

PRIMEROS PASOS PARA INDAGAR LOS SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS DOCENTES SOBRE SUS ESTUDIANTES

MARCO VINICIO HERRERA CASTAÑEDA
LETICIA PONS BONALS

FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Se exponen resultados de la primera etapa de una investigación educativa regional de corte constructivista que tiene por objeto los significantes y significados que los docentes han construido durante su trayectoria de vida sobre sus estudiantes, los cuales forman parte importante de su práctica docente. Se busca responder la pregunta ¿qué idea de estudiante construyen los docentes durante su trayectoria de vida y cómo esa construcción se manifiesta en su práctica docente?

Durante esta etapa se analizan los códigos que emergen del análisis cualitativo de 200 autobiografías escritas por estudiantes que ingresaron a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, entre los años 2012 y 2013.

En los resultados obtenidos hasta ahora se descubre que la construcción de la idea de estudiante se sustenta en una primigenia de la praxis pedagógica cuya esencia es la asimetría entre el educador y el educando, la cual se descompone en dos dimensiones (sustantiva y cualitativa) que se entrelazan de acuerdo con las condiciones imperantes en el contexto social y cultural, así como de acuerdo con las subjetividades que entran en juego.

Palabras clave: Docente, estudiante, práctica docente, relación estudiante profesor.

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se exponen los primeros pasos para indagar acerca de los significados que los docentes construyen sobre sus estudiantes. El supuesto central es que estos significados juegan un papel fundamental en la definición de la práctica docente. Se trata de una investigación de carácter constructivista (Guba y Lincoln, 2012), que acepta que la realidad social es a la vez consecuencia de los individuos como de las estructuras sociales (Archer, 2009), por lo que debemos

relativizar desde los topos y cronos en que se ha hecho el estudio, las teorías generales que pudiesen explicar tales acontecimientos.

En cuanto a la estructura que sigue la exposición, se presentan los antecedentes, las razones que nos llevaron a formular la pregunta de esta investigación, la ruta metodológica en la que se está trabajando y los hallazgos hasta ahora obtenidos

DESARROLLO

La investigación se encuentra en su etapa inicial y tiene como antecedente el estudio regional transdisciplinar “La educación superior como significativo del proyecto de vida de los jóvenes que ingresan a la universidad” realizado entre los años de 2012 y 2014, en la región universitaria de Tuxtla Gutiérrez, en Chiapas, México. De ese estudio, que tuvo por objetivo comprender las tensiones que atraviesan las decisiones de los jóvenes para ingresar a las instituciones de educación superior en dicha región, se estableció grosso modo, que las trayectorias escolares de los estudiantes se movilizan constantemente debido a una serie de eventos e interactores socialmente significativos que entran en juego en una realidad que está atravesada por tensiones que significan y resignifican los sentidos de casi todos los acontecimientos y hechos que ellos viven.

Sobre las razones para construir la nueva pregunta de investigación

De la primera lectura e interpretación realizada a las autobiografías escritas por 200 estudiantes, que se utilizaron durante el estudio que antecede a la presente investigación, surgieron varios asuntos que se propusieron investigar posteriormente con profundidad, el más sutil de ellos, y por el que nuestro interés se decantó casi de inmediato, se enmarca en la práctica docente y en la vivencia de esa práctica por parte de los estudiantes.

Los códigos que emergieron de la interpretación de las autobiografías en su conjunto remiten a cuestionar qué significantes y significados operan detrás de lo escolar, ya a nivel institucional, de aula y de práctica docente. Por ejemplo, un código agrupó segmentos en los que se narra cómo madres, padres, hermanos y hasta amigos de los estudiantes colaboradores, realizan actividades formativas fuera de las aulas supliendo la actividad de los docentes dentro de ellas. Otro código señala las *prácticas docentes simuladoras*, es decir, cuando los docentes asisten a sus aulas pero su práctica docente se orienta hacia otras actividades que van desde enseñar cuestiones de sus religiones, tratar

asuntos de negocios mientras deja solo "copias" a los *alumnos*, hasta dormir mientras los *alumnos* leen y resuelven los ejercicios de los libros de texto. Otros códigos aluden a las iniciativas que tienen los estudiantes sobre algunas actividades o asuntos que supondrían una mayor significancia para el aprendizaje, y que son frenados por la dinámica escolar o por la misma práctica docente. Incluso se encontraron segmentos narrativos en los que se exponen cómo algunas prácticas docentes, que cabría calificar como poco éticas, se extienden por toda la organización escolar, creando una especie de filosofía institucional o un (des)prestigio de la institución.

De especial relevancia resultaron los segmentos de narrativas de estudiantes de pedagogía, cuya *construcción de carrera* iniciada desde la primaria, incluye el aprendizaje de la práctica docente, a partir de los modelos que vivenciaban en su trayectoria escolar.

Este conjunto de códigos y otros que más adelante se comentan, apuntan a que los docentes hoy día en activo, construyeron su idea de estudiante desde sus primeros pasos por la institución escolar –y por los diversos modelos culturales de uso en los que ha transitado. Tal objetivación es posible conocerla a través de los significantes y significados que anclan la acción de la persona en su praxis pedagógica y de ahí el interés actual por indagar la perspectiva de los docentes. En este caso, no interesa conocer la práctica docente de los ellos, sino responder a la pregunta ¿qué idea de estudiante construyen los docentes durante su trayectoria de vida y cómo esa construcción se manifiesta en su práctica docente?

La respuesta a este cuestionamiento se indaga teniendo en cuenta las conexiones que existen entre las situaciones derivadas de la estructura social con las acciones individuales (Archer, 2009; Giddens, 1995), entendiendo por tanto que la práctica docente es al mismo tiempo resultado de una serie de condiciones institucionales y contextuales y de decisiones individuales que se objetivan en topos y cronos escolares más o menos específicos, pero que son elaborados a lo largo de la trayectoria de vida del educador.

La ruta metodológica

La ruta metodológica del estudio se compone de tres etapas. La primera es la extracción los códigos relacionados con este tema, de los estudios realizados por Herrera (2014) y Hernández (2014), con el propósito de establecer una tipología de docentes y sus prácticas basada en la percepción de los estudiantes durante su tránsito por el sistema educativo. En la segunda fase, a partir

de dicha tipología, se realiza un estudio exploratorio de corte descriptivo, utilizando un instrumento que incluye una pequeña escala de likert, que será aplicado a una muestra de estudiantes de escuelas de diferentes niveles educativos, con el fin de observar, cómo se clasifica en cada una de esas escuelas a su planta docente.

En la tercera fase, y a partir de los resultados anteriores, se procederá a sugerir la muestra teórica de docentes a los que se les pedirá participar en una entrevista abierta. El análisis de la información de esta fase se realizará a través de Teoría Fundamentada de corte constructivista (Delgado, 2012), buscando “analizar las relaciones entre la agencia humana y la estructura social que presentan preocupaciones de índole teórica y práctica” (Charmaz, 2013).

HALLAZGOS DE LA PRIMERA ETAPA

En la primera etapa se volvieron a revisar 200 autobiografías de jóvenes que ingresaron a la Facultad de Humanidades de la UNACH, entre los años 2012 y 2013. Su codificación inicialmente se realizó para el estudio de los significados de la universidad, por lo que para esta etapa se recuperaron aquellos códigos que aluden de alguna manera nuestro tema de estudio actual. Durante la revisión se encontraron nuevos códigos que conforman una tipología de docente, a partir de la vivencia que tuvieron los estudiantes colaboradores en su paso por los diferentes escenarios áulicos de cada nivel educativo. Cabe decir que, cuando hablamos de “tipología”, no nos referimos a una etiqueta normativa, sino a un conjunto de aspectos que se llegan agrupar en el código construido.

En primer lugar, es conveniente señalar que los jóvenes colaboradores en el estudio de Herrera (2014), vivieron sus respectivas trayectorias escolares (desde el jardín de niños y niñas, la mayoría, hasta la educación media superior), entre los años de 1996 y 2014 (considerando en promedio 18 años de edad). Esos colaboradores además, provienen de zonas urbanas, que para el caso del Chiapas de ese periodo, presentan características más bien de tipo rural.

Los cronos y topos en que los colaboradores vivieron su trayectoria escolar, nos recuerda que los docentes que les dieron “clases”, podrían tener, para el caso de la educación básica (desde preescolar hasta la secundaria), entre los 25 y 50 años de edad, y que esa planta docente, tiene varios orígenes en su formación. Por ejemplo, para el nivel preescolar había por lo menos dos Escuelas Normales, situadas ambas en la capital del estado; en cuanto a la primaria, los docentes provenían de alguna de las 19 Escuelas Normales de este nivel que había en Chiapas, aunque en la práctica,

muchos de ellos, fueron egresados de la Escuela Normal Mactumactzá, institución a la que se asocia el segmento magisterial más combativo de la planta docente chiapaneca. Para el caso de la secundaria, una parte de los profesores se formaron en la Escuela Normal Superior de Chiapas, dedicada a la educación secundaria, y otra parte, son docentes que se formaron en la práctica, y que entraron al sistema solo por su perfil laboral, casi siempre conseguido en universidades u otras escuelas de nivel superior (diferentes a las Escuelas Normales). En el caso de la educación media superior, la planta docente era un poco más joven y no hay escuelas formadoras para ella, por lo que casi toda se conforma por personas que cubren el perfil profesiográfico de las asignaturas, y se forman en programas de licenciatura y posgrado, adosados con procesos de actualización que cada subsistema desarrolla.

Esta planta docente, tan variada, vivió o sufrió un conjunto de reformas educativas afectando los procesos de gestión y en algunos casos las propuestas curriculares, desde el uso de tecnología educativa, hasta las propuestas vigoskianas y piagetanas que iban y venían en los programas de estudios y libros de texto de los años 1970's hasta 1992, cuando aparece el Acuerdo para la Modernización Educativa, que propone un giro al sistema educativo nacional poco más intenso que las pequeñas reformas de las décadas anteriores.

Queremos decir con todo esto que bien podríamos explicar las construcciones de la idea de estudiantes de cada docente, a partir del contexto normativo e institucional en que se realizaba su práctica, sin embargo, algunos modelos de docente que se distribuyeron socialmente desde los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, parecen repetirse en las aulas del siglo XXI, otros modelos nacen en el conjunto de la cotidianidad de la persona, al margen de reformas y movimientos magisterial -o amparados en ellos- y esto solo se explica desde la trayectoria de vida del que hoy ejerce en el campo de la educación.

Entre los códigos que se han recuperado del estudio de Herrera (2014), dos nos dan una idea de cómo la estructura y agencia son responsables al mismo tiempo de los acontecimientos escolares. Un código "atributos de la planta docente", se refiere a la percepción que hace el colaborador de la generalidad de la planta docente de la institución de la que hace el comentario. Esta percepción puede ser negativa o positiva y connota el grado y calidad de la organización escolar:

Esta institución en la acabo de graduarme hay unos excelentes maestros, no son esos que te dejan con la duda, o prácticamente recibes información como esponja,

no, ellos prácticamente, sino le entendías a las clases podías ir en un módulo libre del maestro y plantearle tus dudas, lo mejor era que brindaban su tiempo a pesar de que las clases terminaban, y desde mi punto de vista como estudiante era algo muy generoso por parte de los catedráticos (Mujer, estudiante de Pedagogía, 2013).

Esta convicción de servicio de la planta docente se explica por el grado de organización y el desarrollo de una filosofía institucional del plantel escolar, pero también por la participación de cada docente de esa organización y filosofía; este segmento lo expresa así:

Era muy rara la vez en que no nos dejaban tarea o que el profesor no llegara a impartir su clase, así que si por circunstancias muy personales no llegaban, no era tiempo perdido por que llegaba la subdirectora y nos dejaba actividades muy interesantes que no aburrían pero que sí nos dejaba pensando en nuestro entorno (Mujer, estudiante de Pedagogía, 2013).

Lo contrario también es fuente de comentario por algunos colaboradores:

Tenía 14 años y fui a presentar examen en el CECyT de Bochil la carrera de Administración con especialidad en Económico-Administrativo [... entonces] llegaron algunos profesores, se presentaron, algunos era muy flexibles y otros llegaban como que tratando de asustarnos (Mujer, estudiante de Pedagogía, 2013).

En la escuela Renovación me encontré con maestros que eran buenos para impartir su materia y es por eso mismo que mis compañeros los consideraban malos, porque eran muy estrictos en la forma de enseñar y en cuestión de materiales para pasar a exponer o algún trabajo computarizado sí gastábamos más en ellos, pero también había maestros que se pasaban de consentidores y alcahuetes ya que pedíamos que no nos dieran clase... (Mujer, estudiante de Bibliotecología, 2013).

Por otra parte, el código "Atributos de los docentes" agrupa la percepción que los colaboradores tienen de cada docente con el que tuvieron alguna interacción. Estos atributos pueden tener dos propiedades:

- a) Positivas (el docente tiende a "ser bueno")
- b) Negativas (el docente tiende a "ser malo")

Ser bueno o ser malo, no son etiquetas éticas, sino una expresión del calificativo que el colaborador le otorgó al docente durante su interacción, y que se relaciona con la vivencia del colaborador, como puede leerse en el segmento anterior. De hecho, debemos interpretar estos atributos en función de alguno de los códigos que suelen explicar el motivo de la calificación. El siguiente segmento muestra las diferentes percepciones de cada uno de los docentes con que ese colaborador (y sus amigos) interactuó:

me inscribieron en la escuela [...] Simón Bolívar, no muy quería estar pero me mandaron a la fuerza porque estaba unos mis primos que se llama Cristian, [...] que me molestaba mucho, por eso no muy quería estar, más porque estaba muy enojón el profe, nos regañaba mucho, nos jalaba las orejas porque no le entendía; después pasé a 2º grado, me cambiaron a otro salón porque no quería estar con el anterior, pero lo pase muy bien cuando estaba de segundo, [...] el profesor que nos daba clases era muy buena gente. Después pasé [a] 3er grado cuando mi padre me dejó porque se fue a los Estados Unidos, después no quería ir a la escuela pero me llevaban a la fuerza, pero la profesora era muy enojona, ese tiempo la profe nos regañaba mucho [...] después tuve que repetir otro año de 3º, [...] después entré a 4º grado es cuando conocí el profe (sic) Chavolla que era muy regañón, nos aventaba el borrador en la cabeza, [...] fumaba enfrente de nosotros, no tenía respeto, educación, valor [...] Después pasé a 5º grado, en aquel entonces nos tocó con un profesor muy buena persona que se llamaba Javier, nos enseñaba muy bien, [...] nos hicimos buenos amigos con el profesor, nos enseñaba a jugar futbol, lo pasábamos muy bien, {...} éramos muy desastre... Después pasamos a 6º grado, nadie quería agarrar el grupo porque éramos muy desastre después el

mismo profesor Javier lo agarró otra vez el salón porque nos conocía y nos tenía confianza... (Hombre, estudiante de Pedagogía).

La gama de atributos de los docente que describe este colaborador primero nos hace pensar en el estilo de organización escolar que se configuró en esa época en ese plantel, pero especialmente de la asimetría educador-educando y por tanto, del concepto que el educador tiene del estudiante. No podemos saber cuál fue el resultado académico -la *bildung*- alcanzada por el educando a partir de aquellos atributos, pero no sería raro saber que, de darse el caso, este joven estudiante de pedagogía utilizará en su propia práctica docente, alguno de los modelos que antaño gozara o padeciera, ello si la organización escolar y su filosofía impulsaran uno u otro modelo.

Los atributos de los docentes se aderezan con dos códigos que señalan las virtudes o los defectos de los docentes. Estos códigos aglutinan segmentos de narración que describen en alguna medida qué actos de los docentes volvían a las interacciones en general significativas, es decir, no solo académicamente significativas. Una colaboradora por ejemplo, señala que en sus primeros años de primaria su maestra la regañaba mucho porque tenía una letra muy pequeña y poco entendible, la maestra nunca se dio cuenta que ella era zurda. Esto que se ha aglutinado bajo el código "práctica docente homogeneizadora", propone que el educador ve en el educando a una persona que necesita sujeción, iluminación, guía hacia los patrones más tradicionales y normales de la sociedad, y que para ello cuenta con el "poder" otorgado por la institución, para que cualquier recurso "disciplinario" pueda ser usado a favor de este objetivo. Lo sorprendente -por lo menos para los autores de este comunicado- es encontrar segmentos bajo este código en el nivel medio superior e incluso, como hemos comentado en diferentes foros académicos, en el nivel superior y hasta en los posgrados.

Por otra parte, hemos codificado segmentos de narración que revelan lo que denominamos "prácticas docentes divergentes", cuya característica es la descripción de un notorio alejamiento de las prácticas docentes "más comunes" y cuyo efecto al menos dejó una huella en la memoria del colaborador. Cabe decir que este código, está poco saturado en nuestro estudio, lo cual ya es un indicador de hacia qué tipo de práctica docente es común en el sistema educativo de la región universitaria de Tuxtla Gutiérrez, universo en que hemos iniciado este estudio.

Ahora bien, como se ha podido leer en los segmentos aquí reproducidos, los colaboradores suelen reconocer el tipo de estudiantes que "eran" durante las diferentes etapas de su trayectoria

escolar. Esto es, los actos formativos son consecuencia de las interacciones directas e indirectas entre quienes son educadores y educandos, y como se sabe, en este tipo de praxis se caracteriza por su asimetría.

Uno de los hallazgos del estudio de Herrera (2014, pp. 151-152) es que:

Si entre el docente y el estudiante hay una asimetría fundamental, a medida que el nivel escolar aumenta, ésta se amplía y también el nivel de conocimiento al que accede el docente respecto a los estudiantes. Así, una educadora no tendrá problema de reconocer y tener una fuerte cercanía a sus párvulos. Esto se reflejará casi de manera invariable en un reconocimiento por parte de ellos hacia sus maestras y ellas casi nunca desconocerán el origen y algo de la trayectoria de vida de los párvulos... Ya en bachillerato, la asimetría docente-colaborador es muy grande, y el conocimiento se reduce a su apellido, aunque en muchos otros, solo será el número de lista.

Nuevamente, este cambio en la asimetría puede explicarse solo por una especie de dinámica natural de las interacciones personales y de las normas sociales de los modelos culturales de uso. De hecho, esta idea parece ser el núcleo de afirmaciones como las de Narodowski (2006):

Una relación educador-educando necesita de la asimetría, necesita que el docente sea un otro, distinto, que tenga algo distinto que hacer, algo distinto que decir; y que sea reconocido por eso. Yo creo que el problema de la crisis educacional [...] es que esa asimetría se está diluyendo y estamos yendo hacia una equivalencia, es decir, a una situación en la que docentes y alumnos son equivalentes.

Sin embargo, los primeros hallazgos de nuestro estudio señalan que esta asimetría educador-educando, tiene al menos una dimensión, sustantiva y otra cualitativa. La primera se refiere al conjunto de aspectos que se mezclan para establecerla: edad, experiencia vivencial, poder (normativo, fáctico), saberes, clase social, etcétera; la segunda, a los aspectos axiológico, deontológico, estético y emotivo, con que lo sustantivo de la asimetría adquiere los "tonos" de calidez o frialdad, de las interacciones de quienes la viven. Esta asimetría, además, está atravesada por varios asuntos en los que se mezclan al mismo tiempo el contexto social, el cultural y la subjetividad de las personas involucradas.

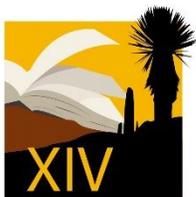
CONCLUSIONES

Los diferentes códigos analizados en esta primera etapa de la investigación, nos llevan a concluir que la construcción de la idea de estudiante se sustenta en una primigenia de la praxis pedagógica cuya esencia es la asimetría entre el educador y el educando. Asimetría que se descompone en dos dimensiones (sustantiva y cualitativa) que se entrelazan de acuerdo con las condiciones imperantes en el contexto social, el cultural, así como de acuerdo con las subjetividades que entran en juego.

Durante las siguientes etapas de la investigación se buscará ahondar en la explicación de cómo algunos códigos, por ejemplo docente estricto o docente comprensivo, que aluden a la deontología y axiología que opera en las interacciones pedagógicas, tienen detrás una serie de modelos estratificados de comportamientos a los que docentes recurren para construir su práctica docente y la idea de estudiante que le acompaña; así como la manera en la que el concepto de estudiante que media en la práctica docente, puede abarcar un amplio espectro de situaciones que cotidianamente suceden en el ámbito escolar a las que se responden con estrategias normativas, estandarizadas y hasta descontextualizadas de las trayectorias de vida de los actores.

NOTAS

i) Aunque en este trabajo no lo exponemos por razones de presentación de los hallazgos centrales de esta primera etapa del estudio, hay una distinción importante entre alumno y estudiante. “Estudiar, se deriva de la palabra studium, que significa aplicarse, hacer algo con celo, poner cuidado en alguna acción. En esa lógica, estudiante refiere al que ejecuta la acción de estudiar... Alumno viene de latín *alumnus* que significaba ‘cría, crío’ y luego ‘pupilo, discípulo, alumno’... se usa de origen como al que se le alimenta y se hace crecer... Desde este punto de vista, parece que ya desde antiguo se podía distinguir entre aquel al que hay que alimentar y hacer crecer, y que denota algún grado de dependencia, de aquel que es capaz de aplicarse a hacer algo, de forma independiente (Herrera, 2014, pp. 157-158). En las siguientes etapas de la investigación se propone profundizar en esta diferenciación.



REFERENCIAS

- Archer, M. S. (2009) Teoría social realista: el enfoque morfogenético. [ebook] Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Charmaz, Kathy (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, volumen III (Denzin y Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 270-325.
- Delgado, C. (2012). La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas. Bloomington: Author House.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, volumen II (Denzin y Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Hernández, J., L. A. (2014). Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de los estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región centro-fraylesca, Chiapas. [Tesis de Doctorado en Estudios Regionales) – Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Herrera, C. M. V. (2014). La educación superior como significante del proyecto de vida de los jóvenes que ingresan a la universidad. [Tesis de Doctorado en Estudios Regionales]. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Narodowski, M. (2006) “Con la disolución de la asimetría se pierde la educación”, en educar. Portal educativo del Estado argentino.