



ESQUEMAS DE VALORACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

MAYELA EUGENIA VILLALPANDO AGUILAR

CENTRO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS Y SOCIALES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
JALISCO

eugenia27va@yahoo.com

Resumen

A partir de los resultados de una investigación terminadaⁱ, se proponen los *esquemas de valoración* en el entorno axiológico magisterial como categorías analíticas de la relación entre los modelos pedagógicos expresados en los programas formativos de docentes y la conformación de la formatividad y la profesionalidad docentes.

En este trabajo se analizan evidencias, que rebasan la particularidad de los casos documentados, ya que en el ámbito de la cultura magisterial, existen *normas-valor* que difícilmente se cuestionan y se constituyen en mediaciones actuantes en las actividades y programas de formación de docentes.

Palabras clave: Formación docente, Profesionalización, Profesionalidad, Formatividad.





INTRODUCCIÓN

Al problematizar la relación entre los programas formativos y la profesionalización del docente, se realizó una investigación interpretativa con egresados para comprender la experiencia de cursar un posgrado en educación.

El supuesto que guía esta ponencia es que las principales tradiciones pedagógicas coexisten y se expresan en los programas de formación de docentes. Los elementos que cualifican la implementación de los modelos de formación pueden ser, formales- prescriptivos, e informales; entre éstos se encuentran las creencias, las normas implícitas y las valoraciones.

Los resultados de la investigación mencionada se conceptualizan como *esquemas de valoración* que se conformaron de manera inductiva a partir del diálogo con profesores acerca de su proceso formativo; doce egresados de tres programas de maestría en el ámbito educativo, que se ofrecen en el estado de Jalisco. Si bien, las categorías surgen a partir de los casos analizados que se presentan en la primera parte, en seguida se argumenta el papel que juegan los *esquemas de valoración* como tradiciones o ejes transversales de significación en los procesos de formación docente.

CONTENIDO

Estructurar los *esquemas de valoración* implica la identificación y el análisis de los criterios de valor considerados en las decisiones que se toman en situación determinada, como señala Ferrater (1998) a partir de una regla o norma “a priori” que representa algún aspecto o contenido del bien, y que en este trabajo se denominan “normas-valor”.

En la tabla 1 se muestran los modelos pedagógicos en relación con las “normas-valor” expresadas coloquialmente (metáfora-refrán popular) a partir de lo expresado por los entrevistados y el criterio de valoración respectivo.

Tabla 1

<i>Modelo pedagógico</i>	<i>Normas-valor</i>	<i>Criterio de valoración</i>
Práctico-Tradisional	La práctica hace al maestro Lo que bien se aprende jamás se olvida	Pragmático





Práctico-Técnico Más vale aplicar en la práctica la teoría A investigar se aprende investigando	Pragmático
Práctico-Reflexivo El maestro es el que sabe seguir aprendiendo	Crítico
Humanista Los años de servicio La educación pública y privada Predicas pero no aplicas La conciencia del bien y del mal	Ético
Académico Profesores normalistas vs universitarios Investigar es una oportunidad de cambio	Científico Político

Fuente: elaboración propia.

Se describen en seguida de manera sucinta los rasgos que se destacan en los modelos pedagógicos y las expresiones de valoración que sintetizan los 12 casos analizados (éstos se mencionan con nombres ficticios).

MODELO PRÁCTICO-TRADICIONAL

Este enfoque subraya el carácter empírico de la enseñanza y su función transmisora de conocimientos y valores. Destaca la separación entre maestro y alumno, puesto que quien sabe es el primero y al segundo sólo le corresponde aprender. Valora las actitudes de respeto y mantenimiento del orden establecido, herencia de la escuela Lancasteriana y el modelo educativo de Rébsamen, vigentes desde los últimos años del siglo XIX en nuestro país.

El docente es concebido como un artesano que adquiere el conocimiento de manera intuitiva, mediante el contacto directo y prolongado del aprendiz con el maestro. Esta concepción generó una estructura institucional “Normalista” que introduce a la práctica de la enseñanza, bajo la guía de un profesor experimentado. Los futuros docentes aprenden principalmente en su práctica diaria, al compararla con el modelo heredado por tradición, o bien, a través de una asignación valorativa generada en la interacción con otros profesores.

Normas-Valor: *La práctica hace al maestro – Lo que bien se aprende jamás se olvida*





El saber enseñar es una de las *normas-valor* constitutivas de la tradición magisterial que legitima y da sentido a la formación continua, incluidos los estudios de posgrado, en la medida que atiende las necesidades de la práctica y retoma el saber derivado de la experiencia.

En el caso de Rosario, educadora de preescolar, difícilmente una maestría puede equipararse a la experiencia que ella ha adquirido a lo largo de una década de enseñanza. En su visión, lo único que le puede aportar la teoría es una nueva perspectiva de las relaciones que se dan en los grupos académicos y administrativos con los que convive diariamente. Al cursar el posgrado, la riqueza de los aprendizajes provino de los compañeros profesores y no de los libros, ni de los asesores del programa.

Asimismo, en el caso de Rosalinda, la evolución que ha experimentado en su práctica docente la atribuye a la experiencia adquirida durante años en el trato con sucesivos grupos de alumnos. Aunque ella pertenece a una generación de normalistas con nivel de licenciatura, le molesta ser identificada como “profe”, que descalifica la posición del profesor, por lo cual decide continuar su formación académica a través del posgrado.

MODELO PRÁCTICO-TÉCNICO

La concepción pedagógica en la base de este modelo, destaca el valor formativo de los recursos humanos para el trabajo, particularmente de naturaleza práctica, presente en los programas de estudio con carácter pragmático ocupacional.

En la formación docente se considera fundamental la actualización permanente en nuevas modalidades de instrucción o mediaciones didácticas como el uso de tecnologías de la información. El mecanismo privilegiado para la formación de recursos humanos son los cursos “en cascada” para el diseño, planeación y evaluación de los nuevos modelos educativos. El centro de interés es la innovación, la necesidad de cambiar constantemente, a partir del conocimiento científico y técnico para resolver problemas de la práctica educativa.

Normas-valor: Más vale aplicar en la práctica la teoría - A investigar se aprende investigando

El sentido moderno de la práctica es definido por la aplicación de la teoría científica, con las connotaciones heredadas del empirismo y el pragmatismo que consideran la aplicación como parte indispensable del elemento abstracto “teórico” puramente racional, que quedaría





inconcluso. Es fundamental la aplicación del conocimiento en la realidad de los hechos, en la medida en que tiene correspondencia con los intereses de la vida cotidiana. El principio de “aprender haciendo” (learning by doing), tiene el propósito de integrar al educando a su tiempo y prepararlo para la vida futura (Dewey 1859-1952).

En el caso de Amparo, profesora rural, la maestría fue un “lugar de estudio” que cumplió la función de mediación para aplicar de manera efectiva, pero transitoria, una teoría “ajena” que trajeron otros y le sirvió para resolver sus problemas de enseñanza. Sin embargo, la utilidad de la aplicación individual es limitada, habida cuenta de las condiciones estructurales de atraso y las situaciones institucionales de marginación cultural en las que tienen lugar sus acciones educativas.

Por su parte, la maestra Helia, reconoce que durante la maestría aprendió a investigar, investigando: saber analizar textos, elaborar proyectos de investigación e instrumentos válidos, obtener resultados confiables, evidencia escrita y trabajo en equipo. Sin embargo, lo confronta con el “saber experto” que tiene como directiva y docente, el cual le resulta más valioso pues le permite una gestión operativa y funcional que perdura y da sentido al trabajo cotidiano.

MODELO PRÁCTICO-REFLEXIVO

En esta perspectiva, la formación docente tiene el propósito de lograr un conocimiento situado, reflexivo, en el arte de la “praxis”. Se adquiere la condición profesional no sólo a través de la docencia sino mediante la intervención de su práctica: una propuesta didáctica, la evaluación de un programa, la planeación estratégica en la gestión escolar, el diseño curricular y otras más. Incluso se supera el ámbito escolar para adentrarse en el académico, en actividades de investigación y difusión del conocimiento.

Normas-Valor: El maestro no es el que sabe enseñar sino el que sabe seguir aprendiendo

Esta aparente paradoja cobra nuevo significado en el contexto de la formación. Lo que distingue al maestro es que aprende de manera constante a lo largo de su vida. Es un profesional en constante evolución, tanto en el ámbito disciplinario como en el pedagógico.

El maestro Humberto, tiene la disposición para aprender ya que la docencia le representa ingresar en un nuevo campo laboral. Está consciente de los riesgos que corre con la innovación en el aula porque reconoce la necesidad de aprender junto con sus alumnos; sabe el valor que





representa pensar por sí mismo, decir la propia palabra y aprender de ella para su crecimiento personal.

Este proceso requiere de las condiciones institucionales para la reflexión en un contexto colegiado ya que un proyecto de intervención de la práctica educativa requiere un análisis de los aspectos estructurales de la actividad escolar cotidiana. La reflexión de los agentes de la práctica es para atender la problemática educativa mediante proyectos, estudios sobre problemas específicos y propuestas de solución.

MODELO HUMANISTA

El ser humano es la base de todo propósito educativo. La familia y la escuela forman a las personas para que logren una mayor sabiduría en el objetivo común de construir un mundo mejor. El interés está centrado en el desarrollo de la persona y el conocimiento se concibe con la asunción de valores que se comparten culturalmente. En el proyecto educativo nacionalista de José Vasconcelos, síntesis de una visión humanista, el magisterio no era una profesión sino servicio comunitario derivado del convencimiento de la importancia fundamental de la educación y el valor del apostolado docente.

Asimismo, en el contexto del proyecto de “Unidad Nacional”, Jaime Torres Bodet sentó las bases para la conformación de escuelas públicas y particulares en una estructura educativa única, reglamentada por el artículo 3º Constitucional y las leyes que de él se desprenden.

Normas-Valor: Los años de servicio docente - Educación pública vs particular, Predicas pero no aplicas, La conciencia del bien y del mal

El sentido del esfuerzo realizado por el profesor Isaac, es el valor del servicio a los demás que se expresa en el oficio del maestro rural, los años de “servicio docente”, la tarea artesanal cuando se enseñan las primeras letras. Sin embargo, los maestros ya no están dispuestos a considerarse misioneros, sino un sector de trabajadores al servicio del Estado, cada vez más consciente de sus carencias económicas y profesionales y de la necesidad de crear espacios de participación en el ejercicio de su profesión.

En la valoración de su formación académica, la maestra Delia reconoce que los colegios particulares han desarrollado proyectos educativos con calidad, rigor académico y profesional. Las instituciones formadoras de docentes de financiamiento privado han mantenido buenos





rendimientos académicos en estudiantes con alta posición socioeconómica, quienes poseen un capital cultural mayor y mejor preparación que los provenientes de sectores socioeconómicos medios o bajos. Otra característica que asigna a las Normales particulares es la ausencia de injerencias de carácter político o sindical.

Para la maestra Gilda, la congruencia entre el decir y el hacer, más que una exigencia de carácter lógico, es una cuestión ética que refiere a la honestidad de la persona y al respeto que merecen los otros y uno mismo por el compromiso de mantener la palabra, en cuanto acción de predicar. En el docente la responsabilidad es mayor ya que representa un modelo a seguir y el convencimiento de lo que dice y hace, refleja su compromiso con la educación.

Todo proceso formativo es una oportunidad para reflexionar, un acceso a la conciencia de sí mismo y de la situación que se vive cotidianamente en las escuelas. La maestra Gilda añora la felicidad que le daba la ignorancia. El árbol de la sabiduría representa el conocimiento y la libertad, a la vez que la incertidumbre y la desesperanza ante las puertas del bien y del mal. Sin embargo, resulta paradójico que en la búsqueda de la superación profesional para una mejora educativa, el docente encuentra que en lugar de soluciones, las interrogantes aumentan.

MODELO ACADÉMICO

Centrado en el estudio de las diversas disciplinas científicas para formar un docente especialista en una rama del conocimiento, a quien se considera un intelectual y no solo reproductor del campo disciplinar. Se le otorga poca importancia a la formación pedagógico-didáctica sin relación directa con una disciplina o rama del conocimiento.

Normas-Valor: Profesores normalistas vs universitarios, Investigar es una oportunidad de cambio

En nuestro país es notoria la desigualdad en cuanto al reconocimiento de la calidad del trabajo académico realizado en la formación normalista y en el ámbito universitario, puesto que en ambas instituciones consideradas de nivel superior, se han diferenciado las exigencias y funciones asumidas por sus egresados.

El maestro Saúl, al elegir cursar la especialidad de Pedagogía reconoce que las diferencias fundamentales entre la orientación de las escuelas normales y la carrera universitaria





de Pedagogía están sustentadas en la concepción del conocimiento educativo, así como en su desarrollo histórico y en las políticas institucionales de formación docente.

Por su parte, Rodolfo considera que la transformación de un docente en un profesional de la educación requiere de una actitud indagadora de la problemática educativa, de acciones diversas más allá de la docencia para ampliar su perspectiva de comprensión de la realidad. La investigación es una oportunidad de cambio, aportar conocimiento nuevo para mejorar, ocuparse de la situación educativa con la pretensión de un verdadero saber.

No obstante, esta nueva manera de entender la formación de profesores no es una cuestión meramente curricular, se requiere mejorar las condiciones laborales del profesor-investigador ya que no existen los elementos mínimos indispensables para hacer investigación educativa en el ámbito normalista.

EL ENTORNO AXIOLÓGICO PROFESIONAL Y MAGISTERIAL

A partir de las *normas-valor* descritas, se propone el análisis de los significados y valores estructurados por la tradición magisterial en el marco del ámbito profesional (Ver tabla 2). Los tres referentes claves son los conceptos de Profesionalidad, Desarrollo Profesional y Profesionalización, los cuales a su vez, tienen como criterio valorativo el ético, social y político, con la correspondencia a los valores de Autonomía, Innovación y Calidad.

Tabla 2. Elementos axiológicos en la tradición magisterial

<i>Criterios valorativos</i> Ético	Académico	Político
<i>Conceptos</i> Profesionalidad	Desarrollo profesional	Profesionalización
<i>Valores</i> Autonomía	Innovación	Calidad

Fuente. Elaboración propia.

La profesionalización refiere a las condiciones laborales e institucionales existentes en la docencia y en la formación de docentes. La educación de calidad es un valor reconocido socialmente. El desarrollo profesional supone una interrelación estrecha de dos dimensiones, el saber formal derivado de un campo disciplinario y el saber experto que se logra con la práctica;





la innovación, es referente central del conocimiento científico y disciplinario. La profesionalidad (Camps, 1993), criterio ético de valoración, está vinculada a la autoformación y la autonomía de quien desempeña un rol profesional en la actividad social que permite mantener las condiciones materiales de la vida, al mismo tiempo que la excelencia personal.

Este trabajo parte del supuesto de que la formación constituye una alternativa para incrementar el margen de autonomía en el manejo de las condiciones estructurales del trabajo docente, individualmente considerado, o de la profesión como grupo magisterial.

CATEGORÍA ANALÍTICA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Se proponen los *esquemas de valoración* como categoría analítica a la luz de la teoría de la Formatividad. En la concepción de Honoré (1980) uno de los postulados básicos es que la acción de diferenciación se da en un proceso continuo de ida y vuelta entre la interioridad y la exterioridad de la persona en formación. Una actividad formativa es un entrenamiento en la diferenciación que integra tres aspectos de la experiencia relacional: a) entre las cosas, base de las significaciones “objetivadas”, como son, los conocimientos o contenidos curriculares; b) entre esas cosas y las personas, con base en un significado “objetivo” común que es interpretado de manera diferente por cada persona, y c) entre las personas a propósito de las cosas, base de la elaboración de nuevas significaciones y sentidos compartidos socialmente (Honoré, 1980: 130).

Los horizontes de sentido, síntesis de la exterioridad-interioridad de una experiencia formativa, son elementos simbólicos que se comparten culturalmente. Lo que propongo es considerar los *esquemas valorativos* formando parte del marco de la exterioridad que se incorpora a la interpretación y conformación del significado de la experiencia formativa.

CONCLUSIONES

Considero que los *esquemas valorativos* conformados con *normas-valor*, que no están expresamente considerados en el modelo teórico de la Formatividad, ni en el modelo explicativo de la formación de docentes, juegan un papel importante como espacio de significación compartida en el ámbito magisterial, con el cual se dialoga a través de las decisiones, los juicios de preferencia y las líneas de acción que se consideran posibles en el proceso de formación docente.





Lo que yo planteo es que una experiencia formativa abre un campo de indeterminación a los condicionamientos y las limitaciones impuestas por la estructura institucional, siempre y cuando el espacio reflexivo que se genere en la actividad formativa otorgue la oportunidad de cuestionar y recrear el marco de valoraciones aceptadas hasta ese momento. Considero que al adquirir conciencia de sus marcos de referencia, el docente está adquiriendo autonomía frente a ellos.

Los argumentos formulados para incluir esta dimensión valorativa en el análisis de la experiencia formativa concuerdan con la tesis de Honoré (1980) denominada “pluralización de mundos de sentido”, la cual señala que las acciones de diferenciación que favorecen la ampliación del margen de autonomía individual requieren del reconocimiento de los otros con quienes se realiza la construcción y significación compartidas. Por tanto, la formación no concierne sólo al individuo, sino que caracteriza al entorno, a la sociedad en su conjunto. Las decisiones individuales se comprenden en el *continuum* de una vida, y el reconocimiento de que la vida tiene sentido es la condición *sine qua non* del comportamiento ético de la profesionalidad. Por esto, se requiere comprender los horizontes de sentido expresados en los *esquemas valorativos*, compartidos en el ámbito de la formación, que es de todos.

NOTA

ⁱ Villalpando (2006). *La formación en posgrado y la profesionalidad docente*. Tesis doctoral. México: Universidad la Salle Guadalajara.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Camps, V. (1993). Virtudes públicas. Madrid: Espasa-Calpe.

Ferrater, J. (1998). Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.

