

Derechos reservados de El Colegio de Sonora, ISSN 0188-7408

Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente*

Jesús Aguilar Nery**

Para Ariel Osuna: el guardia filósofo

Resumen: El texto tiene como interés principal explorar las creencias del profesorado acerca de lo que significan la escuela, la educación formal y su función como docentes en el contexto regional fronterizo del norte de México. Suponemos que estos aspectos son definitorios de las propuestas para la modernización educativa, base de las recientes políticas educativas nacionales.

Se conciben las creencias como disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según situaciones particulares. Mediante una aproximación descriptiva analizamos algunas creencias y opiniones del profesorado de Tijuana y señalamos que las creen-

* Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana. De enero de 2001 hasta febrero de 2002 estuve al frente del mismo. La responsabilidad de lo aquí expuesto es de quien suscribe.

** Estudiante del doctorado en Estudios Urbanos y Movimientos Sociales de la Universitat Rovira i Virgili. Se le puede enviar correspondencia a Av. 5 de mayo 32, Santa María Nativitas, Chimalhuacán, Estado de México. C. P. 56330, correo electrónico: neryyy@hotmail.com

cias tradicionales y de sentido común, así como los paradigmas positivista y conductista siguen orientando muchas de sus prácticas cotidianas, mezcladas contradictoriamente con los discursos derivados de los cambios realizados en planes y programas que promueven enfoques constructivistas, reflexivos y críticos.

Se concluye que el estudio de las creencias es relevante para conocer y comprender la manera de utilizar este conocimiento con objeto de idear mecanismos que conduzcan a generar creencias compartidas, como sustento de la redefinición de responsabilidades y el establecimiento de metas comunes.

Palabras clave: creencias, escuela, profesorado, Tijuana, opiniones, educación formal.

Abstract: The main purpose of this text is to explore teaching staff's beliefs about the meaning of school, formal training, and their role as teachers in the border regional context of Northern Mexico. Supposedly, these aspects define the proposals for education modernization, which is the basis of new national education policies.

Beliefs are conceived as the readiness of individuals to act in a certain way, and not in another, depending on particular situations. Through a descriptive approach, we explore some Tijuana teachers' beliefs and opinions, and conclude that traditional and common sense beliefs, as well as the positivist and behaviorial paradigms continue to guide many of their daily practices, mixed contradictorily with the speeches derived from changes made in the plans and programs that encourage constructive, reflexive and critical approaches.

It is concluded that the estudy of the beliefs is relevant in order to know and understand how to use this knowledge in designing mechanisms that generate shared beliefs as a support for the redefinition of responsibilities and the setting of common goals.

Key words: beliefs, school, teaching staff, Tijuana, opinions, formal education.

Introducción

Este texto tiene como interés principal explorar las creencias del profesorado acerca de lo que para ellos significa la escuela como institución, el papel de la educación formal en la sociedad y su función como docentes¹ en el contexto fronterizo del norte de México, específicamente el municipio de Tijuana. Esto supone dimensiones relacionadas entre las creencias de los profesores² y las repercusiones que las mismas pueden tener en sus prácticas de enseñanza (Beck, Czerniak y Lumpe, 2000:324).

En México, al igual que en otros países, se ha reconocido al profesorado como el eje del sistema educativo (Sacristán, 1989; Holmes Group, 1995; Giroux, 1997; McLaren, 1998; Gigante, 2000, entre otros). Tanto los académicos como los gobiernos y otros sectores involucrados en la educación han propuesto acciones conducentes a reconocer explícitamente al profesorado como el elemento central para la implantación y el éxito de las políticas

¹ Agradezco los comentarios y sugerencias de los dictaminadores anónimos de la revista para mejorar este trabajo.

² Para agilizar la lectura y siguiendo cierta convención, cuando se escribe el "alumno", el "profesor" o el "maestro" se considera también que nos referimos a la "alumna", la "profesora" o la "maestra", según sea el caso, o lo utilizamos de manera general cuando los términos admiten ambas posibilidades.

centradas en mejorar la calidad de la educación (Haney, Czerniak y Lumpe, 1996).

Los estudios sobre las creencias de los maestros (algunos autores utilizan también el término de “teorías implícitas”) han intentado comprender la práctica educativa y, en algún sentido, su transformación. El hilo conductor de la mayoría de estos trabajos ha sido conocer y comprender para propiciar el cambio (Holt-Reynolds, 1992; Pajares, 1992; De Witt *et al.*, 1998; Macotela, Flores y Seda, 1999; Durán, 2001). Esto es, por un lado, hacer explícito lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito, con la intención de desarrollar estrategias conducentes a modificar creencias y, por otro lado, lograr cambios duraderos y de fondo en la educación. Lo anterior no supone una relación mecánica entre creencias y acciones; es decir, si se modifican las creencias de las personas de inmediato habrá un cambio en sus prácticas. Se dejarían de lado las condiciones materiales y los contextos socioeconómicos donde las personas se desempeñan, así como los espacios institucionales cotidianos y las biografías de quienes interactúan de caso en caso. Más aún, se haría una falsa abstracción de las líneas históricas en que transitan algunas transformaciones. En cambio, concebimos las creencias como disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según las situaciones particulares, y con ello, no se establece una precisión nítida entre creencias y acciones, por lo que pierde sentido sostener tal división de manera abstracta, pues tal distinción distrae la atención del fenómeno que se pretende atender.

En este punto se plantea la importancia de estudiar las creencias de los docentes de aula en un ámbito regional específico —en este caso, el municipio de Tijuana— sobre aspectos que les son comunes. Ante las demandas de una práctica educativa acorde con la región fronteriza, iniciamos describiendo en el marco del presente trabajo las creencias de los profesores respecto a tres puntos: 1) lo que significa la escuela como institución, 2) el papel de la educación formal en la sociedad y 3) la propia función como docentes. Estos aspectos son definitorios de las propuestas

para la modernización educativa y son la base para entender las creencias de los maestros acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ciertos contenidos curriculares (Macotela, Flores y Seda, 1999).

Consideramos que el estudio de las creencias de los docentes constituye un elemento valioso para conocer y comprender la manera de utilizar este conocimiento con objeto de diseñar mecanismos que conduzcan a generar creencias compartidas, como sustento de la redefinición de responsabilidades y el establecimiento de metas comunes.

Marco de referencia para comprender las creencias del profesorado

Mantener una creencia es, como ha sostenido Villoro (1982), apenas una disposición para actuar de ciertos modos y no de otros. El objeto de una creencia circunscribe, delimita, determina en cada circunstancia particular el ámbito de respuestas posibles. Así, “creer que p no es tener un estado de disposición y además un objeto de creencia; creer que p es tener el estado de disposición determinado por p ” (Villoro, 1982:67). Se supone, según este autor, que existe una suerte de asimetría en el vínculo entre acción y creencia: conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir, bajo ciertas circunstancias, en acciones; sin embargo, partimos de no dar por sentada una perfecta racionalidad en las acciones de las personas. Sólo podremos inferir creencias a partir de acciones si se satisfacen dos condiciones: 1) que la disposición del sujeto esté determinada por el objeto o situación objetiva; y 2) que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición. Como plantea Villoro (1982:73), la primera condición elimina la determinación de actuar por motivos irracionales; la segunda, la posibilidad de engaño. Por lo anterior, ambas son condiciones de racionalidad de las acciones.

Este modo de conceptualizar las creencias lleva a rechazar la versión de que creer es un estado psicológico o una ocurrencia, pues al plantearse como una disposición para la acción no se establece una marcada distinción entre creencia y acción, entre un espacio “interno” de representaciones mentales y un ámbito “externo” donde se vuelca el pensamiento. Un planteamiento que divide entre lo pensado y lo actuado, entre mente y cuerpo, u otras dicotomías similares, es una perspectiva empobrecedora de lo humano; no obstante, es una fuente donde abreva buena parte de la tradición epistemológica moderna en la que subyace un modelo del yo monológico. De acuerdo con Taylor (1991:307), el modelo monológico propone que concibamos al agente humano como un sujeto de representaciones. Este sujeto es, sobre todo, un espacio “interior”, una “mente”, o un mecanismo capaz de procesar representaciones: un sujeto monológico. De este modo, lo que “yo” soy, al ser capaz de tener tales representaciones, se define independientemente de mi cuerpo. El “yo” es el centro de la conciencia monológica. Contrario a este planteamiento pensamos en el sujeto como alguien inmerso en una colectividad, corporeizado, dialógico, racional, reflexivo y relativamente autónomo.

Algunas de las investigaciones en relación con las creencias del profesorado se han centrado en los alumnos de escuelas formadoras de maestros (Tatto, 1998); otras en los formadores mismos, como es el caso del estudio de De Witt *et al.* (1998). Otros autores se han referido a las creencias de los maestros en servicio (Richardson, 1990; Beck, Czerniak y Lumpe, 2000). En el caso de México, algunos estudios se han dirigido a explorar las creencias en torno al significado y las posibilidades de la integración educativa (Macotela, Flores y Seda, 1999); otros se han referido a las creencias de los profesores que han cursado un posgrado (Durán, 2001), y otros más han buscado analizar las conductas ambientales de los jóvenes (Ríos y Vargas, s. f.).

La búsqueda de alternativas para favorecer el aprendizaje de los alumnos ha llevado al desarrollo de investigaciones específicas

sobre los procesos de cambio en los docentes (Richardson, 1990; Fullan y Stiegelbauer, 1991; Beck, Czerniak y Lumpe, 2000). Las conclusiones generales de las investigaciones indican que el cambio será efectivo y repercutirá en las prácticas de enseñanza si se consideran los siguientes elementos: 1) partir de cómo el maestro concibe su propia práctica, 2) llevar al maestro a un análisis crítico acerca de su práctica, 3) ser partícipe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio, y 4) responder al contexto y necesidades particulares del maestro y de los alumnos. Por su parte, Pajeras (1992) y Tatto (1998) han reiterado que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. De este modo, reiteran la necesidad de conocer las creencias de los maestros de manera que se puedan promover cambios en las mismas y facilitar el éxito de las reformas educativas.

Como se ha señalado, este trabajo dirige su atención hacia el papel que juegan las creencias del profesorado sobre la práctica de esta profesión, el papel de la escuela y la educación formal. Para ello, establecimos una serie de preguntas que pretendían explorar la hipótesis sobre cierta variación (o no) de los discursos recientes, luego de las reformas en planes y programas educativos en la última década. Otra hipótesis de trabajo era explorar los sentidos atribuidos por los maestros a ciertos términos asociados con los discursos sobre la atención educativa derivada de la gran heterogeneidad que caracteriza el contexto fronterizo y, por ende, las aulas escolares. El argumento principal buscaba sostener que en un contexto de altos contrastes y movilidad como Tijuana, el desarrollo de una educación intercultural o multicultural está lejos de formar parte siquiera de los discursos del profesorado.³

Un supuesto inicial fue que las variaciones en las creencias del profesorado, a partir de las reformas modernizadoras de la última

³ Por cuestiones de espacio y pertinencia, dejo para otro trabajo un desarrollo más amplio de esta hipótesis. Agradezco a los revisores del texto sus observaciones y sugerencias en este punto.

década, introdujeron nuevas coordenadas para entender el papel de los docentes y las funciones de la escuela en la sociedad, las cuales se han ido manifestando de modo heterogéneo en el profesorado. Estas variaciones han sido establecidas por las autoridades educativas pasando desde una perspectiva tradicionalista, centrada en la enseñanza verbalista del maestro, una filosofía positivista (normativa y poco eficiente) y un plan de estudios rígido (aprendizajes cada vez menos significativos) hacia otra posición orientada por una filosofía constructivista, centrada en el aprendizaje de los alumnos, inspirada en una pedagogía significativa, reflexiva e integral. Sin embargo, sospechamos que estas adecuaciones siguen un proceso muy lento y ambiguo, cuyo rumbo no es claro y las inercias de distinto signo han terminado por imponer las visiones ya supuestamente superadas, eso sí, actualmente mezcladas de modo contradictorio con los discursos innovadores.⁴

Así pues, el instrumento diseñado pretendía cubrir un espectro de respuestas explícitas que iba desde la posición tradicionalista hasta el discurso de la pedagogía crítica, pasando por algunas

⁴ De hecho, también dentro del discurso oficial pueden notarse ciertas mezclas discursivas entre elementos asociados con una perspectiva innovadora con otros de una vertiente tradicional de corte nacionalista. Por ejemplo, en relación con los fines de la educación impartida por el Estado, el artículo 14 de la Ley Estatal de Educación del Estado de Baja California, reformulado recientemente (14 de septiembre de 2001), en sus primeros cuatro incisos declara:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, resaltando los valores personales, sociales, éticos y físicos, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.

II.- Favorecer la adquisición tanto de conocimientos científicos y culturales como de actitudes éticas; fomentando igualmente el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, el interés y metodología de la investigación y el sentido crítico, así como el sentido de la disciplina, del orden y de la justa libertad.

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el conocimiento y aprecio por la historia, el amor y respeto a los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del País.

IV.- Enseñar, el español como lengua nacional común de los mexicanos, sin menoscabo del rescate y la enseñanza de las lenguas de los grupos indígenas que existen en el Estado, así como promover en educación básica el estudio del idioma inglés.

opiniones asociadas con el discurso modernizador oficial y su énfasis en la instrumentalización de los conocimientos, o aquellos lugares comunes expresados de modo más cotidiano; finalmente, también se dejó espacio para que las personas anotaran otras opciones, según su criterio. Abundo para caracterizar, de modo general, en estos puntos de vista.

La pedagogía tradicional, como práctica pedagógica extendida, alcanzó su mayor grado de esplendor en el siglo XIX, convirtiéndose entonces en herramienta social del Estado. Las ideas básicas del modelo tradicional están relacionadas con la educación del carácter: la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículo centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamentaba en la transmisión de los valores de una cultura por medio del ejemplo. La realidad se presenta como algo estático, detenida en el tiempo y en el espacio; como si los contenidos que se ofrecen estuvieran desvinculados, en parte o en su totalidad, de la experiencia de quienes aprenden, constituyendo un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones precedentes y que se transmiten como si fueran verdades acabadas, disociados del entorno material y social del educando. El aprendizaje, por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición y la ejercitación (Canfux, 1996).

Desde un punto de vista previo a las actuales reformas, la perspectiva orientada por la “tecnología educativa” fue el fundamento de la modernización del sistema educativo mexicano en temas de formación del profesorado. El discurso oficial, sobre todo a partir de los años setenta, sostuvo la idea de mejorar la “calidad de la enseñanza” a través de diversos mecanismos que estaban en el ambiente pedagógico de la época. El énfasis de esta corriente en las habilidades y capacidades para la docencia tenían como principio subyacente la eficiencia en la transmisión de los contenidos programáticos y el control tanto de los docentes como de

los centros escolares (Abraham, 1994:12-13).⁵ Los modelos pedagógicos impulsados en esta etapa legitimaban el papel de los profesores como “funcionarios” del sistema educativo, como “mediadores” administrativos del Estado y de los conocimientos avalados por éste a través de resultados estandarizados y medidos “objetivamente”. Más recientemente, los discursos oficiales han destacado la idea de una “educación integral”, la cual supone una formación ciudadana y una educación para el trabajo, que se habían considerado divididas en etapas previas.

En relación con el discurso pedagógico crítico, en general, puede caracterizarse por su énfasis en la necesidad de replantear las relaciones entre teoría y práctica, tanto en la manera de producir aprendizajes significativos y concebir la escuela como en la comprensión más global de la educación (como un fenómeno que trasciende la escuela, pero también como un espacio de lucha). Sin duda, donde se explicita de una manera muy clara este proceso de acercamiento entre reflexión y acción es en la obra de Paulo Freire (1985). En ese texto está planteada con especial radicalidad la voluntad de superar la escisión entre educador y educando. Desde esta perspectiva, se resalta el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad del entorno material y social en el cual se mueve; la importancia trascendental que tienen la práctica de la individualización y del grupo en la educación; el de la autogestión en la consecución de una educación significativa, participativa y eficiente; la importancia categórica de la investigación y la concientización del papel transformador que tiene, de manera obligada, el propio sujeto en el proceso de aprendizaje (Giroux, 1997).

⁵ Esta tendencia se inscribe en el modelo de modernización impulsado por el Estado, es decir, está relacionado con la construcción de una serie de modelos de formación que normaron los contenidos educativos, los métodos de enseñanza y el ideal de docente conforme con la corriente de la tecnología educativa (Sierra, 1991; Abraham, 1994:15).

Finalmente, uno de los discursos recurrentes acerca del papel de la escuela y el profesorado como lugar común se refiere a su utilidad como mecanismo de socialización y el provecho futuro de los conocimientos educativos. Sus premisas giran alrededor del desarrollo de las potencialidades biológicas cognitivas de los individuos en la búsqueda y consecución educativas que resulten útiles tanto para la acción presente como futura. Los instrumentos mentales deben ser capaces de proporcionarle al individuo el mantenimiento de su propia vida, lo cual supone también una dimensión socializadora de la escuela. El aspecto socializador se basa en la concepción de que al ser humano, como una parte o elemento necesario de la sociedad, es imprescindible educarlo, de tal modo que su práctica resulte útil para la misma y contribuya a su desarrollo progresivo.

Sobre estas bases, en el presente trabajo se exploran algunas creencias de los docentes con el fin de contar con mayores elementos para contribuir al desarrollo de este proceso. Al igual que en las investigaciones citadas anteriormente, en esta investigación damos por supuesto que las creencias se refieren a proposiciones generalmente verdaderas para el individuo que las sostiene y en cierto modo repercuten en sus acciones.

Abordaje metodológico

Para acercarnos a las creencias de algunos docentes que laboran en el municipio de Tijuana, realizamos una aproximación descriptiva a través de cuestionarios estructurados, los cuales abordaban también otro conjunto de temas. Sabemos de las limitaciones de un instrumento de este tipo, pero también vemos sus posibilidades para iniciar esta exploración, que luego permita conducirnos de modo más profundo y detallado mediante otros instrumentos y perspectivas.

En este trabajo, se incluyen algunos resultados preliminares de los instrumentos utilizados. Cabe mencionar que los cuestiona-

rios fueron aplicados a dos grupos muestrales en dos momentos distintos, todos en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana. La aplicación incluyó, por un lado, a profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación, plan 1994 (LE 94) y de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI); por otro lado, a un grupo de aspirantes de Maestría en Educación: práctica docente e integración cultural. Los dos primeros grupos respondieron los cuestionarios en junio de 2000, mientras que los aspirantes de maestría lo hicieron en octubre de 2001.⁶

El número de cuestionarios aplicados a los profesores-alumnos de LE 94 y de LEPEPMI fue seleccionado de modo estratificado, debido a la naturaleza de las carreras impartidas en la UPN. La selección definitiva consideró como estratos las carreras y la muestra fue proporcional al tamaño de cada grupo. Si bien la muestra pretendía cubrir un 25% del universo, por motivos diversos sólo pudimos recuperar 27 cuestionarios, los cuales representaron el 10.4% del universo compuesto por 259 profesores-alumnos. La composición por sexo fue de 89% mujeres y 11% hombres. Los resultados aquí presentados no distinguen variables como el tipo de puesto que desempeñaban, o su experiencia, ni su condición étnica, de género o nivel en que laboraban los encuestados. Debido a que nos interesaban las tendencias globales, posteriormente se ha planteado realizar un análisis introduciendo tales variables. Las respuestas fueron establecidas siguiendo algunas opciones utilizadas en otros estudios (El Colegio de México, 1999) y en varios cuestionarios piloto. Otra aclaración que se debe hacer se refiere a la amplitud del cuestionario, el cual contemplaba casi 80 reactivos; por ello fue contestado en casa en un plazo de una semana. Por esta situación suponemos cierta atención de los encuestados

⁶ Cabe aclarar que los aspirantes de maestría respondieron a las preguntas de interés en este trabajo mediante un cuestionario que versaba, principalmente, sobre temas de educación intercultural. Por lo anterior, estos datos se utilizaron para contrastar las respuestas que habían surgido de los cuestionarios aplicados a los profesores-alumnos de licenciatura (respuestas cerradas en su mayoría), y a la vez sirvieron para reforzar las opciones del instrumento.

para responderla. La libertad de marcar varias posibles respuestas fue un elemento que se indica en el cuestionario (en general hubo de 4 a 7 opciones). No obstante, en algunas preguntas hubo quienes marcaron una sola opción. Hubo también quien marcó todas las opciones. Además se dejó abierta una alternativa para anotar “otras” respuestas que el encuestado considerara pertinentes.

Planteo dos lecturas de estos resultados, aunque en ambos casos se considera una interpretación cualitativa, esto es, no hay un análisis estadístico en sentido estricto. Por un lado, hago una lectura “vertical” de los datos que indica el comportamiento de las variables de modo jerárquico; es decir, la descripción de las frecuencias. Por otro lado, una lectura “horizontal” complementaria, de las elecciones de cada persona cuando hubo más de una opción marcada. Esta última lectura trata de establecer la red de asociaciones que marcaron algunos de los encuestados.

Creencias del profesorado acerca de la escuela

A partir de dos preguntas que plantearon el significado de la educación formal en general, y de la escuela en particular, tratamos de abordar el tipo de creencias asociadas con estos temas. En este punto, las respuestas para las dos preguntas no son del todo equivalentes, pues acerca de lo que la escuela es, incluimos más opciones desde una perspectiva crítica, que tuvo como inspiración la pedagogía crítica (Giroux, 1997). Esto con la intención de indagar algunos rasgos discursivos que continuamente se expresan de parte de los asesores de los profesores-alumnos dentro de la UPN.

Acerca de la escuela como institución, la respuesta más frecuente (35%) fue la que consideró ésta como una “institución formadora de ciudadanos y trabajadores”. En segundo lugar, se ubicó la opción de “instancia de progreso y movilidad social”, con un 25%. En tercer sitio, quienes opinan que la escuela es “una institución de socialización para el trabajo”, con 22%. Las res-

puestas inspiradas desde una perspectiva crítica, como aquellas que explícitamente mencionaban que la escuela es “una instancia donde se reproduce la desigualdad social” o se trata de “un espacio de dominación y resistencia” tuvieron 5% cada una.

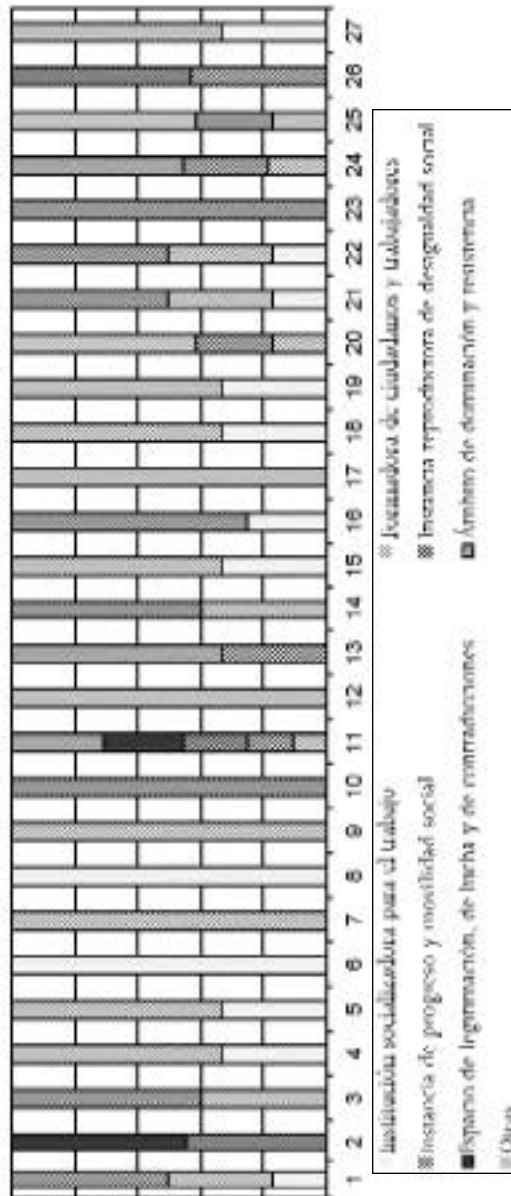
La lectura sobre las opciones combinadas puede verse mediante la gráfica 1. El total de respuestas fue de 55 en 27 cuestionarios. El 30% contestó con una sola opción, el 44% dos opciones y el 26% más de tres. Si sumamos estas últimas tenemos que la mayoría (70%) marcó dos opciones o más. Esto es significativo para profundizar en la primera lectura, digamos, lineal de las frecuencias.

Las combinaciones nos indican que un 33% cree en la escuela como “una institución formadora de trabajadores y ciudadanos al mismo tiempo que una institución socializadora para el trabajo”. Con el mismo porcentaje están quienes la ven como “formadora de ciudadanos y trabajadores a la vez que una instancia de progreso y movilidad social”. Lo anterior confirma la suposición acerca de las creencias que orientan las acciones de la mayoría del profesorado de la UPN. Los discursos oficiales son la fuente principal de sus referentes, los cuales remiten al ideal de una educación integral, pero destaca de modo particular el énfasis en el pragmatismo del sentido común y la vertiente que privilegia lo individual (frente a lo colectivo) de supuestos beneficios futuros.

Algunos matices se imponen acerca de la lectura de los datos anteriores. En primer lugar, en los resultados combinados podemos apreciar algunas asociaciones distintas de las respuestas más frecuentes, por ejemplo, quienes tienen una visión más compleja de la escuela al marcar las opciones destacadas como parte del discurso oficial o común, pero combinadas con elementos de una perspectiva crítica, o quienes definitivamente manifiestan una posición consecuente con la versión más radical de la pedagogía crítica. Si bien es todavía una minoría (15%), resulta importante tomarla en consideración al momento de proponer algunos cambios, pues podemos inferir una mayor sensibilidad y reflexividad de estas personas sobre algunos cambios que pretenden realizarse.

Gráfica 1

La escuela es:



Creencias sobre la educación formal

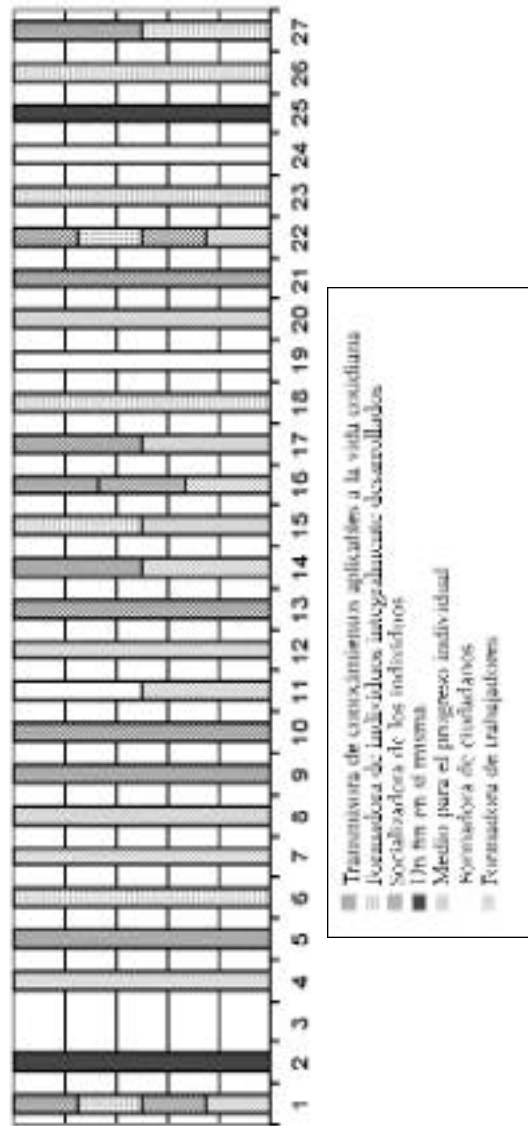
La frecuencia más alta fue la opción que consideraba a la educación formal como “transmisora de conocimientos aplicables a la vida cotidiana”, con un 28%. En segundo y tercer sitio estuvieron las opciones que la describen como “una formadora de individuos integralmente desarrollados” y como “formadora de trabajadores que afronten los retos del presente y del futuro”, con un 20% y 18%, respectivamente. Cercana a las anteriores quedó la opción referida como “un medio para el progreso individual” con un 13%. Luego quedaron las respuestas que la describían como “formadora de ciudadanos mexicanos” y como “socializadora de los individuos en las sociedades modernas”, con 7% cada una. Un 2% no contestó.

La primera frecuencia está claramente asociada (a diferencia de la pregunta sobre la escuela) con la creencia en el pragmatismo cotidiano y, de modo secundario, el discurso modernizador oficial. De este modo, la creencia sobre el pragmatismo en la educación es un elemento que se pudo destacar de modo más evidente, entre otras razones, porque entre las opciones hubo una que planteaba ver la educación formal como “un fin en sí misma”, no meramente como un “medio” para otros fines. Esta opción fue la menos elegida: sólo un 4%.

La lectura sobre las opciones combinadas puede verse mediante la gráfica 2. El total de respuestas fue de 39 en 27 cuestionarios, esto es, la mayoría se decidió por una sola opción. El 70% contestó con una sola opción, el 14% en dos opciones y el 11% más de tres; un 4% no contestó. Nuevamente en las combinaciones destaca aquella de reforzar la creencia en la mediación escolar como apoyo y beneficio pragmático de los individuos. Las visiones más complejas fueron pocas, pero representan un grupo que se mantiene como representativo de cierta tendencia constante en el universo explorado.

Gráfica 2

La educación formal es:



Creencias acerca de las funciones del profesorado

En relación con la exploración de las creencias sobre las funciones del profesorado, también lo hicimos mediante dos preguntas. Una versaba directamente sobre lo que “la sociedad espera del maestro” y otra sobre cómo se considera cada sujeto como docente (“¿usted se considera?”). En cierto modo son dos perspectivas distintas, pero complementarias. Por una parte, buscaba una descripción desde los propios sujetos (lo que ellos creen que son) y, por otra parte, una confrontación con el deber ser a través de lo que esperan los otros. Las preguntas se ubicaron en posiciones distintas en el cuestionario, pues se buscaba controlar el sesgo en las respuestas.

Los datos sobre lo que la sociedad espera del profesorado indican con un 42% a quienes consideran debe ser “un excelente transmisor de conocimientos, valores y actitudes”. Un 22% optó por considerar que debe ser “un transformador social”; un 20% optó porque sea “un profesionista al servicio de la educación”. Con un menor porcentaje estuvieron las opciones donde la sociedad espera que los docentes sean: “guía moral” (10%), “operadores eficientes de la política educativa” (4%) o “animadores de proyectos comunitarios” (2%).

La respuesta que destacó está en concordancia con aquella de la descripción sobre la educación formal, con lo que se refuerza la creencia en que la escuela cumple una función transmisora y reproductora de conocimientos y de condiciones sociales. Esta creencia es una guía orientadora de las acciones de este grupo de profesores-alumnos de la UPN, pero podemos inferir también las acciones de otros muchos profesores de Tijuana y de otras latitudes.

Las personas que marcaron una opción en esta pregunta fueron el 60%, mientras quienes marcaron dos opciones, el 15%, y quienes eligieron dos o más, el 25% de un total de 50 respuestas en los 27 cuestionarios. El 40% que eligió más de dos respuestas plantean algunas combinaciones entre las diversas funciones que creen deberían realizar. Las combinaciones, en general, son cohe-

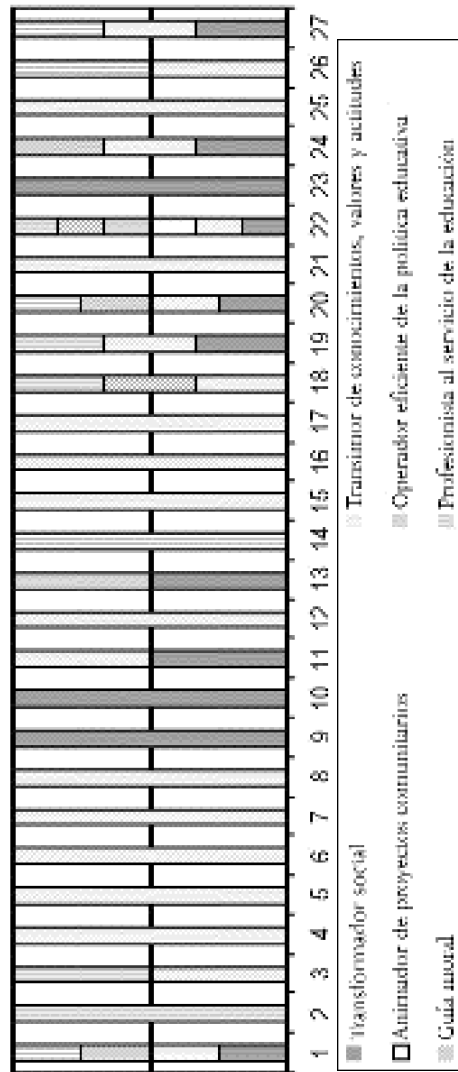
rentes y se refuerzan mutuamente en el sentido de hacer más claro el papel atribuido por los otros en relación con lo que creen se espera de su trabajo. Sin embargo, una lectura sobre el 60% que marcó una opción puede inferirse como una preferencia a que se califique su función desde un punto de vista, evitando la excesiva responsabilidad asignada por el discurso común, pero también podría señalar un desplazamiento de algunas responsabilidades particulares asignadas tradicionalmente al profesorado. Por ejemplo, la función de servir de guía moral en ningún caso se vio favorecida en absoluto; en cambio las que hablan de la transformación social y de hacer un trabajo profesional hubo quien las eligió de modo único (véase la gráfica 3).

Los datos sobre lo que cada encuestado considera sobre sí mismo indican lo siguiente: un 44% opina ser “un sujeto crítico, reflexivo e inacabado en busca de transformar su quehacer”. Un 16% optó por expresar que es “un formador de hábitos de disciplina, responsabilidad y comportamientos ejemplares” y un 13% por señalar la opción de “otros”. Esto significa que hubo quienes no se identificaron en absoluto con nuestras posibilidades, o por la forma en que fueron redactadas; por ello anotaron su propia definición. En tal caso, algunas de las respuestas fueron: “normal y ordenada, y me gusta tener mis cosas a tiempo”; “amiga de mis alumnos”; “como parte de una conexión entre entes pensantes y una realidad evolutiva”; “un maestro normal”. Con un 11% quedó la opción “un formador de ciudadanos y productores”. Con un menor porcentaje estuvieron las opciones marcadas por quienes se consideran como un “excelente transmisor de conocimientos, valores y actitudes” (8%), o como un “comunicador profesional de principios científicos y conceptos objetivos” (8%).

De las respuestas combinadas tenemos que destacar a quienes establecieron asociaciones entre la vertiente de inspiración crítica con aquellas del discurso tradicional de formación de hábitos de disciplina y comportamientos ejemplares. De este modo, podemos sugerir que ciertas combinaciones, en algunos profesores, nos hablan de las tensiones entre creencias, a menudo contradic-

Gráfica 3

La sociedad espera que el maestro sea:



torias. Esto parece claro en quienes marcaron casi todas las opciones. Cabe destacar en este tema al 70% de los encuestados con una opción, el 26% dos, y un 4% más de dos opciones, de un total de 38 respuestas en los 27 cuestionarios.

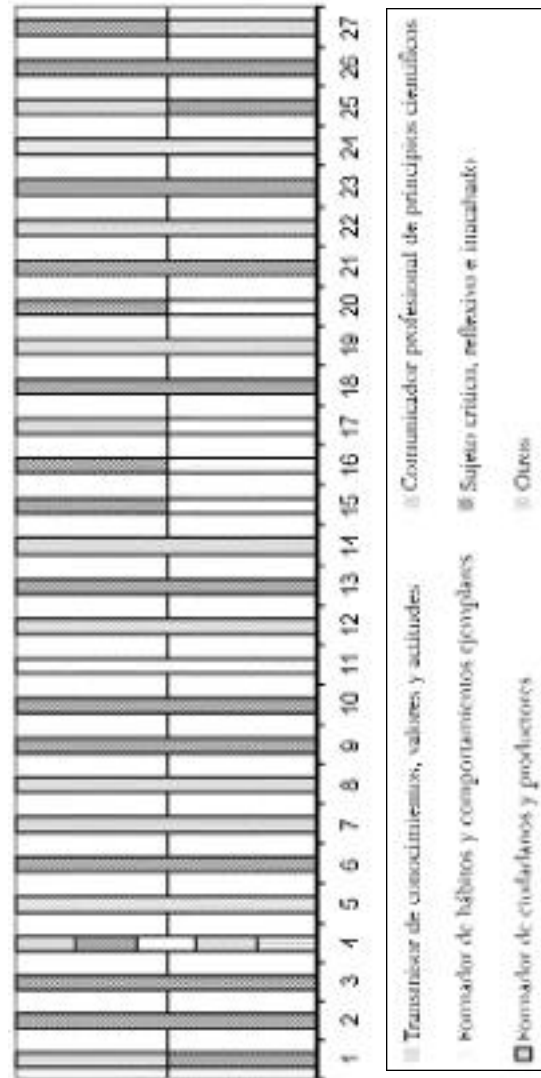
Los resultados de esta pregunta entran en severo contraste con la pregunta anterior, ya que aparece una incongruencia entre la opinión destacada en una y en otra; aunque las opciones no son del todo equivalentes, pues no hubo una respuesta explícita calificando que la sociedad esperaba que los maestros fueran sujetos críticos, reflexivos e inacabados. Sin embargo, sostengo que se trata de dos puntos de vista distintos: uno de índole personal frente al punto de vista de los otros (a través de lo que esperan de ellos). A pesar de haber destacado la opción de transmisor de conocimientos, valores y actitudes en la pregunta sobre lo que la sociedad espera del profesorado, en su propia evaluación la dejan como una de las opciones menos elegidas, no obstante que era la primera opción en el cuestionario. La evaluación propia fue en favor de la libertad, la reflexividad y lo abierto de su personalidad. Por su parte, las dimensiones afectiva, indiferente y mediocre, no contempladas de antemano en el cuestionario, aparecieron como opciones a incluir en éste.

De lo anterior, parece particularmente significativo seguir explorando la tensión entre el *ser* y el *deber ser*, que en estas preguntas fue evidente. Esto nos permite inferir la convivencia de creencias contradictorias o ambiguas en la mayoría del profesorado, por supuesto no exclusiva de ellos, sino compartida por la mayoría de las personas. Habría que hacer esta lectura inscrita en los discursos oficiales y aquellos lugares comunes en los que han descansado las creencias sobre la función del profesorado y de las instituciones educativas de modo preferente.

El discurso oficial, recientemente, ha tratado de modificar las creencias tradicionales acerca de que los docentes deberían ser meros intermediarios, legítimos comunicadores de planes y programas, debido a que esto conducía a considerarlos individuos “carentes”; supuestamente, preparadores de las “futuras genera-

Gráfica 4

Usted se considera:



ciones”, aunque ello implicaba legitimar y reproducir las desigualdades sociales existentes. Debe hacerse una aclaración: hay cada vez menos referencias explícitas en los discursos oficiales que defiendan esta posición.⁷ Más aún, la orientación que guía y fundamenta los programas de la UPN —explícitamente las guías de estudios de licenciatura (LE 94) y de educación indígena— se basa en una perspectiva enfáticamente reflexiva y transformadora de la práctica docente para recrear y reconstruir el plan de estudios. Sin embargo, a partir de nuestros datos, inferimos que la competencia la sigue ganando el conjunto de creencias oficiales mezcladas con las de sentido común y las tradicionales, mientras que en último sitio se ubican ciertas filtraciones del discurso constructivista, eje renovador de la concepción del profesorado y la institución escolar.

Análisis y conclusiones

Respecto a los datos relacionados con nuestro universo de estudio en torno a los tópicos abordados, en general podemos confirmar la existencia de una situación caracterizada por las mezclas, un híbrido en que conviven elementos de pedagogía tradicional con otros provenientes de las pedagogías innovadoras y críticas.

En relación con la escuela, como institución, la preferencia principal nos indica que el discurso oficial parece apenas despuntar como fuente principal de las creencias del profesorado, pero no es contundente su posición, debido a que no supera la mitad de los encuestados. La creencia oficial de que la escuela es una institución para una formación integral se ve aparejada por las opiniones comunes referidas a transmitir beneficios prácticos

⁷ Véase, por ejemplo, la Ley Estatal de Educación en internet: http://www.congresobc.gob.mx/legislacion/estatal/Tomo_iv/Educacion__Cultura_y_Deporte/Ley_de_Educacion_del_Estado_de/ley_de_educacion_del_estado_de.html

(de cara al mundo laboral) e individuales, antes que colectivos. Aunque por tratarse de niveles básicos de educación, bien podría tratarse del discurso legitimador de la política modernizadora a favor de la formación de técnicos y de estudios terminales que ha empezado a plantearse como parte del discurso oficial más o menos implícito. También resultó significativo un grupo reducido, pero consistente, de profesores que combinan otras perspectivas, además de la oficial o la del sentido común, sobre la escuela y la educación formal, particularmente quienes se refieren a los espacios escolares como espacios de lucha y contradicción, lo cual puede conducir a definirlos como áreas de instrucción, pero también de cultura, de pensamiento crítico, es decir, como “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1997:34).

Señalo dos observaciones generales sobre las frecuencias más altas en relación con la escuela y la educación formal de los datos obtenidos y las respuestas que utilizamos. Una, asociada con las respuestas políticamente correctas: la mayoría de éstas se tratan de ubicar en una posición “neutral” (no política), a pesar de que colocamos un buen número de respuestas de corte crítico. La segunda es que sigue prevaleciendo una descripción de lo que debería ser por encima de lo que es; es decir, una construcción de creencias a partir de la idealización de la realidad. Nótese que no preguntamos estableciendo una evaluación basada en el contraste ser/deber ser, sino principalmente pretendimos explorar una visión descriptiva amplia inscrita en diversos discursos, lo que deja abierto un camino para contrastarlo de modo explícito. De esta última observación se pueden anticipar algunas consecuencias decepcionantes sobre la vida cotidiana y las tensiones de quienes actúan orientados por tal creencia.

Esto puede reflexionarse más ampliamente con un dato interesante de nuestra encuesta, en la cual preguntamos a los profesores-alumnos de la LE 94 y de LEPEPMI acerca de una definición sobre el conocimiento científico. La mayor frecuencia se concentró en la opción que lo calificaba como “un orden y una forma de concebir el mundo como producto de conocimientos univer-

sales" (48%). La siguiente opción fue caracterizarlo como "lo verdadero, lo legítimo, lo que está ajeno de contradicciones" (30%). Finalmente se ubicó la opción que lo caracterizaba como "un conjunto de abstracciones ajenas a la práctica cotidiana" (19%), y un 3% que lo definía como "una representación de la realidad construida socialmente con rupturas e inconsistencias". Si bien hubo mayor número de opciones abstractas o tradicionales sobre la definición del conocimiento científico, quizá no sorprendan los porcentajes. En general, podemos coincidir en que la universalidad es una de sus características, así como algunos de los elementos de las otras opciones. Lo significativo es que la mayoría eligió una opción, es decir, hubo seguridad en contestar; entonces, lo relevante es reconocer la existencia de muchos profesores que creen en una definición del conocimiento científico como algo ajeno a lo cotidiano y algo cerrado. Esta creencia cuestionable nos indica una distorsión que es necesario analizar con mayor profundidad por las consecuencias teóricas y prácticas que supone sostener una creencia como ésta, pues el porcentaje nos habla de una mayoría en la muestra. Asimismo, sólo un 3% de ésta eligió la opción más cercana a una definición contemporánea de la ciencia y el conocimiento. Por ello pensamos que la creencia naturalista-cartesiana sigue permeando de modo evidente los pensamientos y las prácticas de la mayoría de los profesores-alumnos de la UPN. Por lo tanto, el modelo positivista, supuestamente rebasado y sustituido por un modelo constructivista de la ciencia, tanto en los planes y programas de educación básica como en los centros de formación y actualización de profesores (entre ellos, la UPN), no ha tenido los resultados esperados, sino cambios mínimos, quizá ya presentes antes de las reformas de los años noventa.

Por su parte, los datos de nuestro universo sobre la función del profesorado nos llevan a plantear y a reforzar las observaciones sobre el sentido referido hacia la escuela como una institución *transmisora* de los saberes legítimos. También se refuerza la creencia en la función del profesorado para que sea el *mediador* y, por lo tanto,

la autoridad para “enseñar”, en tanto que supone que hay unos sujetos carentes que necesitan “recibir”. Lo anterior retrata la versión tradicional del profesorado y una de las creencias más arraigadas. No obstante, se ha tratado de cambiar a través de las reformas realizadas a los planes y programas de formación docente y del sistema de educación básica.

Sin embargo, mediante este tema pudimos establecer con claridad un conjunto particular de creencias contradictorias que orientan la práctica del profesorado, sobre todo a partir de lo que creen de sí mismos y de lo que suponen se espera de ellos. Esta tensión no parece tan extraordinaria, cuando la ubicamos en todas las personas, ya que en nuestra vida cotidiana, frecuentemente, actuamos a partir de creencias contradictorias; lo significativo es el contenido particular de esta tensión entre el punto de vista propio y el punto de vista de los otros, materializándose a diario mediante el sentido común, sobre todo cuando el profesorado interactúa con los padres de familia o mediante la información de los medios masivos de comunicación.

Podemos concluir que las escuelas y el profesorado contribuyen a la reproducción de cierto tipo de lenguaje, unas relaciones sociales, ciertos modos de razonamiento y de creencias, que han sido fundamentadas en los enfoques positivista, tradicionalista y conductista, donde apenas se van combinando, en algunos profesores, con los enfoques constructivistas, críticos y reflexivos. Esto es grave si pensamos que los profesores-alumnos de la UPN supuestamente se guían por un programa operado bajo estos últimos principios. También nos lleva a sugerir la necesidad de plantear una discusión y un estudio sobre las creencias de los propios formadores de maestros dentro de la institución.

Aunque estos resultados son preliminares y relativos a nuestra muestra, podemos sugerir que por el tipo de cuestionario utilizado, más o menos estructurado, donde esperábamos respuestas que tienden hacia discursos con cierta visión positiva o aparentemente neutra hasta una genuinamente comprometida; no obstan-

te, podemos deducir que en la práctica cotidiana, donde se revelan de modo más natural y menos controlados los prejuicios, estos datos se infieren más crudos y alarmantes.⁸

Una alternativa ante esta situación, en términos inmediatos, es señalar la necesaria revisión y reflexión acerca de los nuevos lenguajes y enfoques, pues queda claro que no han podido ser comprendidos y asimilados por el profesorado, como podíamos esperarlo, luego de casi 10 años de transcurridas las reformas a la educación básica. La importancia acerca del lenguaje del constructivismo, el perspectivismo y la reflexividad reside en que no es sólo un medio, sino en buena medida se trata del fundamento y la posibilidad de construir la realidad, como han sostenido varios autores importantes (Giroux, 1997; McLaren, 1998). Esto lo planteamos debido a que cuando nuestros encuestados utilizaron la opción abierta "otros", en su mayoría hubo ambigüedad en sus respuestas, lo cual nos lleva a sostener que existe una terrible precariedad en el uso del lenguaje en muchos de ellos.

Recibido en febrero de 2002

Revisado en julio de 2002

⁸ Como lo señalan Beck, Czerniak y Lumpe (2000:334), en su estudio sobre la enseñanza de ciencias desde la perspectiva constructivista en los salones de Ohio, Estados Unidos, el profesorado debe creer y aprehender el sentido de las reformas, su pertinencia y que respondan a la realidad para poder instrumentarlas. De otro modo, suele suceder que los profesores ven los cambios en el currículo como "frívolos", por lo cual deben considerarse oportunamente estas actitudes y las creencias que las sustentan, tanto en los profesores en formación como en los profesores en servicio y en los formadores de docentes, así como en el conjunto del sistema educativo.

Bibliografía

Abraham, Mirtha (1994), *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, México, UPN.

Beck, J., Ch. Czerniak y A. Lumpe (2000), "An Exploratory Study of Teacher's Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in their Classrooms", *Journal of Science Teacher Education*, vol. 11, no. 4, pp. 323-343.

Canfux, Verónica (1996), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Ibagué, Corporación Universitaria de Ibagué.

Colegio de México, El (1999), "Estudio comparativo de la formación de maestros para la educación básica en los países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte", mimeo.

De Witt, P., et al. (1998), "Professional Development Schools and Teacher Educators' Beliefs: Challenges and Change", *Teacher Education Quarterly*, vol. 25, no. 2, pp. 63-80.

Durán, Eustolia (2001), "Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación", *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, vol. 1, no. 1, febrero. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/> [septiembre 2001]

Freire, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Fullan, M. y S. Stiegelbauer (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.

Gigante, Elba (2000), "La investigación sobre y en la formación docente. Aportes desde una perspectiva intercultural", docu-

mento presentado en el encuentro de la Red de Investigación Intercultural de la UPN, Chetumal, 20-21 de febrero, mimeo.

Giroux, Henry (1997) [1990], *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/ MEC.

Haney J., Ch. Czerniak y A. Lumpe (1996), "Teacher Beliefs and Intentions Regarding Implementation of Science Education Reform Strands", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 33, no. 9, pp. 971-973.

Holmes Group (1995), *Tomorrow's Schools of Education*, Michigan, versión final, Holmes Group.

Holt-Reynolds, D. (1992), "Personal History-based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Coursework", *American Education Research Journal*, vol. 29, no. 2, pp. 325-349.

Knowles, J. G. (1994), "Metaphors as Windows on a Personal History: A Beginning Teachers' Experience", *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, no. 1, pp. 37-63.

Ley de Educación del Estado de Baja California (1995), http://www.congresobc.gob.mx/legislacion/estatal/TOMO_VI/Educacion_Cultura_y_Deporte/Ley_de_Educacion_del_Estado_de/ley_de_educacion_del_estado_de.html [octubre 2001]

Macotela, S., R. Flores e I. Seda (1999), "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://www.oie.es/revista.htm> [julio 2001, 8]

McLaren, Peter (1998), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI.

Pajares, M. F. (1992), "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, no. 3, pp. 307-332.

Richardson, V. (1990), "Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice", *Educational Researcher*, vol. 19, no. 7, pp. 10-18.

Ríos, Telma y Eva Vargas (s. f.), "La acción razonada, valores y medio ambiente" <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/index.html> [septiembre 2001].

Sacristán, Gimeno (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Sierra, María Teresa (1991), *Cambio estructural y modernización educativa*, México, UPN-UAM-Azcapotzalco-COMEXCO.

Tatto, M. (1998), "The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs", *Journal of Teachers Education*, vol. 49, no. 1, pp. 66-77.

Taylor, Charles (1991), "The Dialogic Self" en D. R. Hiley, J. F. Bohman y R. Shusterman (eds.), *The Interpretative Turn*, Ithaca y Londres, Cornell University Press.

Villoro, Luis (1982), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.