

LA VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Doctora en educación. Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
eugenia27va@yahoo.com

Recibido: 6 noviembre de 2017
Aceptado: 15 diciembre de 2017

Resumen

El texto aborda la valoración de los resultados de la formación de docentes en posgrado como parte de la política de profesionalización del magisterio. Comprender la manera en que los profesores entienden y valoran las actividades formativas de los programas de maestría en educación, ha constituido el objetivo principal de este trabajo. La tesis central es que para valorar los cambios generados a partir de una experiencia formativa, se dialoga con las personas que han pasado por las aulas para, desde su perspectiva, comprender los elementos que han contribuido a su desarrollo profesional en el campo educativo.

Entre los resultados se analiza la prevalencia de esquemas valorativos, implícitos en los juicios de valor expresados por los docentes entrevistados, que constituyen “normas-valor” como las siguientes: a) la utilidad y aplicación del conocimiento en el contexto escolar; b) la importancia primordial del saber experto del docente en demérito del disciplinario; c) las implicaciones

éticas de la conciencia adquirida mediante el conocimiento y la investigación; d) la exigencia moral de la congruencia en el actuar docente; e) el sentido de pertenencia del docente como trabajador asalariado, y f) las virtudes que distinguen a la educación privada de los vicios presentes en el sistema de educación pública.

Palabras clave: Formación de docentes, educación de posgrado, profesionalización, valoraciones.

Abstract

The text addresses the assessment of the results of teacher training in graduate school as part of the professionalization policy of teachers. Understanding the way in which teachers understand and value the training activities of master's programs in education has been the main objective of this work. The central thesis is that in order to assess the changes generated from a formative experience, dialogue is held with the people who have passed through the classrooms to, from their perspective, understand the elements that have contributed to their professional development in the educational field.

Among the results, the prevalence of evaluative schemes, implicit in the value judgments expressed by the teachers interviewed, that constitute "norms-value" such as the following are analyzed: a) the utility and application of knowledge in the school context; b) the paramount importance of the expert knowledge of the teacher in demerit of the disciplinario; c) the ethical implications of the conscience acquired through knowledge and research; d) the moral demand for congruence in the teaching act; e) the sense of belonging of the teacher as a salaried worker, and f) the virtues that distinguish private education from the vices present in the public education system.

Keywords: Teacher training, postgraduate education, professionalization, assessments.

En este documento se analizan las valoraciones sobre el papel que juega la formación en el desarrollo profesional en la perspectiva de docentes que han cursado un programa de posgrado. Se sustenta en la teoría de la formatividad de Honoré y de la formación

docente de Ferry, como un proceso de diferenciación, relacional y de alteración, que dura toda la vida y que puede analizarse en los ámbitos individual, institucional y laboral. A partir de las entrevistas se elaboraron las matrices descriptiva y valorativa, base para la conformación de los esquemas valorativos que cobran sentido en el espacio de las tradiciones compartidas en el ámbito magisterial.

La teoría de la formatividad en el análisis de la formación docente

Según la concepción de Honoré (1980), se entiende por formación un movimiento que proviene del exterior en términos de elementos que, ajenos al sujeto, son interiorizados y resignificados por éste, a fin de que sean enriquecidos y posteriormente exteriorizados bajo nuevas formas y modalidades (1980, p.145). La unión entre interioridad y exterioridad se manifiesta a través de la conciencia, la reflexión y la diferenciación humanas.

Al considerar la formación como un proceso de diferenciación en todos los planos de la existencia, inmersa en la evolución humana, Honoré distingue tres planos de análisis: a) orgánica, caracterizada por la sensibilidad-motricidad; b) psíquica, referida a la reflexión-significación, y finalmente c) histórico-social, relativa a la interreflexión y la comunicación.

Desde la perspectiva evolutiva de Honoré, la diferenciación es un proceso discontinuo de adaptación y afirmación del sujeto con su entorno. La primera es parte del intercambio a través de la percepción; la segunda es un modo de acción sobre el entorno a través de la expresión, y ambas se derivan de la acción reflexiva individual. Las relaciones exterioridad-interioridad se constituyen en la percepción-adaptación; la relación interioridad-exterioridad, a través de la expresión-afirmación. La diferenciación es, pues, un proceso reflexivo de cambio que “recrea” el mundo, en extensión e intensificación.

A partir de la reflexión, el sujeto hace de la diferencia una categoría. La diferenciación de segundo orden se construye a través de la metarreflexión, abriendo el campo de lo posible y de la elección; otorga orden,

valor y sentido al cambio. Los momentos de diferenciación de segundo orden marcan el desarrollo de una vida, vuelven a definir los valores aceptados hasta ahí, a partir de situaciones de crisis (1980, p. 114).

En la concepción de Honoré, el hombre no sólo se estructura a sí mismo sino también al medio o mundo que le rodea. Por lo tanto, la formación concierne al individuo y caracteriza al entorno social. La significación social de la diferenciación está dada a través del reconocimiento del otro como persona original, única en un grupo, a través de dos aspectos: el valor de la diferencia y la creación de la identidad.

La formación es entonces, un proceso relacional y de alteración. Como proceso de activación social, la formación supone una orientación energética que elabora información de complejidad significativa creciente. Cada nivel de energía y de información está ligado a un plano de la existencia. La intención, derivada del nivel de conciencia interreflexiva de un grupo, da sentido al deseo y el conocimiento producto de la metarreflexión individual, que a su vez se articulan con la necesidad, en el nivel orgánico, de la reflexión y el reflejo del movimiento vital (1980, p. 119).

El significado social de la alteración se comprende en las relaciones interpersonales a partir de considerar que toda actividad de formación es una acción de inter-formación, que implica el reconocimiento de los otros, con los cuales se generan procesos de construcción y de significación compartidos. La pluralización de mundos de sentido que cada uno integra en la capacidad de tomar decisiones para la propia vida y ser responsable de ellas.

En síntesis, la teoría de la formatividad de Honoré tiene como conceptos centrales: la reflexión, que otorga a la actividad humana el poder de decidir sobre su curso y posibilita la construcción de significados; la diferenciación, como resultado de la actividad reflexiva y metarreflexiva, es un proceso de cambio que estructura y selecciona lo posible, define los valores y abre el campo de la finalidad; la activación, proceso por el cual la energía se transforma de manera irreversible y discontinua, desde las modalidades reactivas elementales

La formación y la profesionalización docente

En este documento se entiende la formación docente como evolución en el desarrollo profesional de individuos con relativa autonomía, fruto de la reflexión y apoyada en un sentido crítico y ético de unas determinadas circunstancias.

De acuerdo con Ferry (1991), la formación es una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto realiza por sí mismo con la ayuda de mediaciones que lo posibilitan, de la interacción con los otros y de la pertenencia a un grupo social de referencia. La experiencia de formación requiere de un tiempo y un espacio para la reflexión e implica un proceso permanente desde la infancia hasta la vejez.

En este modelo teórico conceptual, la formación es entendida en tres niveles: el primero la refiere como el proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo; el segundo, como un dispositivo del mercado educativo y de desarrollo profesional, que se concreta en instituciones o procesos instituidos, conformados en programas y certificaciones reconocidas socialmente y en el tercero, es entendida como una función social de transmisión y legitimación del saber de la cultura dominante (Ferry, 1991).

De igual manera, el concepto de profesionalización se concibe en tres niveles. El primero se entiende como la capacitación adquirida por la persona en el desempeño laboral, tanto en la realización de la actividad misma como en la sucesión de empleos ocupados a lo largo del tiempo. El nivel institucional se refiere a la capacitación instituida y articulada a la actividad productiva, que tiene como propósito acreditar o certificar un mayor nivel profesional en la trayectoria laboral. En el tercero y último nivel, la profesionalización se encuentra referida al mejoramiento de las condiciones de trabajo, que están determinadas por la estructura económica y social.

Si se analizan ambas categorías en el nivel individual, que es central en el presente trabajo, y se visualiza a través de las tres dimensiones anteriormente establecidas, se estructura de la siguiente manera: en la dimensión fáctica están las trayectorias académica y laboral del

docente; en la dimensión simbólica, la experiencia de formación y el desarrollo profesional. Finalmente, la dimensión histórico-axiológica gira en torno a la tradición de formación y de profesionalización docente.

Si bien es cierto que el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente personal, también lo es que se da en un contexto de trabajo y en una cultura de pertenencia. La formación profesional del profesor es por tanto, parte de las condiciones del trabajo docente. Es importante por ello, analizar el carácter profesional de la docencia como un conjunto de elementos normativos, institucionales y culturales, operantes en el espacio social de desempeño del docente.

Por otra parte, el enfoque sociológico en el estudio de las profesiones ha generado modelos que permiten establecer las dimensiones de la actividad profesional. Aunque no hay un concepto universal de profesión, pues éste se construye socialmente, algunos autores (Lieberman, Musgrave, citados en Ghilardi, 1993, p. 25), conciben un tipo ideal de profesión liberal, identificando las características que permiten distinguir una profesión de otras actividades. Los criterios que señalan son los siguientes: conocimiento, control de ingreso en la profesión, códigos de conducta profesional, autonomía o libertad de ejercicio de la profesión, organización profesional, condiciones de trabajo y reconocimiento social.

El debate sobre si la actividad docente es o no una profesión, se centra en dos de las características: el conocimiento profesional y la autonomía.

Con respecto al primer criterio, la docencia es considerada una semi-profesión, en particular por las condiciones de trabajo institucionalizado en que se desarrolla (Tenti, 2008). Una cuasi-profesión no dispone de un corpus específico de conocimientos que fundamenten la acción, sino que se rige por diversas fuentes de naturaleza científica, técnica y administrativa, transmitidas como un “saber artesanal” entre quienes desempeñan una actividad formalizada. El saber profesional está constituido por el saber formal y el saber experto. El primero es un conocimiento de carácter científico que se imparte normalmente en las universidades. El segundo, se adquiere en la práctica profesional.

Sin embargo, existe una diferenciación entre aquellas actividades que tienen un mayor énfasis en la aplicación sistemática de un referente teórico y las que de manera práctica utilizan además de los conocimientos teóricos, la intuición, la relación interpersonal y el sentido común. En el caso de la docencia, como en otras profesiones en las cuales se tiene como objetivo lograr cambios en las personas, resulta de escaso beneficio la sistemática utilización de un cuerpo teórico.

Respecto al segundo criterio, la autonomía se define como la posibilidad que tiene una persona de tomar decisiones en los diversos campos de realización de la actividad profesional. En el caso del docente, éste no puede modificar o determinar las condiciones institucionales y materiales de su trabajo, por lo que no decide con autonomía su práctica profesional (Fernández, 2001).

Sin embargo, esto no supone concebir el trabajo docente como un oficio, pues constituye una práctica social con saberes formalizados en modelos pedagógicos que otorgan una base intelectual al desarrollo de su actividad. Es una diferencia sutil pero decisiva, entender la actuación profesional desde una perspectiva intelectual y ética, ya que el docente dispone de esquemas conceptuales y una elección de valores para actuar en situación. Aunque cabría preguntarse ¿hasta qué punto los docentes ejercen esta facultad de decisión?

En opinión de Gimeno y Pérez Gómez (1996), la profesión docente se ejerce en un marco institucional que constituye el contexto de la actividad y que predetermina en gran medida el sentido, dirección y acción del puesto de trabajo. En esta situación, el profesional de la docencia no puede compararse con otras profesiones liberales pues los límites de su actuación están definidos por condicionamientos políticos, sociales, organizativos y tradiciones que no siempre son evidentes.

El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deja en manos de los profesores es variable. La autonomía profesional de cada profesor individualmente considerado o de la profesión como grupo magisterial, es preciso verla dentro del marco de determinantes de la práctica; es innegable que un profesor de enseñanza básica está

situado en un sistema burocrático con mayor control técnico-administrativo que un profesor de enseñanza universitaria. Ser maestro de grupo significa iniciar una carrera con una estructura prefijada. Esta estructura horizontal del magisterio ha favorecido el mantenimiento de condiciones laborales y de posición profesional inferiores a otras actividades. Asimismo ha dado fuerza a la solidaridad sindical indispensable para cambiar y mejorar las condiciones de trabajo.

Esta reflexión sobre las modalidades o características de la actividad profesional, interesa en relación con el trabajo docente, particularmente en lo que se puede analizar en la perspectiva de la propia formación, donde se plantea la cuestión acerca de la contribución de la formación permanente al desarrollo profesional, considerando que éste comprende no sólo el aprendizaje de los medios de enseñanza sino la adaptación y manejo de las condiciones cambiantes en el ejercicio profesional (Lozano, 2014).

Este trabajo parte del supuesto de que una alternativa para incrementar el margen de autonomía en el manejo de las condiciones estructurales del trabajo docente, es la formación, entendida como una vía para el desarrollo personal y profesional. Iniciar los cambios en el ámbito individual puede llevar a generar cambios a largo plazo en la estructura ordenadora de la práctica profesional del docente, si se concibe al individuo como sujeto que construye significados sobre las realidades en las que interactúa.

El nivel y la calidad de la formación de los profesores posibilita la participación en el nivel institucional y la amplitud de elección de alternativas a nivel pedagógico. En relación a la actividad profesional del docente, en opinión de Fernández (2001), es indispensable la actualización y la formación continua, en la cual se suelen distinguir dos componentes básicos: a) la formación pedagógica que lo profesionaliza como docente; b) la formación disciplinaria, que está ligada a la densidad de su capacidad y caudal intelectual en una multiplicidad de áreas disciplinarias: la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, etcétera.

El desarrollo profesional supone una interrelación cada vez más estrecha de las dos dimensiones: la metodológico-didáctica y la disci-

plinaria, que representan, una el saber experto que se logra en y a través de la práctica; otra, el saber formal que deriva del campo de conocimiento científico. Sin embargo, la búsqueda de un punto de equilibrio entre competencia disciplinaria y competencia pedagógico-didáctica ha representado una de las problemáticas sobre las que se ha centrado el debate educativo en el campo de la formación de profesores y que de alguna manera se refleja en los programas de superación profesional docente, en particular en el caso de los estudios de postgrado en educación.

Es necesario explicitar el supuesto que está en la base de esta argumentación. La formación, entendida como un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida, contribuye al desarrollo profesional del docente a través de la aportación de saberes formales y prácticos que son relevantes para su actuación, considerados en dos niveles: a) individual, en donde se relaciona la actividad formativa con las necesidades de cada persona, que responden a sus intereses de mejora como profesor dentro de un proyecto de desarrollo personal. b) institucional, en donde la actividad formativa responde al interés de mejorar en las condiciones laborales, mediante la obtención de una certificación que conlleva beneficios salariales y de reconocimiento o estatus jerárquico.

Asimismo la relevancia de una actividad formativa en el desarrollo profesional se evidencia a través de la posibilidad que tengan los docentes de tomar decisiones respecto a la determinación del mismo proceso formativo, lo cual incluye su participación en la planeación, realización y evaluación de las actividades formativas. Por ello es esencial, el compartir experiencias, hablar y reflexionar conjuntamente sobre lo que se está haciendo en los programas formativos de docentes en posgrado.

Si se considera al posgrado como la formación instituída de nivel avanzado cuyo propósito fundamental es la preparación para la docencia en nivel superior, la investigación o la especialización en el ejercicio de una profesión (Cruz, 1995). La investigación, como política y práctica institucional, constituye una característica de este tipo de formación. Los niveles que conforman el posgrado son los siguientes:

- a) Especialización. Este nivel brinda conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades que permiten alcanzar una alta competencia profesional.
- b) Maestría. Se ofrece conocimiento avanzado en un campo del saber académico o profesional de carácter interdisciplinario. En este nivel se exige que el estudiante reciba un entrenamiento básico en investigación. La duración mínima del programa es de un año, con el establecimiento de un mínimo de créditos o cursos, una tesis, tesina o un examen general de conocimientos y de competencia como requisito de titulación.
- c) Doctorado. Brinda preparación para la investigación original que genera aportes significativos al acervo de conocimientos en un área específica, en un período no inferior a tres años. Al cursar este nivel se exige para titularse: aprobar un mínimo establecido de actividades académicas, demostrar una producción que permita avanzar en las fronteras de un campo del conocimiento, presentar un trabajo original de investigación, ya sea tesis o disertación doctoral, de acuerdo con la naturaleza del programa.

En el terreno específico del posgrado en educación, Moreno (2000), señala que hay una gran diversidad de programas que responden a diferentes orientaciones, ya que cada programa implica una estrategia de formación que es producto de un contexto social e histórico particular, a partir del cual debe ser analizado. Sin embargo, en un intento por caracterizar los programas, se pueden agrupar los siguientes tipos:

- a) Orientados a la profesionalización de la docencia. La docencia puede ser en general o bien referida a un campo disciplinario o nivel escolar determinado. Esta tendencia es la que refleja una nueva valoración de la actividad docente. Durante la década de los años noventa, la formación de profesores en educación superior está ligada a una línea de profesionalización específica que es la obtención de un grado, a través de los estudios de maestría y doctorado.

b) Centrados en la investigación educativa. Con una amplia gama de enfoques y niveles de análisis, tienen en común la finalidad de aportar al avance del conocimiento pedagógico, comprender y dar explicaciones sobre los fenómenos educativos. Esta tendencia se ha expresado también en la creación de centros dedicados a la investigación educativa.

c) Especializantes en un área educativa. Tienen una racionalidad instrumental que se centra en un área específica como puede ser la planeación y la administración, con el fin de apoyar la toma de decisiones en la conducción de las instituciones educativas.

Por su parte, la profesionalización se puede concebir en tres niveles de análisis: el primero se entiende como la capacitación adquirida personalmente en el desempeño laboral, tanto en la realización de la actividad misma como en la sucesión de empleos ocupados a lo largo del tiempo. El segundo, nivel institucional, se refiere a la capacitación instituida y articulada a la actividad productiva que tiene como propósito acreditar o certificar un mayor nivel profesional en la trayectoria laboral. En el tercer nivel, la profesionalización se encuentra referida al mejoramiento de las condiciones de trabajo que están determinadas por la estructura económica y social.

La formación continua de docentes a través de la formación en posgrado es una vía para la profesionalización magisterial, ofreciendo a docentes y directivos una alta cualificación para su ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente. Las nuevas modalidades de programas de posgrado con características tales como la formación situada que atiende las diversas condiciones de las escuelas, tanto en educación básica como en educación normal. La vinculación con cada contexto escolar se logra mediante la investigación aplicada que permite dar cuenta de la realidad propia de las instituciones y un conocimiento fundamentado en los modelos y teorías aplicables en el ámbito educativo.

La normatividad del Servicio Profesional Docente (SEP, 2015) establece los perfiles, parámetros e indicadores para evaluar el ingreso

y la promoción del personal docente en Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado. Estos estándares se basan en niveles homogéneos para todo el personal docente, con funciones de dirección, supervisión y de apoyo técnico-pedagógico. Sin embargo, los contextos diversos de la realidad en las escuelas de nuestro país deben ser considerados para establecer las condiciones de producción de la calidad educativa.

En el documento elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación denominado “Los docentes en México, Informe 2015” (INEE, 2015), se presenta un diagnóstico de las necesidades de formación y superación de los docentes de educación básica, media y normales, considerando que la formación, más que la evaluación docente, resulta crucial para el desarrollo de un sistema educativo de calidad.

En dicho informe se establecen las cifras nacionales acerca de la escolaridad de los docentes, de las cuales resaltan los bajos porcentajes de quienes tienen estudios de posgrado, reportándose con estudios de maestría en los siguientes porcentajes: Educadoras, 9%; Profesores de primaria, 9.8%; Profesores de secundaria, 17.5%; Profesores de educación media, 12.3%; En esta categoría de docentes, se reporta además un 7% con estudios de Especialidad. Una característica común es que los estudios de posgrado se obtienen en mayor proporción entre los docentes que están en servicio y con una antigüedad de entre 5 y 19 años (INEE, 2015, p. 42).

En el ámbito de la formación continua, los artículos 59 y 60 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, establecen que los programas combinarán el servicio de asistencia técnica en la escuela con los cursos, las investigaciones aplicadas y los estudios de posgrado. Asimismo, que la oferta deberá ser pertinente con las necesidades de la escuela (citada en SEP, 2018). Por tanto, a través de los diversos programas de posgrado en educación, se pueden identificar las necesidades particulares de los docentes y directivos en el contexto del aula y la escuela, dando cumplimiento a los requerimientos educativos en la gestión escolar y el mejoramiento de la calidad en los aprendizajes de los alumnos.

La oferta de estudios de posgrado favorece el incremento de la escolaridad de los docentes y directivos, factor clave para asegurar una alta cualificación para ingresar o permanecer en el Servicio Profesional Docente.

Esquemas de valoración magisterial

A partir de los resultados de una investigación terminada, 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 profesionalización.

En este trabajo se analizan en términos estructurales 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.

Los resultados de la investigación mencionada 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, se argumenta el papel que juegan los esquemas de valoración como tradiciones o ejes transversales de significación en los procesos de formación docente.

Matriz de análisis estructural

Para descifrar en el texto la manera como se expresan los significados asignados individual y socialmente, se propone una matriz que entrelaza, por una parte, las dimensiones de análisis de la formación y la profesionalización, y por la otra, los ejes temáticos de espacio, tiempo, memoria e identidad, utilizados en el método biográfico y en la historia oral, para problematizar la narración resultante de la entrevista.

Se conjugan ambos a partir del enfoque hermenéutico, mediante la explicitación de preguntas formuladas para cada uno de los ejes y

constituyen la mediación que permite ir de lo particular a lo general en la espiral de interpretación del texto para construir una estructura interpretativa que, partiendo de categorías comunes, pueda generar un argumento exclusivo en cada texto analizado.

El corpus de análisis se integra con la información aportada a través del cuestionario y de la entrevista. Asimismo, se consideran diversos referentes complementarios como los programas de estudio, la documentación institucional, los historiales académicos y las entrevistas temáticas con los coordinadores académicos de los programas y autoridades de las instituciones de posgrado.

Matrices descriptiva y valorativa

En el caso de la descripción, se incluyeron los juicios que enuncian lo que una cosa es o las proposiciones atributivas con el verbo ser. Asimismo, las relaciones entre los enunciados expresan la significación particular que cada persona otorga a la cosa.

En la matriz valorativa se identifican los juicios apreciativos de valor expresados por los participantes, así como los criterios que se consideran de manera implícita, para emitirlos. Asimismo, se considera la base lógica del programa evaluado, expresada en los documentos o fundamentos normativos y en las entrevistas con los coordinadores.

Para entender los juicios de valor, la condición “sine qua non” es el reconocimiento del sentido que se les otorga a las decisiones y las acciones. Las decisiones se comprenden en el continuum del argumento vital y no como una serie de eventos y experiencias inconexas; la clave del sentido se expresa en la manera de afrontar la vida cotidiana. En el presente estudio se consideran los juicios apreciativos como el aspecto humano que expresa el sentido de la relación entre la realidad y los valores para cada una de las personas. Estos valores se constituyen con las características de jerarquía, polaridad, valer y cualidad.

Para la elaboración de la matriz (véase tabla 1), se parte de que los valores se expresan a través de las preferencias que se consideran justificadas de acuerdo con un criterio dado que puede ser diverso: ético,

racional, político, vital o utilitario, de acuerdo con la clasificación elaborada por Scheler y utilizada por García Morente (1982). Se contempla la posibilidad de que a partir de los casos puedan identificarse otros criterios más.

Tabla 1. Matriz valorativa

Criterios <i>Dimensiones</i>	Pragmático Utilidad	Económico Ganancia	Político Negociación	Científico Innovación	Ético Reglas morales
<i>Marco institucional</i>					
<i>Modelo de formación</i>					
<i>Interexperiencia relacional</i>					
<i>Resultados Sentido personal de la formación</i>					

Fuente: elaboración propia.

La matriz valorativa tiene en el eje horizontal los criterios de referencia de los enunciados, y en el eje vertical las dimensiones de análisis de la experiencia formativa, que se derivan de la concepción teórica de la formación, elaborada previamente. Con el contenido de estas matrices se establecen los referentes de los juicios de valor de los participantes en los programas de maestría.

Por otra parte, se han seleccionado dos criterios para establecer valores a lograr en la formación docente: uno social, referido al desarrollo profesional, y otro ético, la profesionalidad (Camps, 1993), que son la base para establecer los juicios de valor del investigador, enmarcados todos en una estructura y lógica histórica para entender su relevancia en el grupo magisterial.

En un segundo momento y nivel de discusión se presentan los esquemas valorativos que resultaron del análisis de los enunciados

apreciativos, caracterizados por tener una ambivalencia en la polaridad. Esta significación y valoración encuentra sentido en el espacio de las tradiciones compartidas por un grupo social, que en este caso se refieren al ámbito educativo escolar y al magisterio. La mediación metodológica utilizada para expresar estas tradiciones es la metáfora, y en algunos casos los refranes populares, que sintetizan una perspectiva social.

Si comprender implica llegar a descubrir el modo como las creencias y los valores, que son construcciones históricas, nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (Gadamer, 1991), es preciso establecer relaciones entre estos esquemas valorativos y los modos individuales de significar la experiencia formativa en posgrado.

Con esta base se hace la contrastación general de los paradigmas valorativos con los criterios de valoración -social y ético- establecidos en el presente estudio: el desarrollo profesional y la profesionalidad docente. Finalmente, se presenta la discusión teórica del papel que juegan los paradigmas valorativos en la formatividad y el devenir del sujeto.

Tradiciones, desarrollo profesional y profesionalidad

Entender la lógica que opera en los ámbitos social, institucional e individual a través de tradiciones y patrones consuetudinarios, aporta una base de referencia común para quienes colaboramos en el campo de la formación de docentes y pone a consideración la necesidad de incorporarlos como parte de los elementos presentes en las actividades formativas.

En este contexto, una tradición se entiende como un horizonte de sentido heredado de los antecesores y actualizado en cada nueva generación para su mantenimiento y/o transformación y se convierte en un elemento indispensable del cambio ya que constituye el referente necesario en el que éste se inicia y tiene valor. Una tradición es diferente del concepto de “tradicional”, el cual tiene un sentido negativo de lo que permanece sin oportunidad de cambio.

Enmarcados en las tradiciones, se encuentran los paradigmas que he denominado esquemas valorativos, esto es, modelos que se consideran al optar o elegir por algún aspecto o contenido del bien. Las expresiones metafóricas o refranes sintetizan los componentes valorativos expresados por los docentes.

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”.

La visión pragmática que va de la mano con una concepción empirista, así como las preocupaciones de carácter ético acerca del papel que desempeñan el docente, la escuela y el conocimiento, constituyen tres referentes clave para la comprensión de los significados y valores estructurados por la tradición magisterial y presentes en quienes han reflexionado acerca de su participación en la experiencia formativa del posgrado.

La profesionalización, que ha sido analizada en la trayectoria profesional de cada uno de los maestros entrevistados, constituye el primero de los tres criterios establecidos en el presente estudio para interpretar la valoración y significación de las experiencias formativas en posgrado. El segundo es el desarrollo profesional que, como criterio de naturaleza social, refiere a la manera elegida para avanzar en el desempeño de la docencia como actividad profesional, y en su carácter disciplinario, implica la integración de los saberes pedagógicos y especializados presentes en la actividad docente.

La profesionalidad es el tercero de los criterios seleccionados para la interpretación de los resultados. Como criterio ético de valoración, representa la condición deseable, aunque no probable, de autonomía en la persona que desempeña un rol profesional, en este caso la docencia, como una actividad laboral que le permite mantener las condiciones materiales de la vida, al mismo tiempo que la realización personal.

Los esquemas valorativos que tienen una referencia pragmática en conjunción con una perspectiva empírica prevalecen en la valoración de la actividad formativa, implicada en los estudios de maestría en

el ámbito educativo. Estos esquemas (véase tabla 2) se encuentran en estrecha relación con los enfoques prácticos en la formación de profesores, que privilegian el saber experto como componente único del conocimiento profesional del docente y son contrastados en relación con los valores del cambio, la reflexión y la teoría educativa.

Tabla 2. Valoraciones con referente pragmático.

<i>Experiencia</i>	<i>Innovación</i>
Los años de experiencia docente tienen un sentido formativo superior al de un posgrado	La mejora de la práctica docente se realiza en condiciones institucionales favorables al cambio
<i>Utilidad</i>	<i>Abstracción</i>
El conocimiento es válido si es útil y es actual	El conocimiento reflexivo supone la abstracción de los problemas cotidianos
<i>Aplicación</i>	<i>Teorización</i>
El conocimiento aplicado soluciona problemas, facilita la docencia y beneficia a los alumnos	El esfuerzo de elaborar teorías es indispensable para explicar la acción educativa y conformar una disciplina propia que la estudie

Fuente: elaboración propia.

El primer esquema valorativo se deriva de privilegiar la experiencia docente como un elemento de conocimiento determinante del desarrollo profesional, lo cual limita las posibilidades de innovación y de mejora a través del aprendizaje de nuevas alternativas de acción pedagógica. Un segundo esquema, que tiene estrecha relación con el anterior, se expresa en la aparente oposición entre el valor del conocimiento útil y la abstracción, en demérito de esta última. Es la perspectiva pragmática la que ignora la innovación como criterio primordial de valoración científica y antepone la utilidad del conocimiento como si fuera el único referente de valoración.

Al valorar la aplicación, contraponiéndola al uso de la teoría como parte del proceso educativo, se está decidiendo en función de un mayor control de los medios de que dispone el docente para la resolución

de los problemas que plantea la práctica cotidiana. Ciertamente la aplicación no debiera tener una referencia obligada a cuestiones de orden práctico, ya que es posible ejercerla en los conceptos y las operaciones del pensamiento.

La aplicación favorece la autonomía del docente en la medida en que sustituye esquemas de actuación externos y facilita los propios, superando así la rutina en su actuación de todos los días. El valor de seguir aprendiendo requiere que el docente reconozca en sí mismo la necesidad de aprender junto con los alumnos; pensar por sí mismo, decir la palabra propia y aprender de ello para su crecimiento personal y profesional. Construir nuevos significados acerca del trabajo que se desempeña cotidianamente posibilita el ejercicio de la docencia como profesión.

Al considerar la formación como una alternativa para incrementar el margen de autonomía en el manejo de condiciones estructurales del sistema de formación de docentes, esto supondría el conocimiento y la transformación de los esquemas valorativos que subestiman el valor del saber disciplinario como parte constitutiva del conocimiento profesional del docente.

El criterio pragmático, considerado como el único que tiene legitimidad para valorar la actividad de investigación en el campo educativo, restringe las posibilidades de generar conocimiento e innovaciones en el mismo, resta valor a la función del docente-investigador y limita el acceso del saber disciplinario y su integración al conocimiento profesional del docente.

Los resultados aportan evidencias de que son limitadas las condiciones propicias para la integración de los saberes práctico-empíricos y los saberes formales-disciplinarios que le den al docente la posibilidad de ser considerado con una autonomía relativa en el manejo del conocimiento. Esta situación prevalece al valorar los estudios del nivel de posgrado en el contexto de la formación y superación profesional de los docentes.

En un segundo grupo (Tabla 3), las valoraciones de carácter ético asociadas a una tradición humanista en la formación están presentes de manera importante, ya que plantean cuestiones de carácter epistémico y contextual que representan diversos límites a la incorporación del saber disciplinario como parte de un valor agregado al conocimiento profesional docente.

Tabla 3. Valoraciones con referente ético.

<i>Conciencia</i>	<i>Responsabilidad</i>
La incertidumbre se genera en la conciencia de sí mismo y de la situación cotidiana del docente	El trabajo responsable es fruto del conocimiento de sí mismo y de la realidad educativa
<i>Congruencia</i>	<i>Compromiso</i>
El discurso docente es válido si corresponde a su acción pedagógica frente a un grupo	El convencimiento en lo que dice y hace el docente refleja su compromiso educativo
<i>Distinción</i>	<i>Accesibilidad</i>
La educación de calidad distingue a una minoría exigente que puede acceder a ella	Es factible mejorar la calidad de una escuela pública que resulte accesible para la mayoría

Fuente: elaboración propia

Un primer esquema valorativo se refiere a la conciencia humana entendida como el origen del bien y del mal, que cuestiona el derecho del hombre a conocer y le asigna a éste una doble responsabilidad ante la pérdida de la inocencia original. La ciencia, que genera preguntas en la búsqueda de solución a los problemas que plantea la realidad, está relacionada con la desobediencia de los mandatos divinos y se reserva al especialista de carácter teórico que niega los aspectos éticos del conocer. La responsabilidad de la autonomía propia implica aceptar el riesgo de la conciencia de sí mismo y la angustia de reconocer, a través del conocimiento, lo que está bien y lo que está mal en las situaciones de la vida cotidiana.

El segundo se refiere a la primacía otorgada a la aplicación práctica de las ideas, que se expresa como una obligación de congruencia entre el decir y el hacer y demerita el valor del compromiso en la palabra del profesor. Se vuelven equivalentes el saber experto con la práctica docente y el saber disciplinario con la palabra. Así, este último queda desprovisto de valor ante la evidencia de su falta de aplicación. La exigencia moral de una congruencia entre el decir y el actuar docente reduce las alternativas del discurso teórico, que es, por su misma naturaleza, independiente de un compromiso en la acción individual.

En el tercer esquema valorativo se plantea la perfilada distinción que brinda la escuela privada, subestimando la accesibilidad que caracteriza a la educación pública, lo cual favorece el mantenimiento de condiciones desiguales y limita las expectativas sociales en torno al mejoramiento de la calidad de esta última. La estructura escolar dicotómica, considerada

como inamovible, propicia al mismo tiempo una desvalorización de la actividad laboral y profesional de los docentes de las escuelas públicas.

En el siguiente grupo de valoraciones con un referente de tipo económico (véase tabla 4), se identifican dos esquemas valorativos: el primero aprecia la sustitución de la vocación de servicio magisterial por una ganancia legítima de pertenencia a un grupo de trabajadores a través de la fuerza de la solidaridad sindical para mejorar las condiciones del trabajo docente, lo cual constituye una razón para fortalecer la estructuración horizontal del grupo magisterial, que reduce el margen de acción y decisión del docente considerado individual y colectivamente.

Tabla 4. Valoraciones con referente económico.

<i>Ganancia</i>	<i>Servicio</i>
La acreditación de una maestría no representa una ganancia en la situación salarial docente	La tarea artesanal del docente fomenta el valor del servicio a los demás
<i>Certificación</i>	<i>Reconocimiento</i>
El ascenso escalafonario a través de la certificación de una maestría está restringido y minimizado	La dedicación y esfuerzo en el trabajo docente son reconocidos en el grupo social de pertenencia

Fuente: elaboración propia.

En el segundo esquema prevalece el interés por una mejora salarial sobre el de un reconocimiento del grupo laboral, pues las condiciones institucionales han minimizado el logro de un mejor nivel académico en la formación continua, de acuerdo con los parámetros en los sistemas que operan en el sistema de educación básica y superior, a través de la certificación de un mayor nivel de estudios.

En el cuarto grupo de valoraciones (véase tabla 5), relacionado con el criterio científico, sólo un esquema confronta el conocimiento que aporta a la conformación de un saber disciplinario, mediante la especialización en alguna de las denominadas ciencias de la educación, alternativas que pretenden superar a la didáctica o el saber educar característico de la formación inicial docente.

Tabla 5. Valoraciones con referente científico.

<i>Especialización disciplinaria</i>	<i>Didáctica</i>
El carácter profesional de la docencia requiere de su especialización disciplinaria	La contribución de la didáctica en la formación de docentes está conceptualizada y delimitada

Fuente: elaboración propia.

La valoración del trabajo docente como un oficio se remonta a la escuela de párvulos, donde las primeras letras se enseñan más con buena voluntad que con métodos elaborados por la práctica científica, ya que éstos se reservan para el aprendizaje en las escuelas superiores y las universidades. Las diversas disciplinas que abordan la educación pueden aportar elementos para que el docente, en su carácter de especialista, ingrese a la actividad profesional.

Por último, con un criterio de orden político, se presenta un esquema de valoración que caracteriza el discurso de un pretendido educador con tintes de argumentación ideológica que remiten a una posición de carácter sofista y eluden la racionalidad crítica, por carecer de fundamentos sólidos para establecer elementos de transformación estructural de la situación laboral de los docentes.

Tabla 6. Valoraciones con referente político.

<i>Retórica sofista</i>	<i>Crítica</i>
Son los otros quienes requieren ayuda, es un argumento retórico que deriva la discusión al ámbito político	La contribución crítica tiene fundamentos racionales que la diferencian de la mera opinión

Fuente: elaboración propia.

Las afirmaciones aquí presentadas permiten entender que las relaciones existentes entre la experiencia de formación en posgrado y el desarrollo profesional del docente tienen un grado de complejidad

superior al que se ha considerado en otras investigaciones de carácter cuantitativo, si se toman en cuenta los elementos de la tradición que operan en los procesos de cambio y formación magisterial.

Finalmente, es importante señalar que el riesgo de la vigencia de estos esquemas valorativos está en que operen como restricciones que se consideran obligatorias, equiparables a normas consuetudinarias no escritas ni sancionadas y que, no obstante, son efectivas por la incapacidad individual y grupal de generar alternativas y posibilidades de ser. La oportunidad está en que estos paradigmas relativos a las tradiciones que actúan en el ámbito de la formación de docentes se vinculen con nuevos horizontes de futuro a través de la renovación intelectual en una práctica constructiva cotidiana, en las acciones de todos los días.

Paradigmas valorativos en las actividades de formación

En este apartado se presenta la contrastación de los esquemas de valoración y algunos conceptos de la teoría de la formatividad. En la concepción de Honoré, que es el fundamento de este trabajo, 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.

La dimensión de la interioridad está constituida por los significados y valores que otorgan unidad y coherencia a la propia vida, que son definidos de nueva cuenta en procesos de cambio que recrean el mundo en extensión y en intensificación a partir de situaciones de relación y de alteración. La exterioridad se constituye con elementos fácticos y simbólicos ajenos al individuo que, al ser interiorizados, significados y enriquecidos mediante la reflexión, posteriormente se exteriorizan bajo nuevas formas y modalidades.

Una actividad de formación es un entrenamiento en la diferenciación que integra tres aspectos de la experiencia relacional: a) entre las cosas, base de las significaciones “objetivadas” como conocimientos y técnicas 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 pro-

pósito de las cosas, base de la elaboración de nuevas significaciones y sentidos compartidos socialmente (Honoré, 1980, p. 130).

Un elemento central en la diferenciación es la reflexión, que otorga a la actividad humana el poder de decidir sobre su curso. La diferenciación, como resultado de la actividad reflexiva, es un proceso de cambio que estructura y selecciona lo posible, define los valores y abre el campo de la finalidad. Siguiendo los planteamientos de la teoría de Honoré, en los procesos de formación se activan los tres niveles del movimiento vital: orgánico, cognitivo-emocional y de la conciencia.

Con las evidencias que aporta este trabajo, puedo agregar los siguientes planteamientos. Si cada nivel de energía y de información está ligado a los otros tres en una totalidad integrada, para que se genere un espacio de indeterminación o se amplíe mediante los procesos de formación no es suficiente que exista una intención de cambio, ni siquiera que esta intencionalidad esté reforzada por el deseo de mejorar; es indispensable que las condiciones materiales, base de la acción individual, se reformulen para que pueda haber una modificación de la estructura en la cual operan los niveles cognitivo-emocional y de la conciencia del ser.

Garantizar la viabilidad del cambio requiere una transformación estructural en los tres niveles en los que se procesan la energía y la información provenientes del entorno. En la medida en que las necesidades básicas del primer nivel se consideren satisfechas, es factible la incorporación de nuevos elementos en su configuración a partir de los recursos de la exterioridad dotados de una nueva significación y recreación en la interioridad del sujeto.

La posibilidad del cambio está presente y opera siempre y cuando se favorezcan los espacios de comunicación de la interioridad y la exterioridad, y se identifiquen las situaciones coyunturales que le son propicias, como pueden ser las actividades formativas.

La actividad formativa requiere mediaciones que la posibilitan, como son la experiencia relacional con otros en un espacio y un tiempo determinados, contenidos curriculares o significaciones “objetivadas” en conocimientos o técnicas y la elaboración de información a través de un proceso reflexivo de significación.

A partir de la reflexión del sujeto sobre la experiencia formativa se generan puntos nodales de significación (nivel cognitivo-emocional) que, al conjuntarse con juicios apreciativos, adquieren una carga bipolar de valor que en apariencia resulta contradictoria pero en la que subyace una diferencia de segundo orden, esto es, una formulación inter-reflexiva que implica el cuestionamiento del sentido del cambio originado en el desarrollo de la actividad formativa.

La reflexión que elabora el profesor acerca de la experiencia vivida es lo que posibilita la modificación de su manera de entenderla. A su vez, dicha reflexión está constituida por los conceptos y valores que él mismo mantiene vigentes. De esta forma, el valor de la diferenciación se conforma a partir de los vínculos de pertenencia a una comunidad en la que se legitiman los esquemas o paradigmas valorativos que se insertan en las tradiciones compartidas en una cultura local. El valor es un elemento simbólico que opera como criterio de juicio y de elección, en el análisis de los factores que orientan y regulan la acción social.

Como ya se apuntaba anteriormente, los horizontes de sentido, síntesis de la exterioridad-interioridad de una experiencia formativa, son elementos simbólicos que se comparten culturalmente. Los esquemas o paradigmas valorativos forman parte del marco de la exterioridad que se incorpora a la interpretación y conformación de una experiencia formativa.

Conclusiones

Abordar la existencia de los paradigmas valorativos resulta esencial en un proceso reflexivo de cambio a partir de situaciones de interrelación con cosas y personas, ya que son las tradiciones las que posibilitan, y a la vez delimitan, las respuestas compartidas a las preguntas que son de todos. Considero que en la medida en que un individuo adquiere conciencia de sus marcos de referencia está adquiriendo autonomía frente a ellos.

Uno de los propósitos deseables en un proceso formativo es la mayoría de edad de la persona, esto es, su autonomía, que en la formación docente encuentra una referencia de valor en la autonomía profesional o profesionalidad. El mundo de la modernidad tiene como uno de sus valo-

res principales la autonomía, cuya moral se funda en una base racional en que los principios éticos pueden ser aceptados por todos independientemente de la clase social, el nivel cultural o la creencia religiosa que tengan.

El propósito de incluir esta segunda dimensión en el análisis de la experiencia formativa concuerda con la tesis de Honoré denominada “pluralización de mundos de sentido”, en la cual señala que las acciones de diferenciación que llevan a la ampliación del margen de autonomía individual requieren el reconocimiento de los otros con quienes se realiza la construcción y significación compartidas. Al significar la información, la persona no sólo se estructura a sí misma, sino también al medio o mundo que lo rodea. Por lo tanto, la formación no concierne sólo al individuo, sino que caracteriza al entorno, a la sociedad en su conjunto.

Para entender los juicios de valor es preciso considerar los marcos de referencia, que se expresan de maneras diversas en los espacios de significación conformados localmente. Esto permite interpretar la inteligibilidad y la consistencia de la acción social, y revela el significado que tiene para quien la lleva a cabo. 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.

Asimismo, concuerda con la intuición original de este trabajo, expresada en términos de que el valor de la experiencia formativa está relacionado no sólo con el espacio y el tiempo de desarrollo de la misma, sino con horizontes de sentido compartidos en el ámbito de la formación, que es de todos.

Referencias

- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cruz, V. (1995). *Evaluación, selección y acreditación de programas de posgrado: guía de autoevaluación*. Universidad del Valle, Colombia: Universidad Iberoamericana de Posgrado.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, Año 1.

- Ferrater, J. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- García Morente, A. (1982). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. México: INEE.
- Lozano, I. (2014). Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación. En *Actualidades investigativas en educación*, Vol. 14, núm. 1. U. De Costa Rica.
- Moreno, M. G. (2000). Los posgrados en educación como alternativa de formación docente. En Matute, E. y Romo, R. (Coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de Operación 2015*. México: SEP.
- (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018. Lineamientos de operación*. México: SEP.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar”. 2-6 de junio de 2008.