

La ruptura de las formas simbólicas, un reto para la formación docente

MA. GUADALUPE
VALDÉS*
CLAUDIA PATRICIA
CÁRABES VIERA**

La formación a partir del reconocimiento de lo que uno es, hace y produce como persona y profesional de la educación es el marco desde el cual se comparten algunas reflexiones en torno a la formación que se intenciona desde el programa del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas (DDHA) del ITESO.

En el presente artículo se reconoce que el docente ha construido e internalizado un cierto conocimiento que constituye un capital cultural, mismo que permea su quehacer profesional. Removerlo para reconfigurar esas formas simbólicas y lograr la transformación e innovación de las prácticas docentes, es la apuesta del DDHA.

Desde muy pequeños aprendemos a reconocer las formas que existen en la naturaleza. Poco a poco se va distinguiendo el círculo en el aro de una canasta de básquetbol, en la llanta de un automóvil; el cuadrado, en las ventanas de casas y edificios; el rectángulo, en las puertas. El ser humano va encontrando las formas en lo que le rodea, no importa si éstas corresponden a la categoría de las regulares o a la de las irregulares.

Este tipo de formas aparecen nítidas al ojo humano porque en el proceso de socialización se han adquirido moldes conceptuales que ayudan a distinguir las, clasificarlas y tipificarlas en la dimensión de lo concreto.

La tarea de percibir y reconocer ese tipo de formas es sencilla porque se tiene el conocimiento previo para lograrla; sin embargo, existen otras formas simbólicas que no es tan fácil reconocer; la

dificultad estriba en que son inherentes a la persona, se van configurando a partir del material simbólico internalizado. El contenido de conciencia, también llamado fondos de conocimiento, constituidos por aprendizajes y experiencias, es decir, la vida misma, es la materia simbólica que conforma al ser humano. Schön reconoce que este tipo de conocimiento es de orden tácito porque está implícito en los patrones de acción de cada persona.

Pocos de nosotros nos damos cuenta del proceso por el cual internalizamos y construimos una lógica, un punto de vista, una forma organizada de experimentar, razonar y juzgar. La mayoría de nosotros, desafortunadamente, pensamos acerca del mundo en términos de una definición monológica de la realidad. La forma como vemos la realidad parece simplemente la forma correcta de verla. La forma como otros la ven parece simplemente incorrecta o prejuiciada.¹

En este sentido, cada individuo posee una forma simbólica personalizante, con la cual actúa e interactúa en los diferentes escenarios socioculturales. La acción, entonces, se orienta en y a partir de la realidad subjetiva de cada persona, lo que constituye un marco referencial para su actuación; los significados dan forma a la acción humana.

Fernando Savater, en el libro *Las preguntas de la vida*, menciona que nadie llega a convertirse en humano si está solo; “nos hacemos humanos los unos a los otros, nos lo pasaron boca a boca, por

**Coordinadora del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas y maestra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO.*

***Licenciada en Ciencias de la Educación, apoya al Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, en el ITESO.*

la palabra, por la mirada”. Con esta herencia sociocultural se lee la realidad objetiva, en tanto que esa mirada lectora contiene significados construidos desde los nichos ontológicos del desarrollo personal.

Es importante aclarar que el sujeto que interactúa con una determinada realidad no lo hace con pasividad; su papel no es copiar fielmente la realidad social objetiva sino que es eminentemente activo, el aprendizaje que internaliza lo integra a sus fondos de conocimiento y lo transforma con base en su propia significación.

No tratamos con el mundo en sí mismo sino con el mundo como nosotros lo definimos en relación con nuestros intereses, perspectiva y punto de vista. Nosotros damos forma a nuestros intereses y puntos de vista a la luz de nuestro sentido...²

Desde un punto de vista personal, se considera que todos los aprendizajes que adquiere el individuo pueden enriquecer su forma simbólica sin que necesariamente lleguen a cambiarla, precisamente porque el marco referencial puede actuar como un filtro que acomoda lo acomodable a esos esquemas de conocimiento. En tanto, la esencia de la forma puede resultar inmutable a los nuevos aprendizajes o a las nuevas formas que proporciona el medio ambiente.

La forma en que una persona aprende por primera vez a resolver problemas o situaciones, supondrá un patrón de comportamiento que suele persistir. Las primeras impresiones son teóricamente las más perdurables.³

Berger y Luckman consideran que la socialización es un factor que brinda a las personas la posibilidad de transformar su realidad subjetiva, que la socialización secundaria se sigue construyendo sobre las internalizaciones primarias. En estas últimas se producen transformaciones parciales, pero no necesariamente alcanzan a lograr la resocialización que permite reinterpretar el pasado conforme a la realidad presente; resocializar implica construir la realidad de nuevo. El ser humano necesita determinadas fuerzas con las cuales romper

con paradigmas o modelos construidos durante su socialización primaria para transformarlos y adaptarlos a sus requerimientos presentes y futuros.

Cuando se invita a una persona a desempeñarse profesionalmente en un ámbito determinado, se involucra en tal actividad en y con base en la forma que ha construido en su desarrollo. Sus hábitos, valores, costumbres, conocimientos... serán los lentes para mirar, leer y significar los elementos que le proporciona la realidad a la que se integra. El docente, como profesional de la educación, no está exento de la influencia de la dimensión sociocultural en la que ha sido partícipe.

En este sentido, el profesional, en este caso el docente, tiene una forma particular que lo define y constituye. A raíz de este reconocimiento, vale la pena preguntar si esta forma puede ser compatible con la que la institución educativa espera o si, a partir de la experiencia o los conocimientos nuevos que el escenario sociocultural ofrece, se puede lograr una re-forma o una trans-forma que supere el etnocentrismo que en ocasiones impide ver que existen otros modos de representar los objetos y acontecimientos en una situación dada.

Reconocer que el docente ya está formado implica reconocer también que, por lo general, la forma que ha adquirido ha sido sobre todo mediante la información recibida durante su desarrollo personal y profesional, misma que no necesariamente impacta y cambia la forma de su actuación profesional.

El procedimiento aún hoy predominante en la formación es el descendente teoría-práctica. Les proporcionamos teorías con la esperanza de que la propia reflexión les haga descender a la práctica, pasar de las ideas generales a contextos concretos. Este modelo se muestra cada vez más obsoleto en formación.⁴

La formación inicial del profesionista constituye un sistema de signos abstraídos de las acciones mediadas en el plano o la dimensión que Vigotsky denomina interpersonal. Estos constructos personales y sus creencias son estructuras mentales que los docentes emplean en su quehacer profesional. Estos patrones de comportamiento se originan en

las teorías interiorizadas por el profesor. Los modelos aprendidos y asumidos pueden entrañar dificultades para lograr un cambio. Fernández Pérez considera que los profesores no aplican lo que les han predicado sino los métodos que les han aplicado.

Innovar⁵ ha sido un concepto muy demandado durante las últimas décadas en los ámbitos profesionales. Explícitamente, es algo que las instituciones educativas y la sociedad demandan; su importancia nadie la niega, los discursos educativos señalan e invitan a los docentes a innovar sus prácticas profesionales; se requiere un aprendizaje innovador que pueda aportar cambio, re-estructura y re-forma. Sin embargo, sólo se puede hablar de verdaderos cambios estructurales y sustanciales cuando los docentes les den significado con base en sus aprendizajes previos, en las estructuras que sostienen y conforman su pensamiento. ¡El cambio que se requiere en las prácticas docentes no es fruto de la reflexión académica, sino de la reflexión en y sobre su acción en las aulas!

Acceder a un *modus vivendi* distinto del que tuvieron quienes fueron sus modelos de aprendizaje constituye un reto para el programa de formación que se intenciona desde el DDHA.

El reto estriba en las rupturas epistémicas que se requieren para que los docentes logren re-significar o re-socializar su material simbólico y reconstruir la realidad de nuevo. No se trata de que adquieran una nueva cultura sino de transformar la que tienen al reconocer y leer desde otra perspectiva ciertos hábitos asumidos tácitamente en su formación inicial.

La intención que persigue este programa de formación (DDHA) se centra en la creación de oportunidades para que los académicos enfrenten, confronten y reflexionen sobre los supuestos, creencias, valores que subyacen y fundamentan sus prácticas. Hoy, por estudios e investigaciones se sabe que los cambios en las prácticas son muy difíciles de darse si los profesionales no toman conciencia de las teorías implícitas que de algún modo gobiernan su hacer.⁶ Las teorías que suscribimos conscientemente no son las que orientan de un modo inconsciente nuestra práctica.⁷

La apuesta del DDHA radica en que el verdadero cambio del hacer docente puede darse a partir de la reflexión profunda que implica re-mirar con ojos de escrutinio la esencia de la persona; este “clavado autoexploratorio” es lo que le posibilita re-conocer los elementos que conforman y dan vida a ese quehacer.

Cuando Dewey se refería a la enseñanza reflexiva hacía alusión al examen activo, crítico, persistente y cuidadoso de todas las creencias, supuestos o formas de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen. Creía que la reflexión es un instrumento tanto del desarrollo del pensamiento como de la acción.

La revisión analítica de lo que se hace, se piensa y se dice, es una forma de ayuda que permite en primer lugar reconocer los constitutivos de la práctica para después romper con las arquitecturas culturales que el docente ha construido y asimilado durante su formación y usado tácitamente en su quehacer profesional.⁸

Reconocer las “formas” de esa docencia, es una de las primeras tareas que se intencionan desde el diplomado; parte del supuesto de que es muy difícil hacer un cambio, una ruptura, si no se han percibido, comprendido y significado las formas o estilos de hacer docencia. ¡Nadie cambia lo que no conoce!

Para mover hay que re-mover, lo cual significa que antes de iniciarse un cambio es preciso preparar el terreno, desarrollar la conciencia, crear inquietudes, generar situaciones que rompan con la rutina.⁹

Este proceso de reconocimiento para llegar a caracterizar la práctica es difícil, implica confrontaciones y es doloroso; pero resulta muy satisfactorio al final para quien se mira en un espejo que refleja su esencia sociocultural; el proceso de hacer explícito el conocimiento tácito le da la posibilidad de reconocer y nombrar las formas que subyacen en su hacer docente, las cuales les permiten visualizar los impactos reales en sus alumnos en términos de aprendizajes.

El docente, como profesional de la educación, no está exento de la influencia de la dimensión socio-cultural en la que ha sido partícipe.

La sorpresa que genera este proceso de reconocimiento se centra básicamente en dos cuestiones: una relacionada con la incongruencia que descubre el docente entre lo que dice que hace, lo que hace y el porqué y para qué de ese hacer, precisamente porque este escrutinio reflexivo no forma parte de su quehacer cotidiano; la segunda cuestión radica en que el docente ve menguada su seguridad al percibir que se resquebraja la estructura que lo sostenía.

La presencia de los otros y otras como pares en este proceso de autodescubrimiento es importante porque, además de enriquecer la visión del docente desde sus perspectivas que contribuyen a confrontar su hacer, lo sostiene a través de las redes sociales que establecen.

Fernando Ballenilla¹⁰ considera que la formación en grupos es un elemento imprescindible desde el punto de vista de la objetivación y racionalización del trabajo, de hecho cree que es el principal recurso para el desarrollo profesional de los profesores.

La caracterización es, entonces, un mecanismo que permite al docente descubrir los procesos que se encuentran detrás de los resultados que obtiene en términos educativos; en este sentido, hay mayor posibilidad de reconocer los problemas reales que se viven en la práctica profesional cotidiana.

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un determinado resultado.¹¹

Otro de los retos del diplomado es lograr que el docente haga extraño lo cotidiano; el peso de la rutina, de los hábitos, actúa como una fuerza restrictiva que en ocasiones impide cuestionarse lo que se hace y por qué se hace.

Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, las tomamos como un hecho. Muchos de nosotros ya no nos preguntamos por qué las cosas son como son. Hemos llegado a aceptar partes de

la vida como confusas y enigmáticas porque siempre han sido así.¹²

La actuación del docente está regida por lo que se ha internalizado como propio de una costumbre: algunos docentes consideran que su práctica es exitosa y, por lo tanto, para ellos no es importante el esfuerzo por *problematizarla*; otros perciben su práctica desde una perspectiva funcionalista y creen que su experiencia es suficiente para cumplir con su función.

Cuando el docente se encierra en una visión de sí mismo como expertos técnicos (*sic*), no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión. Se han hecho demasiado expertos (*sic*) en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías y el control situacional, técnicas que utilizan para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica.¹³

Los hábitos, las costumbres y rutinas inhiben en muchos docentes el uso de su capacidad de asombro y cuestionamiento. Su apertura a la búsqueda de nuevos significados se ve limitada por el peso de sus propios marcos de referencia. Los misterios y las complejidades de la práctica docente tienden a permanecer ocultos o a ser explicados desde una postura monológica, unidireccional y superficial.

En términos generales, los docentes prefieren lo que les es familiar y conocido, visualizan su acción profesional en función de las rutinas adquiridas, reaccionan de la manera acostumbrada a partir de los patrones preestablecidos.

La problematización, entonces, es un paso metodológico necesario en esta propuesta de formación porque le permite al docente encontrar un tema-problema, las circunstancias que lo rodean y explican con un marco de referencia más amplio; esto lo sitúa en y desde otros contextos que le permiten averiguar sus raíces, factores y las condiciones que lo gestaron o generaron.

“Preguntando se llega a Roma” es un dicho popular que demuestra la importancia de la pregunta como fuente de búsqueda y aprendizaje permanente. Muestras de ello son los avances alcanzados en los campos social, científico y técnico.

El reto estriba en las rupturas epistémicas que se requieren para que los docentes re-signifiquen o re-socialicen su material simbólico y reconstruir la realidad de nuevo.

co, los cuales se han basado en buena medida en cuestionamientos de diversa índole.

La formulación de preguntas permite detectar y definir problemas reales que se viven en la práctica docente. Con base en este planteamiento se puede afirmar que la problematización es un motivo para el cambio. Para que algo cambie es preciso lograr un desajuste, que se genere un desequilibrio. La presencia de una situación problema proporciona motivos suficientes para iniciar cambios en las formas o estilos de hacer docencia.

Aquellas innovaciones que tienen su origen en un problema llegan a consolidarse con un grado de implicación mayor que cuando se trata de mejorar propuestas desde fuera.¹⁴

La curiosidad escudriñante es una actitud que se busca que asuman los académicos que participan en el DDHA porque las preguntas desencadenan un proceso continuo de generación de conocimiento. Cuando se cree que no hay ningún problema, se está condenado a perder una oportunidad de crecimiento y desarrollo. La rutina conduce a la estereotipación inmovilizante; la curiosidad, el asombro y la insatisfacción frente al cambio y la transformación.

Cuando los docentes logran problematizar desde el punto de vista y sobre su práctica, los temas que emergen son múltiples y variados. Unos lo han hecho con base en las normas aplicables en el salón de clase, las estrategias metodológicas que utilizan en la enseñanza; otros analizan los sentimientos que surgen de la relación con los alumnos o el papel de las preguntas que guían sus interacciones, entre otras cuestiones. El tejido semántico que realizan paulatinamente en torno a las situaciones problema les permite comprender mejor el fenómeno en estudio; construyen nuevas descripciones de éste a partir de *diálogos con la teoría* o con situaciones similares que otros ya han abordado.

Cuando los docentes focalizan el problema, además de comprenderlo desde diferentes posturas y perspectivas, se encuentran en posibilidad de *intervenir en su solución y cambiarlo*. Cuando el profesional de la educación observa con otros ojos

una situación tiene una nueva forma de mirarla, pero sobre todo una nueva posibilidad de actuar.

La problematización ofrece a los docentes la oportunidad de configurar su propia formación, los problemas son ejes estructurantes que los impulsan a indagar y, por lo tanto, avanzar a niveles superiores de conocimiento.

El perfeccionamiento del profesorado no se institucionaliza tomando como eje temático lo que los sabios expertos... entienden y perciben como los temas perfeccionadores del profesorado y mejoradores de la escuela en un momento dado; sino que los temas sobre los que el perfeccionamiento docente va a versar van a ser los interrogantes, problemas, lagunas y fallos de más vigente solución entendidos y percibidos como tales por los mismos profesores que reconocen y desean corregirlos.¹⁵

Si el docente se acerca a la situación problema, si desmenuza el tejido que lo constituye e implica, está en condiciones de intervenir en él. Es necesario planear una nueva actuación, lo cual implica que el docente tenga la capacidad de revisar un amplio espectro de alternativas y de predecir los posibles impactos en su práctica cotidiana. La tarea, en esta etapa del diplomado, radica en descubrir en y a partir de su acción la utilidad de su nueva perspectiva; una vez más se pasa a la acción para observar el cambio deseado, planeado y operativizado.

En el momento en que el docente ensaya y experimenta en forma sistemática la mejora de su práctica se palpan sus progresos en su profesión. Las formas que descubre en su actuación inicial van cambiando y reconfigurándose paulatinamente; lo mejor de ello es que está en condiciones de explicar por qué y cómo sus prácticas iniciales van adquiriendo una forma nueva.

El reto que plantea este tipo de formación es que el profesorado esté siempre dispuesto a entrar en nuevas confusiones e incertidumbres que lo impulsen hacia el cambio que los tiempos y las circunstancias demandan. El estilo de formación del DDHA implica que el punto de llegada se convierta en un nuevo punto de partida. El hecho de caminar por una espiral ascendente, lejos de con-

vertirse en camino sin llegada estática, brinda la posibilidad de lograr un desarrollo continuo y permanente del profesorado.

La aventura de reconocer las formas del quehacer profesional, reformarlas y transformarlas vale la pena por el solo hecho de que los alumnos y alumnas tienen derecho de tener un maestro o maestra que les permita crecer en el ser, saber y hacer.

Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde empieza el derecho de mis alumnos (y de la sociedad en ellos), al mejor profesor que llevo dentro, el cual por definición de mejor profesor nace cada año.¹⁶

Notas

1. Richard, Paul. *Pensamiento dialógico*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Estados Unidos, 1993, p.103.
2. *Ibidem*, p.101.
3. Torre, Saturnino de la. *Cómo innovar en los centros educativos*, Editorial Escuela Española, España, 1998, p.101.
4. *Ibidem*, p.19.
5. Innovación es la conceptualización de una serie de cambios específicos que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana. Torre, Saturnino de la, *op. cit.*, p.18.
6. Valdés, Ma. Guadalupe; Cárabes, Patricia; Ríos, Ricardo. *Recuperación del proceso de formación del DDHA, noviembre 1999–julio 2001*, ITESO, 2001, p.8
7. Elliot, John. *La investigación–acción en educación*, Ed. Morata, Madrid, 1997.
8. Valdés, María Guadalupe; Cárabes, Patricia; Ríos, Ricardo. *Op. cit.*, p.4.
9. Torre, Saturnino de la, *op. cit.*, p.43.
10. Ballenilla, Fernando. *Enseñar investigando ¿cómo formar profesores desde la práctica?*, Díada Editora, Sevilla, 1999.
11. Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, España, 1998, p.35.
12. Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.89.
13. Schön, Donald, *op. cit.*, p.72.
14. Torre, Saturnino de la, *op. cit.*, p.21.
15. Fernández Pérez, Miguel. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento en investigación en el aula. Análisis de la práctica*, 3ª. ed., Siglo XXI Editores, España, 1998, p.27.
16. *Ibidem*.

