

# LOS REFERENTES SIMBÓLICOS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE FORMADORES EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE LOS FUTUROS DOCENTES

---

ALEJANDRA AVALOS ROGEL  
Escuela Normal Superior de México

**RESUMEN:** La investigación en proceso describe algunas construcciones simbólicas de formadores de formadores de las escuelas normales del Distrito Federal: la instalación de un imaginario docente y de una red socio-simbólica para la identificación del futuro docente,

anclada en la prescripción del actuar docente, lo que permite conformar una identidad. En particular se reconocen tres construcciones simbólicas que subyacen en las prácticas de los formadores de formadores: la homología directa, los sistemas hologénicos y el isomorfismo.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de formadores, educación normal, construcciones simbólicas de la docencia.

## Introducción

Este estudio se centra en el análisis de los significados sobre las prácticas de formación inicial de los académicos de las normales del Distrito Federal. La idea que se desarrolla en esta investigación en curso sobre las construcciones simbólicas de las prácticas formativas está enclavada en lo que sería el estudio de las concepciones docentes y en el caso de la formación de maestros existen evidencias que, detrás de las prácticas de los formadores de formadores, hay un conjunto de redes simbólicas construidas colectivamente, producto también de fuertes tradiciones, que los llevan a tomar determinadas decisiones, ya sea en los espacios curriculares de acercamiento a la práctica profesional, incluso en los espacios de formación específica.

En este trabajo se pretende indagar sobre los elementos simbólicos que subyacen en las prácticas de los formadores de formadores, y que permiten la conformación de las identidades de los futuros docentes.

## El problema de estudio; perspectivas teóricas y metodológicas

La pregunta “¿Qué es formar docentes?” ha generado diversos planteamientos, que Ferry (1990) logró sistematizar en cuatro modelos: el práctico-artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Estos planteamientos se apoyan en diversas concepciones de lo que significa formar un docente; además, es posible identificar uno o varios de estos modelos en los programas que ofrecen las instituciones.

Podría pensarse que los saberes y las prácticas de los formadores de formadores son congruentes con dichos modelos, sin embargo, al parecer no es así. Los estados de conocimiento sobre los saberes y las prácticas de los formadores de formadores (Messina, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001) coinciden en que se trata de un campo poco abordado por la investigación educativa. En efecto, no se sabe si las prácticas de los formadores de formadores son acordes con los planteamientos de los programas institucionales, ni cuáles son los saberes en torno a la formación de profesionales que apuntalan dichas prácticas. Algunas investigaciones (Mercado 2007) refieren algunas prácticas ritualizadas que llevan al futuro maestro a conformar una imagen de maestro como modelo, como ejemplo a seguir, de sujeto acabado a la manera de sus propios formadores.

Cabría entonces preguntarse ¿Qué hay en, o detrás de, las prácticas de los formadores de formadores que llevan a los futuros docentes a dicha construcción identitaria?

Esto me lleva a un primer supuesto de investigación: las prácticas de los formadores tienen como fondo y soporte, una red socio-simbólica que sirve al estudiante normalista como un referente en el orden de lo imaginario (Lacan 1983), en la medida que responde a un querer “ser docente”. Pero al mismo tiempo logrará “ser docente” en la medida en que es reconocido por los demás, en particular por el formador, como un docente. Como lo señala Zizek (1992: 51): “...sólo reflejándose en otro hombre –es decir en la medida en que este otro hombre ofrece una imagen de su unidad– puede el yo

alcanzar su identidad propia; identidad y enajenación son, así pues, estrictamente correlativas”.

Frente al estudiante normalista, el formador de formadores se presenta no sólo como una posibilidad –ser docente es posible–, o como una fuente de saberes que ha logrado sistematizar de la experiencia, ni siquiera porque el formador tiene la posibilidad de “mirar” lo que el mismo es incapaz de ver en el contexto, sino porque puede reconocerse en él. Como menciona Hernández (1995: 47) “... se trata de un reconocimiento que aparece para el propio sujeto no como alienación, sino por el contrario, como el logro de “su” identidad, como el haber alcanzado “su propia” personalidad, su “propia” manera de ser...”

Así pues, si se considera que las prácticas están ancladas en una red socio-simbólica, el propósito de esta investigación es develar dicha red a partir de los significados que los mismos formadores de formadores atribuyen a sus propias prácticas, en particular aquellas que se reconocen como prescriptivas: lo que “debe hacer” un maestro.

Para indagar se recurrió a una investigación de corte cualitativo, que permitiera recuperar los significados profundos que los formadores de formadores atribuyen a sus prácticas formativas (Erickson 1989). En cuanto al trabajo de campo, se recurrió a las producciones de los formadores de las escuelas normales del Distrito Federal que participaron en un programa de formación de formadores (SEP 2005), y a entrevistas semi estructuradas a académicos que la comunidad reconociera como formadores con prestigio académico.

En esta investigación en proceso, se reconocen tres construcciones simbólicas que subyacen en las prácticas de los formadores de formadores: la homología directa, los sistemas hologénicos y el isomorfismo.

### Homología directa

Se entiende por homología directa la idea que tiene el formador de que su estilo docente, la manera como él enseña, las estrategias que sigue para resolver problemas de docencia, puede ser copiada o reproducida por el estudiante normalista. El formador se considera a sí como un modelo acabado, fijo, porque reúne los atributos que considera

“debe” reunir todo formador: tiene amplia experiencia, pues ya vivió la misma situación “cuando yo tuve ese problema, lo resolví de tal manera...”; tiene los conocimientos necesarios, tanto los “científicos”, como los didácticos.

Algunos maestros que plantean experiencias de homología directa, “enseñan” los contenidos disciplinarios con la metodología que se espera que los estudiantes apliquen durante sus prácticas y en el ejercicio de la profesión.

Los docentes se forman al observar las prácticas [de sus formadores], en la socialización... Para lograrlo promuevo situaciones problemáticas [en matemáticas] generadoras de aprendizajes y saberes previos que se rescatarán para intentar dar solución a los problemas (Robles 2008).

En esta referencia, el formador “enseña” matemáticas a los futuros docentes de primaria, y con ello espera ser un modelo a seguir particularmente en los aspectos metodológicos para la enseñanza. Al respecto Avalos (2006: 82) ya había señalado que “Las estrategias basadas en la homología se fundan también sobre un modelo de imitación pero más complejo, se caracterizan por el hecho de que los formadores enseñan de la misma forma que desean el estudiante lo haga”.

## Sistemas hologénicos

Un sistema hologénico es una imagen de maestro, un ideal que los formadores de formadores instalan durante el proceso formativo. En muchos casos puede tratarse de una representación social de los que es “un buen maestro”: responsable con su tarea, pulcro en su imagen, con una amplia cultura, empático, entre otros atributos. En algunos casos, ese ideal puede tomar la forma de algún “gran maestro”: “... el pensamiento del insigne educador mexicano D. Gregorio Torres Quintero...” o está anclado en “la edad de oro” de la institución: “Arqueles Vela vivió la época gloriosa de la escuela...”.

En este juego intersubjetivo los estudiantes recuperan esa estructura estructurante (*hábitus*), y se apropian de dicho ideal de maestro, de la misma manera que su formador tiene una idea de maestro que recuperó de su formador, el que a su vez tenía un ideal de maestro que recuperó de su formador y así hasta el infinito, de tal suerte que existen formas recursivas. El ideal se va a instalando, y se siente en primera instancia personal. Si

bien es cierto que dicho ideal sufre cambios en el tiempo y en el espacio, la estructura básica permanece fija.

En algunas ocasiones, si un estudiante no responde a la imagen instalada, puede ser motivo de exclusión por los formadores: “No podemos aceptar (en el programa de formación) a un estudiante así, ¡mira cómo habla!”. El estudiante en cuestión era bilingüe, y el español era su segunda lengua.

## Isomorfismo

De acuerdo Davini (*cit. in Bar 1999*), el isomorfismo tiene lugar cuando los maestros normalistas inducen a los estudiantes a reproducir los ritos y las formas de trabajo que se espera sean instalados en escuelas de educación básica, de tal suerte que dichas prácticas sean isomorfas en ambas instituciones. “Es importante que en la normal se hagan los honores a la bandera, y que se responsabilice a los estudiantes de ello, porque cuando vayan a las escuelas ellos estarán a cargo y no sabrán qué hacer”.

Desde esta mirada las prácticas son fijas e inamovibles, como el pase de lista, el control del grupo, el manejo del tiempo, el uso de materiales, la mayoría son rituales asociados a la escuela, pues no se crean los ambientes que permiten a los estudiantes experiencias alternativas de prácticas.

Control es la palabra clave en la formación inicial: control de los estudiantes de los grupos de práctica, control de las actividades y los tiempos desde los formatos de la planeación, control de los aprendizajes a partir de la evaluación...

Cuando se trata de contenidos específicos, algunos investigadores (Quiroz 1998) han encontrado que existen formas de trabajo en las escuelas de educación básica más o menos estables y son dichas formas de trabajo las que se espera que los estudiantes normalistas utilicen en el momento de sus prácticas.

## Conclusiones

Para responder a las exigencias de las nuevas perspectivas sobre la formación de profesionales, las políticas para la educación superior han llevado a reconfigurar las tareas del formador, de tal suerte que sus tareas se han diversificado. En efecto, la docencia, que

era la actividad formativa por excelencia, se ha visto desplazada como actividad central por: la tutoría para la construcción del proyecto de vida profesional, la generación de conocimientos, la difusión en eventos académicos, la conformación de redes interinstitucionales, la participación en la gestión institucional, entre otros. Estas prácticas se alimentan unas de otras, y dan lugar entonces a prácticas más complejas.

Por tal motivo, han surgido nuevas construcciones simbólicas que también sirven a los estudiantes normalistas como redes socio-simbólicas para lograr una identidad que sin duda está cambiando.

Muchos docentes han buscado una reflexión sobre su trabajo docente, en comunidades de aprendizaje más o menos institucionalizadas, y que les han permitido situaciones de interlocución con otros, y por ende, la construcción de miradas alternativas.

## Bibliografía

- Avalos, Alejandra y Martha Mecott (2006). "La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva". *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Bar, Graciela (1999) "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo". En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999 [www.oei.es/de/gb.htm consultado 26/06/2010].
- Erickson F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, (1989). *La investigación de la enseñanza*, vol.1 Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires.
- Hernández, G. (1995). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Lacan, J. (1983). *El seminario. Los escritos técnicos de Freud. Libro 2*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Messina, G. (1997). *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago de Chile: UNESCO
- Porlán, R.; Martín del Pozo, R, Martín J. y A. Rivero (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Quiroz ( Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN – Plaza y Valdés Editores.
- SEP (2005) *Diseño curricular. Especialización Formación Docente en la Educación Normal*. México: SEP.
- Thompson, A. G. (1992). "Teacher's beliefs and conceptions: a syntesis of the research". En Grouws, D. A. (ed.). *Handbook of*

Research in Mathematics Teaching and Learning. New York: McMillan.  
Vaillant, D. y C. Marcelo (2001). Las tareas del formador. Málaga: Aljibe.