



LA FORMACIÓN UN SENTIDO EN CONSTRUCCIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD, EN DOCENTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA UNAM

Jaime Antonio Hernández Soriano

Palabras clave

Subjetiva, formación, discurso, actores, sentidos.

Resumen

Desde la teoría subjetiva interpretativa, se pretende encontrar los sentidos que asignan los docentes a sus prácticas escolares y discursivas; el trabajo de campo se realizó en los meses de abril y mayo en las 9 ENP y los 5 CCH de la UNAM, ambos turnos, 6 academias fueron consideradas, un maestro de cada una de ellas. Se desprende de una investigación colectiva; para este evento se da cuenta de una pregunta y sólo se consideran las aportaciones de los informantes de la ENP Núm. 1 y el CCH Oriente, son 24 entrevistados, un análisis categorial da cuenta de la subjetividad objetivada de los actores y los sentidos que asignan a la importancia de su trabajo como docentes en la formación de los estudiantes del nivel medio superior; la formación como construcción en el discurso como parte fundamental del quehacer de los actores.

El presente escrito es una oportunidad de dar cuenta de una investigación colectiva que se efectúa en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la UNAM, es un trabajo que pretende encontrar los sentidos que asignan a sus prácticas escolares y discursivas los profesores de la ENP y CCH de la UNAM.

Introducción

Para esta presentación básicamente son cuatro interrogantes que se propone como punto de partida, ya que estamos en el primer acercamiento de nuestro objeto de estudio, para este estudio solo consideramos una pregunta: En su opinión, ¿qué es lo más importante de su trabajo docente con sus alumnos? ¿Cómo están formando los profesores preuniversitarios a los estudiantes de bachillerato de la UNAM y cómo se instituye una formación política? ¿Qué tipo de estudiante se está formando, de acuerdo con el perfil vigente del egresado? ¿Cómo emplea la didáctica para el aprendizaje grupal de los contenidos curriculares para que resulten significativos a sus alumnos?



¿Cómo se relaciona el enfoque constructivista, con el aprendizaje de los alumnos para resolver problemas de la vida diaria?

Problema de investigación

Los sentidos y contrasentidos que construyen los docentes de sus prácticas escolares y discursivas de la ENP y CCH de la UNAM, establecidos en el modelo y enfoque educativo de acuerdo con las exigencias que demanda el contexto social y político a través de los aprendizajes relevantes en la formación de los estudiantes de bachillerato

Como propósito se pretende dar cuenta de los sentidos y contrasentidos que asignan los profesores a sus prácticas escolares y discursivas, contenidas en el plan y programas que constituyen la formación de estudiantes en la socialización de la cultura política.

Justificación

Consideramos de loable importancia acudir a los docentes como actores, ya que, son ellos los que tienen la autoridad para hablar de lo que sucede en las aulas, proponer una reforma siguen siendo ellos las voces autorizadas para opinar en materia cambios y transformaciones curriculares e institucionales.

Darle voz e indagar la subjetividad de los actores, desde un enfoque interpretativo, permite objetivar a la subjetividad, encontrar un trasfondo en la intencionalidad de sus prácticas escolares y discursivas en el proceso áulico, la formación se construye como categoría desde sus discursos; es una oportunidad para dar cuenta de la importancia que tiene la voz del maestro en función de una reforma educativa

Fundamentación teórica

La construcción del conocimiento desde la relación entre epistemología y teoría, desde una diversidad que se traduce en posibilidades de contenidos demarcados, identificables con una significación, clara y precisa, unívoca, semánticamente hablando (Zemelman, 2004, p. 25). En otras palabras, construir el conocimiento de lo cognoscente del actor y el objeto, es decir, no hablamos de mecanismos comunes, renunciar a los conceptos a priori, tenemos que renunciar a los datos de los sentidos como el origen del conocimiento (García, R., p. 113).





Las pretensiones del trabajo, exigen un distanciamiento del objeto de estudio, no sólo para tener una subjetividad objetivada, sino una posibilidad de interpretar a partir de ciertas categorías; construir el conocimiento científico implica romper con las creencias, tradiciones, formas de pensar, es decir, renunciar a las formas de nombrar las cosas. “El espíritu científico debe formarse en contra de la naturaleza, en contra de lo que es, dentro y fuera de nosotros, impulso y enseñanza de la Naturaleza, en contra del entusiasmo natural, en contra del hecho coloreado y vario. El espíritu científico debe formarse reformándose (Bachelard, 1974, p. 27).

Ahora bien, la ruptura epistemológica no significa un simple cambio de ideas; por el contrario, representa una transformación de la conducta, un cuestionamiento dirigido a los hábitos cotidianos consolidados en la personalidad. La actitud del investigador se caracteriza por la disposición a "desaprender" para llegar a entender (Sáez, Hugo, 2010, p. 32).

Las instituciones establecen una formación secundaria, establecen roles, acciones, rutinas, límites, entre otras, permean la vida cotidiana de los actores, la intencionalidad de sus actos adquieren un trasfondo en el sistema de relaciones (Berger y Luckmann, 1978, p. 79).

La cultura popular desaparece en función del trayecto escolar que transitan los actores, el contexto cultural potencia y restringe las posibilidades de desarrollo. El contexto se constituye desde un marco político, económico y social. Surgen los símbolos como producto de las interacciones humanas, es decir, el conjunto de significados, expectativas y comportamiento, se arraigan y viven porque adquieren cierto grado de funcionalidad (Pérez, Ángel, 2004, pp. 13-14).

El aprendizaje relevante conduce hacia un rompimiento de los propios límites o formas de transgresión (Giroux) como proceso de formación “los cuales son posible desafiar y redefinir los límites existentes, desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad (González 2006-2007, pp. 83-84).

Retomamos dos categorías, cultura política y socialización de Almond y Powell, el primero, “Las inclinaciones, actitudes, creencias y valores... así como el proceso mediante el cual se inculcan a los niños determinadas actitudes políticas y valores; segundo, dentro de la estructura escolar, se tiene la capacidad para que a los niños y jóvenes sean modeladas sus actitudes sobre las “reglas del juego político” no escritas (Almond y Powell, 1966, pp. 29-64).





El enfoque por el cual se guiará es la subjetividad de los actores, son ellos quienes tipifican al otro a través de sus vivencias, les da significado, los actos adquieren intencionalidad, las vivencias se construyen de manera simultánea en un continuum, pero este no es percibido en su totalidad, sino por segmentos, estos se hacen propios, en el momento que son ordenados por el otro dentro de su propio contexto de significado; y de esta manera es posible interpretar las vivencias del otro desde el punto de vista del actor (Shütz, Alfred, 1993, pp. 128-135)

Metodología

Indagar desde la subjetividad de los actores, su producción de sentidos y contrasentidos, desde una perspectiva interpretativa, con un enfoque metodológico comprensivo; permiten estudiar a la evidencia empírica desde su contexto, la escuela; el investigador desde su sensibilidad asume el rol de captar la conducta humana desde el discurso, como una manifestación de la interpretación propia y directa del actor, como un reflejo de su acción social hacia los otros (estudiantes) y con sus pares (maestros).

La investigación observa al actor como el sujeto que produce significados, más que un ser socialmente determinado; "Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos" (Berger y Luckmann, 1978, p. 37). Para estos autores la producción de sentidos se dan justamente en la intencionalidad de sus actos, a través de las tipificaciones logran objetivar la relación cara a cara; porque la conciencia está dominada por el motivo pragmático, mi atención a este mundo está determinada por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer.

Un estudio cualitativo, permite profundizar el conocimiento del objeto de estudio, constituye un discurso dicotómico (sentidos y contrasentidos), se comprende que "el sentido o significado de una acción es su carga simbólico-representativa que rebasa la materialidad conductual, está ligada a la narrativa discursiva y, una vez captada, permite la comprensión de la acción y eventualmente su explicación" (García, F. 1999, p. 495). No interesa la regularidad, su sistematicidad o producción del marco que hace posible la ubicación del sentido o su significado; sino más bien, el interés radica en su presencia o ausencia dentro del texto.

La codificación permite registrar la presencia o ausencia de la categoría; la primera, puede ser significativa y permitiría ser un indicador (sentido); en el caso de la segunda, puede ser interpretada





como otro indicador (contrasentido), además esta ausencia puede interpretarse como un bloqueo o un rechazo de la intencionalidad con que se opera dentro de un contexto (Bardin, L., 2002, p. 82). Será necesario aclarar que en el entorno de la pregunta pueden generarse dentro de la diversidad y heterogeneidad tres tipos de respuestas, uno, una manifestación a favor de; segunda, en contra de; y tercera, la ausencia de.

Como referentes empíricos, se consideraron las nueve ENP y los cinco CCH, se hizo un pilotaje a dos profesores de cada una de las instituciones y posteriormente se realizaron la entrevistas, para este estudio solo analizamos las aportaciones de los 24 profesores de la ENP 1 y el CCH Oriente de ambos turnos, como ya se había señalado sólo se entregan algunos de los hallazgos obtenidos en la pregunta uno de 23 de conformó el estudio colectivo.

Está basado en una entrevista estructurada que comprende tres ejes que guiaron el conjunto de preguntas; uno, sentidos y contenidos en las practicas escolares y discursivas; dos, la objetividad de la docencia; y tercero, trasfondo general del sentido y reforma curricular; una relación cara a cara que se relaciona entre entrevistador e informante, acompañado de preguntas espontáneas, estas aseguran concreciones en el contenido del discurso.

Como segundo momento, la transcripción, esta se hizo palabra por palabra, *verbatim* (Knobel M. y Lankshear, C. 2001, p. 78) y la revisión respectiva, se procedió a entregar los escritos para que los actores revisaran lo que habían dicho, una posibilidad de preñación como lo llama Bourdieu, “una especie de reconciliación de la conciencia común consigo misma... las opiniones primarias son hechos sociales, se presentan como colección falsamente sistematizada de juicios de uso alternativo” (Bourdieu, 2008, pp.31-32); el hecho de regresarlas implica que el actor se sitúe dentro del contexto, la subjetividad objetivada implica un acto pensado, racionalizado, consciente, adquiere forma y reconstruye los sentido y contrasentido, es decir, ratifica lo dicho.

Un análisis categorial acompañó el proceso, ya que, permite traducir en un logos sin perder la función de la apropiación, facilita instalarse en el mundo, sin concebir a este como un conjunto de objetos, sino como posibilidad de experiencias que incluyen las dos modalidades de principales de relación con lo real: la apropiación y la instalación (Zemelman, 1998, p. 71).

Primeros hallazgos

Para los hallazgos consideramos básicamente a tres unidades de análisis: de contexto, de sentido y su interpretación. Se construyó una tabla que concentró la información, que por cuestiones de





espacio se omite, se hizo una estratificación de contenido, se consideró a lo propuesto por Bardín (2002) en su texto "Análisis de contenido".

Los contextos

La revisión de sus narraciones, éstas convergen en tres dimensiones y nos llevan a situarlas desde un contexto internacional, nacional o institucional, los docentes intentan darle sentido a lo que hacen e función del rol que le da la escuela, como responsables de una programa de un currículum.

CCHE10: "...los alumnos que llegan al CCH en particular los del turno vespertino, este leen pero no entienden lo que leen... la cuestión esta de la supuesta actualización de programas no atiende este problema para nada... esa actualización no es tal, entonces no saben lo que está pasando en los salones... entonces qué es lo primordial jeso!... cómo vas a formar un alumno si no sabe leer, trae un montón de problemas y cada día son más graves..."

La respuesta anterior se sitúa en un contexto internacional, ya que, esta influencia se ha dado a partir de las políticas públicas que han implementado los organismos financieros como el Banco Mundial y sus préstamos a países como México, basta con revisar los lineamientos propuestos por la RIEMS y el carácter obligatorio, el MCC, las competencias, etcétera (World Bank, 2010); además si agregamos "...no hay un programa en donde todas las materias, todos los profesores convergiéramos para enseñar a leer a los alumnos, o sea, tampoco la hay, tampoco saben leer matemáticas..."

Esta última parte de su discurso, vemos como se produce el sentido en función del carácter de medición que se ha dado en la última década a la educación, se ha medido al sistema educativo y se han establecido niveles comparativos entre instituciones y países; México figura en los últimos lugares de la OCDE, principalmente en matemáticas y comprensión lectora.

- CCHE2: "Bueno, lo más importante es que yo los guíe"
- CCHE3 "...es eso fomentar un cambio de cultura con carácter responsable, social y solidario"
- ENPE05 "más que nada mi interés, es precisamente formarlos a ellos en aspectos tanto de conocimientos, habilidades o actitudes propias del campo de la geografía para por su formación por un lado, como ciudadanos..."

Es aquí donde valoramos la construcción del sentido desde un contexto nacional, se ve el deterioro social que tiende la sociedad mexicana, y la importancia de formar a un ciudadano o el sentido de modificar la cultura en la cual se conduce el estudiante como actor y producto social, el cambio de





cultura, los valores degradados, el docente como guía, un discurso de los últimos tiempos, principalmente con las últimas reformas educativas como la RIEMS, RIEB.

Otro sentido que se constituye en el actor, en función de una cultura escolar, esta como el rol la propia institución, desde un contexto institucional, el docente se siente parte de la misma.

ENPE10 “tengan ciertos aprendizajes...” CCHE12 “fundamentalmente la formación de los estudiantes...” en la CCHE09 “es que los chicos desarrollen habilidades que les permitan seguir aprendiendo...” CCHE05 “lo más importante es que hagan suyo pues la forma de trabajar en física y química...”

Las categorías empíricas

Al analizar este apartado de la tabla de contenido, logramos establecer cierta relación a lo que docente llama hace con sus alumnos, en la construcción de sus discursos construye sentidos en función de la utilidad de la asignatura y la formación del actor, es decir, el docente se siente importante en su labor, construye un sentido de protagonista del proceso de formación, como es el caso:

CCHE01 “el profesor tiene diversas vías para abordar casi cualquier problema en el aprendizaje de sus alumnos” o en el caso de la CCH02 “Lo más importante es que Yo lo guíe”, en el ENPE06, “Motivarlos a lo que es la ciencia, que sepan hacer ante la vida” o en el caso de la ENPE12 “Tu le trasmitas a ellos que la persona que está en frente tiene la suficiente experiencia para vincular la realidad y su nivel”

En esta última, un sentido protagonista de ser ellos quienes asumen el rol, el compromiso de dirigir la enseñanza.

Interpretación de segundo nivel

Nuestras primeras interpretaciones, es el primer acercamiento desde una concepción teórica en la cual versa este apartado, tratamos de no caer en la construcción falsa de una realidad (Zemelman, 2004, p. 29), ya que corremos el riesgo de ponerle nombre viejo a cosas nuevas o caemos en la creencia de porque no tienen nombre las cosas no podemos nombrarlas (Bachelard, G., 1984), es justamente una aproximación que permitirá dar cuenta, de las construcciones de los sentidos que los docentes asignan a sus prácticas escolares y discursivas.

Las unidades de sentido que el docente asigna a su trabajo como docente se encuentra la formación en sus diversas connotaciones, el docente asigna un sentido a lo que hace y lo llama formación, ENPE05 “formación ciudadana y universitaria” ENPE02 “formación científica y ambiental” CCHE12 “formación de los estudiantes” CCHE05 “formación de principios científicos” CCHE03 “creo que es la formación de ellos”, así como estos, encontramos diversas connotaciones de la formación, es entonces asignado el sentido de formación, además de considerarse un *sensus communis* en sus respuestas, es decir, un sentido comunitario del grupo de docentes demarcados no solo por una





institución, sino por dos modelos educativos, el CCH y la ENP; adquiere importancia en función del rol que desempeñan de sus respectivas escuelas; su quehacer escolar está marcado por asignar un sentido común a ese quehacer docente, este adquiere una relevancia decisiva para la vida del docente (Gadamer, 1991, p. 50) y se acerca a como el docente interpreta su practica en su discurso ese sentido de formación.

Los docentes asignan un sentido a su trabajo y en este se refleja la formación desde una cultura escolar, tal vez habría de ampliarse el análisis en función de lo que se hace como actor y su contrastación con las otras preguntas; ya que, la formación como sentido construido desde su práctica escolar, permite interpretarlo como una posibilidad de no caer en las ambigüedades del discurso oficial, se aprende para la vida, sino más bien una formación que se propone en el sentido no desde un programa, sino una formación permanente (Gadamer, 1991).

Otra de las unidades de sentido que sobresale en las respuestas de los entrevistados es la de instituir una cultura académica, es este, el sentido académico que adquiere forma en su discurso, CCHE06 "formen un visión de ir haciendo e ir aprendiendo", CCHE07 "saber trabajar en equipo, tener flexibilidad para que aprendan a elegir y decidir", CCHE09 "que desarrollen habilidades que les permitan seguir aprendiendo, que comprendan los contenidos". La subjetividad de los actores es precisamente la intencionalidad de sus actos conllevan un trasfondo, es decir, la cultura académica permite convertir al individuo autónomo como un referente dentro de la colectividad, que adquiera voluntad como persona (Pérez, Ángel, 2004, p. 253).

Un sentido constructivista se instituye en el discurso de los docentes, ellos consideran que lo más importante con los alumnos es CCHE07 "saber hacer", CCH02 "aprender a aprender, CCHE06 "aprender a hacer", en este discurso se considera la utilidad, no solo de la acción docente sino de la aplicabilidad del conocimiento fuera de la escuela, asignan un valor importante para la vida.

El aprendizaje relevante como sentido también se encuentra en la subjetividad de los actores, ellos establecen que lo más importante de su trabajo con sus estudiantes es: CCHE01 "descubrir cosas nuevas, resolver cualquier problemática", CCHE10 "enseñar a leer, dominar los discursos" CCHE11 "aplicar el conocimiento a corto, mediano y largo plazo, un aprendizaje significativo, conocimiento" ENPE02 "responsabilidad con el medio ambiente", ENPE04 "ofrecerle al adolescente una manera de ver críticamente su entorno" ENPE06 "formar ciudadanos" ENPE08 "posicionarse ante el conocimiento" existe un trasfondo en la intencionalidad de los actores al formar a los estudiantes, el aprendizaje relevante, ya que, los contenidos deben ser aplicados y los estudiantes se conduzcan como personas pensantes y actuantes, con conciencia de sus actos. Una contraposición al aprendizaje memorístico (de manera consciente o inconsciente), este se relaciona con los episodios espontáneos, y su recuperación no es sistemática (Pérez, Ángel, 2004, p. 261).

El aprendizaje relevante al que los docentes aluden, refiere a la adquisición de materiales con sentido que puedan establecer una relación lógica y no arbitraria con los contenidos ya poseídos por el actor; es decir, es el tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento (Pérez, Gómez, 2004).





Reflexión

Este primer acercamiento al análisis de los datos empíricos, constituyen una posibilidad de lograr comprender e interpretar la subjetividad de los actores; son los sentidos que los docentes asignan a sus prácticas escolares y discursivas en la formación de los estudiantes.

En este nivel educativo que en cierta forma estaba olvidado y difícilmente se considera al docente como un actor de cambio y transformación, vemos que el docente como actor tiene un bagaje del que dar cuenta, en los procesos formativos y evaluativos de su quehacer docente. Tipifica su accionar en la integralidad de su persona, acompañada de su experiencia y el aprendizaje relevante que ha de trascender a sus estudiantes.

En relación a las instituciones, son dos modelos educativos diferentes, sin embargo, los sentidos que los actores asignan a sus prácticas escolares y discursivas, se ciernen bajo esquemas similares, comparten dichos sentidos, confluyen en la formación como resultante, la cultura académica y su concreción como sujetos y el aprendizaje relevante como eje articulador del quehacer docente.

Por último dar cuenta de la subjetividad de los actores, siendo participes de una socialización como elemento fundante de las instituciones escolares, constituyen una oportunidad para dar voz a quienes se las ha sido arrebatada, y una posibilidad para conocer de primera mano las tipificaciones que los actores hacen de su labor como docentes.

Fuentes de consulta

Almond, G. A. y Powell, G. B. (1972). Política comparada. Una concepción evolutiva. Buenos Aires: Paidós

Bachelard, Gastón (1974). La formación del espíritu científico en Sáenz A. Hugo Enrique (2010). Cómo investigar en ciencias sociales. México: UAM.

Bachelard, Gastón (1984). La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico. Buenos Aires: Amorrortu

Bardin, Laurence (2002). Análisis de contenido, 3ª. ed. Colmenar Viejo, Madrid: Akal.

Berger y Luckmann (1978). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2008). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI.





Gadamer, Hans-Georg (1991). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica (4ª ed). Salamanca: Ediciones Sígueme.

García, Rolando (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud colectiva*. Buenos Aires, mayo-agosto.

García Selgas, Fernando J. (1999). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis psicología

González Martínez, Luis (2006-2007). La pedagogía crítica de Henry Giroux. *Sinéctica*. Núm. 29. Agosto 2006-enero 2007. Guadalajara: ITESO.

Knobel Michele y Lankshear Colin (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Instituto michoacano de ciencias de la educación.

Pérez, Ángel (2004). *La cultura escolar y la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Sáez A. Hugo Enrique (2010). *Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales*. México: UAM.

Shütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: ANTHROPOS/UNAM/CRIM.

----- (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historia en el conocimiento social*. En Sánchez Ramos Irene y Raquel Sosa Elízaga (Coords.). *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI/UNAM/CELA.

“World Bank” (2010). México: BM apoya mejora de calidad de educación media superior. Comunicado de prensa N°:2010/396/LAC. Recuperado de: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANISH/0,,contentMDK:22577395~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>

