

# FORMACIÓN PERMANENTE: ALGUNAS CREENCIAS DOCENTES QUE

## DIFICULTAN EL PROCESO

MARÍA DE LOURDES GARCÍA VÁZQUEZ

### **Introducción**

En el presente trabajo nos propusimos describir algunas creencias que dificultan el proceso de formación permanente de profesores.

Para lograrlo desde abril a junio de 2005 se realizó lo que se denomina historia de caso. Ha sido a partir de la indagación en y sobre los procesos de formación permanente de algunos maestros de educación como se ha obtenido la información necesaria sobre el objeto de estudio y sus categorías de análisis. Utilizamos recursos metodológicos de corte cualitativo: la entrevista abierta, la observación no categorial.

Como explican Biddle y Anderson<sup>1</sup> es necesario establecer una distinción entre el estudio de casos y la historia de casos “El primero es una indagación efectuada de acuerdo con reglas de evidencia. Sus observaciones son rigurosas (...). La historia de casos está dirigida a ilustrar conclusiones con las cuales el autor ya está comprometido”.

Para dar cuenta del origen de algunas creencias y su permanencia apoyamos el trabajo en una indagación documental de artículos en revistas pedagógicas del siglo XIX .

### *Referentes teóricos*

El maestro es ante todo, desde nuestra perspectiva, un sujeto. Como profesores estamos determinados por estructuras que nos preexisten, sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y dispositivos de poder y control. Pero también somos sujetos en lo

irrepetible, en nuestra pérdida de la fantaseada totalidad, en nuestra escisión, en las contradicciones y en la presencia inefable de lo inconsciente.<sup>2</sup>

Mucho se ha dicho desde las perspectivas Estructuralistas<sup>3</sup> y Post estructuralistas<sup>4</sup> sobre este sujeto; y falta mucho por decir, lo esencial por lo corto del espacio, es resaltar que si bien estamos determinados y estructurados también negociamos, asumimos y objetivamos en función de nuestra particular historia y posibilidades que construimos.

Como sujetos la complejidad nos caracteriza y la singularidad se manifiesta en nuestras acciones frente al diario vivir. Así podemos compartir modos de percibir el mundo y realizar acciones parecidas a la vez que pensamos y sentimos tan diferente. Nos constituimos por distintas dimensiones: afectivas, cognitivas, éticas que no se integran armónicamente y podemos ser contradictorios entre las acciones y discursos verbales.

#### *El sujeto profesor en una práctica educativa*

Este sujeto contradictorio y complejo realiza una labor de enseñanza en un salón de clases. En este trabajo hacemos referencia a un sujeto docente que realiza una función educativa y que por ello se caracteriza de formas singulares.

Acerca de la práctica de los maestros se cuenta con los datos proporcionados por Jackson, Postic, Debesse y Mialaret.<sup>5</sup> De manera particular, en México contamos con las investigaciones como las de Mercado, Ezpeleta, Aguilar, Rockwell, Fierro, Rosas y Fortoul.<sup>6</sup> De todos estos estudios se recupera el énfasis puesto en la necesidad de profundizar en el conocimiento de esta realidad, aún hoy apenas esbozada. Como lo dice Aguilar “el maestro ha sido abordado en gran cantidad de estudios sobre práctica docente, sin embargo, en muchos de ellos el maestro constituye un supuesto o una deducción”.<sup>7</sup>

Entre otras aportaciones que recuperan la presencia de lo subjetivo, se encuentran las investigaciones de Remedi, Anzaldúa, Ramírez y Gerber.<sup>8</sup>

El profesor es un sujeto, en este sentido esta estructurado y determinado. Es en su acción profesional donde nos interesa reconocerlo.

Hasta aquí podemos resumir que el maestro es un sujeto con experiencia profesional que recibe una limitación a su acción primero por la preexistencia de estructuras, como el lenguaje que lo organizan, lo prefiguran; por un lugar en las relaciones de poder dentro de la escuela y por las determinaciones de una funcionalidad a la que se orienta su trabajo.

Es dentro y fuera de la experiencia profesional en donde se construyen sus principales ideas sobre lo que significa ser maestro.

No siempre se adquiere una experiencia porque como lo explica muy claramente Heller en la vida presente se pueden asumir distintas actitudes. Si lo que prevalece en nuestra vida ( en este caso cotidiana) es la perspectiva del 'ahora mismo' entonces nuestras actividades se realizan desde una sucesión continua.

Cuando al 'enseñar' en la escuela prevalece la actitud del 'ahora mismo' entonces todo se vuelve repetitivo. Se puede permanecer diez o veinte años en esta pasividad frente a la misma acción, y no se adquiere, en este caso, experiencia.

Si, como dice Popkewitz, en el contexto del mundo occidental actual, el maestro está cada vez más 'proletarizado' y se le ofrece sólo una ideología de la profesionalidad entonces sus acciones son controladas, rutinarias, dirigidas a la mera ejecución de tareas, etc. Además de ello se mantiene alienado dentro del desarrollo de su propia acción.

El hecho de la alienación del trabajo docente y su descenso en la relación con el pensamiento permiten sugerir que **la mayoría de los maestros dirigen su actividad a la mera existencia y mantenimiento de sus funciones.** La finalidad se centra en torno

a esta funcionalidad de las acciones.<sup>9</sup>

Es muy probable, que muchos docentes simplifiquen su esfuerzo al reducir su actividad a la mera acción funcional.

Diversos autores nos explican este hecho, entre ellos destacamos los ya recuperados en el presente trabajo, a saber: Habermas quien explica la presencia postmoderna de una racionalidad orientada a intereses de tipo instrumental. También Heller cuando desarrolla su Sociología de vida cotidiana, analiza la fuerza de lo cotidiano, como un permanecer del ser particular en lo limitado de su pensar para el ‘ahora mismo. O Sánchez Vázquez quien nos explica que la mayoría de acciones no tienen que ser reflexionadas porque lo rutinario requiere menor esfuerzo y menor tiempo. Y también Popkewitz que investiga sobre el proceso de desprofesionalización y proletarización que vive hoy día el docente.

La rutina, la funcionalidad, la actitud ante el “ahora mismo” son parte de la repetición cotidiana en una acción en la que sólo se busca sobrevivir, mantenerse, existir. Ante este mundo rutinario, del ahora mismo y de la funcionalidad el docente existe un proceso formativo permanente.

Para nuestro trabajo de investigación consideramos que el proceso formativo del docente **no es** un proyecto de moldeamiento de una configuración decidida por el formador y, en este sentido no es una acción que se ejerce de un sujeto sobre otro. **No es** una instancia de preparación para el desempeño ulterior.

Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sueños, ideas, acciones, propósitos y actitudes.

Implica un proceso de “deestructuración y reestructuración” continuas en donde la teoría y la práctica se articulan.

Coincidimos con Ferry al señalar que este proceso requiere un tiempo, espacio y la acción colaborativa de “otro”, sea formador, sean compañeros o los mismos alumnos.

Si bien la reflexión en la acción, como dice Schoon, permite construir experiencia, es en la reflexión sobre la acción (posterior a la acción) en donde, como puntualiza Vygotski se puede elaborar la experiencia.

Este proceso de elaboración de la experiencia impulsa un proceso formativo permanente en el docente. Nos referimos así a una modificación que se acompaña de estudios posteriores a la formación inicial conjuntado con una reflexión sobre la experiencia.

Es en este proceso formativo en la experiencia en donde se asumen creencias docentes que preexisten al docente, pero también se posibilita su transformación.

Compartimos la idea de Oakeshott<sup>10</sup> cuando señala que los seres humanos están totalmente ‘moldeados’ por sus creencias sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven.<sup>11</sup> Se coincide con él porque en realidad, al nacer cada ser humano se encuentra con este mundo simbolizado.

Mundo ya estructurado por la tradición, que según Lacan es:(...) un sistema objetual (...) en el que es preciso incluir la suma de prejuicios que constituyen una comunidad cultural y también las hipótesis, incluso los prejuicios psicológicos desde los más elaborados por el trabajo científico, hasta los más ingenuos y espontáneos (...).<sup>12</sup> Al nacer en este mundo ya estructurado nos sometemos y sujetamos al juicio de validez de teorías y visiones del mundo.<sup>13</sup> Pero a la vez los reproducimos como creencias, conocimientos y saberes válidos.

Desde el análisis que Griffiths realiza sobre el tema, él señala que: “todo intento de rasgos internos que distingan todos los casos de creencia es estéril”.<sup>14</sup> Explica esta idea al describir distintos tipos de creencias, por ejemplo: se pueden tener creencias que un ser humano nunca se formula a sí mismo (no se les hace conscientes). Se pueden tener

dudas acerca de las creencias, se puede creer sin comprender la idea.

También estamos de acuerdo con Griffiths cuando explica que la creencia supone el concepto de aceptación, es decir, que implica el admitir una proposición, pero, además debe ser algo más que aprobarla simplemente. Se requiere la afirmación de lo que uno cree como verdadero, correcto o razonable.

Como señala Villoro:

“En cualquier caso, no podemos creer en nada que no haya sido aprehendido en alguna forma y representado en la percepción, la memoria, la imaginación o el entendimiento”.<sup>15</sup>

En un intento por esclarecer el concepto, Findlay<sup>16</sup> menciona que la creencia, en síntesis es aceptar una proposición o idea como verdadera.

Estas creencias requieren a sujetos que las hagan suyas y que las consideren como válidas. Creemos que estas creencias se sostienen en las significaciones imaginarias sociales instituidas de las que no podemos dar cuenta en el proceso investigativo.

Formarse como señala Anzaldúa<sup>17</sup> implica un proceso de transformación de creencias, imaginarios e idealizaciones, etc. Este proceso requiere como hemos observado en nuestras historias de caso de una tematización, una necesidad, motivación e interés. Pero fundamentalmente es necesaria una búsqueda de sentido para cada sujeto. En esta búsqueda se encuentra una contradicción porque una creencia que de sentido social a nuestra acción también detiene y obstaculiza el proceso de formación permanente. Es por la imaginación que tratamos de dar sentidos.

La imaginación<sup>18</sup> que Castoriadis denomina radical, como psique, en tanto flujo indeterminado de representaciones, afectos y deseos. Modo de ser de la imaginación

radical: “es ésta la que constituye, hace emerger este flujo que origina un mundo de sentido propio de cada sujeto”.<sup>19</sup>

Esta imaginación busca la construcción de sentidos. Concordamos con Castoriadis al pensar que “la psique está en el sentido”, para la psique es preciso que todo tenga sentido, y según el modo de tener sentido para ésta. La búsqueda de sentido puede “explicar” entre otras situaciones por ejemplo las psicosis, la creación de síntomas y realización de actos fallidos. Desde “afuera” puede no existir explicaciones pero es en el mundo interno en donde esta esa búsqueda de sentido. “Sí la psique busca sentido, la sociedad la hace renunciar (nunca del todo) a lo que para ella es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales (SIS) y las instituciones”.<sup>20</sup>

Parece determinista esta idea de que la sociedad nos hace renunciar a nuestros propios sentidos pero es posible al pensar que es en cada relación que establecemos con los otros y con el Otro cuando tenemos que efectuar este desistimiento.

Primero es necesario detener la reflexión en lo esencial para nuestra búsqueda de sentido, pensar que existen esas promesas sustitutivas, modelos identificatorios, objetos de investidura pulsional que la sociedad brinda “en abstracto” a la psique. Y que será la madre, o sus sustitutos, quien, como individuo ya socializado, intervendrá y dará presencia a lo social. “La madre es la sociedad más tres millones de años hominización.”<sup>21</sup> Como señala Castoriadis la psique no renuncia del todo a la idea de omnipotencia pero entonces la sociedad le brinda significaciones imaginarias sustitutivas, podría ser desde lo religioso o bien educativo, por ejemplo se observa que algunos docentes de nuestra investigación encuentran sentido a su hacer con la promesa sustitutiva de transformar las vidas de sus alumnos.

Entonces las significaciones sociales dan una compensación imaginaria instituida para aceptarnos como mortales.

Son entonces las significaciones imaginarias sociales las que brindan posibilidades de sentido a los sujetos. Así podemos pensar que cada sociedad crea su mundo propio “natural” y “social” a partir de un magma<sup>22</sup> de significaciones imaginarias sociales (SIS) que no se pueden reducir a lo funcional ni a lo racional.

Es importante reconocer que no podemos comprender cómo estas significaciones imaginarias sociales (SIS) motiven a la gente ni cómo surgen, ni siquiera cómo se gastan o se destruyen.

En el imaginario social hay una funcionalidad, ya que se someten el conjunto de las instituciones funcionales a finalidades que ya no son funcionales sino imaginarias.<sup>23</sup> Es por ello que se hacen cosas no por su funcionalidad sino por su significación imaginaria, como por ejemplo en las escuelas realizar homenajes a la bandera o pasar lista.

La sociedad tiene cohesión gracias a estas significaciones sociales nucleares que se establecen (instituyen) y se encarnan e instrumentan (instituidas).

El imaginario instituyente es la creación en el nivel de lo histórico –social, como colectivo anónimo, radical, instituyente y constitutivo. “Ahí vemos, a falta de otro término, algo que hay que llamar una fuente, una capacidad de los colectivos para hacer surgir de manera inmotivada -pero condicionada – formas, figuras, esquemas nuevos que más que organizadores son creadores de mundos”.<sup>24</sup>

Un asunto de posibilidad de comprensión de estas significaciones imaginarias sociales se da más por el lado del acceso a una obra de arte o como una recreación poética, mediante lo que es dicho pero como elemento esencial de lo que como tal no es dicho, que es invisible e indecible. A partir de un insight, una “intuición”, pero reconociendo que no hay ningún medio para encontrar lo que es el núcleo verdadero.<sup>25</sup>



El problema es que en esta sociedad postmoderna se expone la meta del bienestar identificado con un valor económico máximo y nos convertimos en objetos de consumo, creemos que existimos sí podemos comprar siempre algo nuevo.

Consumimos imágenes, anuncios, ideas, objetos siempre suponiendo que vamos a tapar nuestra falta y que la satisfacción de nuestro deseo es posible a partir de obtener ese objeto de consumo.

Ante esta situación vigente de consumo es muy complicado ser autónomos porque es más fácil atarnos a nuestro conocimiento previo, mantener como ciertas nuestras certezas y porque prevalece la falta de esperanza y se desaparece y se descompone la significación imaginaria de la autonomía.

Castoriadis insiste en esta problemática del mundo moderno al considerar que se ha desarrollado un tipo de individuo que está privatizado, que está enfermo dentro de su pequeña miseria personal y que ha devenido desfachatado a consecuencia de la política.

En función de lo hasta aquí dicho delimitamos nuestro trabajo a dar cuenta de una creencia esencial del maestro en suponerse con capacidad de control y dominio sobre una parte del mundo humano: su salón de clases y las posibilidades para transformar y definir sus procesos de formación

Muchos maestros se creen “buenos maestros” pero al observar su propia acción, con videos o registros de observación, logran percibir que los sucesos en el aula no acontecen como ellos imaginan, que sus relaciones están marcadas por vínculos que se establecen con ciertos alumnos mientras las otros son ignorados, que existe, en efecto una doble vía de comunicación entre lo verbal y lo preverbal.

Al enfrentar estas observaciones y entrevistar a sus alumnos sobre sus sentimientos y percepciones se remiten a: juzgar su propia acción, calificarla, desconocer lo observado, etc..

A la par mantienen idealizaciones que les permiten creer en que un maestro tiene el poder para transformar vidas, para mejorar la realidad de sus alumnos y que deben ser ejemplos casi perfectos de comportamiento.

Dentro de esta complejidad del sujeto en general y del profesor en particular recuperamos tres aspectos básicos que suceden de forma simultánea y en diferente en cada uno: primero, su tendencia a la funcionalidad, la rutina y la repetición; segundo, el deseo por transformarse, por reflexionar sobre su experiencia y tercero, su aceptación y autoengaño a partir de compartir significaciones sociales.

---

<sup>1</sup> Wittrock *Investigación cualitativa y cuantitativa*. pp.114

<sup>2</sup> Es Freud quien construye una elaboración teórica sobre lo inconsciente e instaura el debate en torno a un sujeto que no se rige por lo consciente. Cfr. Freud, Sigmund. “Lo inconsciente” en *Obras Completas*

<sup>3</sup> El estructuralismo aparece a partir de la tesis de Ferdinand de Saussure (1857 -1913) sobre la lingüística. Cfr Anzaldúa, Raúl. *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, p. 161 Y un desarrollo esencial sobre el tema lo realiza Lacan, Cfr Lacan, Jacques. “Subversión de sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” en: *Escritos I*, México, Siglo XXI, 1980.

<sup>4</sup> Me refiero sobre todo al trabajo de Foucault. Cfr. Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”, Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, UNAM, 1988.

<sup>5</sup> Cfr. Jackson. *La vida en las aulas*. Madrid, Morova, 1975. Postic, M. *La relación educativa*. Madrid, Narcea, 1982. Debesse y Mialaret. *La función docente*. Barcelona, Oikos Tau, 1980.

<sup>6</sup> Cfr. Mercado, R. “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, ·55, 1991. Ezpeleta, J. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional. 1986. Aguilar ;C. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis que para obtener el grado de maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1986. Rockwell, E. *Para observar la escuela, caminos y nociones, V. 2 de Informe Final*. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1987. Fierro, Rosas y Fortoul. *Más allá del salón de clases*. México, Centro de Estudios Educativos.

<sup>7</sup> Cfr. Aguilar Hernández. p. II de Introducción.

<sup>8</sup> Cfr. Remedi, Eduardo “El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente”. Gerber, Daniel. “El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico”. Anzaldúa, R. op cit., Anzaldúa y Ramírez op cit.

<sup>9</sup> Yurén, C. pp.75

<sup>10</sup> Profesor de Política en la London School of Economics and Political Science, Universidad de Londres.

<sup>11</sup> Cfr. Oakeshott, M. “La educación: el compromiso y su frustración”, pp. 35 en: Dearden et.al Hirst et. al. *Educación y desarrollo de la razón*. Formación del sentido crítico. Madrid, Narcea, Revisión y prólogo a la edición española: José Manuel Esteve Zarazaga. 1982,495p.

---

<sup>12</sup> Cfr. Lacan, J. *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Tr. R. Cevalasco y V. Mira. Caracas, Ateneo de Caracas/ Paidós, 1981. 417p/ pp.169. (Citado por Yurén, M.T. *Eticidad y valores....* pp.158.

<sup>13</sup> Al final de esta sección se explica la definición de estos juicios

<sup>14</sup> Cfr. Griffiths "La creencia" pp. 220 -233.

<sup>15</sup> Cfr. Villoro, Luis. pp.63.

<sup>16</sup> Findlay. *Values and Intentions*

<sup>17</sup> Anzaldúa. *La docencia frente al espejo*. México, UAM Xochimilco.

<sup>18</sup> Por ejemplo porque se dice lo que no se quieren decir y se dice más de lo que quiero decir.

<sup>19</sup> Cornelius Castoriadis *Hecho y por hacer* Op cit p. 15

<sup>20</sup> Ibid p.45

<sup>21</sup> Idem p. 45

<sup>22</sup> Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad 2*, p.285

<sup>23</sup> Ibidem p. 25

<sup>24</sup> Cornelius Castoriadis *Hecho y por hacer* Op cit p. 105

<sup>25</sup> Ibid p.33