

El proceso de sistematización de la praxis educativa del profesorado en formación continua en el posgrado.

Resumen

El presente artículo da cuenta del proceso de sistematización de la praxis educativa de estudiantes matriculados en el programa de doctorado en Desarrollo Educativo del Instituto de Estudios de Posgrado en Chiapas. Se realizó el análisis de contenido de la producción académica, destacando dos categorías: las vivencias obtenidas en su entorno y cómo han experimentado el proceso. Finalmente, se concluye que los estudiantes al sistematizar la praxis educativa, identifican vetas para reorientar su quehacer educativo.

Palabras clave

Educación, posgrado, praxis, formación

Abstract

This article gives an account of the systematization process of the educational praxis of students enrolled in the doctoral program in Educational Development of the Institute of Postgraduate Studies in Chiapas. Content analysis of the academic production was made, highlighting two categories: the experiences obtained in their environment and how they have carried out the process. Finally, it is found that students systematize educational praxis, identify veins to reorient educational work.

Keywords

Education, postgraduate, praxis, training

Introducción

El presente artículo aborda la sistematización de la praxis educativa de estudiantes del doctorado en Desarrollo Educativo que imparte el Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, en la sede Tapachula. Contextualizar que se trata de un doctorado orientado a la profesionalización del quehacer docente, centra el enfoque formativo en el ser educador. En este caso, los estudiantes que lo cursan son profesores de educación básica, principalmente, educación media superior y superior.

El doctorado en su pretensión de profesionalizar al docente tiene como uno de sus objetivos primordiales que el estudiante sea capaz de sistematizar la praxis educativa que realiza; más que establecer el deber ser de la intervención docente, promueve la reflexión de la praxis a partir de la escritura del saber que se posee sobre la educación. Se desarrollan las habilidades de comunicación: escritura, lectura, escucha y oralidad; sin embargo, no toma como base la lectura disciplinar que circunda en el ámbito de la educación, sino que se centra en el saber experiencial y académico que posee el estudiante, y de ahí emerge la necesidad de ir a la disciplina científica para fortalecer, actualizar, refutar o defender los conceptos académicos que enuncia.

El texto entonces, da cuenta de dos elementos sustanciales que realizaron los estudiantes en la Unidad Curricular de Aprendizaje, denominada “Sistematización de la Praxis Educativa I”. El primero de los elementos enfocado a lo que constituye ser educador, y el segundo, a cómo han venido organizando la sistematización. La pregunta orientadora de la investigación se centró en identificar ¿cuál es el proceso de sistematización de la praxis educativa que realiza del estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo del Instituto de Estudios de Posgrados en la sede Tapachula, Chiapas, México?

Contexto de la investigación

La investigación tiene como origen el trayecto formativo del Doctorado en Desarrollo Educativo del Instituto de Estudios de Posgrados de Chiapas. Es un doctorado diseñado para recuperar el ser educador, enfocado a profesionalizar la práctica educativa. En este sentido, las 16 unidades curriculares de aprendizaje que lo componen dialogan horizontal y verticalmente en los ámbitos formativos: Praxis y trayectos formativos, Diálogos y sentidos educativos, Transformación del contexto educativo y Sistematización de experiencias educativas (Acuerdo 2300-A, 2018).

Los cuatro ámbitos se han trabajado en el primer cuatrimestre de cuatro que componen el curso del doctorado del cual se deriva este artículo. En los tres primeros ámbitos los estudiantes han elaborado productos académicos, los cuales, en la Unidad curricular de aprendizaje Sistematización de la Praxis

Educativa I, convergen para integrar un solo producto y continuar en las unidades subsecuentes del programa de estudio. Traer al centro la sistematización de la praxis educativa en esta formación de posgrado obedece a que el profesor vive procesos metodológicos desde la formación inicial docente y continua, sin embargo, todo el saber que posee se ha quedado en eso.

La sistematización de la praxis desde cómo se plantea en el Doctorado en Desarrollo Educativo atiende un proceso metodológico que inicia en la primera unidad curricular, y que hace corte al llegar a la de sistematización. La estrategia metodológica se centra en que el estudiante escriba a partir de preguntas que el asesor le ayuda a detonar o que él mismo construye, de tal manera que escribe desde el saber de sus vivencias y del conocimiento disciplinar que tiene, más el que dialoga en las unidades curriculares.

Así entonces, el estudiante va organizando el documento que sistematiza su praxis educativa. La elaboración del documento se construye de manera horizontal y vertical. El proceso se orienta a través de la intervención de todos los asesores; con ello destaca que en cada unidad curricular el estudiante se piensa desde el ser educador, escribe, reflexiona e interviene en su práctica educativa. A la vez, la construcción escrita se retoma en la siguiente unidad a cursar.

Al llegar a la Unidad de Sistematización de la praxis educativa, el estudiante pone en diálogo los trabajos que ha construido. Realiza un proceso artesanal, pues elige solo aquello que él considera que aporta a la praxis educativa realizada en devenir. El planteamiento de sistematización del que aquí se dará cuenta rebasa el orden convencional que se encuentra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, sean estos profesionalizantes o de investigación. El orden tradicional de investigación de la realidad educativa mantiene esquemas como el siguiente: recopilar información de diferentes fuentes, identificar el objeto de estudio, plantear el problema de investigación, establecer la pregunta que guiará el trabajo, los objetivos, metodología, marco teórico, hipótesis o supuestos, cronograma de actividades, índice temático preliminar, bibliografía y anexos. Ruiz, Aristegui y Melgosa (1998), Van (2003), Sandín (2013), Bisquerra (2016), Hernández y Mendoza (2018), entre otros, proponen metodologías a seguir en un proceso de investigación. Otro esquema de investigación como los que plantean Bonal y Tome (1996), Fernández (1999), Cerda (2001), Ortiz y Sago (2008), García (2011), Barbosa y Moura (2013), Brawerman y Cardarelli (2015), entre otros, refieren los siguientes elementos como constituyentes de los procesos de investigación: diagnóstico, perspectiva teórica, metodología –propuesta didáctica pedagógica, enfoque teórico, justificación, propósito, metodología didáctica, evaluación de acciones–, cronograma de actividades, índice temático preliminar, bibliografía y anexos.

En el diseño del protocolo de investigación para la elaboración de un documento recepcional, varía en función de la institución de educación superior formadora en posgrados. Ello incluye el tipo de filosofía de conocimiento que se cultive o al que se orille al estudiante a cultivar en el documento para la obtención del grado académico. Cabe destacar que los ejemplos de cómo se

organiza un proyecto de investigación no son únicos, existen cantidad de sugerencias de cómo elaborarlos. La adscripción de quien oriente el proceso metodológico en cierta manera influye en cómo debe realizar el proceso el estudiante, pues hay un canon al cual atender. Ese canon es el que orienta al cómo se forma en la investigación a estudiantes de posgrado.

El orden metodológico en el doctorado en Desarrollo Educativo lo establece el estudiante a partir del referente; más que poner el esquema, él lo descubre cuando dialoga con los documentos que ha elaborado en las unidades curriculares.

La formación del estudiante de posgrado para la investigación educativa

La formación para la investigación educativa en México data del siglo pasado. Instituciones de educación superior públicas y privadas ofertan doctorados relacionados con la educación y que alimentan la investigación educativa. De ahí, que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), potencie el fortalecimiento de la formación de investigadores educativos a partir del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), para lo cual las instituciones de educación superior interesadas deben cubrir los requisitos que pide el programa, para ser o no incorporadas.

Otro tipo de posgrados en educación son los denominados profesionalizantes, que centran su interés en aspectos formativos disciplinares relacionados con la práctica educativa del profesor. Sin embargo, la manera en que está planteado el proceso metodológico para realizar el proceso de la investigación es similar al de los posgrados inscritos en el CONACyT. El estudiante tiene que realizar un esquema de investigación con el cual desarrollará el documento recepcional para la obtención del grado. En la mayoría de los programas profesionalizantes no es necesario realizar una tesis o un trabajo recepcional para obtener el grado y en algunos de estos programas la titulación es por promedio o por cursos que ofertan las mismas instituciones; el grado académico se obtiene cursando las asignaturas que componen el plan de estudios, redundando en el impacto de la calidad educativa del posgrado y en el desarrollo social de quien lo cursa (Moreno, 2003).

La investigación educativa no es un rubro esencial en la formación continua del profesorado; si bien algunos posgrados se dedican a la formación de investigadores educativos, estos se alejan de la realidad educativa del profesor, en el sentido de que investigan sin una vinculación directa con la realidad laboral del propio profesor en formación. En el caso de posgrados que profesionalizan la práctica educativa, la orientación metodológica plantea la rigurosidad del método científico ponderando la sistematización de información que puede o no estar vinculada con el quehacer del profesor.

Moreno y Valadez (2009), y Sánchez (2014) han sido los impulsores de la enseñanza de la investigación educativa en México. Han indagado cómo se enseña a investigar y los principales problemas que los estudiantes de posgrados

enfrentan para realizar el proceso, destacando en ello dos situaciones: el desconocimiento de métodos de investigación y la escritura académica.

Sistematizar para un campo de conocimiento es una tarea ligada al enfoque epistemológico desde el que se realiza la investigación: positivista, hermenéutico-interpretativo o socio crítico (Pons y Hernández, 2012).

En el ámbito de la investigación educativa centrada en los enfoques hermenéutico-interpretativo y socio crítico, los escritos en torno a cómo el profesor puede convertir en conocimiento el saber que posee tienen historia. En el caso de esta investigación, más que plantear un asunto referente a si el profesor debe, o no, hacer investigación, se dimensiona un reconocimiento a todos los teóricos que han sostenido que, si el profesor escribe sobre su práctica educativa, transforma la acción educativa y construye conocimiento. De ahí que el auge que ha tenido en Iberoamérica, Latinoamérica y Estados Unidos la recuperación del saber docente a partir de la década de los 90, del siglo pasado, tanto para el investigador que realizó narrativas docentes, como del propio profesor que ha dado cuenta de él a través de relatos, anécdotas, entre otros. Textos como los de Van (2003), Goodson (2003), Tardif (2004), Charlot (2008), Terigi (2012), Contreras y Pérez (2014), entre otros, muestran lo que el profesor ha vivido en el quehacer educativo.

En el caso de Iberoamérica y Latinoamérica, se generó un movimiento por sistematizar la práctica educativa del profesor; en México, Mercado (1988; 2002) y Rockwell (1985, 2015), entre otros, se han dedicado al cultivo del saber del profesor. Centrar la sistematización en el saber docente del profesor, permite comprender las vicisitudes que enfrenta en la cotidianidad escolar. De ahí que emerjan sugerencias metodológicas de cómo el profesor puede ir sistematizando la práctica educativa: el diario de campo, el diario del profesor, la narrativa docente, la didactobiografía, por mencionar algunas.

El estudiante de posgrado debe producir y divulgar conocimiento académico. Mas el incremento de instituciones que ofrecen titulación por promedio en las instituciones de educación superior, que ofertan licenciaturas y posgrados, ha sido un factor para que se genere a últimas fechas en el país y de manera particular en el estado de Chiapas un descenso para la titulación por documento recepcional o tesis.

Se deja en este caso, a los posgrados registrados ante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT, la generación de conocimiento. El enfoque que tiene el doctorado en Desarrollo Educativo, entonces, no solo favorece la eficiencia terminal, sino que también promueve la cultura de la escritura académica a partir de la sistematización del ser educador del estudiante. Así reza el programa educativo en su documento de creación:

En este programa se pone en movimiento y como instrumento fundamental para dotar de vibración a los aprendizajes y el diálogo, en diferentes niveles y dimensiones, primero, el que inicia con uno mismo, con el ser; segundo, el que se establece con los otros y finalmente; tercero, el que se establece en una comunidad de práctica con los proyectos de intervención. El diálogo de esta forma rompe

los límites de la disciplinabilidad y otras runas de dogma; pues es una puerta para versar con los otros acerca de lo intercultural, los sentidos emergentes locales y globales, el conocimiento de esta forma es menos concluyente, diversificado y adquiere el carácter de recreativo (Acuerdo 2300-A, 2018).

Metodología

Para construir conocimiento en la investigación educativa hay diversidad de enfoques, los cuales adoptan, construyen y/o posicionan teorías, métodos, técnicas e instrumentos para realizarla. La discusión y pertinencia de los mismos ha sido amplia en el devenir del desarrollo de la ciencia social y humana. Los campos de conocimiento se pueden cultivar a partir de cuantificar, generalizar, cosificar, medir, comparar, contrastar, entre otros. En otros casos, en el reconocimiento del sujeto, comprendiéndolo e interviniendo.

Esta investigación asume un enfoque cualitativo. Se centra en el estudio de la producción académica del estudiante de posgrado en torno a lo que ha escrito de su ser educador, destacando a la vez, cómo ha elaborado la ruta metodológica de la sistematización de la praxis educativa realizada. No cuantifica, sino que se centra en cómo se organiza el saber adquirido en la práctica educativa. Para ello, el método que se ocupó fue el de análisis de contenido (Navarro y Díaz, 2009).

Desde la perspectiva de esta investigación se asume que el sujeto construye conocimiento a partir del saber que posee. Interesa cómo se posiciona a un tipo de conocimiento, crea teoría, métodos y estrategias de enseñanza. Con esa base, esta investigación se concentra en el sujeto, por tal, estudia de manera diacrónica y sincrónica el tejido que va desarrollando el estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo en la sistematización de la praxis educativa.

Los participantes en la investigación fueron trece estudiantes matriculados en el primer cuatrimestre del Doctorado en Desarrollo Educativo del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas en la sede Tapachula. La información analizada se obtuvo del curso de Sistematización de la Praxis Educativa I, con la que cierra el primer cuatrimestre.

Los participantes son profesores en servicio formados en maestrías referidas a la educación y realizan la práctica educativa en diferentes niveles del sistema educativo mexicano: educación básica —educación especial, primaria y telesecundaria—, educación media superior —telebachillerato comunitario, educación media a distancia y centros de bachilleratos tecnológicos—, y educación superior —licenciatura en Pedagogía y Enseñanza del Inglés—.

La información se recuperó a partir de un curso de 40 horas dividido en 5 sesiones, cada sesión de 8 horas. La construcción del producto académico de la sistematización fue realizada a través de trabajo colegiado en las sesiones, exposición de los avances de los trabajos y comentarios en grupo; así mismo, el producto final de la sistematización fue el insumo primordial para realizar el informe de esta investigación.

El proceso de realización de la investigación se da a través de lectura del documento final. Para ello se plantearon preguntas para revisar el contenido de los trabajos: ¿qué reconoce del proceso de sistematización hecho?, ¿cómo se asume el estudiante en el proceso de sistematizar la praxis educativa?, ¿qué encuentra de él en el proceso de escribirse?, ¿cómo ha llevado a cabo el proceso de sistematización de la praxis educativa?, ¿cuáles son las acciones realizadas?

Desde la mirada del análisis de contenido, se realizó el diálogo con los textos. La lectura entre líneas acompañó el proceso, pues se regresó a ellos las veces que se consideró necesarias para categorizar la sistematización. Anidar conceptos permeó en el proceso, pues se identificó a aquellos que son la matriz para organizar la idea de escribir, como aquellos que fueron apareciendo en segundo o tercer orden.

Resultados

En los resultados se exponen qué valora de las prácticas educativas vividas de los estudiantes que ejercen la docencia y realizan la formación continua cursando el doctorado en Desarrollo Educativo. En la sistematización realizada dan cuenta del entorno que los ha educado, a la vez, destacan cómo realizaron el proceso.

El origen de la sistematización

El proceso de sistematización de la praxis educativa enfrentó al estudiante con su ser educador. Desde ahí inició la sistematización, en la cual encuentra rupturas para seguir haciendo. En la figura 1 se plantean conceptos que aparecen en el contenido del documento (ver figura 1).

Figura 1. Elementos que están presentes en la sistematización de la praxis educativa



El elemento central del esquema es el ser educador, es el punto donde él centra el proceso de sistematización. En él recae pensarse sobre lo que ha vivido, por ejemplo, en los escritos se destaca: “empecé a escribir sobre mí”, “quiero potenciar estas emociones”, “¿quién soy y cómo he llegado a ser este complejo?”, “introspección de manera personal”. La escritura entonces, empieza desde el ser educador, destacando a través de relatos, anécdotas, argumentos y reflexiones de las vivencias adquiridas en el trayecto de vida. Identificando en los documentos los siguientes conceptos: familia, vida cotidiana, escuela, conocimiento académico, quehacer docente y práctica educativa.

Se lee en los documentos que la familia ha sido una pieza fundamental en la vida de los estudiantes, destacan que sin ella no hubieran logrado lo que ahora son. Refieren a la familia como un entorno básico para el crecimiento de su ser, o, tomarla como motor: “Son mi familia el combustible para que yo logre alcanzar cada uno de mis objetivos de manera brillante”. Así también consideran a la familia como sobreprotectora de los hijos, y que en cierto sentido les limita el deseo de ser más sociable. Otros argumentos que emergen son: cuestionar el tipo de formación que les ha dado; diferenciar que se puede sentir amor, por otras personas, pero no como el amor de familia; llegar a definirse desde el núcleo familiar; e indagar la relación que guarda la familia con la comunidad en la formación del ser.

La familia ha sido un detonador esencial que cobra importancia en el contenido de todos los trabajos. Se identifica la influencia directa e indirecta que ha tenido en la formación de la persona de los estudiantes, al nombrarla como combustible, sobreprotectora, limitadora de deseo, espacio para diferenciar el amor de familia y el que se siente por otras personas. En este sentido, se identifica en los textos, que el estudiante al iniciar redactando de sí, desde la familia, explora y hace introspección sobre cómo se ha formado. Pone entre paréntesis la vida cotidiana y hurga en ella.

La escuela como ámbito de formación se adhiere al ser de quien sistematiza; de ahí que los estudiantes le den diversas acepciones en torno a cómo les ha permeado: como entorno formativo que deja huella en el ser; institución que forma en valores; que forma para el éxito; lugar de encuentro de las familias; como espacio para innovar la práctica docente; como el lugar que refleja las condiciones sociales de la población —inmigración y emigración—; como espacio para conservar o transformar las relaciones sociales y culturales.

La escuela, desde la perspectiva de los estudiantes no refiere a espacio físico, sino que ha permeado como institución, que simboliza el saber estar en ella. En los documentos se muestra una escuela que no solo cuida el currículum escolar y edificio, sino que es un espacio de formación ciudadana que genera encuentros constantes con la familia. Desde la escuela se hacen planes, innovaciones, entre otros. Se piensa la escuela como la continuidad del espacio social, el cual se altera de acuerdo a la dinámica que hay en el ámbito local, regional, nacional o mundial. La escuela, desde la valoración que le dan los estudiantes es la que fragua la convivencia social en lo micro, línea cómo comportarte e impregna el espíritu de vivir en sociedad. En ella se aprende a cómo ser y hacer.

Otro elemento que ha permeado en el ser de los estudiantes es el conocimiento académico que poseen. Por ejemplo, dicen que lo han construido “mediante nuestras relaciones sociales, laborales o académicas estamos construyendo o reconstruyendo conocimientos”. Así mismo, destacan conceptos que devienen de distintas disciplinas académicas como globalización, posmodernidad, sociedades, distintas culturas, sujeto, género, cultura, economía, praxis educativa, entre otros.

El uso de conceptos teóricos que realizan los estudiantes muestra la sincronía y diacronía que hay en la formación continua que les precede y la que cursan. En este caso, se asume el concepto teórico que constituye la oportunidad para utilizarlos en la práctica educativa. Toma prestado los términos y los lleva al plano de la realidad educativa que comprende, los cuales adquieren acepciones que se transforman de su génesis, situación entendible, al considerar que las ciencias sociales han tomado prestados conceptos de las ciencias naturales a través del tiempo.

Desde la arista del quehacer docente, el estudiante dimensiona la innovación educativa que realiza en el aula. Refieren que el quehacer tiene como base la “experiencia escolar”, a partir de ella “toman decisiones”, “atienden imprevistos”, “resuelven asuntos académicos o cotidianos”, “aprenden del saber del otro y viceversa”. En sí, un quehacer docente que se naturaliza por el hecho de saber los momentos en que interviene para que el contenido académico sea entendible y comprensible para el estudiante que atiende, y así mismo, para que la escuela marche al ritmo que los demás acuerdan en la informalidad de la manutención del orden académico, social, cultural e ideológico de la escuela que hacen.

La práctica educativa es la convergencia que trae a diálogo el estudiante en el proceso de sistematización. Pues reconoce que no solo es dar la clase y buscar los materiales con los cuales atender los contenidos escolares, sino que le implica inmiscuirse en el ámbito administrativo, de organización, pedagógico y de vínculo con la comunidad. Con esos referentes, organiza el quehacer y, por tanto, llega a comprender el ser educador. Al sistematizar, el estudiante se da cuenta de cómo ha vivido la realidad educativa, a la vez, encuentra intersticios para seguir realizándola. Por ejemplo, que se da cuenta de que lo que ha hecho puede mejorarse, o que, al reconocer su práctica educativa, se da cuenta de que también él es victimario de sus estudiantes.

Finalmente, otro aspecto que reconoce el estudiante es la vida cotidiana, la cual le ha dado la oportunidad de reconocer el aprendizaje que ha obtenido de ella, pues lo lleva retrospectivamente a las vivencias. Es en la vida cotidiana donde se familiarizan con las necesidades del otro, en sí, entender estilos de vida. Desde la cual se llega a pensar la vida como trivial y sin sentido de pensarla. En otros casos, la vida cotidiana cobra relevancia en quien sistematiza, pues pasa del saber a la construcción teórica de la praxis educativa, hasta descubrir que la vida cotidiana está conectada con los diferentes contextos en los que se vincula el ser.

La vida cotidiana de estos estudiantes tiene en común a la familia, la escuela, el conocimiento académico, entre otros. Si bien cada espacio es interpretado desde cómo los asume el estudiante, resulta que esta vida es el motor para nombrar que tienen mucho por hacer, que es resiliente, que es necesario un cambio en el espacio social, personal y escolar que han significado.

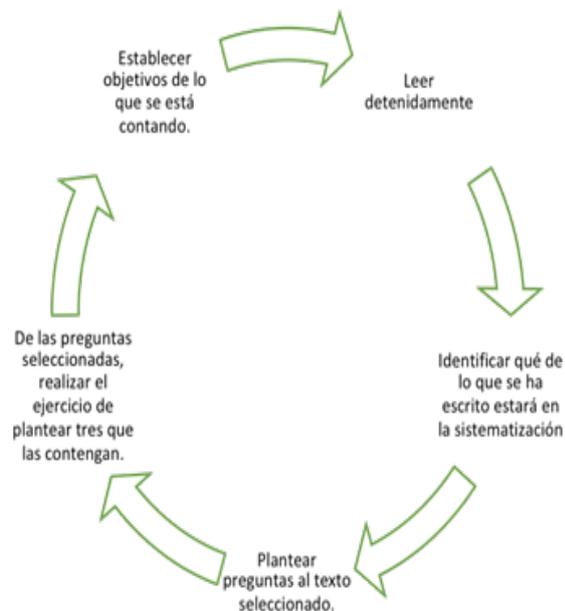
El ser educador fraguado en vida cotidiana del estudiante da elementos para sostener que no hay mejor receta para realizar intervenciones docentes que las que los profesores conocen. Es desde la subjetividad que van asumiendo poco a poco cómo atienden, mantienen, transforman, entre otros, su perspectiva de ser educadores y con las cuales intervienen en la formación de las próximas generaciones de estudiantes que formarán.

Al sistematizar la praxis educativa el estudiante, se encuentra con situaciones personales que también callan, o de las cuales se siente orgulloso. Más que cuestionar qué dice, se destaca que el estudiante, dice lo que vive. La manera en que ha organizado el proceso es lo que se analizará en el siguiente apartado.

El proceso de sistematizar la praxis educativa

La sistematización que han realizado los estudiantes del doctorado en este primer acercamiento a la praxis educativa, muestra la base de lo que ha escrito en las Unidades curriculares de aprendizaje precedentes a Sistematización de la praxis educativa (observar la figura 2).

Figura 2. Proceso que el estudiante ha realizado en la sistematización de la praxis educativa



Fuente: elaboración propia a partir de la información que proporcionaron los estudiantes.

La figura muestra las acciones que son comunes a los estudiantes. El primer paso ha sido leer detenidamente toda la producción generada en las Unidades curriculares anteriores a la de sistematización de la praxis educativa I. La inversión de tiempo que cada uno ha dado se concretiza en cómo está escribiendo los pasos de sistematizar.

La siguiente acción ha consistido en identificar qué de lo que ha escrito se integrará en la sistematización —pone en diálogo los productos académicos terminados—. Para realizar el proceso, recupera aquellas partes del documento que se enfocan en una sincronía que a él conviene. De ahí que se centre en las particularidades que le son significativas y le aportan para reflexionar la praxis educativa. En este caso, empiezan escribiendo sobre ellos, reconocen que aprenden y desaprenden en el momento de enseñar. Hacen énfasis en que la ruta metodológica de la sistematización está centrada en ellos como sujetos. Por tal, primero fueron construyendo a partir de cada unidad curricular de aprendizaje que compone el cuatrimestre del doctorado. Al escribir, solo dan cuenta de algunos episodios de su vida, seleccionando del recuerdo aquello que consideran importante.

Una vez que ha organizado e integrado en un solo texto la información seleccionada de los productos, el estudiante ha hecho el ejercicio de preguntarse qué está contestando con todo lo que ha integrado en un solo producto. La acción que ha realizado le ha implicado salirse de él, estando en él. En otras palabras, consiste en preguntar qué objeto contesta cada párrafo que compone el documento, ir descomponiendo la composición. Se han planteado, en este caso, las preguntas que ha convenido desde el diálogo que hacen con los trabajos. Se destaca el proceso de plantear la pregunta de dos estudiantes.

Un primer planteamiento ha sido:

“¿Cómo pretende el docente de inglés involucrar más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para que éste sea significativo?” (PES-2)

“¿Contribuirá la reflexión de conocimientos y saberes surgidos de mi experiencia para la transformación de mi quehacer docente?” (PEMS-1)

Otro planteamiento de preguntas ha sido fincados en los siguientes términos:

“¿Como he construido el ser y el quehacer educador desde los saberes comunitarios?” (PEMS-2)

“¿Cómo la cultura del esfuerzo y resiliencia ha transformado mi ser y ha impactado en mi praxis educativa?” (PEB-1)

El primer planteamiento, más que llevar la pregunta a la introspección del quehacer docente, cuestiona sobre para qué hacer la sistematización. No se encuentra en el proceso de la construcción la retrospección de mirar al ser que ha educado, sino dudas respecto a si es necesario analizar, transformar. A la vez genera un limbo entre el saber que se emplea en la acción pedagógica y encontrar el momento de cómo intervenir o encontrar el punto medio para reforzar la enseñanza y que sea significativa a los alumnos, o contribuir a la reflexión de conocimientos.

El segundo planteamiento de cuestionamientos hace énfasis en la pregunta que contesta la sistematización de la praxis educativa realizada. La precisión de la pregunta adquiere dos condiciones: muestra qué ha hecho y si es coherente entre sí. Sitúa qué le movió a escribir. No es un posicionamiento a la deriva, sino que centra la atención en la comunidad, lugar donde emerge el saber cotidiano.

Así entonces, una vez tenida las preguntas que se piensa que contestan los apartados del documento, empieza el tejido de qué se está preguntando, cuál es el objeto que atiende todo lo que se ha escrito. Los estudiantes que han hecho el proceso de la sistematización en este caso han ido de un lado para otro, entre separarse de sus vivencias y/o sumergirse en ellas. Cabe destacar que pensar la pregunta es vigilar que la sistematización hecha se concrete en un documento leído por otros. Con ello se hace referencia a que la pregunta que organiza todo el trabajo de sistematización debe responder a la descripción, análisis, argumentación y reflexión del trabajo realizado.

Otro elemento del proceso de sistematización son los objetivos, los cuales, en el documento, nacen de la praxis educativa. Encontrarse con él mismo es la tendencia del objetivo en esta sistematización. En este sentido, va de la descripción de la vivencia hacia la reflexión. La observación que se le hace a este proceso de sistematización es que los estudiantes profundizan en dar cuenta de ellos. O sea, ¿por qué está escribiendo eso que escribe?

Establecer el objetivo de la sistematización está en función de la pregunta planteada y de lo que se está mostrando al otro. No es el objetivo para hacer, sino el que muestra lo hecho. Quien sistematiza hasta este momento camina los pasos que él se pone. Unos avanzan para seguir construyendo y otros no han encontrado el objetivo —tampoco la pregunta general de todo el trabajo— de la sistematización hecha, por ejemplo, las preguntas que se citaron párrafos arriba.

En el proceso de plantear los objetivos de la sistematización, es oportuno destacar que los estudiantes los asumen desde su idea de organizar el documento. En este caso, dos estudiantes establecen el objetivo de la siguiente manera. La primera organizó los objetivos así.

“Analizar mi práctica docente como factor de motivación para los estudiantes en mi comunidad laboral y su cultura.

Objetivos específicos:

Identificar la formación de mi ser

Descripción de mi ser en relación a mis prácticas educativas

Analizar como mi praxis docente puede ser un factor de motivación para los estudiantes” (PEMS-3)

Metodológicamente estos objetivos hay que replantearlos, pues se dan por hecho situaciones que no han sido leídas detenidamente en la integración de las unidades curriculares. Si bien en los objetivos específicos se dice qué se ha hecho, destacando la posición del ser, no queda claro el protagonismo de la motivación en la práctica educativa que ha realizado.

En otro estudiante, los objetivos parten del ser hacia la intervención docente, se presentan en el siguiente orden:

“Analizar cómo la cultura del esfuerzo y resiliencia ha transformado mi ser, y su impacto en mi praxis educativa.

Identificar cómo la cultura del esfuerzo y resiliencia ha transformado mi ser y ha impactado en mi praxis educativa,

Describir las tensiones entre las acciones de educar y aprender de mi praxis educativa, y

Analizar mi intervención educativa en el EMSaD 214, Berriozabal” (PEB-1)

En el planteamiento de los objetivos que presentan los estudiantes, se identifica que la primera estudiante tiene que escindir entre el deseo y lo hecho, pues si bien se enfoca en identificar el ser y describirlo en función de sus prácticas educativas, salta cuando duda si la praxis educativa que realiza puede ser un factor de motivación. En el segundo caso, el estudiante inicia planteando los objetivos, los cuales viajan en dos partes. Unos van hacia lo que se ha escrito (los primeros dos) y otros abren la posibilidad de seguir escribiendo (los últimos). Desde luego el orden en que fueron escritos hay que replantearlos.

Encontrar la precisión de los objetivos en el documento, muestra cómo en el leerse se encuentra la idea de qué se cuenta en la sistematización, así, el saber que se tiene se transforma en conocimiento educativo en el profesorado. En el caso del último estudiante, se descubre y encuentra intersticios para seguir haciendo en la práctica educativa que realiza. Así entonces, pensar en el objetivo de qué se sistematiza implica detenerse a dialogar con lo que se tiene hecho.

Discusión y conclusiones

El estudiante que cursa el doctorado en Desarrollo Educativo no inicia la sistematización con esquema elaborado, sino que realiza el proceso a partir del diálogo que realiza con las unidades curriculares de aprendizaje cursadas

en el trayecto del primer cuatrimestre. La organización metodológica de la sistematización de la praxis educativa se le deja al estudiante para que la realice como él considera que es la mejor manera de dar cuenta de la realidad educativa que ha vivido.

Así entonces, la información que presenta como proceso de sistematización cae en la narración de vida. El proceso es realizado de forma anecdótica. Si bien centra la mirada hacia el interior de cómo ha sido el proceso de su vida en el trayecto de la formación docente, hay que seguir puliendo el trabajo, para que llegue al terreno reflexivo.

Reconocen los estudiantes que en la anécdota recuperan sus vivencias, identificando los diferentes entornos que han incidido en su ser y en la práctica educativa que realizan; sin embargo, es hasta que emerge la necesidad de escribir desde ellos, cuando se dan cuenta de lo que han realizado. En este caso, la provocación del programa del doctorado es rotundo, al provocar que el estudiante escriba de él y no de lo que otros dicen de la praxis educativa.

Así entonces, el estudiante inicia la sistematización recuperando solo una parte del rompecabezas que compone el ser que asume. Reconoce en este caso que solo cuenta aquello que cree es digno de contarse. Destaca que el cambio inicia desde dentro, o al darse cuenta de que, si se reflexiona lo vivido, se puede tener otra imagen de los otros. En este caso, negarse ante el espacio es empezar a desbordar el contenedor de la seguridad cotidiana. Sin embargo, se lee la necesidad de tener el condicionante para dar cuenta de cómo vive la cotidianidad, encontrando el despunte de contar —forzado tal vez—, de realizar la actividad, destacando que no fue fácil, lo cual es una primera veta que deja entrever que la vida ha dado sedimentos de para qué narrar de uno, si hay otros que lo hacen. Esta posición muestra un proceso de consideración que ponerse al frente y ser juez y parte de esa realidad va en la dirección de comunicar que hay que escudriñar al ser que habita en él.

La oportunidad que le da sistematizar la praxis educativa a los estudiantes se convierte en querer cambiar la visión del otro en torno a la enseñanza. Más que pensarse como profesores innovadores, se centran en pensar en cómo el lector puede cambiar la práctica educativa leyéndolo a él. Así entonces, la manera en que están pensadas las preguntas que guían el trabajo, se espera que el estudiante de cuenta de cómo se ha involucrado en la praxis educativa. Sin embargo, en el planteamiento de las preguntas hay una división, unas enfocadas a la retrospectiva y otras ubicadas en cómo sería la mejor manera de ser el profesor del cambio.

El sentido de las preguntas y objetivos derivados del documento implica volver a pensar en lo que se está diciendo. Preguntas y objetivos no se establecen a la ligera, pues si no se detiene a analizar qué se dice, se está en riesgo de pensar que cualquier pregunta y objetivo se contesta al sistematizar.

El orden que se tiene de la praxis educativa en la idea, corre el riesgo de desaparecer cuando no se tiene claro qué se ha escrito. Ejercicio que gira en torno a las dimensiones didáctica, metodológica y teórica, para llevar al estudiante a

encontrar el sentido epistemológico del saber qué ha construido de la práctica educativa; sin embargo, eso no se logra ver aun en los trabajos analizados, pues al no tener claro qué se está contando, se dice un todo desordenado.

Otro elemento que se encuentra es que para los estudiantes es el primer documento escrito en el cual están dando cuenta de la praxis educativa vivida y del cual han derivado experiencias. Este punto es importantísimo si se considera que la cotidianidad absorbe el pensar, pues hay cosas que se van asimilando que así son y no es necesario hacer mucho esfuerzo para repensarlas. A la vez, dentro de la sistematización se observa la necesidad colectiva para pensar en lo mismo, de ahí que el estudiante encuentra en el entorno en que ha sido formado elementos como: familia, escuela, conocimiento académico, práctica educativa, vida cotidiana que tiene al escribir la praxis educativa.

Reconoce el estudiante que muestra solo aquello de lo que se siente seguro, las inseguridades que le ha generado la vida cotidiana las omite. En el texto les llama importantes a eso que le da seguridad. Esta importancia que adquiere la vivencia al materializarla abre la posibilidad de cambio; sin embargo, en el caso de los estudiantes, al escribir, abren la posibilidad del cambio educativo; ahora, es momento de orientar el proceso para que la acción se realice y permita el crecimiento a lo inexplorado. O desde otra perspectiva, es cuestión de provocar al sujeto/individuo que vive en los estudiantes para generar la acción hacia la transformación social.

Este primer acercamiento al proceso de sistematizar la praxis educativa, sin un esquema convencional de cómo hacerlo, abre la posibilidad de crear una ruta metodológica desde el estudiante. Sin embargo, se reconoce la vigilancia epistemológica de la misma, pues quien sistematiza a partir de su ser educador debe centrar en él su discurso y ocupar el canon de la escritura académica para divulgar el conocimiento que genera a partir del saber que ha ido tejiendo en el trayecto de vida personal y escolar.

El profesorado estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo ha empezado a tejer la praxis educativa que ha vivido. Parte de él y camina hacia el terreno de la educación. En el qué ha hecho, se identifica que le significa la vida cotidiana y escolar, y en el cómo, se recuperan los conflictos a los que se ha ido incorporando al dar cuenta de cómo ha desarrollado el proceso de la sistematización.

El saber de estos profesores que profesionalizan la praxis educativa al cursar un doctorado, se convierte en conocimiento al materializarse; sin embargo, falta por atender la ruta metodológica en el proceso de la formación. Algunos de los estudiantes tienen interiorizado que primero se tiene que tener un esquema de trabajo y luego a empezar a sistematizar a partir de la información que se recupere, en otros casos, se identifica que se asume como constructor de su saber.

La posibilidad de formar al profesor intelectual académico en este primer corte de la intervención que se ha realizado solo divisa una primera germinación de lo que se va a producir al terminar el proceso formativo.

Bibliografía

- Acuerdo 2300-A. (2018). Programa Integral de Formación Educativa. Doctorado en Desarrollo Educativo. Plan de Estudios. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Periódico Oficial No. 354.
- Barbosa, F., y Moura, G. (2013). Proyectos educativos y sociales: Planificación, gestión, seguimiento y evaluación. Madrid: Narcea
- Bisquerra, A. R. (2016). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Arco/Libros.
- Bonal, X., y Tome, A. (1996). Metodologías y recursos de intervención. Cuadernos De Pedagogía, (245)
- Brawerman, J., & Cardarelli, G. (2015). La evaluación cualitativa: Una oportunidad de aprendizaje social: perspectivas metodológicas, aplicaciones en programas y proyectos sociales y educativos. Buenos Aires: Noveduc.
- Cerda, G. H. (2001). Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: TRILCE.
- Contreras, J., y Pérez, N. (2014). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Fernández, S. (1999). Pautas metodológicas de intervención educativa especializada. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- García, P. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento: Las TIC y la educación. Torrejón de la Calzada, Madrid: ArtGerust.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(019), 733-758.
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Education
- Mercado, M. R. (2002). Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

- Mercado, R. (1988). *Formación de maestros y práctica docente*. México, D.F: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN.
- Moreno, B. M. G., y Valadez, H. M. (2009). *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*. México, D.F: SEP.
- Navarro, P., y Díaz, C. (2009). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). España: Síntesis.
- Ortiz, D., y Sago, S. (2008). *Proyectos educativos en escuelas urbano-marginales: caminos posibles hacia un aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pons L., y Hernández, N. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En E. M. Díaz Ordaz Castillejos, & F. Lara (Coords.), *El protocolo de investigación: Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (págs. 41-96). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: CeCol Editorial. Colección Al Saber.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2015). *La Experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, J. I., Aristegui, I., y Melgosa, L. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, P. R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*.
- Sandín, E. M. P. (2013). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. S.l.: McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.