

Título: Los sentidos construidos por las profesoras de educación preescolar durante su profesionalización

Autor: Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de docentes para el desarrollo sostenible. Retos de la educación superior ante la agenda 2030

Resumen:

Este trabajo es producto del año y medio sabático disfrutado por el autor dentro de la UPN 094 Centro en la Ciudad de México, se sustenta en la convicción de que el investigar los sentidos que construyen los docentes los durante su formación en el programa de profesionalización docente de educación básica de la Licenciatura de Preescolar Plan 2008 , permitirá acercarse a los procesos de subjetivación e Inter subjetivación construidas desde sus experiencias docentes y podrán dar cuenta de los “motivos porque y los motivos para” (Schütz,2015) que los docentes construyen durante la etapa de construcción de sus proyectos de intervención, cuya etapa es crucial para lograr titularse de este programa educativo.

Por otro lado, la investigación es innovadora por estar dentro del campo de la “subjetividad de los actores”, el cual es menos recurrido, en la investigación educativa en México, a pesar de la riqueza que se puede encontrar a partir de la recuperación de la “voz de los actores” desde sus prácticas escolares y discursivas.

El investigar desde esta perspectiva, implica indagar acerca del sentido común, lo cual supone vencer obstáculos y prejuicios que no todos los investigadores están dispuestos a superar, porque la ciencia se rehúsa a esta opción, debido a que busca lo objetivo que conduce a la certidumbre, lo estable y lo consensual, para generalizar resultados de la investigación.

Finalmente, este proyecto tuvo vinculación con el PIBI UPN 2014- 2018 en el respectivo campo de conocimiento “Formación y práctica docente” ubicado como parte del proyecto No. 11, denominado: “Procesos de subjetivación y significación de la experiencia docente”.

Palabras claves: Sentidos, subjetivación, Inter subjetivación, voz de los actores, profesionalización docente, educación básica, experiencia docente.

Introducción

El problema construido en esta investigación fue producto de una labor artesanal, más allá de la simple elección de un tema o problema heredado, sino como lo menciona Bourdieu (2007), el problema de investigación no se construye en relación a un tema emergente de interés común, sino problematizando los aspectos de la realidad empírica inmediata, en función de una problemática teórica y en un conjunto de relaciones.

El problema de investigación implica también busco el ángulo o enfoque bajo el cual, el problema puede ser investigado, tratando de dar cuenta, de una parte de la realidad en donde se sitúan los actores de la educación, en este caso, las profesoras en servicio¹ que cursaron la Licenciatura en Educación preescolar plan 2008, durante su proceso de profesionalización en la Unidad UPN 094 Centro, en la Ciudad de México.

Es precisamente durante los últimos cuatro cuatrimestres de su carrera (son 9) cuando las estudiantes comienzan a diseñar su proyecto de intervención pedagógico, el cual aplicaran en sus respectivas escuelas o centros de trabajo, correspondientes al nivel de educación preescolar. En este espacio temporal contextual fue donde se llevó a cabo el proceso problematizador, y la construcción del problema el cual quedó enunciado de la siguiente manera:

¿Cuáles son los sentidos que construidos por las profesoras que cursan la Licenciatura de educación preescolar (plan 2008) durante el diseño y desarrollo de sus proyectos de intervención?

Objetivos:

- Interpretar los sentidos que construyen las profesoras que cursan la LEP, con la finalidad de comprender los “motivos porque” y los “motivos para” que orientan el diseño, desarrollo y culminación de sus proyectos de intervención socioeducativa.

1 Docentes en servicio, se les denominará en este trabajo a las profesoras que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2008) en la unidad UPN 094 Centro, CD.MX, en la modalidad semiescolarizada.

- Comprender los procesos que intervienen durante la ejecución de tales actividades durante los diversos cursos impartidos por el tutor designado y así lograr concluir el proyecto, para titularse en tiempo y forma.
- Métodos:

Por lo anterior, y siendo el objeto de estudio la “Construcción de sentidos y su interpretación” se construyó una metodología afín a su naturaleza, la cual se ubicó dentro del paradigma cualitativo y en el enfoque interpretativo de la fenomenología social con carácter comprensivo, el cual Surge en Alemania alrededor de una concepción diferente de las Ciencias sociales. Las comunidades que se adhieren a este paradigma plantean que, debido a que el objeto de las Ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método deberá orientarse a comprenderlos significados de la acción y de las relaciones sociales en la sociedad.

Así mismo, como lo apunta Olabuénaga (1999), “la investigación cualitativa implica darle más énfasis al estudio de los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, darles primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas” (p.25).

De la misma manera Manuel Delgado (1985), apunta que la tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, dado que no solo actuamos, sino que en el curso de nuestra acción y en relación estrecha con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás, el sentido de una acción. En sentido conclusivo aquello que expresamos en nuestras acciones es, en efecto, aspectos conscientes e inconscientes de esa subjetividad.

Finalmente, Tarrés (2012), señala que las metodologías comprensivas deben conducir a la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos productores y portadores de significados sociales o culturales (p.48)

En ese mismo orden de ideas se diseñaron diversos instrumentos para lograr capturar el dato empírico, fueron construidos y empleados los siguientes: Cuestionario con preguntas narrativas, un biograma, un cuestionario de relación de palabras y diversas entrevistas grupales.

Para el momento del análisis del dato empírico, se construyó un método basado en el “Análisis de contenido” de Lawrence Bardin (2002), dentro del cual, se le logra dar importancia al discurso verbal oral provocado a través de los instrumentos anteriormente señalados. Como lo señal Schütz (1974), “la importancia de tomar en cuenta el punto de vista del sujeto, como base para la explicación de la acción social, sostiene la importancia de la intersubjetividad como característica esencial de la estructura del mundo de sentido común” (p.17).

Fueron ubicados los sentidos compartidos, y seis nuevas supra categorías. De esa manera y, tal como lo expresa Scribano (2011): la estructura empírica de la investigación cualitativa aparece como garantía de la interpretación.

Por lo cual, se construyó un método de interpretación, teniendo en cuenta desarrollar una interpretación de segundo nivel, es decir, a partir del uso de la teoría argumentativa para los sentidos subjetivos construidos, considerando de manera paralela los detalles, indicios, minucias, signos mínimos, gestos, silencios (paradigma indiciario- Ginzburg), que a menudo que resultan involuntarios, pero son reveladores de lo ocurrido, al estar en contacto con los informantes claves.

Es decir, un método de interpretación para los sentidos subjetivos se debe caracterizar por su nivel de complejidad (Morín, 1990) para integrar de manera nutrirreferencial y sin mecanizar el proceso, un todo o entretejido argumentativo que se aproxime a comprender la primera interpretación que realizan los sujetos dentro de su realidad cotidiana.

Resultados:

Sentidos compartidos de la dimensión 01: Diversidad de conocimientos y puntos de vista de los docentes

Primer sentido:

La diversidad de conocimientos, puntos de vista, opiniones orientaciones y ausencia por parte de los docentes sobre el proyecto crearon actitudes y sentimientos y dicotómicos, así como frustraciones y confusiones”

Segundo sentido:

La investigación e indagación personal fueron provocadas por las confusiones y vacíos de información proporcionada por los docentes sobre el proyecto”

Sentidos compartidos de la dimensión 02: proceso tutor-tutoría

Primer-sentido:

Una tutoría para el proyecto permeada de acompañamiento, guía, compromiso, constructiva y dinámica promueve, buenas relaciones interpersonales, retroalimentación, seguridad, disminuye emociones dicotómicas, observaciones pertinentes y complementarias.

Segundo-sentido:

La actitud del tutor durante el proyecto con sentido ético, empática, llena de profesionalismo, respetuosa, permitió: un aprendizaje y comunicación horizontal, retroalimentación, reorientación, motivación, aclaración de dudas y seguridad.

Sentidos compartidos de la dimensión 03: aportaciones del proyecto sobre la práctica docente

Primer sentido:

El proyecto impactó en la práctica docente promoviendo más seguridad, enriquecimiento, nuevas miradas reflexivas sobre la práctica docente.

Segundo sentido:

El proyecto conlleva a realizar una ruptura en la práctica con más fundamentación para enfrentar diversas situaciones y cambios dentro del aula a partir del desarrollo de habilidades de observación.

Tercer sentido:

Los errores en el proyecto provocaron búsqueda e investigación, angustias, pero asimismo aprendizajes, complementariedad, actualización y crecimiento laboral.

Sentidos compartidos de la dimensión 04: resistencias encontradas en el desarrollo del proyecto

Primer sentido:

La falta de habilidades para la lectura y la redacción y problematización del proyecto, así como el poco tiempo dedicado al mismo, fueron resistencias presentadas para el desarrollo del proyecto.

Segundo sentido:

La demanda de las diversas asignaturas y el trabajo laboral aunada a los vacíos teóricos y poca socialización de los actores causaron resistencias para desarrollar el proyecto

Tercer sentido:

La frustración e incapacidad ante la constante reorientación del proyecto y sacrificar vida familiar y social fueron permanentes resistencias en el desarrollo del proyecto.

Sentidos compartidos de la dimensión 05: comunicación horizontal y relaciones interpersonales

Primer sentido:

La comunicación horizontal en grupo poco conformado conlleva a tener actitudes dicotómicas, así como desacuerdos y relaciones interpersonales superficiales

Segundo sentido:

El trabajo colaborativo entre iguales y con pocos conocimientos provoca tensiones.

Tercer sentido:

La comunicación horizontal permitió motivarse, así como resolver dudas y profundizar en los temas del proyecto y disminuir las tensiones y emociones encontradas

Sentidos compartidos de la dimensión 06: relacionar la teoría con la práctica

Primer sentido:

El relacionar la teoría con la práctica en el desarrollo del proyecto provocó inseguridad para la escritura y argumentación, pero provocó reflexión, búsqueda y crecimiento.

Finalmente, fue realizada la interpretación de estos catorce sentidos (sentidos subjetivos) una serie de interpretaciones de sus acciones (Weber, 2012) realizadas por las diecinueve docentes de la LEP, donde subyace una intencionalidad subjetiva, dirigida hacia otro, u otros sujetos (acción social), originado paralelamente un tipo de relación intersubjetiva o flujos de conciencia recíprocos (Schütz, 2012), o sea las tipificaciones que hacen de su mundo de sentido común, constituida de momentos emotivos y afectivos, algunos antagónicos, los cuales en el espacio-temporal de su formación y durante el diseño y desarrollo su proyecto de intervención socio-educativa.

Conclusiones:

- Las docentes a partir de la experiencia vivida en la construcción y desarrollo de su proyecto de intervención, se ven cruzadas por su cultura experiencial (Pérez, 2000) construida durante su formación dentro de la LEP. De tal manera que sus acciones sociales son intencionadas durante los diversos momentos, recuperando parte del acervo de conocimientos y aprendizajes los cuales constituyen su plataforma de tipificación y significatividad (Schütz, 2015) y es partir de la cual: evalúan, acreditan o desacreditan los contenidos, los nuevos conocimientos adquiridos, su posible vinculación y relación con los que exige la práctica del diseño y desarrollo de su proyecto.

Es decir, las acciones sociales intencionadas dirigidas hacia el otro, o el sentido subjetivo construido, carga con la mencionada plataforma vinculada al complejo cognitivo, emotivo, afectivo, desde donde se construye su la naturaleza de la intencionalidad.

- La presentación de los contenidos durante su formación de la LEP (generalmente por la vía de la transmisión de contenidos) no logra conducir a los docentes en servicio hacia la búsqueda de problemas para “plantear” o “descubrir”, sino más, a ubicar temas o ensayos de problemas ya existentes pero externos a su realidad educativa-laboral.

Sin embargo, dadas las exigencias académicas de construir un problema de intervención durante, se han producido vías de auto investigación e indagación por parte de las docentes en servicio, aunada la responsabilidad de un tutor o guía, que realiza un acompañamiento sistemático y traza generalidades par todos los proyectos en lo metodológico.

El tutor tendrá que desarrollar un proceso de acompañamiento con las docentes en servicio, en la práctica de investigar con la intención de formar en ellos una identidad más allá de los contenidos curriculares (Díaz, 2018), siendo importante incluir a las de sus estudiantes dentro de la comunidad de investigación o práctica a la que el tutor pertenece.

- La práctica docente se vio enriquecida a partir del desarrollo del proyecto de intervención, considerando los elementos conceptuales, y teorías recuperadas al investigar documentalmente, más allá de los referentes que les dio la LEP durante su formación Lo cuales permitió darle más sentido a su práctica real.

Considerar que el sentido subjetivo requiere de acciones intencionadas dirigidas hacia el otro (Weber, 2012) y solamente y a través del diseño de la intervención, con sus referentes teóricos y la motivación por aplicar sus actividades, les permitieron a las docentes en servicio, encontrar un significado e incluso resignificar su práctica anterior.

Por lo anterior, la habilitación de la investigación-acción por parte de los docentes en servicio, como insumo metodológico para llevar a cabo la intervención, les permitió tener una práctica docente más sistematizada y fundamentada. Utilizando recursos como, la observación y el diario de campo. De acuerdo a lo anterior, se concretó la característica del profesor en la I-A, como lo señalaba Steanhouse, Cit.en Latorre (2001), “crear la capacidad para un autodesarrollo profesional”.

- Definitivamente el proceso de diseño y desarrollo del proyecto de intervención para las docentes en servicio de la LEP les ha reclamado “implicarse” (y no en el sentido de involucrarse hacia afuera) como la auténtica acción de replegarse hacia sí misma, como lo analiza Ardonio (2005), cuyo significado de “implicación” es: movimiento o sea un

“replegarse o doblarse hacia sí mismo”. Lo cual les permitió darse cuenta y comprender su bajo nivel de lectura y escritura, necesidad de búsqueda y aprender a trabajar en, y con, la incertidumbre para abordar el documento del proyecto de intervención.

- A partir de lo anterior, los docentes en servicio se han aproximado a un nivel más comprensivo, aunado a un fortalecimiento en su esfera emotiva (nuevamente muy desgastada ante la incertidumbre, la duda y premura) ante la irrenunciable exigencia de desarrollar procesos de redacción, y, de esa manera logara vincular sus ideas, con la teoría y su práctica y volver a la teoría.

Los sentidos construidos por las docentes en servicio tendrán una relación intrínseca, con las acciones sociales (Schütz, 2015) efectuadas entre sí, y tipificadas como como conductas orientadas por el otro, de tal manera que, cada sentido requiere de la acción intersubjetiva con sentido subjetivo intencionado (Weber, 2015) dirigida desde el ego hacia el alter ego, en una dinámica de corrientes de conciencia que fluyen de un lado hacia otro, estableciendo, asimismo procesos de reciprocidad.

Bibliografía

Arbesu, M. (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM.

Ardonio, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Barabtarlo, A. (1995). *Investigación Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: CISE-UNAM.

Bardín, L. (2002), *Análisis de contenido*. Madrid. España: Editorial Akal.

Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.

Delgado, J. y Gutiérrez J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis. S.A. Madrid. España.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.

Gracia, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teoría, métodos, técnicas e instrumentos*. Santa Fe, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

- García, F.J. (1994). *Análisis del sentido de la acción: El trasfondo de intencionalidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Hidalgo, J.L. (1992). *Leer, texto y realidad*. México: Editorial: Casa de la Cultura Mexicana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer cambiarla práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Mc.Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Método y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein, Educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes
- Mireles, O. (2012). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: IISUE-UNAM.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e Ideologías*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- Pujolas, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. México: UACM.
- Rodríguez y Cols, (1996). *Conclusiones recomendaciones en un trabajo de investigación. Un enfoque constructivista*. Valencia España: Editorial Aljibe.
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. México: UNAM.
- Scribano, A. (2011). *Teoría social, metodología, epistemología. Cruces y entramados*. Buenos Aires. Argentina: UBA.
- Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social Escritos I*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. (2102). *El problema de la realidad social Escritos II*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- Weber, M. (2012). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.