

DESARROLLO SUSTENTABLE, NEGOCIOS, EMPRENDIMIENTO Y EDUCACIÓN

latindex  Dialnet  IDEAS

MESAS DE DIÁLOGO SOBRE EL NUDO PROBLEMÁTICO DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA CRÍTICA

Dra. Erika González de Salceda Ramírez¹

Mtro. Rubén Quintana Colín²

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Erika González de Salceda Ramírez y Rubén Quintana Colín (2021): "Mesas de diálogo sobre el nudo problemático desde una perspectiva comunicativa crítica", Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS, n. 18 (p.p. 29-36, abril 2021). En línea:

<https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/18-abril2021/mesas-dialogo>

RESUMEN

Con la finalidad de cerrar el primer semestre de los programas de posgrado con un carácter profesionalizante; como es el caso de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, se realiza una actividad académica, que permite reconocer el trabajo y el esfuerzo de asesores, tutores y estudiantes-profesores. Este posgrado se encuentra actualmente en la sexta generación; tiene la finalidad de responder a las demandas educativas desde un enfoque de las políticas actuales y vinculadas a la Nueva Escuela Mexicana, orientando la formación y desarrollo de profesionales de la educación, el cual pretende que el profesional de la Educación Básica, renueve y construya conocimientos, desarrolle actitudes, valores y habilidades que integren los conocimientos propios de su práctica educativa, en el marco de una formación profesional competente; buscando una educación de excelencia, pertinente, relevante y con ello, favorecer la armonización de saberes en la formación integral de los estudiantes-profesores de Educación Básica. Por esta razón, denominamos a esta propuesta de trabajo mesas de diálogo sobre el nudo problemático, desde una perspectiva comunicativa crítica, puesto que pretendemos promover que los significados dependan de las interacciones, que se centre en procesos donde prime el diálogo igualitario entre estudiantes y docentes especialistas, y la transformación de los contextos, alimentando relaciones dialógicas basadas en la reflexión y auto reflexión (crítica), y en la intersubjetividad (comunicativa). La cual mediante ejes de

¹ Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. Escuela Normal Superior del Estado de México. Correo electrónico:

erika_gore@hotmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. Correo electrónico: rqc7878@gmail.com

análisis se generan propuestas de intervención que den como resultado la presentación de los avances desde donde han construido el problema-objeto de investigación contextualizado.

Palabras clave: Nudo problemático, comunicación crítica, estudiante-profesor

DIALOGUE TABLES ON THE PROBLEMATIC KNOT FROM A CRITICAL COMMUNICATIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT

In order to close the first semester of graduate programs with a professional nature; As is the case of the Master in Basic Education (MEB) of the National Pedagogical University, Unit 151 Toluca, an academic activity is carried out, which allows recognizing the work and effort of advisers, tutors and students-teachers. This Postgraduate is currently in the sixth generation; It has the purpose of responding to educational demands from an approach of current policies and linked to the New Mexican School, guiding the training and development of education professionals, which aims that the professional of Basic Education, renew and build knowledge , develop attitudes, values and skills that integrate the knowledge of your educational practice, within the framework of competent professional training; looking for an education of excellence, pertinent, relevant and with it favor the harmonization of knowledge in the comprehensive training of students-teachers of Basic Education. For this reason, we call this work proposal dialogue tables on the problematic knot, from a critical communicative perspective, since we intend to promote that the meanings depend on interactions, which focuses on processes where equal dialogue between students and teachers prevails. Specialists, and the transformation of contexts, nurturing dialogical relationships based on reflection and self-reflection (criticism), and on intersubjectivity (communicative). Which through analysis axes generate intervention proposals that result in the presentation of the advances from where they have constructed the problem-object of contextual investigation.

Keywords: Problematic knot, critical communication, student-teacher

METODOLOGÍA

El proceso investigativo estuvo definido por ciertos momentos que permitieron el logro del objetivo. El primero de ellos tuvo que ver con la problematización. La búsqueda y selección de la literatura sobre intervención educativa permitió identificar al nudo problemático como un elemento central. Para clarificar el objeto de estudio fue necesario establecer relaciones teórico-conceptuales y prácticas, desde los referentes empíricos hasta su teorización.

Otro momento de la investigación fue la puesta en escena de los elementos teórico-conceptuales contra los técnico-prácticos. A partir de un marco epistémico, sobre la complejidad desde, en y para la intervención educativa, se concretiza en las principales características en el proceso de investigación-

intervención y en el planteamiento de preguntas que orientan el pensar y hacer de los sujetos de investigación. Fue necesario recurrir a la reflexión dialógica entre el objeto de conocimiento (nudo problemático) y el sujeto cognoscente (los propios investigadores de este trabajo y los sujetos de estudio, estudiantes-profesores), desde multirreferencial en la práctica docente hasta el planteamiento de una alternativa para el desarrollo de la intervención educativa.

Finalmente, por las técnicas de investigación documental, se considera un tipo de investigación cualitativa. A partir de las fichas de trabajo, los resúmenes, las síntesis, apuntes, entre otros, fue posible integrar las reflexiones y las aportaciones de los investigadores.

EL NUDO PROBLEMÁTICO EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En esta comunidad de trabajo se plantea y retroalimenta la intervención y se evalúa el clima emocional del proceso, con una estrategia que integra instrumentos y ejercicios diversos. Desde la experiencia en escuelas, en donde se focaliza dimensiones de procesos muy complejos, de frente a déficits institucionales crecientes para atender las necesidades educativas, la pobreza, la inequidad, el agotamiento laboral en los centros de trabajo, por nombrar algunas problemáticas.

El propósito central de esta actividad académica es lograr que los estudiantes-profesores se conviertan en aprendices exitosos, pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, esto será posible a través del diálogo, mediante la recuperación de la experiencia docente de ellos, los asesores, los tutores y los co-tutores, que permita vislumbrar el horizonte de intervención educativa a partir de la construcción del nudo problemático.

Para desarrollarlo, se plantean tres ejes temáticos que permiten vislumbrar los posibles resultados y una mejora en los procesos educativos:

1. La transformación de las formas de razonamiento en la construcción de la realidad

Este eje hace referencia al proceso mediante el cual el estudiante-profesor que realiza la intervención se hace consciente de las formas de razonamiento que pone en juego al darle significado a su práctica, al construir una realidad a partir de la percepción, comprensión y argumentación que hace, para los demás y para sí mismo, de lo acontecido en el contexto real en el que se desenvuelve.

La educación, como fenómeno eminentemente humano y social, implica que los profesionales que se desenvuelven en ese ámbito se visualicen ellos mismos como seres en formación, no sólo como formadores, ya que la dinámica del fenómeno educativo escolarizado es tal, que todos los involucrados resultan trastocados en su propio desarrollo y aprendizaje, más allá de que sólo sean los educandos a quienes va dirigido conscientemente el proceso educativo que tiene lugar en la escuela.

Los procesos cognitivos que ponen en juego los estudiantes-profesores al realizar una intervención educativa consciente están detrás de sus “imaginarios sociales” (Gómez, 2001), que le son útiles para representar la realidad a través de un sistema de símbolos en los cuales se basa su toma de decisiones al momento de intentar resolver los problemas educativos que se le presentan; mientras más consciente sea este proceso, servirá más para que el estudiante-profesor desarrolle sus competencias profesionales.

Derivado de lo antes expuesto, emergen los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo ha influido el proceso de formación en el posgrado en la forma como se percibe la práctica educativa y el contexto real en el que tiene lugar?
- ¿Qué capacidades de tipo intelectual son fundamentales en el proceso de comprensión de la realidad?
- ¿Cuáles son las principales dificultades a las que nos podemos enfrentar al pretender argumentar sobre la construcción de un problema educativo en el cual se pretende intervenir?
- ¿Cómo influyen la historia y características personales en la forma como se percibe y se explica lo que acontece en la práctica cotidiana?
- ¿Cómo se puede transitar de la explicación de la realidad a partir de supuestos a la argumentación de la existencia de una problemática basada en hechos reales?
- ¿Cómo se relaciona la forma en que se comprende y se argumenta la realidad que se percibe, con la toma de decisiones pertinentes a la hora de intervenir en el ámbito educativo?

2. Valoración ética de la intervención y toma de decisión pertinente

En el entendido que en los procesos de intervención se encuentra de alguna manera implicada la interferencia, la intromisión, la mediación es menester tener mucho cuidado de no violentar o transgredir los procesos “naturales” de las acciones de los grupos que pudieran de alguna forma conducir a ideologizaciones, a alienaciones o tergiversaciones de propósitos y metas propios y pertinentes de los grupos en los cuales se interviene, por ello se recomienda tomar en cuenta, reflexiva y críticamente lo siguiente:

- a. Tener presente las implicaciones y consecuencias que tienen las acciones tanto dentro como fuera del grupo, centro, institución, escuela, del proyecto de intervención. Esto implica la consideración ética de dicha intervención.
- b. Por otro lado, se aprueba que el progreso ciego e incontrolado, que se puede manifestar al intervenir, ha despojado al conocimiento generado dentro y para sí, de su eticidad y lo ha deshumanizado, de ahí que se requiera de la *Prhónesis*, esa sabiduría práctica, ética, comprometida y humana, que pone en evidencia la deshumanización del conocimiento científico en el desarrollo del proyecto de intervención, por ejemplo, para ilustrar esto, la preguntas clave no sería cómo saber hacer

una bomba, ni cómo obtener el conocimiento para fabricarla, sino más bien por qué hacerla y para qué fabricarla.

c. Desde la postura de Edgar Morin (1999), en cuanto a su apartado: “La ética del género humano”, puedo sugerir que podamos resignificar algunas de sus ideas, las cuales nos permitan sustentar ese marco ético básico, una de ellas, derivada de su pensamiento, es la de retomar trascendientemente el valor de lo ético en esta actuación humana de intervención lo que he denominado como *Prhónesis*, esa sabiduría-práctica ética y moralmente sustentada de manera consciente, autoconsciente, crítica y autocrítica. Desde esta perspectiva, una ética propiamente humana, es decir una antropo-ética desde la cual surja nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. La antropo-ética supone la decisión consciente y clara:

- De asumir la humana condición *individuo-sociedad-especie* en la complejidad de nuestra era.
- De lograr la humanidad en nosotros mismos en nuestra conciencia personal.
- De asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud.

La antropo-ética nos pide asumir la misión antropológica del milenio:

- a). Trabajar para la humanización de la humanidad.
- b). Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida.
- c). Lograr la unidad planetaria en la diversidad.
- d). Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.
- e). Desarrollar la ética de la solidaridad.
- f). Desarrollar la ética de la comprensión.
- g). Enseñar la ética del género humano.

La antropo-ética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. Comprende, por consiguiente, como toda ética, una aspiración y una voluntad pero también una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad. (Morín 1999 pp. 103-118).

d. Cuando hacía alusión al conocimiento que ha de ser elaborado de manera ética, quizás suene raro el que me refiera a lo ético en nuestro quehacer docente o como interventores, sin embargo, lo juzgo relevante porque al intervenir, como lo expresé al principio, ha de contemplarse las implicaciones éticas y las trascendencias de nuestro actuar. Cito un caso que ilustra esta faceta, por ejemplo, ese maestro que como interventor promueve según él la competencia entre sus alumnos, pero haciendo competir a niños y niñas, y al ganar las mujeres en una de estas competencias les increpa a los hombres diciéndoles ¿Cómo es posible que se hayan dejado ganar por las “viejas” (es decir por las niñas)?, y agrega “para la otra les tienen que ganar a las mujeres”, independientemente de la intencionalidad de su intervención, está introyectando aquí cuestiones sexistas que estaría implicadas con lo ético. La intervención significa vivificación y no matar iniciativas, creatividad o atentar en contra de la dignidad de los otros, en pocas palabras de una *Prhónesis*, de la cual hacía alusión anteriormente. Significa a su vez no plagiar como lo

hizo un estudiante de una escuela Normal que presentó un manual de ejercicios matemáticos como inédito y original, pero resultó que sólo copió y lo único que realizó fue cambiar de lugar los ejercicios y cambiar algunos datos, así si en el ejercicio del original se decía “Juanito tenía ocho canicas”, él escribió “Pedrito tenía ocho canicas”. O aquel otro suceso acaecido en otra institución, en la que un egresado presentó como propuesta innovadora una teoría socialista de la educación mexicana pero que resultó ser todo un plagio de un tratado de educación socialista de la educación rusa, lo único que hizo fue en donde decía rusa escribía mexicana.

e. En los currícula de formación docente es común encontrar apartados como el de “Identidad profesional y ética”. Sobre éstos es menester destacar la formación en valores, la de hacer de la profesión una carrera de vida. Por varios años se ha creído que la educación tiene como cometido el de preparar para la vida futura, sin embargo, reconsiderando ha de admitirse que hemos de educar en la vida misma, por la vida misma. Las actitudes en este campo juegan un papel importantísimo, Cuántas veces con nuestras actitudes negativas matamos intelectual, volitiva, actitudinal, procesal y emotivamente a nuestros alumnos. Cuando se habla por ejemplo del fracaso escolar, pareciera que el único que fracasa es el alumno y no se reconoce que hay una gran injerencia del docente y en general de las interacciones pedagógicas y educativas. Uno de los principios, quizás no estrictamente psicopedagógico pero que ha de contemplarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el respecto a la dignidad humana, a la personalidad del discente, vaya esta referencia de un registro etnográfico hecho por una investigadora Ruth Paradise (1991), para reflexionar al respecto: Una maestra al estar enseñando los tres estados del agua, pregunta si el agua se puede ver y tocar, a las respuestas afirmativas de sus alumnos, les replica que el agua se puede tocar pero no se puede ver porque es transparente (contradicción teórica, conceptual, referencial), en otro momento cuando pregunta que con qué estado del agua se puede jugar, uno de sus alumnos, a tanta insistencia de la maestra, responde tímidamente que con el estado líquido, le refuta diciendo que no es con el estado líquido sino con el sólido con el que se puede jugar y aún más para recalcar, según ella, la improcedencia de su respuesta, le coloca unas gotas de agua en la palma del chico y lo insiste que juegue con ellas, obligándolo a aceptar que no es posible (atentado a la dignidad del alumno).

f. Otro aspecto que ha de quedar asentado, en esto de la implicación ética en la intervención, es el correspondiente a los supuestos de los cuales se parte para interpretar y actuar sobre la situación problemática. Todo problema no es unicausal, idea que nos remite a la de multirreferencialidad, a la de complejidad de los casos, a la comprensión holística de la situación problemática. La convicción de que el simple hecho de simplificar las acciones o de “infantilizar” los procesos didácticos garantiza buenos resultados, es un ejemplo de un tipo de supuesto. Supuestos concebidos como los considerandos reconocidos como ciertos, momentáneamente, en virtud de que los resultados, tanto teóricos como prácticos que se tienen a la mano, los respaldan. Es pertinente contrastar estos supuestos con los de otros sujetos involucrados en la situación en la cual intervenir con el propósito de ejercitación de la

autocomprensión que evite sesgar las interpretaciones personales. Quepa la siguiente referencia de María Bertely (2001) acerca de una experiencia investigativa que ilustra esto:

Experimenté este proceso [de autocomprensión] cuando, como miembro de un equipo de investigación, resultaron evidentes los contrastes entre nuestros supuestos acerca de la escolarización y las representaciones que las familias de una comunidad mazahua del Estado de México tenían acerca de la escuela.

Las familias que estudiamos no creían que la escuela fuera una instancia socializadora fundamental para sus hijos, tal como lo suponíamos nosotras, sino que era algo poco importante, en comparación con otras experiencias comunitarias. Comprendimos también, y de ahí mi incursión en el proceso de autocomprensión, que los tiempos y espacios institucionales, en vez de respetarse y cumplirse de acuerdo con las normas oficiales, se adecuaban a las actividades y ritmos socioculturales y productivos escolares. (pp 38-39).

Además para esta población, la utilidad de los aprendizajes escolares parecía disminuir a partir del tercer grado de primaria, cuando los niños y niñas mazahuas contaban ya con nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas. Nosotros en cambio, pensábamos que la utilidad de los aprendizajes escolares se incrementaba en la medida en que los alumnos resultaban promovidos al siguiente curso del ciclo escolar básico, compuesto por diez grados.

3. Pertinencia y viabilidad de la temática a través de la incorporación de sustento teórico en la intervención

Es necesario, más no suficiente, tener claro en qué se va a intervenir y cuál es el sentido de hacerlo. Su pertinencia y viabilidad de hacerlo tiene que ver con el fundamento teórico, además de otras condicionantes, tales como los actores involucrados, el contexto inmerso, entre otras. Decimos que alguien que interviene lo hace desde sus referentes teórico-conceptuales y empíricos, no están ajenos; sin embargo, intervenir en procesos educativos particulares supone la puesta en acto de los conocimientos generados a través de la historia de la humanidad. No es un aspecto aislado, sino multirreferencial. Ante esta situación, se contemplan los siguientes aspectos:

- ❖ Interés que animó la elección del tema, relacionando y/o poniendo distancia con su práctica
- ❖ Historicidad: Da cuenta de la presencia del problema en su práctica, fases de clarificación de la temática
- ❖ Cuestionamientos: Da cuenta de las preguntas que orientaron el trabajo
- ❖ Objetivo o propósito de la investigación para la intervención: Expresar, de manera clara y puntual, las intenciones que guiarán la investigación para la intervención.

Con base en lo anterior se proponen las siguientes interrogantes como guías para el eje de análisis y discusión:

- ❖ ¿Cómo se manifiesta (en contextos nacionales e internacionales) la problemática sobre la cual girará la intervención?
- ❖ ¿Cómo se ha analizado (a lo largo de la historia) la problemática?
- ❖ ¿Qué explicaciones se han propuesto y/o qué resultados se pueden identificar en la literatura (trabajos teóricos empíricos)?
- ❖ ¿Cuáles son las dimensiones y/o categorías que se han propuesto? (Explicitar los teóricos o paradigmas que las proponen).

CONCLUSIONES

El perfil de egreso de la Maestría en Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional, considera que el estudiante-profesor desarrolle competencias profesionales que le permita resolver problemáticas de su práctica docente, con actitud crítica reflexiva. Para lograrlo, se plantea la necesidad de problematizar, investigar e intervenir en la situación educativa. El nudo problemático, más que un concepto, es un recurso de análisis teórico-práctico que le permite al investigador-interventor clarificar, teorizar y actuar. Pero no se resuelve de forma automática, tiene diferentes implicaciones; entre ellas, la transformación de las formas de razonamiento en la construcción de la realidad, como un sujeto en formación, que con sea capaz de distanciar los prejuicios y el sentido común, con los argumentos y los fundamentos que explican los fenómenos.

Otra implicación es la ética del investigador-interventor frente a los actores involucrados. La antropo-ética permite asumirnos como humanos, en sus antinomias y su plenitud, como un acto necesario para lograr la humanización de la humanidad.

Para la pertinencia y viabilidad de la intervención, implica atender la historicidad, cuya naturaleza del problema en el tiempo y espacio clarifica al estudiante-profesor su hacer y su pensar; los cuestionamientos son cruciales para orientar el proceso investigativo y de intervención; y el objetivo o propósito de la investigación para la intervención es determinante para el éxito y su solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Busquets Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestra escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Paradise, R. (1991). *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. México: IPN.
- Razo Navarro, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. México: ISCEEM.
- Gómez, P. A. (febrero, 2001). Imaginarios Sociales y Análisis Semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501713>