

Ponencia

La reconstrucción crítica de los datos desde la colaboración para el estudio de la propia práctica de los docentes en formación

Plantel: Escuela normal de Santa Ana Zicatercoyan

Autor: Horacio Vences Sánchez

Correo electrónico: dawn771111@hotmail.com

Fecha de elaboración: 22 de septiembre de 2020

Presentación

La presente reflexión metodológica se plantea poner en tensión la concepción tradicional de la escuela con relación al análisis como una tarea recurrente en los procesos de enseñanza aprendizaje y la obviedad que conlleva su ejercicio. Esto en el marco del desarrollo del curso de Práctica docente en el aula, mismo que, visto desde su exigencia, apertura a la par, el problema del trabajo colaborativo como parte del entrenamiento de los estudiantes en la investigación acción. El planteo de la problemática se efectúa con el pretexto de acercarnos al entramado metodológico a partir del cual, logramos una metamorfosis del análisis tradicional del dato, llevando el proceso a una lógica de reconstrucción. La examinación del dato por el investigador exige más bien, una actividad de reconstrucción porque el dato anecdótico como resultado de la percepción de la realidad es, de antemano, una especie de recorte o escisión arbitraria de la misma. Entonces el ejercicio que proponemos consiste en una lectura categorial para la reconstrucción crítica del dato a partir de su propia complejidad.

Resultados obtenidos

El análisis es una categoría cuya alusión en el ámbito pedagógico, llega a ser trivial por su recurrente enunciación, pues al ser inseparable del acto de aprender, el sentido crítico sobre la misma está casi anulado. Incluso se da por sentado que los estudiantes aprenden a partir del análisis y a su vez, se construyen creencias sobre su actitud investigativa. Pero el problema no es local o singular del ámbito pedagógico, subyace más bien, de la tradición epistémico

metodológica de la ciencia moderna, esto es, la actividad analítica de las ciencias en general demanda una actitud violenta del investigador en tanto se traduce en una exigencia de tomar el objeto y desagregar sus partes para dar cabida al juicio analítico.

Esta propuesta intenta redefinir el problema del análisis en dos espacios específicos: como un momento concreto del acto de enseñar en educación básica y como una exigencia del proceso formativo de los maestros en formación para examinar su propia práctica. Para ello me cuestiono ¿cómo puede el maestro en formación tener acceso al sujeto de un modo más comprensivo y crítico? y ¿cómo es posible gestionar el aprendizaje desde una perspectiva más integradora? Los criterios de base que hemos adoptado son, el carácter dialéctico de la teoría y la práctica planteado por Latorre (2005, pág. 13) en el marco de la investigación-acción y la exigencia de considerar a los actores para la transformación de su propia condición. Eso, por supuesto pasa por desarrollar la capacidad de hacer lectura del presente como un ejercicio fundamentalmente epistémico que implica trabajar con el cuestionamiento desde una actitud crítica.

El éxodo por este sendero no se da en solitario, los ejercicios de razonamiento para conocer la propia realidad no pueden darse en función de los soliloquios del investigador, tampoco desde la percepción y razonamiento de otro sobre uno mismo: no podemos ser objetos de nosotros mismos o de otro, el reto más bien consiste en ¿cómo nos damos cuenta de nuestra situación como sujetos explicitando nuestras condiciones subjetivas en relación con los otros? De ahí que el análisis comienza su metamorfosis en la actividad colaborativa al dejar de ser un acto puramente intelectual para comenzar a percibir desde el sentir.

Ahora bien ¿cómo se llevó a cabo este trabajo colaborativo y qué limitaciones enfrenta? La tradición escolar al respecto adolece de un sentido de la colaboración por el cual se entiende como una ayuda a alguien en una tarea, en la cual, aquel sujeto está más implicado, por lo mismo, sobre él recae la mayor responsabilidad. Ello supone el reto de romper con esa lógica en el proceso formativo y, sobre todo, colocar al docente en formación en condición de laborar junto a otros por efecto de una necesidad sentida. Para comprender la lógica de la actividad colaborativa se exponen en seguida las pautas metodológicas desarrolladas en la asignatura de Práctica docente en el aula, enfocando específicamente el momento tradicionalmente nombrado analítico y que aquí hemos trabajado como una lectura categorial para la

reconstrucción crítica del dato en apego a su propia complejidad. El concepto de reconstrucción es tomado de una propuesta de envergadura mayor metodológicamente hablando, que alude a la “reconstrucción articulada” de Zemelman (2009, pág. 195). Tanto la *lectura categorial* y la categoría de *reconstrucción* las hemos adaptado aquí para atender en primer lugar, el problema de lectura que arrastra la escuela y en segundo, la dispersión de las ideas de los estudiantes a la hora de enfocar la reflexión sobre un acontecimiento.

Lectura de la anécdota. El trabajo de recogida de datos se llevó a cabo integrando un registro anecdótico que diera cuenta de eventos significativos para cada uno, sin ejes u observables prediseñados. Con el cuaderno en mano, cada integrante del grupo selecciona la anécdota más sentida y se procede a dar lectura grupal para ayudar a identificar a cada compañero, la categoría que se expresa con más fuerza dentro de ella, respondiendo a la pregunta ¿qué nombre le puedo poner al acontecimiento? Esto con el fin de iniciar al estudiante en la lectura categorial que le permita tomar distancia del hecho haciendo abstracción del mismo, puesto que ahí radica la primera dificultad epistemológica. Por la lectura categorial se puede tener acceso a los simbolismos que confluyen en las relaciones de los sujetos, porque esta deviene en el cuestionamiento de los significados que intentan constreñir el potencial del mundo simbólico.

Construcción de la primera reflexión. Con la identificación de la categoría se procede a la escritura intuitiva de una primera reflexión en un párrafo. Esta primera reflexión rudimentaria suele portar teorías dadas, prejuicios, suposiciones, conjeturas o incluso, comparaciones que, exigen un acto de darse cuenta desde dónde se pronuncia el investigador.

Lectura de la primera reflexión. En seguida se lee la primera reflexión, nuevamente de forma grupal, con el propósito de identificar las subcategorías usadas para adjetivar o dar contenido a la primera categoría y en este momento, cada uno integra con lo sugerido, un mapa categorial en el cual el estudiante hace consciente el tipo de relaciones que mira en el acontecimiento en cuestión, colocando las subcategorías como nuevos significantes de los cuales es posible decir algo más cuando somos capaces de localizarlos en otros acontecimientos.

Construcción de una segunda reflexión. Con base en el mapa se construye una segunda reflexión sin olvidar el sentido que tiene la anécdota motivo de análisis. Esta escritura se efectúa relejendo la anécdota, la primera reflexión y el mapa para hacer emerger a través de las

subcategorías el mensaje oculto que porta la anécdota. Para ello el estudiante se pregunta ¿qué significados pueden adoptar las subcategorías del mapa en el contexto de la anécdota?

Elaboración de cuestionamientos. La siguiente tarea es poner en cuestión, también colectivamente, las afirmaciones o argumentaciones de cada subcategoría de modo que el estudiante se pregunte por qué piensa lo que piensa y qué raíces, sentido o perspectiva tienen sus reflexiones. Para ello el estudiante se pregunta ¿qué cuestionamientos puedo hacer sobre las afirmaciones que he planteado en mis reflexiones? Por supuesto que, lo que termina cuestionando es el acto pedagógico y cómo él va construyendo un cúmulo de convicciones que lo hacen ser y actuar de determinada manera como maestro. Todo lo anterior se organizó en una tabla¹ por cada anécdota para dar pie a una actividad de organización y búsqueda de relaciones de los datos.

Vincular las reflexiones. Este ejercicio consiste en agrupar las reflexiones generadas a partir de varias anécdotas del mismo tipo para hacer emerger categorías que hemos denominado integradoras porque van a permitir aglutinar, en uno solo, diversos razonamientos que, al principio, pueden aparecer dispersos. Sobre estas categorías se generará un tercer escrito con un nivel de abstracción más profundo.

La reconstrucción crítica del dato garantiza en primer lugar, la generación de textos auténticos de los estudiantes porque se convencen de su capacidad de generar pensamiento sobre una realidad concreta y se dan cuenta de que pensar no es un trabajo de científicos o de expertos. Además, se afina la capacidad de escucha entre compañeros rompiendo con el prejuicio de que unos saben más que otros de modo que comienza a imperar la idea de que todos tienen algo importante que aportar. Por otro lado, el sentido colaborativo es la clave para tener acceso a la complejidad de un fenómeno en la medida que muchas miradas ponen al descubierto la multiplicidad de aristas que este puede tener. Así, el laborar juntos rompe la barrera de la

¹ Esta tabla sintetiza el trabajo metodológico del estudiante hasta el paso número cinco.

Anécdota	¿Qué nombre le pongo a la anécdota?	Primera reflexión ¿Qué pienso del acontecimiento en función del nombre que le he puesto?	Mapa de categorías	Segunda reflexión ¿qué significados pueden adoptar las subcategorías del mapa en el contexto de la anécdota?	¿Qué cuestionamientos puedo hacer sobre las afirmaciones que he planteado en mis reflexiones?

exclusión que viene caracterizando la organización escolar, creando un entorno de interdependencia positiva definido a partir del reconocimiento de la mirada del otro y que encarna en la construcción de sentido.

Conclusiones y perspectivas para fortalecer la inclusión

Las reflexiones anteriores abren cuestionamientos sobre las prácticas más comunes de la escuela y, del mismo modo, apuntan la necesidad de sospechar del impacto que tienen los conceptos naturalizados en el propio acto educativo. Mirar las prácticas implica, por supuesto, cuestionar el método, preguntarnos cuáles son los mecanismos por los cuales los maestros imponen un acceso a la realidad y cómo ello nos distancia de lo real en tanto se torna cada vez más inaccesible en la medida que los conceptos no son recreados para comprender el presente. Por eso, debemos plantearnos las preguntas de ¿por qué hablar de inclusión hoy?, ¿cuáles son los métodos por los cuales la escuela se autoriza la exclusión?, o ¿cómo se aborda hoy el problema de la inclusión?, ¿el incluir será un esfuerzo adicional en el acto de laborar juntos?

Por supuesto que romper las barreras de la costumbre provoca quiebres en los estudiantes que los hacen vivir una especie de angustia o disgusto que los mueve constantemente a la renuncia, en el ejercicio de reconstrucción crítica que hemos elaborado, la exigencia de profundización sobre el dato va a la par con la demanda de profundizar también en la explicitación del mundo subjetivo, por lo tanto las lecturas colectivas son reales actos de exposición que demandan confianza plena en el otro como alguien que se dispone a colaborar en mi construcción.

El proceso de lectura categorial y de reconstrucción crítica de los datos, no es un criterio metodológico que se cierra simplemente en los límites de un modo de investigar, es una alternativa para aprehender juntos, un modo de hacerse cargo del otro en un proceso formativo no psicologizado, no constreñido en la pura actividad mental.

Fuentes de consulta

Hugo, Z. M. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional México.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.