



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



VALORES MORALES, EDUCACIÓN Y MAESTROS.

UN ESTUDIO GENERAL BASADO EN TESTIMONIOS DE MAESTROS, ESTUDIANTES DE LA 5º GENERACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGÍA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ALICIA CASTRO MALDONADO

ASESORA: MTRA. BERTHA OROZCO FUENTES





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS A:

la Universidad Nacional Autónoma de México
mi espíritu, mi alma mater, mi esencia,
mi presencia, mi universidad,
por la que la ignorancia
escapa por sus puertas y prepara
la duda para hacerla
presente y tornarla en paradigma.

A MI MADRE.

He encontrado al fin mi vocación.
Tu dulzura y fortaleza me
han formado para ser una
mujer de tenacidad y
carácter, a pesar de los
años no he claudicado.
Por tu formación de mujer.
Gracias.

A MI ESPOSO E HIJOS.

Quiero ser alguien en la vida dije obcecada, alguien mas
que una madre y esposa contrariada. Tu respuesta fue sólida
y tu actitud serena, reconocer un camino de adversidades
y caídas, un camino sinuoso en el que tomé tu mano
para apoyar mis cansados músculos. La paz de sus caricias
y la confianza de sus rostros hizo en mi albergar ahínco
y fuerzas poderosas. Ahora al final de la carrera, su templanza
y mi esfuerzo se unen en uno para filtrarse en la diáfana
estela del triunfo, sin ustedes nada hubiese sido posible.
Por sus grandes esfuerzos y gran paciencia.
Gracias.

A MI MAESTRA, ASESORA Y AMIGA.

**Debo entender que el camino fue difícil,
cuesta arriba.**

**Debo decir que resbalaba y desfallecía
cuando no encontraba la perfección
pero siempre tu mano firme y tolerante
me guiaba en la oscuridad de la ignorancia.
Gracias por enseñarme el camino.**

A MI HERMANA ANGELINA.

**La tenacidad de tu fuerza hizo en mi una
Inquebrantable fortaleza, el ser tu hermana
es la cosa mas maravillosa que me haya sucedido,
me parece todavía estar contigo y tú empujando
hacia arriba. En tu diccionario no existía la palabra
fracaso, ni derrota, todo lo tuyo era tenacidad
y progreso. Se que estas ahí, se que me apoyas
todavía y que te sientes satisfecha de lo que formaste
en mi, por tu maravillosa persistencia.**

Hermana, Gracias.

A MI MAESTRA ASUCENA RODRÍGUEZ.

**Poco el tiempo de conocernos y
largo el tiempo de querernos,
El impacto fue inmediato,
tu ímpetu desbordante y tu
gran sabiduría
han hecho en mi una huella de
sensibilidad y conciencia
para luchar por lo inalcanzable.
Por tu gran amor y entrega a los valores**

Gracias.

A MI PRIMO BENJAMÍN

**Quando encuentres tu estilo
será el momento de empezar
a quedarte sola.
Gracias por abirme el camino
a mi soledad.**

A MIS AMIGAS DE LA GENERACIÓN.

**Laura, Anayanzin, Claudia,
Elizabeth, Ivonne, y Paulina
Esto que ven aquí es mi formación
que a pesar de muchas derrotas
he ganado la batalla.
Gracias por su apoyo y dedicación
gracias por su paciencia y tolerancia
Gracias por su mano amiga que
Siempre estuvo cuando lo necesite.**

Gracias.

AGRADECIMIENTOS A:

LA MAESTRA. BERTHA OROZCO FUENTES
POR SU EXCELENTE ASESORÍA
AMISTAD Y CALIDAD HUMANA,
QUE HIZO POSIBLE LA REALIZACIÓN
Y CULMINACIÓN DE ESTE TRABAJO.

LA MAESTRA MARCELA GONZALEZ ARENAS,
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
VERACRUZANA POR SU CONFIANZA Y
TOLERANCIA AL PERMITIR
TRABAJAR EL MARCO EMPIRICO
EN SUS INSTALACIONES

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
VERACRUZANA Y LOS ACADÉMICOS
QUE ELABORARON LA PROPUESTA
CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN COMO UNA ESPERANZA A LA
EDUCACIÓN DE CALIDAD EN NUESTRO
PAIS Y NUESTRO TIEMPO.

LA 5a. GENERACIÓN DE MAESTR@S
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
VERACRUZANA POR SU ENTREGA Y ESFUERZO
EN ESTA MAESTRÍA Y POR PERMITIRNOS
TRABAJAR LOS RELATOS DE SUS
EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA QUE NOS INSPIRARON
PARA EL TÉRMINO DE LA PRESENTE TESIS.

SIGLAS:

La presente Tesis tiene por "Marco empírico", las experiencias y prácticas docentes, de los maestros – estudiantes de la 5ª. Generación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana 2002 – 2003 atendiendo a nuestra petición de trabajar con un relato que se elabora por una 8ª. pregunta formulada en un cuestionario del seminario "EPISTEMOLOGÍA, TEORIA SOCIAL Y TEORÍAS EDUCATIVAS" a cargo de la Mtra. Bertha Orozco Fuentes quien lo aplicó a los profesores, integrantes al inicio de la mencionada Maestría.

En el desarrollo del trabajo, se nombrarán a estos maestros - estudiantes así como a la Universidad Pedagógica Veracruzana, el grado de estudios (Maestría) y su generación (5ª GEN). Para fines de acotación referimos que las siglas trabajadas en el estudio serán las siguientes:

- M. E. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
- U. P. V. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA.
- 5ª. GEN. QUINTA GENERACIÓN.
- M – E. MAESTROS ESTUDIANTES.

Esta anotación se hace con la finalidad de conseguir alcanzar una mayor comprensión del tema y mayor desenvoltura en la lectura del presente escrito.

**LA GRAN RECOMPENSA DE
HACER UNA GRAN OBRA,
ES HABERLA REALIZADO.**

SÉNECA.

**NO HAY VIENTO FAVORABLE
PARA AQUELQUE NO SABE
A DONDE VA.**

SÉNECA.

I N D I C E.

A MANERA DE PRÓLOGO	1.
CAPÍTULO I. ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS	4.
-Fuentes y Precedentes	5.
-Objeto de estudio	6.
- Hipótesis de trabajo	8.
-¿Por qué un mapa conceptual como estrategia metodológica?	10.
-Técnicas e instrumentos	11.
CAPÍTULO II. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS VALORES MORALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.	
- Los valores morales en la historia de la educación en México	17.
- Los jesuitas en México	18.
- Lancaster: Los primeros colegios laicos en México	19.
- Kant: el imperativo categórico	22.
- El positivismo en México	24.
- Los cambios educativos en la Revolución Mexicana	27.
- El capitalismo: El entuerto de la revolución	31.
CAPITULO III. MARCO CONTEXTUAL. NUEVAS SIGNIFICACIONES DE LA MODERNIDAD AXIOLÓGICA.	
- Cambios repentinos, identidad no definida	35.
- Los Medios de Difusión	37.
- T. V. Un mundo para aprender	39.
- Nueva moralidad en la familia mexicana	42.
- La escuela como marco educativo de la moral	45.

- El Humanismo VS consumismo en el umbral del siglo XXI	45.
- Concientización y demanda de un nuevo modelo de vida	48.
- ¿De que valores hablamos?	52.

CAPITULO IV. MARCO CONCEPTUAL

EL IMAGINARIO DEL DOCENTE, UNA FORMA MORAL DE SER	56.
- Identidad del docente, una revaloración en el mundo moderno	59.
- La vocación: la elección de ser maestro	62.
- El docente en su valoración profesional en la sociedad	65.
- Personalidad y autoestima del docente	71.
- La psicología como herramienta educativa	75.
- Modelos educativos.	77.
- El poder en el aula.	81.
- Los Docentes y la moralidad en su práctica profesional.	84.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS CUANTITATIVO.

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES

Perspectiva curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana y Caracterización de los Informantes.	86
Antecedentes y Contexto Político	87.
Rasgos Institucionales y curriculares de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.	90.
Propósitos y Objetivos.	92.
Proyectos Histórico – Sociales.	95.
Caracterización de los Informantes: Estudiantes – Docente que cursan la Maestría en Educación 5ª. de la Universidad Pedagógica Veracruzana.	101.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS CUALITATIVO.

MIRADAS Y EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS - ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, UN MODO DE SER MORAL	109.
PRIMERA LECTURA DE CORTE CUALITATIVO.	
Identificación de tendencias y categorías específicas.	112.
MAPEO DE CATEGORÍAS ESPECÍFICAS:	121.
Descripción del mapeo de categorías específicas:	122.
SEGUNDA LECTURA DE CORTE CUALITATIVO:	
Correlación de categorías específicas entrelazadas en figuras geométricas.	126.
Primer subconjunto de categorías específicas.	127.
Segundo Subconjunto	136.
Tercer Subconjunto	144.
Cuarto Subconjunto	149.
Conclusiones.	159.
-ANEXOS.	
Mapa 1 Identidad del docente. Anexo 1	163.
Mapa 2 Sistema Nacional de Educación en Valores. Anexo 2	164.
Esquema curricular de La Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Anexo 3	165.
Ficha de datos de los informantes. Anexo 4	166.
Tabla de datos de los docentes estudiantes. Anexo 5	167.
Ejemplo de la metodología del relato con abstrac. Anexo 6	168.
Los 44 relatos de los informantes. Anexo 7	169.
-BIBLIOGRAFÍA.	194.

A MANERA DE PRÓLOGO

En el acontecer cotidiano de la educación y sus propuestas, muchas estructuras y paradigmas han pasado por la historia del hombre. Este fenómeno, por demás humano, llamado *educación*, constituye un marco determinante donde las civilizaciones del mundo modelaron, de manera definitiva, las sucesivas transformaciones del pensamiento del hombre.

Tal fenómeno está presente en todos los progresos y catástrofes del mundo, con el tiempo como mudo testigo de su poder sobre los otros. La educación, al resguardar la objetividad de los seres pensantes, da forma valorativa a los aportes de la ciencia y la tecnología, la mayéutica y la lógica, la axiología y la política, y se constituyen como el acontecer filosófico que posibilita al género humano como ser pensante.

Todas las etapas de la humanidad han estado orientadas por el tipo de educación de su tiempo, y todas fueron determinadas por el surgimiento del libre pensamiento, de su necesidad axiológica. Todas luchan por encontrar nuevas formas de ser y actuar, y todas participan en el progreso de la educación.

El objetivo de esta tesis es encontrar la explicación, desde la visión pedagógica, al desequilibrio que presentan los valores morales tradicionales y actuales, patentes durante toda la historia de nuestro país, y vigentes en el ámbito educativo escolar actual.

“Sin duda, uno de los componentes centrales de la sociedad es la dimensión moral. Ya sea que la entendamos como un asunto particular, cuyo eje de análisis se enfoca hacia el individuo, ya sea que la consideremos como un fenómeno social con determinantes materiales, políticos e históricos; en ambos casos, si bien reconocemos su importancia, no por ello estamos claros de cómo conceptualizar y entender la moral, menos aún su lugar y tratamiento en la educación (Palomera, 1987).

Victoria Camps descubre el panorama de los valores morales como parte de la ética, punto determinante que deberemos delimitar y definir para el mejor estudio sincrético del tema.

“Crear en unos valores morales debería significar intentar vivir de acuerdo con ellos. Pero no es cierto. Los valores morales son, cuando son algo, las instancias desde las cuales es criticada esa práctica que discurre por derroteros que poco o nada tienen que ver con la ética. Hoy debemos aprender que la moral es una creencia que nos constituye precisamente porque somos limitados y estamos llenos de defectos. Es la humanidad misma, con todas sus imperfecciones y su afán de trascendencia, lo que produce ideales morales de auto superación”. (Camps, 1993).

Si partimos de la problemática de diversificación de valores morales que se han tenido que asimilar con los cambios de idiosincrasia, época y poderes de gobiernos, del siglo XX; la cultura mexicana asume nuevas propuestas llenas de fisuras en su *status quo* para encontrar una forma de ser en este nuevo orden social. Debido al arribo de nuevas posturas denominadas por los expertos de las ciencias sociales “*neoliberales*” dentro de un sistema globalizador, nuestra cultura se fragmenta y desconcierta porque los actuales aportes no son positivos y los parámetros de vida que se proponen no son propicios para el quehacer educativo mexicano.

La deconstrucción de la identidad del sujeto de nuestro país, permea la posibilidad de adquirir conceptos ajenos e inadecuados a la idiosincrasia de nuestra cultura, por tal razón se dispersa la originalidad cayendo en tendencias impropias propiciando desintegración en las nuevas generaciones.

Este fenómeno trae como consecuencia diversas actitudes que revelan la pérdida de los lazos que sostienen las identidades, tanto en el ámbito docente como en el alumnado, hecho que redundará en el desarraigo y efectos indeseables en la conformación de la educación del nuevo siglo. Es pues nuestro cometido remitirnos a la historia de la educación moral en México, para

conocer sus aportaciones, cambios y desazones, y así comprender la evolución del problema implícito en el ahora.

Se consigna una breve reseña del curso de la historia en el proceso de construcción de los valores morales en la educación de nuestro país. Así el solo hecho de recapitular la historia de México nos llevará, de manera ineludible, a una revisión panorámica de las características de la moral que se maneja en la actualidad.

Para abordar el análisis de un tema tan polémico, crucial y desafiante en la sociedad mexicana, se caracteriza el campo moral educativo a través de la observación, como participantes del tema, de las instituciones educativas, autoridades, sociedad, docentes, padres de familia y alumnos, para y así desarrollar el tema *Valores Morales* en el contexto educativo, y posteriormente remitirnos al momento crítico en que nos damos cita.

El enfoque del docente como sujeto, como profesional, como ser social y político será la parte medular de esta investigación, ya que el maestro en principio es un ser humano, un ser falible en plena construcción, al igual que el alumno, y como sujeto necesariamente involucra características anímicas con el alumno; por consecuencia, el valor moral juega un papel determinante en esta doble relación educativa.

El docente será el espejo de sus alumnos, donde se reflejen los conocimientos adquiridos académica y socialmente, donde su ética ponga en juego toda la idiosincrasia de su marco contextual. El docente estará a la vista de toda la sociedad para acreditarlo como responsable del resultado del proceso de la educación.

Lo importante es que en todos nuestros actos
tengamos un fin definido que deseemos
alcanzar, a la manera de los arqueros que
apuntan hacia un blanco claramente fijado.

Aristóteles.

CAPÍTULO I.

ASPECTOS CONCEPTUALES
Y METODOLÓGICOS.

CAPÍTULO I

ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Valores morales, educación y maestros es el título de la presente tesis, estudio analítico de corte cualitativo que toma como referente empírico el Programa de Maestría en Educación (ME) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), V Generación, del Período 2002 – 2003 y se propone como objeto de estudio el análisis de la relación valores morales-educación, a partir de los testimonios que aportaron los estudiantes-educadores que acudieron al programa de postgrado mencionado.

El análisis que se propone en esta tesis aborda una de las áreas de la educación que cobra importancia relevante en las últimas décadas del siglo XX: el campo que involucra los valores, la ética y la educación, horizonte de estudio que merece especial consideración en el ámbito de las políticas educativas nacionales e internacionales en vigor.

La elección del tema no sólo fue inducida por influencia del contexto académico, sino sobre todo por el interés que suscita, desde el punto de vista de la Pedagogía, abordar el análisis de conceptos que inciden de manera directa en el medio educativo mexicano (como los denominados, por los educadores españoles, ejes transversales), objetivo de interés que cobra cada vez mayor importancia debido tanto a su incidencia en la conformación de los currícula de los mentores, como por las posibilidades que abre en el campo de la investigación educativa.

Así, el presente ejercicio se propone como un primer acercamiento general que lleve a la reflexión y despierte el interés de los investigadores en la consecución de resultados del análisis de los valores morales y profesionales de los docentes en otras instituciones y modelos, a partir de la experiencia de la ME de la UPV.

FUENTES Y PRECEDENTES.

Entre las muchas y más recientes publicaciones que retoman la temática vinculada con la educación figuran obras que abordan la materia del presente estudio desde múltiples ángulos analíticos y a partir de diversos fundamentos conceptuales y metodológicos. Sin embargo, son particularmente valiosas para los fines de esta tesis las aportaciones del doctor Pablo Latapí en *La moral regresa a la escuela* (1999) y *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, (2003) donde desarrolla conceptos que permiten profundizar en la importancia del análisis de los valores y su vínculo con la educación. Por otra parte, del *Manual de reflexión y acción educativa*, (1997) de Franco Voli, el presente estudio retoma algunos contenidos específicos del tema que permiten delinear el planteamiento de conceptos básicos que nos ocupa.

Asimismo, *Formación, representación ética y valores* (1997), de Teresa West, vincula el tema con la formación de los educadores, columna vertebral de esta tesis, así como el texto *Introducción a la Pedagogía existencial*, (2001) donde su autor, el doctor Raúl Gutiérrez Sáenz, hace patente su preocupación en los aspectos contextuales de la educación de nuestro tiempo para profundizar en el estudio de los valores y su relación con el proceso formativo. Por su parte, Patricia W. Ducoing y Monique S. Landesmann son responsables del texto titulado *Sujetos de la educación y formación docente*, (1996) donde abordan los argumentos que sustentan la necesidad de reconceptualizar y rearticular los programas de formación de los maestros bajo un enfoque de observación analítica, materia medular en este trabajo.

El análisis de la relación que guarda la educación y los valores morales que se propone en esta tesis, no puede dejar de lado la consideración y comprensión de las actuales políticas educativas en los ámbitos nacional e internacional, motivo por el cual es ineludible revisar algunos documentos de organismos internacionales, tales como el intitulado *Fortalecimiento del papel del maestro. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación*, publicado por la UNESCO, (1997) que la Secretaría de Educación Pública difunde con profusión entre las instituciones formadoras de docentes.

Éstas y muchas otras obras constituyen la fuente principal de los conceptos que sirvieron como plataforma en la construcción de los capítulos que llevan al conocimiento más amplio del tema de investigación, y su recuperación se verá desplegada durante los primeros capítulos.

Del mismo modo, y como consecuencia directa de la experiencia adquirida como prestadora del servicio social en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), en el área de Procesos y Prácticas Educativas, surgió el interés por abordar el tema de manera sistemática a raíz del trabajo realizado durante mi estancia en el CESU, durante la cual colaboré específicamente con algunas investigadoras quienes, entre 2001 y 2002, realizaron una investigación acerca del Estado del Conocimiento del Área 10 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., con el tema "Filosofía, teoría y campo de la educación", cuyo proceso de trabajo abrió un espacio de formación metodológica útil en un seminario de apoyo a la elaboración de tesis a prestadores de servicio social, coordinado por la Maestra Bertha Orozco Fuentes.

La experiencia acumulada en este proyecto permitió articular el tema de esta tesis (educación y valores) con los testimonios de los educadores del Estado de Veracruz que participaron en el Programa de la Maestría en Educación, entre el 2002 y 2003, incluidos en la investigación mencionada. En este contexto institucional, este proyecto construye el problema de investigación sobre la relación educación-valores como un ángulo de observación particular para el desarrollo de la tesis.

OBJETO DE ESTUDIO

El presente es un estudio exploratorio de corte cualitativo con apoyo en estrategias metodológicas cuantitativas, consta de tres etapas básicas:

- a) La primera etapa constituye la investigación documental, la cual permite adentrarnos de manera sistemática en el estudio de la relación educación y valores, para analizar la figura del educador y de la práctica docente en el contexto actual de cambios en los planos social, político,

económico y educativo, lo cual es materia de los capítulos 2, 3 y 4.

- b) La segunda etapa consta de un estudio descriptivo, con apoyo en la Ficha de datos generales, proporcionada por la Universidad Pedagógica Veracruzana, en la cual se consignan los datos personales y académicos de cada estudiante de la maestría. La captura, sistematización y análisis de estos datos permite conocer las características de los participantes: ¿quiénes son nuestros informantes en cuanto a su perfil académico y trayectoria profesional? Los resultados se reportan en el capítulo 5.
- c) La tercera etapa del estudio está conformada por el capítulo 6, en el cual se elaboran diversas fases o niveles de análisis cualitativo, gracias al cual llegamos a deducir el contenido medular que los estudiantes de esta M. E. muestran en sus testimonios en cuanto a la relación educación, valores morales y maestros. Cabe señalar que en este capítulo se recuperan todos los anteriores y es lo que nos permite encontrar un enorme potencial del desarrollo de nuestro objeto de estudio.

OBJETIVOS:

Con el propósito de delimitar el horizonte de la investigación fueron trabajados sintéticamente los objetivos que se enlistan a continuación:

- Elaboración de una tesis de licenciatura con el tema Educación y valores, tomando como referente empírico los testimonios de docentes con estudios de postgrado en educación.
- Análisis de las relaciones que se generan durante el ejercicio de la práctica docente, donde surgen situaciones en las cuales interactúan docentes, autoridades y estudiantes, a partir de las cuales son observables las concepciones de valores y su influencia en el comportamiento de los docentes.
- Identificación de los niveles y formas de conocimiento entre docentes acerca del tema educación y valores, a partir del cual es posible establecer un acercamiento al tipo de estudio y generar una panorámica general de la temática.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

No es atrevido suponer que el actual, es un momento de crisis de la educación, y que el tránsito al siglo XXI lleva a que el ejercicio de la docencia se encuentre inmerso en una red de nuevas modalidades político-institucionales y exigencias a maestros y estudiantes. Al mismo tiempo, se reconoce la importancia de la actualización y la puesta al día de códigos y el ejercicio de valores morales tales como la tolerancia, el respeto entre maestros entre sí y hacia sus estudiantes, el apoyo, la responsabilidad y entrega a su profesión, la honestidad entre los sujetos de la educación. Razón acertada para reiterar el interés específico de esta tesis que gira en torno al docente y su práctica mediante las cuales se "observan" estos valores, a partir de testimonios de los protagonistas educadores.

Por otro lado, como dinámica de este complejo mundo cambiante, se presentan situaciones de tensión que obligan al docente a demorar su enseñanza, es decir, a tratar de resolver situaciones problemáticas de la parte instruccional de su práctica y limitan su capacidad de comunicación con el educando, por lo tanto existe la necesidad de renovar los valores morales arriba señalados. Pareciera que hubo una separación entre educación instruccional y educación moral, quedando la figura del estudiante con una enseñanza caduca que obstaculiza su desarrollo personal y lo mantiene inactivo y marginado, como consecuencia de un discurso que no sustenta cambios.

Esta ruptura ideológica entre la instrucción y la educación moral tiene su explicación histórica con la llegada del positivismo, y, posteriormente el liberalismo del S. XIX y principios del S. XX cuando se afirmó que la educación moral correspondía a las familias, a los padres como un asunto privado. La escuela se entiende en estos periodos como el lugar del cultivo del conocimiento científico exclusivamente, y en la posrevolución si acaso como la *educación del buen ciudadano*. Por esto los docentes y la formación docente dejó fuera del curriculum los contenidos morales y la concepción acerca de los valores morales, separando los conceptos como si el ser humano estuviera concebido

en bloques o módulos de formación. Su virtud humana estaba segmentada entre lo profesional y lo moral,

Pero, a través de la dinámica de **actualización** y el **compromiso** de asumir el estudio y la práctica del magisterio, a fines del siglo XX y en tránsito al XXI, "*la moral regresa a la escuela*" como lo sostiene el Dr. Pablo Latapí (1999), rescatando la aplicación y el estudio formal de los valores morales en la escuela, como una alternativa, necesaria en tiempos de crisis, para existir y convivir. Con esta nueva forma de pensamiento, el docente reacciona y explicita sus pautas valorales que tocan y movilizan su identidad como persona y como profesional de la educación, hecho que redonda en la búsqueda de una educación auténtica, actual y autónoma.

CATEGORÍAS Y METODOLOGÍAS

El presente estudio recurre a una metodología de corte cualitativo, con apoyo en conceptos y categorías de análisis, lo cual permite un tipo de estudio general, panorámico y exploratorio, con apoyo en el potencial analítico del mapa conceptual y del concepto de relato. Asimismo, el análisis cuenta con testimonios de maestros como material empírico.¹

La estrategia metodológica empleada para el segundo y tercer capítulos se apoya en la lógica relacional de los mapas conceptuales (véanse los anexos 1 y 2), por medio de los cuales se comprenden, en el transcurso de la investigación, los antecedentes éticos en la educación, así como los cambios surgidos con el nuevo modo de vida del mundo moderno.

¹ Se cuenta con 44 testimonios de los estudiantes de la Maestría en Educación de la UPV, de los grupos A y B, y consta de 47 cuestionarios que contienen los datos generales de los informantes.

¿POR QUÉ UN MAPA CONCEPTUAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA?

Al hacer la investigación conceptual y documental del tema observamos la existencia de diversos subtemas que, desplegados jerárquicamente, alcanzan su articulación lógica para describir y desarrollar el tema con fluidez; sin embargo, no es posible articular dicho enlace sin orden y estructura definida, de ahí la necesidad de remitirse a los mapas conceptuales como instrumento de análisis, por su capacidad de articulación entre ideas y conceptos en movimiento y su estructura clara y específica.

El mapa conceptual es una técnica creada por Hoseph D. Novak, quien lo presenta como "estrategia", "método" y "recurso esquemático" (A. Ontoria, 1997). Es un instrumento que presenta un conjunto de significados explícitos o implícitos, ordenados de manera jerárquica. Es también un modelo gráfico o entramado de líneas que confluyen en una serie de puntos, unidas por una serie de líneas denominadas enlaces o conectores.

El cuarto y quinto capítulos consignan los resultados de la de investigación cuantitativa y cualitativa, y aportan la síntesis del análisis de los testimonios para exponer de manera estadística los elementos de la formación profesional de los M-E de la UPV 5ª. Gen., su línea de pensamiento y datos personales, los cuales abrieron una gama de posibilidades para la investigación.

Se utilizaron algunas de las herramientas conceptuales y categorías que ayudaron en el análisis del referente empírico, como es el testimonio de los docentes de la UPV).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se trabaja con la información testimonial ofrecida por los estudiantes de la maestría, recuperada a través de relatos escritos que pide a los maestros de la ME narrar por escrito un testimonio acerca de alguna de sus experiencias docentes significativas, textualmente la pregunta que interroga se formula así: "En una cuartilla máximo, relata por favor una experiencia de tu práctica docente que haya sido especialmente *significativa e importante a lo largo de tu vida académica y profesional*. Entendiendo como significativa por qué te movió y te dejó una enseñanza, reflexión, algún problema planteado, placer, una experiencia poco placentera incluso, etcétera."

Esta pregunta fue examinada en el curso propedéutico de la Maestría, lo cual nos refiere que se abordó a los maestros estudiantes al inicio del estudio de su posgrado.

Cabe adelantar que los testimonios recuperados, resultaron ser una rica experiencia acumulada de los maestros. Con la información recuperada de 44 testimonios o narraciones escritas en total, fue posible construir una serie de herramientas analíticas e insumos de los datos organizados, que permitieron los diversos niveles y recortes analíticos del contenido de las narraciones. Gracias a esta pregunta y a la calidad de las respuestas que los maestros ofrecieron, se abrió un panorama de enormes posibilidades a partir del cual se pudo trabajar el referente empírico.

LA TÉCNICA Y EL INSTRUMENTO

a) **El relato** Dadas las características de la pregunta, el relato es la técnica metodológicamente adecuada para este tipo de estudio. Como parte medular de esta investigación y desde el punto de vista metodológico, fue necesario conceptualizar la técnica y generar una serie de instrumentos que permitieron desarrollar el análisis que se reporta en el capítulo 5.

El relato se define, de acuerdo con Bremon, (Moles A. 1975) como "un

discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano que narran hechos que son parte esencial de la vida de los seres humanos, en la unidad de una misma acción” (Díaz, W., 2003).²

Por su parte, Erzählung (Moles A. 1975) argumenta que se trata de un mensaje textual que tiene por objetivo transmitir una serie de sucesos reales o ficticios. Es pues un texto que narra sucesos que se sitúan en un tiempo histórico y bajo un contexto definido, y se integra en una estructura combinatoria. Es desmontando esta mecánica del relato como será posible, eventualmente, construir o analizar *otras formas de relato*. En el caso de los maestros que fungieron como informantes, sus relatos nos son ficticios, son sus prácticas tal y como ellos las recuerdan.

En principio, uno de los objetivos del relato es ser entendido. La única regla fundamental de esta comprensión es su encadenamiento lógico. El relato es en sí mismo un desarrollo dentro de un texto que comporta secuencias o fragmentos de sucesos, tomados de la continuidad del mundo real. El relato, igual que el teatro, es un esquema, el muestreo abstraído de la realidad en el que cierto número de sucesos descritos han de permitir la reconstrucción atenta de la vida de los personajes dentro del cerebro del espectador o del lector.

Este valioso instrumento permitió analizar el tema de los valores y cómo subyacen, circulan y se observan éstos en la práctica como maestros.³

b) Ficha de datos generales La Ficha de datos generales es un instrumento proporcionado por la institución (Universidad Pedagógica de Veracruz, UPV), al cual da respuesta cada estudiante al momento de ingresar al programa de estudios de la maestría. Se debe aclarar que se trata de un instrumento cuyo diseño es responsabilidad de la UPV, pero para los efectos del presente estudio resulta de gran interés práctico (véase el anexo 7)

² Esta conceptualización fue una aportación recuperada en la pag. de la Internet <http://www.aqp.com.pe/aberrante/arts.htm>

³ En el apartado “Aspectos conceptuales y metodológicos” se explican con mayor detalle la metodología cualitativa y el tipo de instrumento utilizado en el trabajo.

Esta ficha fue un instrumento de suma importancia en la elaboración del cuarto capítulo, ya que permitió conocer al informante en cuanto se refiere a su formación personal y profesional. Estos datos, de carácter cuantitativo, rescataron antecedentes del docente, tales como nombre, edad, estudios realizados, actualización, trayectoria académica, experiencia en el ámbito educativo, años de servicio, institución donde actualmente labora, dependencia, trabajos de investigación y publicaciones, los cuales fueron trabajados estadísticamente, cuyo resultado se muestra en ocho cuadros que exponen el recuento de datos.⁴

En la realización de este trabajo fue determinante la asesoría de la profesora Bertha Orozco Fuentes, quién además de dedicarse a la investigación educativa curricular en el CESU¹, es docente de la Maestría en Educación de la UPV, y gracias a ella fue posible acceder y establecer el contacto necesario con el material que servirá como referente empírico.

La curiosidad analítica surge al entrar en contacto con estos instrumentos empíricos, debido al énfasis que ponen los docentes estudiantes de la maestría ante la necesidad de actualizarse en el área Pedagógica, sobre todo a partir de la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal (ANEB) en 1992, misma que promueve y cambia la currícula de la materia de Civismo por la de Educación Cívica y Ética.

Nuestra inquietud acerca de los valores morales en la escuela como primer momento fue promovida por la incidencia que se reconoce en la escasa comunicación entre los actores de la vida escolar. La diferencia generacional influye en una suerte de entendimiento entre docentes y alumnos, al tiempo que alerta acerca de que el posible problema tiene su origen en el cambio de valores entre una y otra generación reunidas en el contexto del ámbito escolar presente.

⁴ Véanse los cuadros elaborados en el capítulo 5.

La Maestría en Educación de la UPV, V Generación, permitió analizar las experiencias de los docentes vertidas en las narraciones de su práctica profesional, tomando como referente empírico los relatos que exponían como resultado de la pregunta que generó los relatos, en la que expusieron a través de sus testimonios: saberes, problemáticas, vivencias y emociones de la cotidianidad de su práctica.

La investigación aquí desarrollada presenta una muestra importante, y limitada a su vez, acerca de un objeto de estudio complejo, como es la educación y su interacción con los valores morales, sobre todo centrandó la atención en los docentes, por lo tanto se trata de sólo del punto de vista de un sujeto a través del currículum de la Maestría en Educación y, por supuesto no es el único enfoque analítico que pueda darse, sino que hará falta desarrollar otros estudios de evaluación y análisis que den cuenta de otras posiciones de sujetos, como son los alumnos, padres de familia y autoridades, entre otros.

El primer momento de la investigación estuvo asentado en un marco conceptual de lecturas que dió como resultado la apertura de un panorama más rico y vivencial de la educación, así como la virtud de aclarar la trascendencia de los paradigmas vigentes generados por los valores morales. Se trata de una investigación que en principio inicia remitiéndonos a la historia de los valores morales en la educación, misma que abrió nuevas perspectivas, y fue motivo de asombro encontrar que el tema es la preocupación de innumerables autores educativos de nuestro siglo. Entre ellos podemos mencionar a Emilio Tenti, Fernando Lucini, Fernando Savater, Giovanni Sartori, y muchos más.

Momento crucial de la investigación fue reconocer que nuestro marco histórico se abre a nuevas facetas problemáticas del tema cuando a la vez que evoluciona la educación a nuevas formas de aprendizaje, también aparecen nuevas formas de los valores morales que responden al nuevo contexto. Así, fue necesario estudiar diversas propuestas que brindaran las herramientas conceptuales que permitieran delimitar claramente el objeto de estudio, para

así identificar los objetivos y alcances de este trabajo de tesis.⁵

EL ACTO DE NOMBRAR

El acto de nombrar y significar es un concepto útil trabajado como técnica en una metodología cualitativa porque permite identificar, clasificar, relacionar conjuntos y grupos de significantes y significados; estas agrupaciones se interrelacionan y jerarquizan en una especie de mapeo, el cual permite orientar la lectura del conjunto. Al ser "nombrados", los conjuntos y formas de relación de contenidos o eventos educativos dejan huellas o pistas de gran ayuda para obtener la visión panorámica del objeto en estudio (Orozco, 2003, p. 29).

MAPEO DE CATEGORÍAS ESPECÍFICAS

El mapeo de categorías específicas es resultado de la primera lectura de cada relato, durante la cual, subrayando palabras clave, ideas y propuestas educativas, es posible observar ciertas frases con contenido del tema, para formar 14 conceptos significativos que refieren alguna tendencia en la problemática de "Educación y Valores". Gracias al "acto de nombrar"⁶ se consiguió asignar un nombre a cada frase analizada como categorías específicas.⁷ Con el auxilio de estas categorías se analizaron de forma individual cada uno de los relatos, y a manera de resúmenes breves (*abstracts*) se formuló una reflexión, con el resultado consecuente de un mapa conceptual para cada lectura.

El segundo momento de la lectura analítica del relato llevó a la generación de subtemas que enlazan la frecuencia de uso de las categorías. Unas mantenían su concordancia con ciertas categorías y otras referían contradicciones que remitieron a la reflexión, al entramado de tales categorías. Así, como una forma de representar las ideas y sus contenidos, se construyeron figuras geométricas entre las categorías, tales como rombos,

⁵ En el apartado de avances sobre aspectos teórico conceptuales y metodológicos se amplía esta situación.

⁶ Definición de la Maestra Bertha Orozco Fuentes, Investigadora del CESU, UNAM.

⁷ En el capítulo 6 se describen con mayor claridad.

triadas y cuadrados.⁸ Con una segunda lectura, más profunda y analítica que la primera, se descubrió un nuevo nivel de reflexión de significados que abrió nuevas posibilidades de análisis. La articulación de categorías permitió *jugar* con ellas para incorporar nuevos planteamientos y apreciar los contenidos con mayor énfasis en el tópico de Educación y Valores.⁹

⁸ Véanse figuras 1, 2, 3, 4, 5, Cap. 6.

⁹ véanse cuadros del 1 al 8 en el 5º capítulo.

La educación es el desarrollo en el hombre
de toda la perfección de que es capaz
su naturaleza.

Emmanuel Kant.

CAPÍTULO II.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA
DE LOS VALORES MORALES
DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

CAPÍTULO II

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS VALORES MORALES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La investigación, cuyos resultados expone esta tesis, inicia con la exposición de un breve marco histórico que parte de la intervención española en México y el protagonismo de la orden Franciscana en el siglo XVIII.

Después del sometimiento de la cultura prehispánica, la consiguiente colonización se propone como meta principal evangelizar a la población de indígenas sobrevivientes, con el objetivo de sumar fieles a la iglesia católica y lograr así la supremacía sobre el protestantismo, en boga durante el periodo histórico europeo que conocemos como la Reforma.

Con la evangelización como primera meta, los conquistadores españoles diseñan un modelo de alfabetización y castellanización, de corte moral cristiano, que supone la asimilación de principios y conceptos que redundan en el aprendizaje pasivo.

Sin embargo tal modelo, encomendado a las diversas órdenes de frailes católicos que participan en la catequización, tiene el efecto (más que hacerlos libres y así convertirlos en súbditos de la corona) de subordinar y reducir al vasallaje a la población nativa, a grado tal de convertirlos en esclavos de la corona española. Así, la religión judeo-cristiana sirvió, en su modalidad católica, para atemorizar, limitar, coartar, alienar y explotar a la población americana.

Posteriormente arriban otras organizaciones religiosas, entre ellas la Jesuita, por suerte más progresista en el ámbito educativo, lo cual hace más certera la educación de su tiempo, pero no para los desprotegidos, sino para la clase española. No obstante, algo lograron estas órdenes en favor de los indígenas.

LOS JESUITAS EN MÉXICO.

En el siglo XVIII los jesuitas fundan conventos y monasterios, donde se dedican a estudiar y enseñar a los mexicanos, sean criollos o indígenas. El carácter teológico y catequista, más progresista, de los jesuitas, difiere de la línea de las demás órdenes mendicantes, pues su trabajo es pastoral y son poseedores de estudios superiores en gramática, retórica, filosofía, cultura grecorromana, y son los constructores de grandes templos, como el de San Pedro y San Pablo.

A diferencia de otras órdenes mantienen estrecho contacto con la población iletrada, y su trabajo redunda con la pacificación. Establecieron vínculos sólidos con los pueblos indígenas y formaron entidades económicas para establecer haciendas que ellos mismos administraban.

Gracias a las iniciativas como el relacionarse con la gente de menores recursos e incorporar en sus colegios a criollos e indígenas, los jesuitas se caracterizaron por su afán de entender las costumbres y los ritos considerados paganos y trataron de rescatar los vestigios de la cultura nativa (bailes, rezos, rituales), con lo cual demostraron su amplio razonamiento, hecho que demuestra su amplitud de criterio.

Sus colegios en México fueron bien recibidos por los españoles, quienes exigieron que fueran los jesuitas quienes educaran a sus hijos. Su primera tarea consistió en evangelizar a través de las "misiones", instituciones que funcionaban como colegios de educación elemental, que se convierten con el tiempo en Colegios de Estudios Mayores por su relevancia, gran desarrollo e intelectualidad.

Ciertamente, los jesuitas promovían los valores morales bajo una estructura educativa de corte cristiano, con énfasis en la más severa inclinación vivencial, ya que pretendían que todo el contexto fuese determinantemente religioso.

A pesar de que los jesuitas abogaban por el pueblo indígena, los españoles exigían que su enseñanza fuese exclusiva de europeos y criollos, motivo por el cual muy pocos indígenas fueron beneficiados por su enseñanza y aporte pedagógico.

“Los jesuitas abogaban por *la vida del colegio*, esto es, la pedagogía total del internado, orientada a dirigir no sólo el cultivo y la enseñanza de la inteligencia, sino también a educar el corazón, formar el carácter y acentuar en una dirección determinada todas las inclinaciones de los jóvenes de cuya educación se encargaban” (Tenti, 1999, p. 38).

LANCASTER: PRIMEROS COLEGIOS LAICOS EN MÉXICO

Con la Revolución Francesa en 1789, América se abre al laicismo. En consecuencia, España permite la fundación de colegios laicos y da apertura a nuevas instituciones, como la escuela Lancasteriana, que promueve la educación popular, con lo cual se da un paso hacia la solución del analfabetismo, pero imparte una instrucción precaria en su didáctica y calidad educativa. Esta escuela encarnó una especie de cascada informativa, ya que los alumnos más preparados eran quienes dictaban la instrucción a sus alumnos quienes, a su vez, la impartían a otros menos informados, de modo que los contenidos educativos no eran confiables.

Esta nueva modalidad afectaba sólo a los indígenas mexicanos, ya que criollos y españoles contaban con la instrucción jesuita, y los negros ni siquiera eran considerados humanos.

La disciplina en la escuela Lancasteriana fue determinante, un hecho que llevó a la opinión generalizada de que impartía una educación excelente, pero sólo en apariencia, ya que como todo en ese tiempo era impuesto y su meta educativa tenía como fin la domesticación, no importaba que los grupos se integraran con un número exagerado de alumnos lo cual, sumado como se afirma en líneas anteriores, a la instrucción en forma de cadena o cascada, dio

como resultado una instrucción precaria y plagada de lagunas, ya que la información llegaba a los alumnos con infinidad de deficiencias.

La instrucción bajo esta modalidad se sustentaba en el catecismo básico de la iglesia católica: todo estructurado mediante el castigo y la guía ordenada por la Santa Iglesia Católica. La fuerte tendencia de sometimiento era regida por la religión; se impartía el catecismo como materia básica para lograr una calidad moral que pugnara por el buen entendimiento y la noble tarea de servir de todo cristiano.

Después de varias generaciones bajo este esquema educativo, maestros mexicanos pugnaron porque las ideas liberales, más "*no amoraes*", (Tenti 1999) estuvieran presentes dentro de la instrucción en esta escuela; sin embargo, no fue posible, sino hasta 1870, cuando inicia la decadencia de este tipo de escuelas, gracias a las Leyes de Reforma promulgadas por el Presidente Benito Juárez. A partir de entonces, el gobierno ahora mexicano funda las primeras escuelas públicas, y da principio a un método educativo que pone fin al anacrónico modelo lancasteriano.

Por supuesto, y como sucede en todo cambio, hubo maestros que no aceptaron que la moralidad de la catequesis fuese retirada del sistema educativo de la época. "Tal es el caso del maestro Gutiérrez: su convicción lo llevó a actuar en consecuencia, y a desconocer la legislación y la doctrina dominante de la época en materia de educación moral. En efecto, su alegato termina con una declaración de honor: "no desterraré a Dios de ninguna escuela en que yo esté investido en la dignidad de maestro. No espero que haya gobierno alguno en mi patria que me ordene hacerlo así, *pasando sobre la Constitución de la República*; pero si tal sucediese, retornaría a mi hogar y dejaría el puesto a sabios y progresistas, entre cuyo honroso número no me puedo contar" (Tenti, 1999, p. 45).

Como podemos observar, la misión de casi todos los maestros de esa época era fundamentalmente de orden moral. Habían sido instruidos bajo principios morales religiosos determinantes, lo cual hacía difícil cambiar su

concepto de educación, y en consecuencia consideraban una deshonra el no impartir los contenidos morales católicos en esa época en la instrucción de las nuevas generaciones.

Es la época en que la Hedogética¹ comienza a hacerse presente en la pedagogía mexicana. El papel de los pedagogos de entonces no consistía en formar hombres científicos, "al menos, no en las clases desprovistas", que constituían la mayoría de la población, sino formar *mexicanos*, es decir, constituir un pueblo moralmente dominado, subordinado y atrapado en los fundamentos de una ética de poder.

Se decía que "es mejor formar hombres buenos que hombres ilustrados". Se inculcaba insensiblemente en el corazón de los niños la enseñanza de una moralidad fuerte para el sometido pero liviana para el poderoso, lo cual era conocido como "sana moral". (Tenti 1999)

De sobra es conocido el espíritu que privó durante el siglo XIX, cuando no obstante la población de México estaba regida bajo la influencia del dominio español, y no pocos mexicanos letrados pugnaban por generar una conciencia crítica bajo estatutos liberales.

En 1889 predominó en el Congreso de Instrucción la inquietud de conciliar los temas de educación moral con todos los de carácter educativo en la enseñanza oficial.

En consecuencia, y para aprovechar todas las oportunidades, en las lecciones escolares se incluían asignaturas que hacían énfasis en empatar las reglas de moral. Por ejemplo, en la clase de Fisiología se inculcaban normas morales en relación con el cuerpo humano, y en la de Lengua Nacional para que el léxico hablara de las buenas costumbres, entre otras.

¹ HEDOGÉTICA: Es una rama de la Pedagogía que se interesa por descubrir los principios y las reglas que permiten racionalizar la enseñanza para formar "hombres buenos, de elevados y nobles sentimientos y de carácter firme y bondadoso. Por eso dice la Pedagogía moderna que la enseñanza debe hablar al corazón."

Más tarde Justo Sierra, secretario de la Instrucción Pública y Bellas Artes en 1909, dispone nuevas iniciativas metodológicas para la educación primaria. Tenti expone el modelo de escuela de ese tiempo:

La escuela debe contribuir a desarrollar "amor hacia su familia, su patria, iniciativa individual, perseverancia, rectitud, armonía, franqueza, honor, etc., además de algunas actividades concretas adecuadas para lograr ese fin". Sin embargo, la estrategia dominante aún se orienta a definir a la enseñanza moral como ineludible al interior de todo el esfuerzo formativo. "Yo creo, señores representantes, que el hombre instruido en las Ciencias Físicas y Naturales necesariamente es moral." (Tenti, 1999, p. 58)

Así, observamos que la escuela de entonces privilegiaba de manera tal la moralidad de la época que no había mayor compromiso que instruir de manera determinante a los alumnos con todo el potencial formativo de una moralidad mal concebida, ya que estaba orientada a la marginación del libre pensamiento.

En esa época la moralidad se abordaba no como manifestación de los valores humanos, sino con el fin de dar cohesión a la dictadura predominante y para asegurar el sometimiento de un pueblo que, víctima de imposición de una moral carcomida, era ya preso de la culpabilidad de sus pensamientos.

KANT: EL IMPERATIVO CATEGÓRICO

La moralidad en lo educativo no era un asunto tratado sólo en México como un instrumento de cohesión, ciertamente el mundo entero propone ideas axiológicas siendo ésta la cotidianidad de una sociedad en desarrollo. Hubo muchos filósofos que gracias a su pensamiento y estudio ontológico trataban de descifrar las necesidades del ser humano para un mejor comportamiento.

Kant, el filósofo alemán del siglo XVIII aporta al mundo de la ética ideas que orientaron a la sociedad de su tiempo, así puso en relieve el carácter de la *obligación absoluta*, donde distingue a la ley moral de todas las otras leyes;

dispone que la moral no son simples consejos, sino órdenes absolutas que debían cumplirse como tal. Entre otras múltiples actividades, él se preocupó de la moralidad en la escuela y en su "*Crítica de la razón práctica*" propone un método pedagógico llamado "*imperativo categórico*" planteando que "las ideas" sean mas que eso y se encarnen efectivamente en el ánimo del joven. Hablando de lo cognoscitivo discute que el alumno deberá tomar conciencia del deber y la obligación moral, teniendo debates y discusiones libres en el aula sobre su propia vida en lo moral.

En un segundo momento refiere que la "*motivación afectiva*"² deberá estar no solamente estructurada en una simple moral, sino que ésta sea una moral moderna, o sea una absoluta autonomía personal y libre, una toma de decisiones así como el respeto por la libre decisión de los demás. Por tanto se creé que los alumnos a cierta edad ya tienen una tabla de valores morales estructurados y puede actuar de acuerdo a ella.

Los distintos periodos de la educación general prescritos por Kant se regulan por un principio rector que es el de subordinar cada momento de la educación a su fin último, o sea la conformación de la conciencia moral racional y esto es consecuencia según Kant con el equilibrio de los dos principios fundamentales:

La coacción como obediencia al deber y la libertad como autonomía de voluntad. "De acuerdo con Kant el trabajo constituye la estrategia por la excelencia para el logro del equilibrio entre los dos principios que regulan la tarea educativa, el principio coercitivo que obliga a cumplir con el deber y el principio de autonomía de la voluntad." (SALMERON 1999. p.6)

Kant intenta mostrar que después de determinada edad no tiene caso instruir a un niño sobre las reglas morales, y piensa que a partir de cierto momento, las reglas no deben pasar como una llana y autoritaria instrucción, sino como una razón que tenga peso con lo actuado. "Lo que interesa a Kant,

² Las cursivas son palabras textuales de I. Kant.

en este sentido es que el educando descubra que existen razones para la imposición de una regla general, ante diversos casos particulares. Y la construcción de esas razones tiene que estar respaldada en la propia autonomía del sujeto.” (SALMERON 1999, p.150)

Respecto a los maestros, Kant refería que no podía haber progresos en la educación moral de los jóvenes porque los profesores insistían en operar en lo normativo, sin fomentar el análisis personal y el debate democrático entre ellos. Refiriendo que el alumno ya tiene su tabla de valores morales. El rol del maestro sería aprovechar la fuerza moral que ya trae el estudiante y hacerlo conciente de su dignidad como hombre libre haciendo de su enseñanza una guía descriptiva de los acontecimientos a tratar.

Estos textos escritos por el filósofo influyeron fuertemente a intelectuales mexicanos, otorgando la apertura intelectual y el cambio de poderes políticos, contribuyó al principio del cambio de pensamiento educativo y moral en México.

EL POSITIVISMO EN MÉXICO.

El positivismo llega a México con el Maestro Gabino Barreda, quien promovió la cientificidad antes que la religiosidad. Este revolucionario concepto se propone hacer de la moral una práctica científica al interior del sistema educativo, de manera inversa a la propuesta de la doctrina católica, al promover no sólo las leyes de la naturaleza física del universo, sino también las sociales y las axiológicas.

Los principios morales de los positivistas sustentan la universalización de una serie de valores o predisposiciones de los sectores medios urbanos. Para fundamentar estos principios, algunos maestros positivistas comparaban la moralidad contra la barbarie de los indígenas para disponer parámetros de moralidad que ejemplificaran las actitudes de estas personas contra los buenos modales. Mientras que la estructura predominante de las clases altas debía basarse en el progreso, la libertad, la igualdad, la riqueza y el desarrollo científico, la contraparte de este principio positivista suponía el ser violento,

desconfiado, inhumano, pobre, estacionario, sin aseo (definición del hombre de la clase baja), con lo cual la representación del ciudadano ideal positivista contrasta de manera tajante con el hombre del pueblo.

Sin embargo, el mismo maestro Julio Hernández, quien realiza un estudio detallado del tema, al dirigir su mirada hacia las clases altas advierte semejanzas en las actitudes degenerantes del pueblo, cuando observa que los hombres de alcurnia, en su precariedad moral, se vuelcan en borracheras, obscenidades y sexo exacerbado cuando hacen mal uso del poder. Así, la pregunta obligada es ¿dónde encontrar al mexicano ideal, al buen ciudadano que adopte la moral en un punto ideal?

El pedagogo Hernández concluye que es entre las clases medias donde hallarán arraigo y penetración los conceptos del buen vivir y del buen comportamiento para una vida noble.

Es claro que este concepto se refiere sólo a la clase media, a diferencia del hombre positivista, ya que al mexicano de clase media o poco letrado debía instruírsele con una moralidad limitada: "otra vez observamos que la moralidad siempre ha sido definida como algo enajenante", más no para el hombre positivista, quien salía de estos parámetros, pues nunca se dejó influir por tradiciones, sueños e ilusiones, se nutre con la verdad científica, desecha el error y se apoya en los hechos y principios de la realidad.

Entonces ¿qué sucede con el análisis del concepto de moral de este tiempo? La principal aportación del positivismo consiste en que la instrucción escolar estuvo dirigida hacia el pueblo y la clase media, ya que su tarea primaria es de orden moral y su aporte para las clases desposeídas, más no para el propio positivista, el hombre ilustre. Así observamos que la escuela pública, que era para el pueblo, estaba dirigida a educar y moralizar a las clases bajas y no a las altas. Nuevamente observamos que la moralidad es una forma de cohesión y alienación, e incide principalmente en el vulgo.

No obstante, una propuesta de los positivistas clásicos revela su carácter innovador: reconocían que el maestro de escuela no sólo instruía al niño, sino que también lo educaban en el aspecto moral, y postulaban que el Estado no debía apoderarse de la educación de los niños, ya que correspondía a los padres, en derecho y deber, cultivar los sentimientos de moralidad y sociabilidad de sus hijos.

Este concepto se manifestó de la siguiente manera: "Mientras se considere a la moral como un asunto privado, no es posible elaborar un discurso ni una estrategia pedagógica que vaya más allá de la reivindicación de una educación científica que aleje a los espíritus infantiles del error y los prejuicios, y los oriente hacia la búsqueda de las verdades morales" (Salmerón, 1999, p. 157).

En conclusión, si estudiamos la concepción de la moralidad escolar a fines del siglo XIX encontraremos que los más notables pedagogos positivistas de la época eran antimoralistas y se orientaban a la búsqueda de estrategias prácticas para lograr la educación moral integral.

Así, por ejemplo, el maestro Alberto Correa propone un método pedagógico en el que siembre la simiente de la moral sin la imposición de tareas memorísticas, sino mediante tareas carácter metafórico y abstracto, con el fin de infiltrar insensiblemente en el corazón de los niños la sana moral. "Esta constitución del *hábito moral* a través de la ejecución de acciones prácticas se completaban con la adopción de la teoría spenceriana de la *disciplina de las consecuencias*." Este nuevo discurso presenta nociones del bien y del mal como la derivación de las experiencias personales del educando, lo cual constituye una contraconcepción de los preceptos morales de Kant.

"Hay mayor seguridad en conducirse bien en la vida cuando se comprenden las consecuencias, buenas y malas, de las acciones, que en el caso de atenerse a la autoridad de los demás, concepto oficializado en ocasión del Congreso Higiénico Pedagógico Realizado en México en 1882" (Tenti, 1999, p. 145).

La instrucción pública bajo los postulados del positivismo habla de una disciplina moderna, de formar hábitos, de generar hombres virtuosos, de un modo de obediencia en las conductas "libremente deseadas", a diferencia de la moral tradicional que se impone desde afuera. Esta nueva pedagogía hace suyo el interés en un hábito personal del sentido de la ética. Este modelo ideal posee tal valor que trasciende a su época y se proyecta en el proceso de conformación del nuevo Sistema de Educación Nacional en formación.

LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN LA REVOLUCIÓN MEXICANA.

Con la Revolución Mexicana y el sufragio efectivo se da la caída de la vieja oligarquía y la reestructuración militar, política y económica, al tiempo que se dota con un poderoso instrumento al campo educativo: el artículo 3º de la Constitución de 1917 consagra la hegemonía del Estado sobre los procesos educativos. Por esta razón, la Revolución se considera un momento de ruptura del esquema educador mexicano.

El Estado se adjudica la facultad de homogeneizar las conciencias individuales mediante contenidos culturales, y establece la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. El reclamo revolucionario necesita hombres dotados de una nueva moral.

Emiliano Carranza corrige al Congreso de la Nación de la siguiente manera. "Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los mismos establecimientos" (Tenti, 1999, p. 253).

La Revolución trajo, como consecuencia directa de su lucha, un proyecto educativo francamente nuevo que reitera su carácter nacional, popular, social y racional frente al esquema del gobierno tradicional, caracterizado por su

naturaleza elitista, fanática e irracional. Este nuevo concepto tenía como cometido principal implantar la capacidad de pensamiento libre, propositivo y crítico, en el cual la educación laica jugaba un papel importante. Sin embargo, la lucha no se daba sólo del lado de los revolucionarios pues estaban de por medio los múltiples intereses clericales, y sin duda ellos mantenían la conquista espiritual. El pueblo se mantenía sometido psicológicamente a los preceptos de la Iglesia y la moral religiosa dictaba la cultura de las masas.

Por este motivo se estudiaron estrategias para arrancar el poder al clero y hacer que desde la niñez el pueblo tomara conciencia de que la moralidad no es un asunto divino, ya que es en este mundo donde existe la disyuntiva entre el bien y el mal, para lo cual las fuerzas revolucionarias convocaron a una asamblea donde se planteó lo siguiente:

“Debemos entrar en este período y apoderarnos de las conciencias de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez deben pertenecer a la Revolución. Sería una torpeza muy grave, sería delictuoso para los hombres de la Revolución, que no supiéramos arrancar a la juventud de las garras de la clerecía, de las garras de los conservadores y, desgraciadamente, numerosas escuelas, en muchos estados de la República y en la misma capital, están dirigidas por elementos clericales y reaccionarios” (Tenti, 1999, p. 265).

Este propósito trajo como consecuencia la negación de la ideología predominante en las escuelas del siglo XIX, ya que no se adecuaban al cumplimiento de las tareas auto impuestas por la Revolución. Por supuesto, tal proyecto de educación revolucionario debió enfrentar tanto a las concepciones tradicionales como a otros enfoques, más radicales, del campo liberal.

Tenemos bien claro que el positivismo fue una doctrina que involucraba a la enseñanza media y superior, pero había descuidado a la educación básica y la mayor parte de la población de ese tiempo estaba en los albores de la educación primaria, no existía claridad en lo que el Estado quería para los niños y adolescentes sobre la moralidad y los padres de familia no aceptaban que sus hijos fuesen instruidos o educados sobre una base de “libertinaje”, era

difícil la comprensión del concepto de laicidad bajo una educación que había sido siempre ordenada por el clero.

Se creía que al no aceptar los principios de la religión en la educación sería caótica y sin referentes morales, ya que estos principios habían sido impuestos y conocidos desde siempre. Esta moralidad era una ley impuesta por el clero y obedecer ciegamente al Padre Celestial daba como resultado la obediencia del ciudadano al antiguo gobierno y del hijo al padre, por lo tanto era cómodo y pertinente mantener sometido al más débil. Por tal razón, en 1932 el general Cárdenas dispuso que el laicismo se dejara en la escuela y correspondería en adelante a los padres la libertad de inculcar a sus hijos las modalidades espirituales que les fueran convenientes.³

Así las cosas, era necesario estructurar una nueva forma moral educativa; que fuera laica pero que tuviera incidencia en el respeto y los valores universales que contrarrestaran a la religión y al poder clerical.

Entre la lucha de los hombres ilustres del país destacó por su gran perseverancia la propuesta de José Vasconcelos, quien luchó porque la educación se extendiera por todo el territorio mexicano, sin distinción de clases, género, raza o religión. El proyecto de Vasconcelos consistía en incorporar las escuelas municipales, apenas concebidas, como la institución general de Educación Pública.

En los primeros años de la década de los 40 se unifican los programas de la escuela primaria rural y urbana, con un enfoque orientado a desarrollar una escuela activa que tenga el objetivo de inculcar los principios de observación, reflexión y experimentación, objetivo que tomó 11 años de esfuerzo e inspirado por Jaime Torres Bodet, y que se planteó como meta que la educación primaria fuese universal.

³Este principio será determinante en la educación pública posterior, pues los valores morales quedan bajo la responsabilidad de los padres y éstos se olvidan de otorgarlos a sus hijos y hacerlos cumplir. En Capítulo II se expone la problemática de este principio.

Todo señalaba que la educación primaria experimentaba los mismos cambios drásticos que la sociedad en su economía y política, sin considerar el seguimiento de la moral clerical, pero entonces, ¿cual sería el patrón a seguir?

EL CAPITALISMO: ENTUERTO DE LA REVOLUCIÓN

La transformación económica que experimenta México a finales del siglo XIX influye imperiosamente en la cultura del país. Los abundantes recursos naturales que aportaba México al mundo atrajeron la atención y demanda de la inversión extranjera. La tecnología entró al país por la puerta grande. El general Porfirio Díaz, dictador de la época, otorgó diversas prerrogativas a los inversionistas, con el fin de que se quedaran para hacer de México un país industrial.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que, durante las primeras décadas del siglo XX, el régimen y poder presidencial estaban determinados por los militares, lo cual, por supuesto, tiene repercusiones y gran significado en el ámbito de la educación de las clases populares, ya que la población estaba condenada a la subordinación y obediencia de sus superiores, encarnados ahora no por el clero y sus valores morales religiosos, sino por el poder del dictador y su ejército y, como consecuencia, los valores morales de la población eran susceptibles de ser enjuiciados y sometidos al sufrimiento, el sometimiento y la culpabilidad.

Desde el principio del levantamiento e inicio de la Revolución, y como consecuencia de la caída de Díaz, las luchas emprendidas por el pueblo de México en 1910 se convirtieron en el eje político social y militar que reguló los grandes acontecimientos del país por casi tres décadas.

Las múltiples convulsiones sociales y económicas de los años 20, el reagrupamiento de las organizaciones políticas aspirantes al poder y los profundos logros sociales del cardenismo se convirtieron en el punto de partida para generar el México contemporáneo, de corte capitalista.

Así, inmerso en la vorágine social, el sistema educativo mexicano experimenta una evolución particular que merece consideración especial con el objetivo de establecer los factores que instrumentaron su modelo moderno, observables en la siguiente recapitulación cronológica:

En 1843 se crea el primer órgano oficial que se denominó Secretaría de Instrucción Pública e Industrial. Fue establecido con base en las disposiciones orgánicas centralistas de entonces.

En 1861, al expedirse las Leyes de Reforma de Juárez aparece un nuevo organismo: la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

Durante el régimen de Porfirio Díaz y por iniciativa de ley del 16 de mayo de 1905, fue sustituida por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, encomendada a Justo Sierra, y su ámbito de competencia se limitaba sólo al Distrito Federal y a los territorios.

El 25 de diciembre de 1917 se transforma en Departamento Universitario y de Bellas Artes. Los constituyentes decidieron no establecer una Secretaría de Estado, porque les pareció que esta tarea debía quedar bajo la jurisdicción de los municipios.

Cuando José Vasconcelos era rector de la Universidad Nacional, en junio de 1920, él y otros maestros universitarios se convirtieron en abanderados en la creación de una Secretaría Federal de Educación Pública. Promovió el Congreso de Maestros donde se debatió la idea de federalizar la educación. Son dos las ideas fundamentales que propone Vasconcelos:

1. La necesidad de unificar y reorganizar la educación, pues cada entidad o localidad se regían por normas educativas propias, y 2. fomentar el nacionalismo. Es decir, la urgencia de revitalizar su orientación y contenido para dar a México, a través de ella, su identidad definitiva. El 3 de octubre de 1921 se promulga la ley que da vida a la Secretaría de Educación Pública.

Los contenidos de la educación obligatoria sufrieron importantes transformaciones debido a las distintas reformas que se suceden a lo largo del siglo. No es objeto de este estudio analizarlas, pero sí tener en cuenta su efecto como referente en la moral que se vivía en ese tiempo.

Para efectos prácticos, citemos al sociólogo Althusser, quien nos refiere cómo se manejan los aparatos de poder: "la escuela, como Institución, no es neutra, sino uno de los aparatos ideológicos de Estado cuya función es la de reproducir las relaciones de producción existentes, es decir relaciones de explotación capitalista" (Westt, 1974, p. 14).

La industrialización en México se tornó cada vez más demandante, la economía declinaba para la clase baja y se coronaba considerablemente para las clases altas, el desarrollo de las fuerzas productivas, como la ciencia y la tecnología, abren posibilidades de transformación, sin embargo estos factores plantean también nuevos problemas de orden moral y político.

La educación gira en torno a lo tecnológico y lo cuantitativo, va demasiado aprisa y no da tiempo para que las nuevas generaciones de docentes se apropien de la nueva educación bajo el marco capitalista.

Leamos juntos qué pasó en la educación con el cambio de gobierno y el escandaloso crecimiento de la población en las zonas urbanas y suburbanas: "A partir de los sesenta, la irrupción de las ciencias sociales en la educación, poseedoras de nuevos métodos y técnicas para acercarse al conocimiento, así como de otras formas de presentar y difundir sus resultados, descartó el muy escaso conocimiento generado por las normales a lo largo del siglo. Puede decirse que, después de haber agotado el conocimiento pedagógico generado en el siglo XIX, las escuelas normales no tuvieron los elementos para construir el nuevo conocimiento pedagógico; la precariedad de sus condiciones y la excesiva presión masiva sobre sus funciones no permitió que el conocimiento pedagógico desarrollado por las normales urbanas pudiera asimilar o explicar los grandes problemas que generó a la educación el crecimiento masivo de la matrícula, la incorporación a la educación básica de grupos sociales tan diversos y la importancia que adquirieron ciertas funciones sociales, más centradas en el desarrollo de la comunidad que en la transmisión del conocimiento" (Ibarrola, 1998, p. 267).

A raíz de este fenómeno se dio un profundo rompimiento entre la teoría generada por las Ciencias de la Educación y la práctica pedagógica de los docentes, con rotundas consecuencias. Afortunadamente, en la década de los 70 surgió la integración entre la teoría y la práctica para recuperar esa nueva pedagogía y así concebirla como la mejor disciplina para lograr la optimización de la educación.

Con los cambios de formas de vida, los valores morales quedaron en la antigüedad, ahora el capitalismo tenía su lema de libertad para todos y para todo, no había tiempo de culparse ni de abstenerse, el cometido era producir y consumir "para vivir mejor", estamos ante un giro radical de la moralidad, ahora se abre paso al México moderno y junto con él el vaciamiento de los anteriores contenidos morales en la escuela. La moral no desaparece, se relega más bien al civismo, a una enseñanza repetitiva de valores para ser buenos ciudadanos "políticamente" hablando.

Lo antes expuesto nos da un panorama de la dificultad que hubo en las 2 últimas décadas en el país, los 60s se replegaron a la imitación de modelos norteamericanos y europeos y los 70s rompieron el silencio de la moralidad establecida hasta ese entonces para tomar una beta de civismo y tecnicismo. La docencia se posiciona en la limitación de instruir solo los valores cívicos otorgando la enseñanza de los valores morales a la familia.

Los jóvenes hoy en día son unos tiranos.
Contradicen a sus padres, devoran su comida
y le faltan el respeto a sus maestros.

Sócrates.

CAPÍTULO III.

NUEVAS SIGNIFICACIONES DE
LA MODERNIDAD AXIOLÓGICA.

CAPÍTULO III
MARCO CONTEXTUAL
NUEVAS SIGNIFICACIONES DE LA MODERNIDAD AXIOLÓGICA

CAMBIOS REPENTINOS, IDENTIDAD NO DEFINIDA

En el marco contextual educativo contemporáneo reconocemos novedosas modalidades de corte conductual y conceptual que caracterizan y dan forma a la estructura educativa de nuestro país. Sin embargo, esta nueva marejada de "aportaciones" demuestra un dinamismo y persistencia progresivos que conducen a replantear nuestro concepto de convivencia social, sin referencia en la estructura axiológica formal, hecho que redundando en un estilo de aprendizaje que concede poco espacio a la reflexión.

No obstante, tales *aportaciones* son ineludibles pues determinan la dinámica social moderna en que estamos inmersos y constituyen ya parte de la vida cotidiana, a grado tal que promueven actitudes que resultan incluso alienantes. Bajo este marco de modernidad, nuevas definiciones de modo de vida son determinadas por las necesidades materiales de nuestro tiempo las cuales, a su vez, propician cambios radicales en la forma de pensar y actuar, a partir de la articulación de una serie de factores en ocasiones contradictorios.

En cuanto se refiere al campo educativo, el espíritu neoliberal que prevalece en la orientación de la Reforma Educativa del sexenio del presidente Salinas de Gortari 1992, genera, en su afán de actualización, grandes cambios que suponen una nueva estructura basada en los vestigios de la plataforma tradicional de los sistemas de educación que da como resultado la actualización de conceptos arcaicos y contradictorios. Esta alianza entre lo tradicional y lo moderno viene a conformar un tipo de sistema que no encuentra su identidad, no obstante es de sobra probado que, en el marco educativo, el acontecer de nuevas teorías, sin haberse *digerido* las anteriores (por los docentes y, obviamente, por los alumnos), resultan alternas, con fisuras y rupturas en sus contenidos, debido a que los modelos de educación del pasado son, de manera obvia, un cúmulo sincrético de conceptos que trabajaban en

dirección de los intereses de las culturas invasoras o represoras en turno. Afirmación que se confirma cuando, al intentar el análisis sistemático de un modelo, casi de inmediato aparece otro que establece un nuevo paradigma, sin intentar fortalecer o derribar al anterior, pero bien armada con una carga subliminal que determina su permanencia.

Esta loca carrera por alcanzar metas novedosas sin agotar la precedente, genera como consecuencia, un sinnúmero de lagunas conformadas por temas de estudio que seguramente fortalecerían nuestro concepto ideal de educación, en beneficio de la conformación de una estructura educativa digna de los mexicanos del siglo XXI.

Vivimos la época de mayor desarrollo científico y tecnológico. Es claro que para la sociedad humana, en su "modelo dirigido al consumo" (Sartori, 2001), al funcionalismo, a la industrialización y a la robótica, la educación será la plataforma sobre la cual se construirá una nueva forma de vida.

No sobra enfatizar que la importancia de la educación oficial se sustenta en la necesidad de preparar al ciudadano para enfrentar las tareas de carácter público, esto es la educación como medio para apoyar el programa de una sociedad que busca un fin común. De ahí la necesidad de investigar la forma de obviar el desequilibrio que sufren, tanto el educador como los educandos, cuando entran en contacto con las necesidades impuestas por una estructura social con nuevas exigencias que parecen contraponerse con la práctica educativa tradicional.

La educación, como institución social, se sustenta en parámetros conceptuales que tienen como meta formar individuos productivos, útiles a la sociedad en que se inscriben, idea que comprende, de manera intrínseca, a los valores morales que corresponden a cada modelo.

Esta orientación particularista de cada modelo en cuanto concierne a la moral propicia un desequilibrio de carácter axiológico, debido a la ruptura de la estructura tradicional ante la alternancia de la moderna con su propuesta,

donde los actuales "valores morales" se constituyen en mecanismo de movilidad social e individual.

Sin embargo, si el mundo del educando queda disperso o segmentado en lo académico, lo intelectual y lo cultural, podemos asegurar que la educación no propicia su finalidad esencial. Por otra parte el docente, sometido a los constantes cambios drásticos de la actualización pedagógica del modelo de "escuelas de calidad" 2001, pretende establecer criterios de un nuevo modo de ser para recuperar una formación en la que pueda sustentar su quehacer educativo y moral.

Las nuevas estructuras sociales establecen aceleradamente los parámetros a seguir por una educación que, en su precariedad valoral, aún no alcanza a generar un modelo apropiado para el nuevo concepto de vida.

LOS MEDIOS DE DIFUSIÓN.

Es innegable la utilidad de los medios de difusión al interior de cualquier sociedad y su potencial educador está fuera de toda duda. No obstante, en su modalidad contemporánea su vertiginosa dinámica es motivada por un espíritu definido como "consumismo dirigido"¹ y en consecuencia publica deseos estereotipados y promueve el placer exacerbado (rasgos en los que la comunicación parece especialmente preocupada), es decir temas que inciden de manera medular en el cambio de valores morales, en una sociedad aún sin personalidad definida. La influencia de la cultura occidental que impera en nuestro país determina nuestro proceder actual a través de la imposición de valores que, sin embargo, no podemos adoptar como auténticos y propician la dispersión cultural en nuestro espacio y tiempo.

Los profesionales de la educación han caído en la cuenta de este fenómeno y tienden a problematizar la disparidad de conceptos con la meta de encontrar una relación posible entre la tarea académica y la dimensión

¹Sartori, Giovanni. (2001)

*Nota: Este tema se desarrolla con amplitud en el capítulo 4, el eje central de esta tesis.

axiológica. No obstante, mientras algún docente prepara el camino para una enseñanza estructurada y que observa apenas los mínimos valores morales universales, los medios de difusión se adelantan activamente para promover conceptos y ejemplos definitivamente contradictorios.

Es aquí donde el acontecer social aparece como incompatible con su propio ámbito académico, hecho que propicia una serie de conceptos valorales con diferencias de contenidos abismales. Las consecuencias no se dejan esperar, pues saltan a la vista en la conducta de los alumnos, entre quienes es evidente el principio de un problema educativo y conductual cuando experimentan la ruptura de los valores de los adultos ante los nuevos de los jóvenes formados de manera expresa por estos medios de difusión. Este choque entre lo establecido, lo nuevo y lo menos complicado da como resultado contradicciones que repercuten también en el ámbito académico, ya que no hay enseñanza en el aula que haga atractivo su aprendizaje y, por lo tanto, tampoco habrá teoría que encuentre su cause y se enriquezca con la práctica.

A pesar de que la Reforma Educativa de 1992 implanta, bajo su concepto de Modernización, nuevas estrategias para abordar la problemática planteada, no logra impactar en el aprendizaje en el aula como hacen los medios de difusión. El peso de estos medios en las nuevas generaciones es determinante por su innovación, excentricismo, virtualidad, musicalización, colorido y sexualidad desmedida, conceptos que fomentan una nueva visión de la vida que se contrapone a la escuela, la cultura y la idiosincrasia de nuestro país.

En cuanto refiere al maestro, la modalidad también lo incita al consumo de medios de difusión y lo estimula a adoptar patrones de conducta similares, no obstante "posee mayor formación axiológica que los alumnos", hasta hacerlo caer víctima de la corriente del desequilibrio moral, con lo cual, y de manera consecuente, completa el círculo con los educandos al imitar su actitud y comportamiento, para así evitar sentirse fuera del contexto social.

Es necesario señalar, de manera enfática, la necesidad de que la influencia y efecto enajenante que propician los medios televisivos y auditivos sea reencausada, para propiciar los valores mínimos que den soporte a una sociedad en armonía sin perder la cultura de nuestro país.

T. V. UN MUNDO PARA APRENDER.

Reconocida como el medio de difusión y de diversión más económico del mundo, al que todos podemos tener acceso, la televisión es protagonista de una ya muy trillada controversia, pues con aproximadamente 50 años del auge de nuestro país forma parte del modelo cultural en boga: se trata del más exitoso medio de comunicación y, aunque a su particular conveniencia, actúa como escape del mundo y sirve a modo de terapia que atenúa la pesada cotidianidad del ciudadano moderno, finge como "*nana*" de los niños y como "*maestra*" de todos los demás, grandes y pequeños, que necesitan *una forma de ser* en esta sociedad predeterminada, para mantenerse dentro de sus parámetros, ya que desconectados de tal modalidad se vivirá al margen de los códigos aceptados y fuera del marco de la homogeneidad social.

Convertida en aparato de poder, la televisión sobrepasa las barreras de las culturas de todo pueblo, de modo que, hoy, la idiosincrasia de todo contexto sufre grandes dificultades para mantener su permanencia ante la cultura y forma de vida que se exponen en la pantalla, las cuales distan mucho de los valores que alguna vez fueron predominantes. La moralidad que enseña esta nueva forma de aprendizaje virtual determina modelos de conducta inmersos en la representación de la vida "*light*." (Lipovetski 1996) La pantalla obliga al espectador, de manera subliminal, a cambiar su forma de vida, al enseñarle que la felicidad de su precaria existencia puede ser mayor si adopta actitudes o comportamientos similares a los expuestos en ese mundo irreal. Los valores morales difundidos de esta manera dan como resultado contradicciones en el pensamiento y la conducta de los televidentes. De acuerdo con Lefebvre, (1998) "la gran empresa moderna no se contenta con ser una unidad económica (o una concentración de unidades) ni con hacer presión sobre la política, sino que

tiende a invadir la práctica social. Propone a la sociedad su racionalidad como modelo de organización y de gestión. Suplanta a la ciudad y quiere acaparar el papel de ésta, la sociedad-empresa o compañía se atribuye funciones que pertenecían a la ciudad y que deberían mañana pertenecer a la sociedad urbana: alojamiento, educación, promoción, ocios, etc. Ahora bien, el acondicionamiento general se opera a través de la organización de lo cotidiano y, en consecuencia, se realiza sobre las mujeres, en la *feminidad*. Sin embargo, la feminidad significa también "rebelión, reivindicación" (Lefebvre, 1998).

Resulta sorprendente, así, el propósito de lograr una sociedad educada y próspera, que afronte su propia realidad educativa, cuando el contexto reclama a gritos la necesidad de nuevas estructuras de difusión de los valores y el comportamiento moral que se identifique con su cultura.

Ciertamente, esta desordenada forma de vida da como resultado la contradicción entre cual debería ser el contexto adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, en un momento de continuo progreso y alfabetización mundial. Es preciso asumir con responsabilidad el gran peso, en el ámbito educativo y conductual, que posee este medio y su propósito de difundir y fomentar conductas estereotipadas que contradicen los más elementales valores morales universales.

En este sentido, Sartori nos invita a reflexionar acerca de los resultados de diversas investigaciones sociales, cuyo objeto de estudio es precisamente el efecto del trabajo televisivo en la sociedad y el potencial que ofrece la maravilla tecnológica:

"La televisión no sólo es un instrumento de comunicación, es también, a la vez, *paideia*,² un instrumento antropogénico, el médium que genera el nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano. Nuestros niños ven la televisión durante horas antes de aprender a leer y escribir. Curiosamente, se ataca esta exposición porque, sobre todo (según se dice), habitúa al niño a la violencia y lo hace, cuando adulto, más violento. La televisión es la primera escuela (la

² *Paideia*, de origen griego, denomina el proceso de formación del adolescentes (*pais, paidos*) En suya clásico estudio Wernes Jaeger (1946) extiende el significado del término a toda la formación del hombre.

escuela divertida que precede a la escuela aburrida). Según los cálculos de un profesor estadounidense, si no hubiera televisión en Estados Unidos habría 10,000 asesinatos y 700,000 agresiones menos al año. El cálculo tal vez no sea de fiar, pero la influencia es real" (Sartori, 2001).

NUEVA MORALIDAD EN LA FAMILIA MEXICANA.

A propósito de valores morales, finalmente debemos tratar el nexo entre la familia y la institución oficial educativa. Por supuesto, no puede suponerse educación alguna sin la interacción de la familia con la escuela, sea cual fuere su idiosincrasia.

Sin embargo, en el terreno de los valores morales la panorámica moderna de nuestra sociedad presenta un horizonte desalentador, ya que al mismo tiempo que surgen y crecen cada vez más los rascacielos en las ciudades, las estructuras sociales hacen su mayor esfuerzo por actualizarse, para lo cual debe adoptar algunos valores que esta nueva sociedad exige para su óptimo desempeño.

Aunque parece difícil de creer, los valores morales cambian según las necesidades de la política y la economía que prevalecen en el sistema, lo cual implica que los nuevos valores estructurados así generan también nuevos conceptos que hacen parecer caducos, y hasta obsoletos, a los anteriores.

La familia, como núcleo de la sociedad, sufre disturbios al interior de su estructura debido a su afán de adaptación a su nueva forma de vida. Los hombres, antaño responsables de la economía y formación valoral de la familia, enfrentan hoy la carencia de posibilidades de desarrollo económico para hacer frente a las muy diversas necesidades de los integrantes de sus familias, y para asegurar el logro de un *status* y una "alegría" mal concebida y que contradice el concepto ideal de felicidad del género humano.

"Defiende la alegría", dice Benedetti; "tu risa me hace libre... me pone alas", canta desde prisión Miguel Hernández. Sí, es preciso defender la alegría y la risa, el juego y el sentido del humor. Es necesario anteponer un **no** consciente, razonado, a todas esas promesas de salvación a costa de la felicidad, a todas esas promesas de dicha que implican la muerte de amplios sectores de la sociedad que en el neoliberalismo no tienen cabida; a todas esas opciones de "felicidad" que llevan al sacrificio de la iniciativa, de la

creatividad, de la posibilidad de razonamiento crítico, que cambian "oro por cuentas de vidrio" mediante tácticas homogeneizadoras y muchas veces "mediatizantes como la única oferta válida para la diversión o disfrute del tiempo libre. Es imprescindible recuperar el sentido lúdico y del humor como el espacio donde individuos y grupos recrean un mundo que, al presentárseles como posible, adquiere una fuerza nada desdeñable" (West, 1997).

Estas nuevas formas de vida determinan el quehacer cotidiano de la familia y el comportamiento de padres e hijos. Así, mientras su economía decrece, sus necesidades aumentan. Pero, sin embargo, la modernidad dotó a la mujer con la sospechosa libertad de trabajar en beneficio de los suyos, hecho que trastoca el esquema tradicional, a grado tal que en muchos casos es ella quien sale a trabajar, mientras él queda a cargo de la casa, y en el caso extremo ambos salen en busca del sustento económico, en detrimento del cuidado y educación de los hijos.

Las nuevas necesidades sociales no contemplan la conveniencia de inculcar en los menores esquemas que fortalezcan la moral al interior del núcleo familiar, ni patrones de conducta a seguir por los adultos.

La importancia que concedieron los antiguos positivistas a la moralidad fuera de la institución escolar, y su propósito de procurar una educación que privilegiara a la familia, se desmorona ante los designios de la nueva forma de vida. Ya no hay quien se quede en casa y procure ejemplos de comportamiento, desaparece la comunicación familiar porque la nueva forma de vida mantiene a la familia atenta ante un cúmulo de disyuntivas económicas cuya solución supone alcanzar el *status* que muestra la televisión como ideal; ya no hay diálogo familiar, pues la televisión acapara los escasos periodos de tiempo libre y adormece las ilusiones familiares.

En cuanto se refiere a los jóvenes, salen a las calles o se quedan en casa solos, y aprenden nuevos esquemas en los programas televisivos, donde encuentran una forma de vida totalmente diferente a su cultura y costumbres, lo

cual trae como consecuencia su ruptura con los principios tradicionales y adoptan nuevos conceptos que llevan a conductas agresivas, e incluso francamente pornográficas.

Por otra parte, la escuela en el nivel básico es ahora una suerte de recurso alternativo que libera a los padres de la obligación de orientar a sus hijos. En ella los padres mitigan la necesidad de formación moral de los jóvenes y por tanto exigen que la Institución cuente con todos los recursos formativos que satisfagan sus peticiones, para así quitarse el peso que supone el compromiso de la educación, mientras ignoran la noción que aconseja que la formación moral de la familia debe procurarse en el hogar, como extensión de la educación escolar.

Para ejemplificar este modelo educativo recurriré nuevamente a la escuela jesuita: no obstante el paso de los siglos, este tipo de instituciones educativas aún existe y están dirigidas o dedicadas a las clases privilegiadas, pues su costo es muy alto. Su propuesta académica está estructurada con base en los más caros principios, lo cual las compromete en la tarea de formar a sus alumnos a través de contenidos de alto valor moral y académico. La laicidad queda nulificada y, para no tener problemas de carácter legal, disfrazan esta cualidad con diversas asignaturas de corte artístico, y los padres pagan un alto costo para no involucrarse en esos menesteres.

LA ESCUELA COMO MARCO EDUCATIVO DE LA MORAL.

"La escuela, en su carácter institucional, es identificada como el espacio social donde los procesos educativos son definidos como formas de producción y circulación de los saberes y de los valores. Es en la escuela donde los saberes adquieren su carácter público y su legitimación social, a partir de los procesos de producción y distribución que atraviesa todo el sistema educativo, desde el jardín de niños hasta los cubículos universitarios" (West, 1993).

Como se afirma en líneas anteriores, la escuela es, por excelencia, el lugar donde se aprenden y desarrollan valores acordes con las condiciones históricas de cada país, y es precisamente por tal razón que tanto los docentes como los directivos son parte angular de la moralidad que ejemplifican a lo largo de su quehacer educativo. "También el educador necesita valores como referentes fundamentales de su actividad pedagógica" (Quintana, 1998), de modo que el docente deberá cotejar sus valores personales con los de la sociedad actual, para ser congruente entre ambos y propiciar la riqueza axiológica que beneficie a sus alumnos.

Los docentes, al igual que los padres, son ejemplo vivo de los valores morales de los educandos. La imagen del maestro pesa no sólo gracias a su valía académica, sino también por su presencia y personalidad. Así, y sin abordar en demasía otras cuestiones, me referiré de manera breve al contexto en el cual se encuentran los principales protagonistas de este escenario.

Todas las sociedades preparan a sus individuos para integrarlos a sus diversas particularidades, de manera que sean seres productivos y para que preserven y den continuidad y vigencia a las tradiciones culturales, y también para que instrumenten cambios que propicien la continuidad de la comunidad y en su caso dispongan los nuevos valores morales que sean pertinentes. Se trata de una tarea propia de la educación y la sociedad se sustenta y apoya en este marco.

Por otro lado, y de acuerdo con Ma. Elena Madrid, "todo maestro actúa como educador moral, aunque no necesariamente se reconozca como tal. Dice a los estudiantes qué deben hacer, y coordina y dirige las relaciones en el salón de clase" (Madrid, 1997). Se trata de una aseveración que efectivamente se da en un ambiente de socialización escolar y, a pesar de que el maestro no acepta su papel como educador moral, en la práctica cotidiana practica sus valores morales básicos.

Tal hecho viene a referencia de la problemática, ya que se mal entiende el concepto de moralidad por tener su raíz en creencias religiosas; en consecuencia el docente rechaza la responsabilidad y evita el tema, convencido de que la moralidad es materia exclusiva de la Iglesia.

¿Acaso el tema es propio sólo de la religión? ¿Por qué la escuela deja esta tarea tan importante fuera de su jurisdicción? ¿Es propicio que la escuela se mantenga indiferente ante la carencia de valores morales de sus alumnos?

Aurora Elizondo aborda este punto en su estudio *Valores y formación docente: un caso de estudio*, cuando afirma que "a diferencia de otros países, en México sólo recientemente se ha puesto en discusión el problema de los valores dentro del sector educativo. Tradicionalmente, este tema fue asociado a lo religioso y se ha dejado fuera el ámbito público, sobre todo después de que la educación laica se institucionalizó en el país. Dentro de este contexto, la educación ética fue considerada como algo ajeno a la escuela, y se la sustituyó por la educación cívica, la cual terminó por constituirse en un conjunto de rituales y ceremonias que dejaban de lado no sólo lo que significa ser un ciudadano y su relación con el quehacer político, sino también todo lo referente a la educación moral, que quedó relegada al ámbito de lo privado" (Elizondo, 1999). En otro tiempo, el maestro se limitó a la enseñanza académica, y no era permitido inmiscuirse en el ámbito moral. La norma dictaba que cada alumno viniera de casa con sus propios principios morales y éstos debían ser aceptados por el maestro y sus compañeros de clase.

Así, los valores morales fueron considerados una forma de alienación cuando fueran impartidos en el área escolar y los docentes los entienden como

parte de sus reglas cívicas, como nos confirma Ma. Elena Madrid en su aportación a este asunto: "la imposición prevaleciente hace de la supuesta educación moral el mecanismo idóneo para inculcar y domesticar a los estudiantes y manipular y controlar a los docentes" (Madrid, 1997). De modo que gracias a definiciones y declaraciones como ésta los docentes rechazaron la posibilidad de transmitir valores morales y atribuyeron su competencia a las instituciones religiosas, para evitar convertirse en partícipes de la enajenación aberrante.

Esta actitud indiferente, y en ocasiones de franca imposibilidad de acción, trajo como consecuencia la anulación de la materia al interior del ámbito académico. En otro caso, por demás ideal, la impartición de valores podría haberse sustentado en el propósito de su aplicación práctica basada en el estudio teórico que llevara a su uso con actitud crítica, gracias a la necesaria formación cívica orientada a procurar la vigencia y el fortalecimiento de la identidad comunitaria, y al asumir la responsabilidad social de las escuelas en la construcción de una moralidad sin discrepancias en nuestra propia cultura y para nuestro beneficio.

¿Por qué el maestro decide no hacerse portador de la moralidad en sus clases? ¿Por qué el mentor optó por la vía hacia la modernidad sin valores? La respuesta a estas cuestiones se obvió en gran parte (totalmente, me atrevería a decir) al plantear los valores fundamentales del positivismo, "libertad, orden y progreso", que Barreda enarbolaba. Es decir, este modelo de principios del siglo XX determinó que la familia sería la única que inculcaría los valores convenientes a sus necesidades y no se dispusieron iniciativas generales que mediatizaran este factor, por lo que los docentes no reconocieron un esquema moral estándar susceptible de ser aplicado, de modo que hoy cada alumno practica y hasta padece de principios morales particulares.

EL HUMANISMO VS. CONSUMISMO EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

El proyecto de construcción del Estado moderno mexicano proponía, en la década de los 80, que el paradigma teórico dominante de la educación moral de la época comprendía "desarrollo nacional y progreso técnico, justicia social, democracia y soberanía nacional". Sin embargo, la realidad del contexto social le dio otra forma: los cambios del proyecto se manifestaron lentos, casi utópicos, y la política educativa fue arrastrada por la economía y los cambios drásticos propiciados por el afán globalizante, con su cometido preciso y demandante.

Generar mano de obra calificada y capital humano económico era apremiante, lo cual hacía necesario que las clases medias recibieran una educación tecnócrata y alienada que facilitara el dominio de la estructura del sistema neoliberal. Asimismo, el marco educativo de la época promovía instaurar carreras técnicas que obedecieran al sistema de producción masivo para generar empleos adecuados al sistema, aunque mal remunerados, hecho que motiva a Bertussi citado por West, cuando comenta los propósitos de esta política: "la propuesta desarrollista se prolonga en los años sesenta a través de la teoría del capital humano, modelo que insistió en la subordinación del sistema educativo a los requisitos específicos de la productividad" (West, 1997), y México era reconocido como país maquilador, poseedor de abundante mano de obra muy barata.

En la década de los 70 se disponen las iniciativas que obligan a que la educación cambie su organización curricular. Así, y puesto que hasta hacía pocos años antes se concedía escasa importancia a los valores morales, sin importar el nacionalismo ni el respeto por el ambiente, se concedió mayor importancia a los resultados de precisión y cuantificación industrial, bajo el principio de "a mayor oferta mayor demanda".

La formación docente a partir de las relaciones de poder vive momentos coyunturales en las escuelas normales. Es bien sabido que la educación constituye un aparato ideológico capaz de determinar conductas, ya sea de

carácter anárquico, hegemónico o alienante. En esta modalidad, las categorías de poder se subordinan consecutivamente sociedad-estado-institución-docencia-alumno, en un orden que se antoja inverso y donde cada entidad desempeña papeles caracterizados por la heterogeneidad de los valores morales y que tienen como resultado la dispersión del sentido de la ética.

La educación sufre el deterioro curricular, la economía se adueña de las posiciones educativas y tienen acceso a la educación actual sólo la clase privilegiada; la institución pública entra en un letargo de apatía y conformismo que incrementa, hasta niveles alarmantes, la deserción escolar y la precariedad en sus contenidos curriculares, y los docentes buscan alternativas económicas con la consecuente dispersión de los contenidos académicos. Reconocemos que no en todos los ámbitos educativos se llega a concretar esta aseveración.

Citemos como ejemplo el conflicto estudiantil universitario de 1999 de la UNAM, en el que se exigía que esta casa de estudios siguiera siendo pública y gratuita. Las instituciones y autoridades de la Institución, proponían introducir una política financiera en la que de manera muy encubierta poco a poco la universidad fuera "privatizada". Fueron meses de incertidumbre, polémica y lucha de estudiantes VS autoridades observar como un valor la gratuidad llega a ser un acto legal. La Maestra Bertha Orozco cita en su escrito de "educación gratuita" su visión hacia este debate "El establecimiento por ley de la educación pública, gratuita y obligatoria es un acto de voluntad colectiva, también es una elección moral porque los individuos asociados convienen en que una educación así es socialmente, útil, buena y necesaria para la vida pública, para vivir en sociedad, sobre todo si tomamos en cuenta, que la educación pública, gratuita y obligatoria es más útil en sociedades como la mexicana con grandes sectores sociales que no sólo por tradición, sino por limitaciones económicas tienen que defender su derecho (según la ley) a la educación pública."(OROZCO 2001).

CONCIENTIZACIÓN Y DEMANDA DE UN NUEVO MODELO DE VIDA

Es hasta mediados de la década de los 80' cuando comienza a aparecer como tema de debate la recuperación de los valores en México. Sin embargo, las investigaciones se dan sin generar los pertinentes modelos metodológicos o categorías de análisis. Teresa West, catedrática de la Universidad Nacional Autónoma de México, comenta a propósito del tema: "diversos autores ubican la problemática de los valores de la educación dentro del contexto económico político actual, donde los procesos de cambio y modernización remiten a una crisis del Estado, no sólo de naturaleza jurídica y administrativa, sino como una crisis de lo público, referida implícitamente esta última al plano de lo ético" (West, 1993).

Es hasta 1994, cuando la necesidad de reflexión acerca de la calidad educativa se hace patente debido a la incidencia de problemas sociales y éticos en el contexto educativo. En España, surge un documento elaborado y presentado en enero de ese mismo año por el Ministerio de Educación y Ciencia, bajo el título de *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, donde se formula un nuevo programa de educación en materia de calidad educativa para los próximos años. Este documento incurre, clara y directamente, en la educación en valores como la clave para el logro de dicha calidad y algunos autores mexicanos retoman el programa para implementar conceptos afines a nuestra cultura. Esta nueva dimensión de la Reforma Educativa aportará un nuevo impulso, para beneficio de toda la comunidad escolar, al promover valiosas propuestas que fortalecen a la Institución, las autoridades, los docentes, padres de familia y alumnos. El documento afirma:

"El pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, objetivo básico de la educación según la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), trasciende con mucho unos objetivos relativos únicamente a la instrucción con los que podría contentarse una concepción convencional de la escolaridad, que tiene por meta única transmitir conocimientos y destrezas" (Lucini, 1994).

Con este nuevo decreto, la escuela recupera su calidad de simiente del humanismo, se rescatan de manera integral los valores morales universales en la planeación curricular para legitimar la axiología de la nueva sociedad. Cobra nuevo impulso la corriente humanista y se genera un referente teórico crítico en la relación valores y educación.

Por otra parte, y como ya se mencionó, es de particular importancia el fortalecimiento de los contenidos educativos, puesto que a través de la práctica y la experiencia escolar habitual se producen determinadas formas de actuar en la sociedad si al educando, además de la formación en otras disciplinas, tiene acceso a las del carácter moral y ético.

Esta nueva dirección responde a la demanda social y promueve que la educación formal constituya una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas, que no se limiten a transmitir conocimientos, sino que se adquieran y apliquen en su vivir y convivir, personas que sepan conducirse con calidad humana, lo cual necesariamente repercutirá en la formación de la Institución, los directivos, los docentes, padres de familia y alumnos.

Por otra parte, es ya característica ineludible de nuestro tiempo el principio de igualdad social en género. La mujer es considerada sujeto social pleno, con lo cual se le reconoce copartícipe de todos los derechos y obligaciones. Así, la escuela deberá ser concebida como un espacio en el que alumnos y alumnas protagonicen un proceso de socialización que desarrolle integralmente su personalidad para alcanzar el conocimiento de la realidad, para así proyectarse y desenvolverse en un mundo más humano y solidario, crítico frente a los defectos del presente y abierto a las expectativas del futuro.

Es preciso generar un nuevo modelo de escuela, bajo un concepto más democrático que nunca, abierto a la vida y a la realidad de los alumnos, comprometido con la ética en la globalidad de sus proyectos de formación; una escuela que inculque los valores necesarios para enfrentar la vida y lograr la convivencia, capaz de traducir los valores en propuestas educativas en todas las áreas, y que tenga claro que la científicidad y la tecnología en nada se

contraponen con la ética y los valores morales. La modernidad necesita a la educación, y ésta acepta los cambios drásticos de la sociedad y debe generar las estrategias propositivas necesarias para emerger triunfante ante tal reto.

En adelante, el cometido de los educandos –docentes, padres y alumnos– deberá ser participar activamente en la adquisición de tales desarrollos. Será necesario combatir el estancamiento y la ruptura que posiblemente propicien las autoridades de la Institución educativa como sistema, la sociedad y la política, que muchas veces presentarán limitantes y restricciones en lugar de constituirse en los guías que encausen los esfuerzos.

No obstante, la propuesta del esquema globalizador de una vertiente de la postmodernidad, es alienante, consumista y pernicioso, donde el principal cometido es la difusión de la violencia, la pornografía y la devastación de lo natural, realmente plantea un reto que la educación institucional deberá enfrentar, para hacer de sus educandos partícipes activos en la reestructuración de sus valores morales, con actitud de progreso de cara al nuevo milenio.

¿DE QUE VALORES HABLAMOS?

Muchos filósofos hablan de valores, pero sin embargo no determinan su estado ideal. Ejemplifiquemos con dos grandes clásicos, Nietzsche y Marx. Ellos convenían en el hecho de que los valores morales eran parámetros de sujeción con los cuales las clases poderosas o los sistemas represivos determinaban ciertos valores morales para alienar y sujetar a los más débiles e ignorantes de las clases obreras. Estos valores se ejercían al alentar la enajenación y la religiosidad en beneficio de los poderosos, con el fin limitar el raciocinio del pueblo y proveer a la sociedad con una moral equívoca que sólo conducía a menospreciar el verdadero valor del ser humano, con la consecuente exclusión de la mujer. (Camps. 1988)

Durante los años subsecuentes, algunos grupos de jóvenes fueron los primeros en evitar la moralidad, pues la entendieron como algo que coartaba su

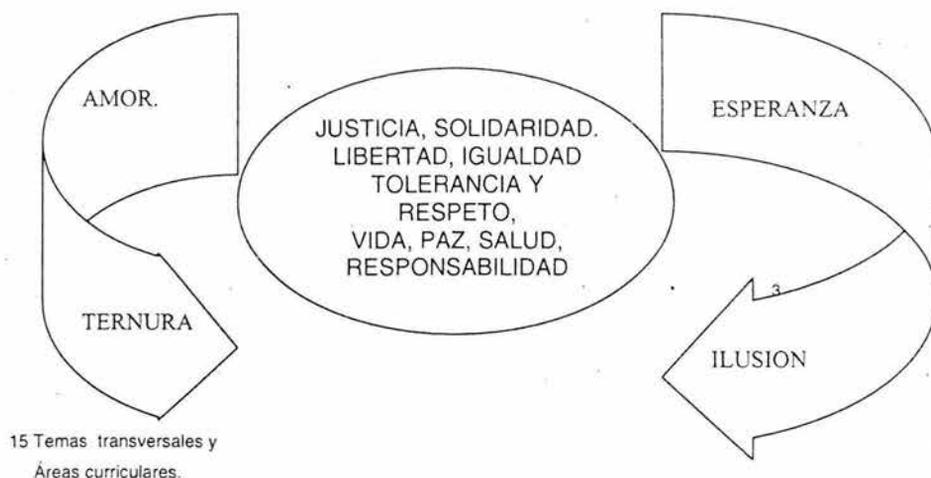
pensamiento y derecho humano; posteriormente, y en esa misma lucha, la mujer se hizo acreedora de valor presencial en la sociedad. La lucha por su espacio dejó al descubierto su rebeldía y, contraponiéndose a todo, surgió el feminismo. Las mujeres que no tenían sus conceptos valorales bien delimitados y estructurados se perdieron en la marejada de la corriente feminista, y gracias a los medios de difusión y su trabajo (desubicar y desorientar la feminidad), los conceptos de libertad se confundieron con tal exceso que causaron desavenencias a su movimiento. Este choque entre lo moral y lo humano deterioró el concepto de moralidad. La época se torna turbia y los parámetros entre lo sano y no sano se pierden, lo permitido y lo prohibido se confunden, el bien y el mal no son reconocibles.

Raúl Gutiérrez Sáenz, filósofo actual preocupado por el cambio y despersonalización de los valores morales en nuestra época, comenta: "si nos detenemos en la intencionalidad detectamos que, de hecho, suele estar sofocada o reprimida en mucha gente. Los horizontes intencionales suelen ser estrechos. La trascendencia suele ser tachada como un opio y, en realidad, así lo es para quienes buscan allí el refugio compensatorio de sus frustraciones. El ámbito axiológico suele ser reducido y cada uno define sus valores como los únicos que valen. El valor moral brilla por su ausencia. La libertad se convierte en franco determinismo y despersonalización. La comunicación humana se queda en el nivel de objetos. Así pues, el horizonte de significatividad, o educación, no brilla precisamente por su amplitud y profundidad, y el hombre, más que pastor del ser, parece esclavo de lobos" (Gutiérrez, 2001).

No debemos perder de vista que los valores morales son principios que favorecen y hacen posible la vida en sociedad, es decir, son enunciados que posibilitan la construcción de una convivencia feliz, armónica y esperanzadora. Por supuesto, no deben ignorarse posturas diversas sobre la moralidad, pues se trata de parámetros diferentes para cada persona, pero sin embargo podemos partir de principios básicos, valores a los que ahora se les llaman "ética de mínimos" (Lucini, 1994). Son valores sencillamente humanos, sin importar la cultura, creencias, ni religión, simple y llanamente son valores

básicos. Al efecto, Victoria Camps (1988), también preocupada por el vertiginoso cambio de los valores, realiza el recuento del concepto:

“No tenemos un modelo de persona ideal, como no tenemos un modelo platónico de sociedad ni un solo modelo de escuela. No lo tenemos porque nuestro mundo es plural y aplaudimos esa pluralidad que es enriquecedora, así como la convivencia de las diferencias. Pero aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universales consensuados, un sistema que sirve como marco y criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas, individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización –no sólo occidental, conviene aclarar–, resultado de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un pozo de valores, principios e ideales que se resumen en los llamados *derechos fundamentales*... Ése es y debe ser nuestro punto de partida, la única referencia que tenemos para empezar a hablar, para resolver dialógicamente nuestros problemas y conflictos sobre una base indiscutiblemente común” (Camps, 1993), y podríamos sintetizarlos en el siguiente esquema:



¹ Lucini Fernando. 1994.

No queda la menor duda que estos valores, de ser incluidos en los currícula escolar de manera implícita o explícita, darían pie a nuevos progresos y el desarrollo cultural, ya que los planes de estudio actuales se ven gravemente afectados por los recursos que se ven obligados a destinar en la solución de problemas conductuales. Ciertamente, el cuadro puede considerarse incluso utópico, sin embargo las necesidades de nuestro tiempo (la problemática ambiental, la violencia, el subdesarrollo, el consumismo exacerbado, la problemática en torno a la salud, la problemática en la educación vial, la desigualdad, la incomunicación familiar y la intolerancia) reclaman acciones urgentes que pueden ser instrumentadas a partir de estos principios, y en consecuencia merecen ser considerados en la currícula como ejes transversales funcionales, propios del quehacer cotidiano de la educación:

En conclusión, ante el reto que representan las necesidades mundiales, la educación debe articular posiciones éticas. "Este discurso se plasma en la Constitución de 1793 como igualdad social que no solo se constituye con los derechos políticos, sino también con los que hoy llamamos derechos sociales" (OROZCO 2001) Como la libertad es un valor que no puede subsistir sin la igualdad, tendrá adherencia en esta articulación, la tolerancia presupone también un valor axiológico necesario para generar alternativas que propicien el mejor comportamiento social y la más honesta toma de conciencia del ciudadano, propuesta con la que concluye éste capítulo.

La verdad es hija del tiempo,
no de la autoridad

Francis Bacon.

CAPÍTULO IV.

EL IMAGINARIO DEL DOCENTE,
UNA FORMA MORAL DE SER.

CAPÍTULO IV

EL IMAGINARIO DEL DOCENTE, UNA FORMA MORAL DE SER

Transitamos por la historia de los valores morales de la educación en México sin insistir demasiado en la participación del docente en la transmisión de datos, su aportación personal y su conducta en el salón de clase. Así, en este capítulo es preciso esbozar, el tema "valores morales en el aula", como se da en el presente, pues el propósito del presente estudio es observar las particularidades y analizar la manera como se expresa este fenómeno en el contexto educativo, con la meta de valorar la aportación del docente a través de su ejercicio profesional, académico y personal, cargado, como va, con una formación que conforma su identidad particular y de conceptos como vocación, código ético, rigor moral y autoestima, que lo acreditan como portador de conocimiento profesional.

SER DOCENTE, UNA FORMA DE SER MORAL

En páginas anteriores¹ hemos citado a Ma. Elena Madrid a partir de la siguiente idea: "Todo maestro actúa como educador moral, aunque no necesariamente se reconozca como tal. Dice a los estudiantes qué deben hacer, y coordina y dirige las relaciones en el salón de clase" (Madrid, 1997). También entendimos con el desarrollo del capítulo II que la enseñanza de contenidos y valores morales, como parte formal del currículum, fueron excluidos con la llegada del positivismo y del liberalismo. Estas corrientes de pensamiento se propusieron cancelar la enseñanza de moral religiosa que era la moral enseñada en las escuelas hasta la primera mitad del Siglo XIX aproximadamente. No es que desconociera la importancia de la moral, sino porque ésta quedó como asunto privado de las familias.

En tal sentido los maestros y la formación de maestros se desentendieron de la enseñanza de los valores morales, no porque se desconociera la importancia

¹ Capítulo II pag. 42.

de la moral, sino porque ésta salió de la escuela como esfera pública. De hecho los maestros mexicanos son personalidades que reconocen valores y la importancia de la moralidad, pero mandados por un currículo liberal, positivista, científico, sea preocuparon tan solo de la educación cívica para enseñar a los niños a ser "buenos mexicanos" bajo la figura del estado.

En nuestra tesis sostenemos que el maestro como actor educativo, siempre ha contado con la creencia de los valores morales básico, (aunque puedan existir algunos maestros que se aparten de las normas morales) a partir de los cuales cotidianamente en su práctica docente la ejerce, en los términos de Ma. Elena Madrid, sin proponérselo, explícitamente pero al comprometerse con sus enseñanza, incorpora una forma moral del ser docente.

El maestro posee una ética, posee un código moral y sostiene valores particulares en su profesión. Esto nos lo explica Ana Hirsh cuando afirma que las profesiones contribuyen a la creación de comunidad profesional en primera instancia y a la comunidad social en general. Esta autora apoyándose en los trabajos de Adela Cortina dice que las profesiones constituyen una parte importante de la sociedad civil como "una actividad social cooperativa", cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad" (Cortina citada por Hors, 2001. Pág. 17)

En este estudio, el objeto articula los valores la educación y los maestros, por lo tanto los maestros en tanto posean una ética profesional se convierten en seres morales, ya que gracias a su ejercicio ayudan a ordenar el ethos, o lo que es lo mismo la cultura y la vida en comunidad.

Orozco por su parte, apoyándose en Villoro habla de la educación como bien social porque la educación contribuye a la "posibilidad del ser de México como nación, entendiendo que la nación es resultado de una forma de vida constituida en su devenir histórico con la participación de los individuos" (Orozco 2001. P. 272). A partir de lo anterior es que afirmamos que la figura

docente es una forma de ser moral, cuya moralidad está delimitada al ejercicio ético de su profesión, cumpliendo los códigos morales que la comunidad educativa establece, y la comunidad educativa a lo largo de nuestra historia ha promovido la formación del sujeto educativo, para ser sujetos de conocimiento de aprendizaje pero por sobre todo para que como personas instruidas contribuyan al bien común de la sociedad.

Enseguida se despliegan los atributos del ser docente, estos atributos son los rasgos de su perfil de individuo y de profesional de la educación que se sostiene en el valor moral del compromiso ante sus estudiantes, ante la comunidad educativa y ante la nación.

El estudio arroja información que nos acerca a la comprensión de la influencia que ejerce en el docente la educación escolar, así como el efecto de diversos factores sobre la personalidad del docente durante su formación, sus motivaciones para integrarse al magisterio, además de la postura adquirida como consecuencia de su práctica profesional al interior del marco institucional (suministrado por su currículo), las ideologías reinantes en su contexto, y factores de otro carácter, como la determinación sus marcos laboral, político, social y económico.

Asimismo, revisaremos los últimos aportes de las diversas instituciones atentas a los cambios valorales en el nuevo contexto, nacionales e internacionales, así como su propuesta y compromiso en la actualización de los contenidos en psicología, sociología y antropología educativa en la formación profesional de docentes, donde la práctica de nuevas formas de enseñanza e instrumentos como la informática y los medios masivos de comunicación desempeñarán un papel relevante.

IDENTIDAD DEL DOCENTE, UNA REVALORACIÓN EN EL MUNDO MODERNO

La tarea del maestro, al igual que la de la escuela moderna, tiene no menos de 200 años considerada como institución educativa formal. Producto de la Revolución francesa, la práctica de la enseñanza es reconocida como una profesión auténtica, pues se trata, nada menos, que de uno de los principales motivos del movimiento revolucionario, quien reconoció con seriedad su deber de promotor del desarrollo político, social, cultural y económico, convencido de que el progreso de cualquier nación puede alcanzarse a través de la educación de sus ciudadanos.

En México, como mencionamos antes, la Secretaría de Educación Pública nace en 1921, gracias a la iniciativa de José Vasconcelos, quien desarrolló la idea de que el maestro debía asumir un rol equiparable al del misionero, responsabilidad que el docente nacional asumió sin más, sobre todo debido a que la religiosidad, en ese tiempo, ocupaba un lugar preponderante en la idiosincrasia de nuestro país.

En el pasado de la cultura mexicana reciente observamos que el papel del cura, así como el del maestro, los convertía en líderes naturales. El maestro, se decía, era la persona ilustrada que podía influir en casi todo en la comunidad: se inmiscuía en asuntos fuera de su dominio y la gente respetaba su injerencia. Recordemos, además, que el analfabetismo afectaba al 85% de la población, en su gran mayoría rural, lo cual representaba un gran desafío para el gobierno. Pero esta población finalmente se desbordó hacia las grandes urbes, al tiempo que la escuela creció en número de alumnos y edificios. Así, los docentes quedaron a cargo, armados con un esquema de enseñanza tradicionalista y en medio en un mundo que cambia y se modifica a sí mismo continuamente.

En las dos últimas décadas del siglo XX se reaviva mundialmente el interés por la educación, de lo cual surge la necesidad del replanteamiento de los ejes formativos y de una forma nueva de aprendizaje. Sin embargo, la

formación del docente queda estática. La economía del país sufre desavenencias sexenio tras sexenio, el aumento del número de normalistas egresados de la Escuela Normal de Maestros y la saturación de los grupos de alumnos forman parte de la pesada estructura educativa del *cambio*.

El progresivo deterioro de los salarios del magisterio y el gasto irreflexivo que se registra en otras áreas de la Secretaría lleva a los docentes a la precariedad, tanto en la vida personal como en el nivel académico. No obstante, y aunque no es el objetivo afirmar que en este punto resida la única y verdadera respuesta, los docentes, como todos, son personas con historia propia, con una visión del mundo particular, aspiraciones y discordancias que los hacen ser más *humanos* en su profesión.

En los años 90 la reforma educativa impulsa una iniciativa trascendental: la descentralización del sistema educativo. En esta década la estructura curricular experimenta un cambio curricular y pedagógico impulsado por una forma diferente de entender la estructura social y económica del mundo, generalmente denominada "globalización".

Sin embargo, la nueva propuesta ideológica, hasta el momento, no demuestra sus efectos favorables en nuestro sistema de vida, pues su incidencia genera estragos en los ámbitos educativo y cultural, debido a los cambios de organización instrumental y su debilidad ética propicia fines consumistas, con lo cual anula utopías y subjetividades. En cuanto se refiere al horizonte educativo-social, los educandos se preparan motivados por la competitividad, bajo una atmósfera de violencia y destrucción; no conocen el placer del conocimiento y ya no se favorece el don del asombro; las conductas son pasivas y contemplativas.

El doctor José Luis Rebellato expone su concepto del afán globalizador en la educación. "La reforma educativa implementada por los organismos internacionales ahoga la capacidad crítica de pensar y de asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado. Consolidando relaciones de dominación jerárquicas busca neutralizar los potenciales

emancipatorios de los docentes y estudiantes. El autoritarismo y la tecnocracia constituyen un rasgo distintivo de la implantación de estas políticas; se prescinde de los educadores como actores de los procesos deliberativos en torno a las finalidades e instrumentación de las reformas" (Rebellato, 1999).

A la luz de la discrepancia entre ideologías educativas pasadas y presentes, el desarrollo del docente cambia en su estructura y presencia. La identidad del docente del siglo pasado es sólo un recuerdo curioso del México antiguo, ya no es el líder natural, ya no puede ser el misionero; su nueva identidad está orientada a convertirlo en organizador, guía, facilitador. Entre el alumno y el maestro se da una nueva estructura mediadora de conocimiento, tal vez mas objetiva que la pasada, tal vez mas estructurada a un modelo individualista, lo cierto es que caminamos en medio de la contradicción de nuevos valores aunados a los pasados.

Ante el desafío que plantea la nueva ideología deberemos tomar en cuenta los valores universales para fortalecer políticas educativas dinámicas. Este ser alguna vez poseedor del imaginario de líder deberá cobrar conciencia del peso de su aporte, tanto en la transmisión de conocimiento como en el quehacer crítico del aprendizaje, pero su actitud deberá ser objetiva para evitar al educando, como en su antigua presencia, la posibilidad de hacerse preguntas que lo lleven a una reflexión de su nueva identidad.

Como ser humano, el docente tiene capacidad de escuchar y replantear, de reconocer el potencial de sus alumnos no sólo en cuanto se refiere al acceso a datos tecnológicos, sino en lo emocional, de modo que deberá procurar conocer los temores y preferencias, defensas y manías del estudiante, con la meta de lograr que su rendimiento sea el deseable pues, como sugiere Weber, "todos los estudiantes necesitan una persona que los escuche con empatía, un mediador que presente programas de destrezas estructuradas y contenidos de aprendizaje, que desarrolle estrategias cognitivas del pensamiento" (Walsh, 1994).

Por tanto, es evidente la necesidad de que el docente se relacione e interactúe con otros profesionales de diversas áreas del conocimiento, en procura del intercambio que redunde en una formación más actual, interdisciplinaria, que lo acercará a los descubrimientos científicos del momento, y lo llevará a entrar en contacto con diferentes sectores intelectuales y a conocer diferentes expresiones culturales, y a mantenerse abiertos a los cambios. Ser maestro no implica tomar una profesión ya acabada, sino formarla a través de asumir la responsabilidad en la acción individual y colectiva; significa hacer aportes cotidianos y actualización continua de los contenidos, y asumir las necesidades de la educación escolar con la motivación única de su aceptación como docente.

El maestro en su parte humanista, rescata el respeto hacia su alumno como ser individual y propicia y ejerce la moralidad en su práctica docente, remitiendo al alumno al análisis de su valor como ser humano original e irrepetible, Le concientiza y enseña a pensar, a ser digno del conocimiento. El docente se ocupa de su alumno no como una línea mas de su plan de estudio, no como una formación acabada y estructurada, sensibiliza su yo y busca la honestidad en su propio ser para otorgarla a su alumno como una enseñanza de vida.

Esta parte de conocimiento moral, estará inmerso en su quehacer educativo, implícito como un todo. Resurgirá la riqueza de sus aptitudes morales y potencializará los valores que ha aprendido en su vida moral y profesional. Este ser docente empapado en su existencia humana no separará su profesión de su moralidad, conciente de que la finalidad de enseñar a sus alumnos es una esperanza para el futuro, una enseñanza de crítica al conocimiento para un bien común.

LA VOCACIÓN: LA ELECCIÓN DE SER MAESTRO

Es frecuente equiparar la vocación del profesor con la que motiva al sacerdocio o a la medicina. Y, en efecto, esta profesión es ardua y, muchas veces, mal remunerada. Sin embargo, la vocación es, más que una profesión, una forma de vida en la cual el interés se despliega más allá de lo profesional; es una forma de ser, de comportamiento social, institucional, parte de la identidad

propia y por tal es una forma de ser moral, porque hace de su práctica docente un compromiso social, político y ético, porque en su quehacer cotidiano, antes que instructor, es ser humano ante los otros, sus estudiante.

El docente exteriorizará su formación académica con su comportamiento, dentro y fuera del aula, como si quisiera conservar y hasta perpetuar la tarea de enseñar. La vocación implica un sentimiento que nada tiene que ver con la retribución económica y, sin embargo, exige mucho más que una recompensa emotiva. Aquellos que siguen a su vocación saben que encontrarán escollos en el camino, pero sin embargo continúan en su búsqueda del placer con el trabajo que los guía en su cometido. Cuando la verdadera vocación se fortalece en el docente, éste reconoce su profesión y cubre sus necesidades económicas, políticas y sociales, porque es más gratificante su esfuerzo y resultado que todas las diferencias que pueda encontrar, pero si la vocación no es auténtica vendrán complicaciones que repercutirán en el quehacer profesional.

Por otro lado encontramos a los docentes que se hacen maestros sin la firmeza de la vocación, y como consecuencia interpretan los frecuentes hechos que interfieren con el buen aprendizaje, dentro y fuera de las aulas, como negación de su labor. La no-vocación es consecuencia de la forma difusa de enseñar, sin una didáctica veraz, sin tolerancia y bajo la rigidez de los esquemas y las formas de pensar de los académicos y sus autoridades, lo cual redundo no sólo en la inadecuada formación docente, que problematiza este punto, sino que también hace evidente que la valoración de ser maestro no se sustentó en su momento en el compromiso consciente de trabajar con niños y adolescentes y, por tanto, se obvió un factor vocacional determinante. Los problemas de didáctica constituyen otro fenómeno común en el ámbito educativo. Un docente puede tener todo el conocimiento de su materia perfectamente estructurado en el ámbito mental, pero al momento de exponerlo su argumento carece de contenido práctico, de sentido y hasta de credibilidad. Entonces, el conocimiento no es aprehendido ni *digerido* por el alumno, lo cual propicia que su exposición se convierta en una teoría sedimentada.

No sólo es preciso presentar la teoría: el papel del docente va más allá de exponer y mosirar temas; se debe indagar, profundizar, proponer e interrogar, ofrecer una razón al aprendizaje y dar práctica cotidiana a los contenidos, para hacer de la enseñanza una forma de vida. Tal horizonte sólo será posible si el docente realmente posee la vocación de enseñar y reconoce que su profesión constituye un compromiso no sólo en el aula, sino en todo momento. Se trata de principios que llevarán a la revaloración de su función como docente, para generar la transformación de su práctica educativa.

Su autoestima deberá estar basada en valores morales, de modo que su imaginario de docente permita apoyar su práctica axiológica sustentada en sus propios valores morales y así ejercer el dominio propio en su identidad y profesión.

La UNESCO, preocupada por el alto índice de docentes carentes de dominio propio y el elevado número de alumnos en México, y por el bajo rendimiento escolar debido a la falta de carácter y dedicación en las aulas, manifiesta: "El balance de las discusiones efectuadas en los últimos 30 años sobre este tema permite afirmar a los especialistas que es importante introducir pruebas de selección para el ingreso a la docencia, basadas en criterios de personalidad que permitan evitar el acceso de personalidades frágiles, deseosas de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión enseñante, como por el daño psicológico que pueden multiplicar entre sus alumnos" (UNESCO, 1997).

Debemos tener en cuenta la formación profesional de estos docentes debido a que, y a pesar de que no es el tema a tratar, observamos que no se han registrado cambios significativos en sus currícula y sí muchos en la forma de vida actual.

En síntesis, la vocación del docente deberá estar sustentada en una fuerte personalidad poseedora de firmes valores morales y una formación

profesional estructurada en la metodología y la didáctica. El profesor es considerado trabajador intelectual y, sin embargo, se le reconoce de manera general involucrado en el mundo sensorial y emotivo de los educandos, ya que la parte medular de su trabajo exige el trato constante con seres humanos,

EL DOCENTE EN SU VALORACIÓN PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD.

Desde el principio de las civilizaciones, la figura del maestro fue una poderosa influencia gracias a su quehacer formativo. Representó la guía inequívoca de sus aprendices, fue consejero y el sabio que dispuso todas las dudas; se le consideró incluso capaz de definir emociones, aspiraciones, anhelos y hasta temores; el maestro encarnó la imagen del respeto y la sensibilidad, fue sujeto de admiración y poseedor de la sabiduría. En consecuencia, siempre se le trató con obediencia y razón, aunque ello se deba tal vez a la trascendencia de la tarea de los jesuitas en su papel religioso y educativo, pero en sí mismo, el hombre es, por naturaleza, un ser racional, sediento del conocimiento de su maestro para explicarse los enigmas de su entorno.

El hecho de que los padres encomendaran a los profesores el "alma" de sus hijos se debe a que, para ellos, el maestro encarnaba la extensión natural de la autoridad paterna y era el guía ideal en quien depositaban toda su confianza.

Entonces los docentes gozaban de los beneficios crediticios de su entorno, eran respetados y admirados por sus alumnos y por la sociedad. Y tal hecho estaba justificado pues, desde el principio de los tiempos, el objetivo de ser maestro fue mirado como una misión, una vocación de abnegación, dada la certeza de que, a través de ella, sólo se podía pretender escasos beneficios económicos.

En la sociedad actual el docente se arraiga a su profesión con el fin de ganar presencia social y profesional. Incluso es posible que no sea portador de la vocación de sus colegas del pasado, tal vez haya tomado la profesión sin detenerse a meditar en que la personalidad y vocación del docente van más

allá de un simple trabajo, y que su papel de maestro necesita de entrega y entereza para solucionar los problemas que enfrentará con profusión en el salón de clase.

El docente, en su intento por rescatar el respeto y la admiración de sus alumnos y de su entorno, vacila entre su vocación y la economía, y muchas veces se inclina por opciones que remuneran mejor su tiempo, de modo que esta problemática tiende a tomar otro cariz, en detrimento de su carácter intelectual. En muchos casos los docentes se rezagan en sus alcances conceptuales, al grado que sienten el mundo científico como ajeno, sus argumentos pierden sustento con la consecuente pérdida del pensamiento crítico, se encasillan en la pequeñez y empujan a sus educandos al bajo rendimiento con lo cual propician las conocidas brechas de ignorancia e indolencia.

Rosa Sandoval analiza ampliamente el fenómeno de la desvalorización social del trabajo docente y su relación con las condiciones de trabajo y las políticas gubernamentales de disminución al gasto público en este sector: "la baja remuneración del trabajo docente deriva en prácticas como la doble o triple actividad. La falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros ocasiona que les importe poco ser buen docente o no serlo, pues de todas formas ganan lo mismo" (Sandoval, 1988 y 1992).

Examinar el rol del docente, sus funciones e incluso el lugar que ocupa en el medio escolar y en la sociedad es tarea fundamental en el quehacer de la nueva reestructuración educativa, ya que estos fenómenos generan secuelas estructurales nocivas al interior del quehacer educativo.

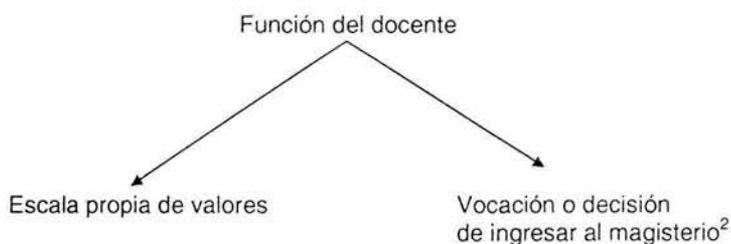
Como categoría social, la del maestro se construye con base en su perfil como docente y como individuo, a partir de sus características socioeconómicas, condiciones de vida, tipo de actividad docente que desempeña, autoconcepción como maestro, su identidad y vocación.

Tal visión es propia de un profesional que tiene sus motivos en una

fuerte carga ideológica que afecta de manera emocional y ética al nuevo docente. A propósito, Patricia Ducoing plantea: "En cuanto al perfil ideológico que Vasconcelos impuso al magisterio, estudian cómo se ha ido modificando con el paso del tiempo, tanto por la función que el Estado asigna a los maestros como por los procesos de sindicalización y profesionalización. Ampliando la caracterización del maestro desde el marxismo, apuntan que es un trabajador al servicio del Estado; trabajador improductivo e intelectual que realiza una jornada de trabajo superior al tiempo de contratación, reconocen que su función principal es la reproducción del sistema, pero por su historia, su ubicación social, su representación del mundo y sus luchas puede considerarse como sujeto social" (Ducoing,1996).

Reconocemos en este planteamiento la presencia de un referente conceptual e imaginario del docente que incide en la decisión de los alumnos de ser maestros que se desempeñarán en el campo educativo bajo la misma ideología, si no se logra fortalecer un nuevo concepto.

En cuanto se refiere a la formación profesional de todo docente no debemos olvidar que cuando son alumnos y asisten a una escuela normal llevan consigo todo un bagaje de representaciones, valoraciones, hábitos, juicios y prejuicios de la escolaridad, misma que resignificará la formación adquirida como docentes. Estas experiencias serán el marco previo que dará sustento a su verdadera formación profesional docente. En ellas están implícitas tres variables:



² West, Teresa et al., *Formación, representación ética y valores*, p. 46.

Y por su parte, los aspectos importantes que forman el marco cotidiano que deberá enfrentar el alumno en el ámbito escolar son:

- Problemas de integración social.
- Conflictos y violencia interétnica.
- Aumento de desempleo.
- Erosión de los valores morales.
- Cambio del rol de los lazos familiares en la socialización de los niños.

Además, el docente tiene una carga de trabajo posiblemente excesiva, puesto que después de cubrir su plan de trabajo en el aula deberá afrontar la carga administrativa de la gestión escolar y resolver situaciones particulares que se presenten en la cotidianidad, tantas y tan diversas que en ocasiones no se encuentran capacitados para resolver o enfrentar la tarea. Me refiero a los conflictos de cognición y simbolismo en los pequeños, por ejemplo, éstos que arrastran desde su casa y perjudican y dispersan su atención, y por tanto involucran a los docentes, a los de corte académico con las autoridades y, si fuera poco, a los de la propia vida social y económica.

La sociedad, expectante, espera que la instrucción que imparte el docente eduque, enseñe, guíe y evalúe, y que por otra parte demuestre su capacidad de desarrollarse y participar en la modernización de la escuela. Movida por una gran preocupación ante esta necesidad, la UNESCO sostiene: "el docente no sólo debe facilitar el aprendizaje, sino también favorecer la formación del ciudadano y su integración activa a la sociedad, desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera mucho de la educación y del docente, quizá demasiado, y no sin justa razón, puesto que, en principio, es la sociedad misma la que, con la participación del docente, debe encontrar la solución a sus disfunciones"³ (UNESCO, 1997).

Observamos en el presente siglo que la vocación de maestro queda etiquetada

³ UNESCO, *Fortalecimiento del papel del maestro. 45ª Conferencia*, pp. 13-14.

como una de las más desmeritadas en su especie y tiende a deteriorar el estado de ánimo del maestro. "Resultados de investigaciones de la UNESCO acerca de los factores que explican que el rendimiento escolar subestiman significativamente el papel del docente. Según este enfoque, el docente no es víctima ni culpable. Simplemente, es poco importante" (UNESCO, 1997).

Cierto es que muchas de las acciones del *status quo* educativo pueden ser contradictorias para las utopías que construye el docente recién egresado y con ánimos de cambiar la estructura actual, pero una cosa es verdad: el docente deberá siempre enarbolar, como símbolo, el optimismo, ese *algo* mágico que día con día se verá reflejado en la carita de los nuevos pupilos, y motivará nuevas esperanzas y aportes a la vida educativa, sin tomar en cuenta los sucesos que merodean alrededor del modelo educativo en turno.

Comenta Savater que la característica del docente será el optimismo, de hecho "el optimismo me parece de rigor, sobre la tarea de educar; creo que es la única actitud rígorosa. Como individuos y como ciudadanos tenemos derecho de verlo todo de color muy negro, pero en cuanto a educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. Y es que la enseñanza presupone el optimismo, tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, no queda más remedio que aceptarlo, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y para ofrecerla. *Los pesimistas pueden ser muy buenos domadores, pero no buenos maestros*" (Savater, 1997).

Gran número de investigadores abordan el tema y gracias a su investigación la visión y la importancia del docente ha cambiado dando un giro para observarlo en estos tiempos como profesional y como sujeto social.

La estructura formativa, curricular e institucional, del marco educativo, no se ha transformado equitativamente con la evolución de los tiempos y los sistemas que marcan el acontecer de las sucesivas épocas. Gracias a la

importancia que tiene la educación en los avances de la civilización se hacen algunos progresos necesarios, pero sin embargo, en cuanto a la práctica en el aula, la educación no carece de la ventaja que puede ofrecer el progreso continuo. Sabemos que la enseñanza es un fenómeno ontológico que acompañará siempre al hombre, sea cual fuere el avance y los instrumentos de aprendizaje. Por tanto, debemos esforzarnos por inventar, diseñar y estructurar didácticas de impacto que atraigan la atención de los educandos y que hagan del docente un profesional actualizado y comprometido con los cambios del sistema en boga.

PERSONALIDAD Y AUTOESTIMA DEL DOCENTE

Hasta este momento trabajamos con diversos factores que inciden en la formación del docente; sin embargo, reconocemos que el más delicado y escabroso de explorar y exponer es el de la personalidad y la autoestima. Todo lo tratado antes adquiere mayor relevancia bajo este tema, ya que para que el docente logre una personalidad definida como profesionista es necesario admitir que, detrás de ello, existe todo un contexto y una idiosincrasia que definen su papel como educador. Por tanto, en cuanto se refiere a la autoestima del docente abordaremos un punto de por sí complicado y, por lo mismo, pondremos mucho cuidado en su tratamiento.

Reconocimos ya que el docente es actor de primer orden en la transformación educativa, y nos remitimos a su pesada carga, intrínseca a su cotidianidad como persona, y extrínseca, como profesionista. Así, en este sentido la declaración de la 44^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1994) pide “se dé carácter prioritario a la formación del personal de educación, centrándola en particular en la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas internacionalmente reconocidas en materia de derechos humanos y de libertades fundamentales”.

El hecho de que el sistema educativo mundial se preocupe por la formación profesional y moral del docente habla de la gran problemática que plantea el tema debido a la compleja diversidad de actitudes producidas como respuesta a los cambios de valores en la historia educativa.

Comentamos ya que la credibilidad del maestro, como autoridad educativa ante los alumnos, es decisiva y determinante, y que parte de esta influencia se debe al modelo educativo en el que haya tenido lugar su formación como docente, según el referente del modelo de esa escuela: epistemológico teórico, crítico social, autoritario o escolástico, o apático y

sumiso en el esquema bancario.⁴

Por otra parte, el docente deberá enfrentar problemas de enseñanza entre personas sin recursos, grupos marginados, niños de la calle, mujeres que encarnan diversas modalidades sociales tradicionales, etcétera. Y, sin embargo, cuando hablamos del maestro en el aula parece que todo el contexto lo conforma, y nuestro propio concepto también, creemos que ese *ser* fue sacado de un concepto y que su *papel* debe estereotiparlo como una imagen, y no como un ser humano. Es decir, no obstante la tarea de gran responsabilidad en que está comprometido, creemos que no tiene derecho a equivocarse.

El cúmulo de conceptos que aparecen a su alrededor configuran de manera inequívoca a aquel que está frente al grupo: tiene la responsabilidad de impartir los conceptos propios de la formación moral a sus alumnos, la obligación de verter el mejor de los conocimientos y, por supuesto, la necesidad imperiosa de ser tolerante, a cualquier precio, hasta parecer desajustado ante los sentimientos intrínsecos de los alumnos y las actitudes excesivas de agresión de las autoridades en turno.

El maestro, como responsable de impartir el conocimiento, arrastra su identidad callada de humano falible, sin darse la oportunidad de fortalecer sus necesidades como ser pensante o, en su contrario, siendo autoritario e irreflexivo, para dar una imagen de poder que escude su indefensa personalidad. Nuestra época es así, una era de desconocimiento total de nosotros mismos; vivimos y vamos por el mundo sin identidad propia, para confundirnos en la marejada de lo común.

Rage Atala argumenta que, "a diferencia de los hombres del pasado, el hombre actual ya no tiene tradiciones que le digan qué *debe* hacer. En consecuencia, con frecuencia tampoco sabe lo que *quiere* hacer. De aquí que deseará hacer lo que hacen los demás (conformismo), o bien sólo deseará hacer lo que los otros esperan de él (totalitarismo)" (Rage, 1998).

⁴ Este comentario será digno de trabajarse en los Modelos Educativos p. 69 a 71.

Se trata, por supuesto, de un problema que no es exclusivo de los maestros, sino que afecta de manera global al género humano; sin embargo, se acentúa de manera particular en el docente debido a que son personas de formación y extensión educativa, quienes además de asumir el compromiso de proporcionar la formación académica también deberán educar en el ámbito de los valores morales y éticos, tema que no parece muy claro a sus autoridades, y que Luis Villoro cuestiona de la siguiente manera: "¿Qué puede impulsarnos a perseguir valores comunes en lugar de nuestro bien exclusivo? ¿Por qué seguir normas generales, cuando a menudo obligan a renunciar a nuestro propio interés y nos mueven a doblegar nuestros intereses particulares a favor de la realización del bien común?" (Villoro, 1997).

Cierto es que el docente es imperfecto en su naturaleza, como todos, pero sin embargo tiene bajo su responsabilidad a muchos seres en formación que están protegidos por adultos con diversas formas de pensar y actuar, hecho que expone al maestro a la crítica destructiva y a la marginación social, mientras que simultáneamente tiene una vida propia, con las circunstancias inherentes, como todas las personas, que deberá fortalecer o superar, también como todos, pero ese humano en particular tiene el compromiso de ser más firme en su formación, ya que su trabajo consiste en propiciar el entendimiento, la percepción y el buen comportamiento social. En fin, se trata de un esquema que tiene severas repercusiones en la autoestima del docente, quien en ocasiones no responde objetivamente, sino de forma emotiva, no obstante su trabajo es de carácter formativo cultural, como expresión de su formación en su edad primaria.

Según Franco Voli, todos tenemos un *niño interior*, fruto de la educación perniciosa o creativa recibida en la primera edad escolar: "este *niño interior* en general *traumatizado*, es incapaz de relacionarse en etapa adulta de forma empática, comprensiva y aceptante de una realidad que no prefieren reconocer en los demás, ya que no la aceptan en sí mismos" (Voli, 1997).

El docente está expuesto a agresiones constantes de sus alumnos, de

sus autoridades y hasta de los padres de familia, además de que gran parte de la sociedad tiene puestos los ojos en él, ya que exige resultados provechosos para sus propios intereses sin comprender la amplitud del horizonte educativo, como comenta en su estudio Gutiérrez Sáenz: "lo que generalmente sucede en las instituciones educativas es que enfocan toda su atención hacia la transmisión de conocimientos, dejando a un lado el horizonte axiológico en que esos mismos conocimientos están colocados, junto con otros valores dignos de ser cultivados, como la belleza, el arte, la religión, la amistad, la sociabilidad, la libertad, la actitud servicial, la salud mental y física, etcétera" (Gutiérrez, 2001). Y por si aún parece poco, el humanismo de este profesional queda limitado ante los planes de estudio y los programas determinados por el sistema, pues no es permitido diferir de una estructura edificada bajo intereses globales.

Por otra parte, y para dar forma final a un esquema general del trabajo práctico del docente, podemos considerar tres dimensiones de acción:

- Las actividades relacionadas con la enseñanza.
- Actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza.
- Tareas administrativas.

Es claro que el solo hecho de atender tan diversas labores durante el tiempo que el docente dedica a la escuela opera en detrimento de la enseñanza, y se trata de una modalidad que parece ineludible pues ¿quién mejor calificado para integrar los consejos de la "administración escolar, la comisión de aseo, puntualidad, ceremonias, cooperativa y elaboración de cuadros de calificación? Definitivamente, es enorme la carga de trabajo, intelectual y laboral, sobre todo si además convenimos en depositar bajo la responsabilidad del docente la formación ético-social del alumno.

A pesar de sus difíciles condiciones de trabajo, el docente se esfuerza por cubrir la totalidad del programa de estudios, y en no pocas ocasiones se involucrará en problemáticas de tipo emocional con los alumnos, aun cuando a veces no está correctamente capacitado siquiera para su desempeño meramente profesional.

LA PSICOLOGÍA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Reconocimos ya que el docente es falible, pero también es un ser en continuo desarrollo cognitivo y psíquico, motivo por el cual convenimos en que requiere del conocimiento de la psicología para lograr el dominio propio y para ganar una especie de habilidad que le permita promover, estimular y motivar el sistema de enseñanza y para advertir y tratar los diversos tipos de conducta en sus alumnos, además de que, según confirma Follari, "el conocimiento del área de la psicología educativa reafirmará y escudriñará el auto análisis del docente y la conciencia de sus propios mecanismos puestos en juego frente a los alumnos y en la dinámica institucional" (Follari, 2000) .

La psicología educativa constituye una poderosa herramienta para el maestro en momentos de contrariedad, pues aunque el docente posee una formación básica en ese sentido, no siempre está preparado para enfrentar dilemas de aprendizaje especial, a los que deberá enfrentarse ante la patente existencia de alumnos que padecen deficiencias, como problemas de atención o existenciales, que en nuestra época cada vez son mas frecuentes debido a la implementación revolucionaria de integrar a estos niños con los demás.

La actualidad en nuestro país desató toda una gama de nuevas formas de vida que, aunque aún no logran ser aceptadas como propias, avanzan a pasos agigantados, como es el caso de los nuevos modismos y réplicas de actitudes que ignoran el respeto por las personas que les rodean, y que menudean con habilidad persuasiva en los medios de información, tan frecuentados hoy día por los jóvenes, quienes por cierto resultan presa fácil gracias a su proclividad a apropiarse de estructuras ajenas a nuestra cultura.

El salón de clase se hace cada vez más diverso, tanto que la *neofrase* "amplitud a la tolerancia" (GUTIERREZ S. 2001) exige mayor imaginación que la mera tolerancia. Los alumnos esperan del maestro la actitud del empleado que servirá en su escolaridad. En estos tiempos el maestro pasa por momentos verdaderamente difíciles para ejercer su profesión, porque no cuenta con el apoyo de los padres de familia ni con el respeto de la nueva generación. Por tal

razón, manifestamos conveniente reafirmar la formación ética, moral y psicológica del maestro para apoyarlo en tan ardua tarea.

Franco Voli apunta que el docente, como facilitador, terminará actuando como psicoterapeuta, aunque sin haber aprendido cómo hacerlo de forma efectiva, con lo cual su campo educativo se expande, por lo cual deberá reconocer, analizar y tratar situaciones personales propias y de sus alumnos. "Por consiguiente, y según los paradigmas que se proponen para educar de forma efectiva para un mundo mejor, se necesitan educadores capaces de relacionarse consigo mismos, desde la aceptación incondicional de sus propias diferencias, y que tengan una visión esencialmente positiva de la vida y de las relaciones humanas. El profesor, como persona con autoestima y autorrealizante, podrá proyectar en este caso a sus alumnos un modelo de adulto que les motive y les ayude a conseguir una formación personal que esté dentro de las mismas directrices" (Voli, 1997).

MODELOS EDUCATIVOS

Hasta el presente, la escuela es la institución que propicia la educación formal y es el marco de referencia de toda sociedad y su tiempo, donde quedan expuestos los comportamientos y la ideología de las generaciones de cada época. La escuela es considerada un "aparato ideológico especializado" (Pansza, 1997) en el que generaciones pasadas transmiten conocimientos y experiencias pasadas a las nuevas generaciones.

Esta transmisión de contenidos va desde la ciencia hasta las disciplinas derivadas de las sociedades en turno. En tanto, la escuela es responsable de un número considerable de aspectos formativos y degenerativos, si consideramos que es una organización social y, como tal, tiende a ser arbitraria, ya que causalmente atiende a los intereses de la misma. Su participación en el elitismo y la desigualdad social generó en su historicidad modelos categóricos que señalan las ideologías, estructuras y tiempos de cada escuela que a continuación retomamos, apoyados en el estudio de Margarita Pansza:

Escuela Tradicional (siglo XVII, ruptura del feudalismo y surgimiento de la burguesía), su propósito: el orden y la autoridad. Orden = método, estructura educativa. Autoridad = maestro, dueño del conocimiento. Distingue a este modelo educativo el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, domesticación, disciplina rígida. El maestro tiene el poder de quien decide cómo será la educación y cuáles sus repercusiones; el alumno es el último de esta estructura y carece completamente de participación. El maestro encuentra en el alumno, más que un discípulo, un subordinado; se establece el verbalismo y su transmisión es totalmente estática, no hay relaciones personales, sólo importa el desarrollo intelectual, se niega el afecto y la comunicación, su relación es dictatorial y conductual. Se aplica el castigo físico y es reconocido por todos como el método infalible de educación; poco se premia y reconoce el esfuerzo de los educandos. A pesar de la dureza del modelo fue el que más tiempo ocupó en la historia de la educación y el que más mayor incidencia registra a pesar del tiempo. Podemos decir que en

algunos sitios aún existen secuelas del modelo.

Escuela Nueva: Respuesta vigorosa a la escuela tradicional, este movimiento surge a principios del siglo XX y se desliga del esquema del pasado gracias al dinamismo económico, político y demográfico que caracteriza a este siglo; se piensa que esta escuela es el resultado de una serie de reformas sucesivas registradas en los siglos pasados, por lo que entendemos que no fue inmediata ni fácilmente aceptada. La Escuela Nueva es del tipo idealizado, pues en contraste con la tradicional propone posiciones relevantes para los actores educativos: ahora la credibilidad se otorga al alumno, la misión del educador estriba en crear condiciones propicias para el desarrollo de aptitudes del educando, y se crean nuevos métodos y técnicas pedagógicas, ahora propios de esta modalidad: se gesta la liberación del educando (reconceptualiza la disciplina), genera canales de comunicación, y se preocupa por el desarrollo de la personalidad, la motivación, promueve el interés e incentiva la creatividad.

Sin embargo, en su momento, y a pesar del predominio formal del nuevo modelo, el tradicional continúa su trabajo y promueve en la sociedad, críticas acerca de supuestos aspectos coyunturales. Se habla, por ejemplo, de que olvida inculcar el valor del trabajo y el esfuerzo como elementos formativos. Sin embargo, una desavenencia de esta escuela es que se imparte en el nivel básico y difícilmente en el medio superior, lo cual demuestra la ausencia de seguimiento en la formación y lleva a la ruptura del esquema al momento de chocar con las formas de trabajar tradicionales. Otra particularidad de este modelo educativo es que se expande sólo en el medio económico superior, con lo cual beneficia a las esferas de alta sociedad pues su material didáctico, aunque abundante, es costoso.

Escuela Tecnocrática: Instituida a mediados del siglo XX se trata de la escuela de mayor aceptación, o imposición, en América Latina. Aceptada en los países considerados de mayor desarrollo económico, porque así conviene a sus intereses, e impuesto por ellos a sus "aliados", con la meta de generar mano de obra barata, en América Latina ejerce una influencia importante

debido al peso relativo de los novedosos conceptos que sustentan la globalización, y que Pansza reconoce con estas palabras: "nunca la educación estuvo tan directamente relacionada con el acontecer del sistema social como hoy, cuando la presencia creciente del pensamiento tecnocrático opera directamente en los modelos de desarrollo de los países latinoamericanos. En este modelo no se personaliza nada, todo es objetivo; su moralidad va en referencia de lo tecnológico, la afectividad queda ausente, no hay personas, sólo técnicos; el maestro es un mero administrador de estímulos y el alumno un proyecto no acabado, en proceso con término de eficiencia, aquí no hay posibilidad de aportaciones sin estructura, todo debe ser controlado, se trabaja sobre las conductas observables. Surge así la *Tecnología Educativa*" (Pansza, 1997), la cual se presenta con un carácter técnico, un pensamiento pragmático y una psicología conductista.

Escuela Crítica: También a mediados del siglo XX surge la pedagogía que cuestiona a los tres modelos precedentes, conocida como Escuela Crítica, y se pronuncia por la reflexión colectiva, entre maestros y alumnos, en el quehacer educativo. Es decir, "critica" a la escuela y sus consecuencias, sus métodos, su ideología, su actuar; expone conceptos que nunca se habían tocado, como el autoritarismo, lo ideológico y el poder. Expone que "el problema básico de la educación no es técnico, sino político" (Pansza, 1997). Incorpora el psicoanálisis y la sociología a la formación docente y sostiene que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas.

Para esta escuela es importante el análisis institucional, por ser esta práctica la que hace de la educación un proceso formal y estructural cuya responsabilidad involucra tanto al docente como al alumno, ya que sólo así es posible ese marco institucional. Esta escuela considera de vital importancia la formación didáctica de los profesores para lograr una verdadera transformación docente, cree en la necesidad de la renovación de la enseñanza donde los actores deberán ser los docentes y alumnos, quienes asumirán papeles diferentes a los tradicionales al recuperar el don de la palabra para generar la capacidad de reflexión y lograr la concientización de todos los participantes. Esta escuela pone de manifiesto el rol dialéctico de la contradicción y el

conflicto, siempre presentes en el acto educativo, lo cual supone que la educación es una actividad nunca acabada y siempre en constante y pertinente cambio. Tal concepto hace que la escuela crítica sea de las más actuales y propositivas y, aunque existen sus opositores, gana terreno su construcción con la consiguiente promesa de un nuevo suceso.

EL PODER EN EL AULA

Tema polémico, mucho se ha escrito acerca de sus posibles alcances. así, es bien sabido que el salón de clase establece jerarquías que, con el tiempo, se convierten en normas, se trata de conductas aprendidas y dominios que desempeñan papeles importantes entre quienes los establecen, la diferencia que media entre maestro y alumno se establece con base en la edad y el conocimiento y hasta después de considerar la fuerza física y la experiencia del maestro, siempre con ventaja sobre los alumnos.

Apreciamos con amplitud la autoridad que otorga el Estado, la institución y los padres de familia al docente, poder muy válido si se soslaya el autoritarismo y determinismo que suele caracterizar a maestros poco éticos y hasta amorales. Desafortunadamente, no es extraño encontrar, cuando la personalidad y autoestima están deterioradas, que el docente busque mantener un *status* donde no se perciban sus defectos, para lo cual juegan roles de posesión maestro = autoridad, alumno = subordinado. Tal práctica demerita el proceso de adquisición de conocimientos y entra en contradicción al coartar la pulcritud del aprendizaje y la vocación de respeto del alumno hacia el maestro. El docente, como adulto, impacta en la personalidad del alumno, con lo cual propicia un estereotipo de autoridad mal forjada, como refiere Esther Carolina (Jacques, 1997):

El poder del maestro en el salón de clase es una actitud aprendida, ya sea en sus antiguos maestros o sus compañeros de empleo, que reproduce si no tiene bien definidos sus esquemas y valores. Él aprende rápidamente como deberá comportarse con el alumno para tener mayor impacto en el salón, pero si su imaginario tiene tintes autoritarios y no repara en el daño psicológico de que hace víctimas a sus alumnos con su actitud lacerante, su poder de nada servirá.

Si meditamos detenidamente en el tema, podemos afirmar que este poder ha sido usado arbitrariamente, como máscara o escudo protector ante el temor o la incapacidad de controlar al grupo, ya que generalmente los alumnos

tienen la creencia de la educación es impuesta por los mayores y no logrado aún captar la necesidad de una educación que les será propicia y benéfica en el futuro, con lo cual el aprendizaje les parece torpe, aburrido y fastidioso sin una enseñanza atractiva y propositiva de parte del docente, lo cual conduce a la ruptura de la empatía entre los sujetos.

En contraparte, la otra forma de poder en el aula es aquella que ejercen los alumnos sobre el maestro. Igualmente cruda es la presión del grupo (con sus burlas y descréditos) para atacar al docente indirectamente y hacerlo sentir minimizado y menospreciado como respuesta al autoritarismo del maestro. Es pues una lucha de poderes que da paso a un falso sistema aprendizaje. El poder vertido en el salón de clase es fuerte y determinante, lo cual propicia que los alumnos, a su corta edad, adquieran una imagen contracultural en la escuela.

El poder mal encausado que ejerce el maestro sobre el alumnado es permitido y hasta requerido por los padres y la sociedad, ya que el alumnado en esa etapa está en pleno desarrollo y vinculan su vitalidad con una rebeldía mal encausada ante sus autoridades. Algunos adultos tienen la creencia de que la única solución al problema es el poder delimitante, por lo tanto el educando termina por someterse ante el autoritarismo del maestro.

Es evidente que los valores morales juegan un papel importante en esta particularidad. Comprendemos que los tiempos, al igual que los valores, cambiaron radicalmente la visión de las nuevas generaciones, que los valores de ahora son distintos a los de antaño, que los adultos en contrapostura han sido permisibles en demasía por no tener bien establecidos sus valores, y que hay muchos cambios que estructuran una nueva forma de vida. Pero también que en este trance evolutivo, que involucra a la cultura en general, se ha descuidado el *contenido* de los valores morales, con lo cual se propiciaron fisuras en la formación de las nuevas generaciones.

Los derechos humanos, bajo la luz de los mencionados modelos de escuela, exponen y dicta nuevas reglas en las que apoyan al alumno y dejan

fuera de la escuela el autoritarismo. Sin embargo, los cambios no se practican, se antepone la rebelión del alumno hacia el docente, ya no hay respeto por las personas adultas y el estudiante asume poder sin la conciencia de la responsabilidad que implica. Estamos ante el umbral de una nueva, y muy compleja, cultura y nos enfrentamos a novedosos conceptos valorales, pero sin considerar las consecuencias posibles que traerán consigo.

A pesar de los avances en el Sistema Educativo Nacional y de los contenidos educativos sobre los valores morales en el currículo de educación básica, aún no es posible equilibrar este progreso con el impacto que sufren los códigos establecidos por las autoridades educativas de algunos planteles, ya que debido a su orden tradicionalista experimentan la ruptura entre el alumno y el docente, quienes en defensa de su autoridad perdida sólo tienen como recurso conductas defensivas necesariamente en contra de los alumnos. Cada vez es más evidente la ausencia de comunicación deseable entre alumnos y maestro, lo cual trae en consecuencia la ya tradicional ruptura entre los sujetos que genera a su vez el ambiente hostil y limitante, y convierte a la educación en una tarea prejuiciosa.

La diferencia entre poder autoritario y poder con autoridad es inmensa y clara: uno lleva implícito el castigo y el otro la perfección; este último tiene el poder del convencimiento, el poder de alentar, de compaginar, de ser asertivo y propositivo, de compartir y dar, de respetar y respetarse para promover una nueva forma de aprender y enseñar, la mejor forma de convivir y educar.

Los modelos educativos aquí referidos, han sido a lo largo de la historia base para las generaciones tanto de docentes como de alumnos, cada una de ellas tiene sus aciertos y sus errores y no podemos precisar que una en especial sea la idónea para una óptima enseñanza, ha habido generaciones que se han formado con uno de estos modelos teniendo grandes resultados, sin embargo todas y cada una de ellas han proporcionado sus propuestas y han sido agentes determinantes para el fenómeno educativo. Los docentes en su intento por rescatar la enseñanza certera, despliegan el desarrollo de cada una de ellas para mejorar los conceptos y dar aportes

Este poder utilizado en la educación y sabiéndose responsable de lo que puede ocasionar en la formación educativa permite analizar la perspectiva de lo que pasa en las aulas al observar los comportamientos de ambas partes implicadas en el fenómeno educativo así entonces deberemos mediar este valor para que sea objetivo en un fin común.

LOS DOCENTES Y LA MORALIDAD EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL.

Una de las características clave que debe asumir la escuela contemporánea y que debe tener mas énfasis en los docentes, ha de ser su compromiso con un sistema de valores básicos para la vida y para la convivencia cotidiana de los seres humanos, la incorporación de sus proyectos educativos curriculares, valores capaces de llenar de sentido la existencia y el proyecto de vida personal de los alumnos(as) es un reto que deberemos asumir los educadores en todo momento de nuestras vidas después de haber tomado el compromiso de compartir los saberes de la educación.

Los docentes deberemos abrir las expectativas morales educativas, deberemos ampliar la visión panorámica a las nuevas generaciones e impregnarlas de valores y principios morales, sociales, humanos, aquellos que nos permitan lograr la constitución de su ethos social. para que los alumnos conjuntamente con los educandos puedan diseñar horizontes y alternativas personales, para que aprendan a vivir y humanizar al mundo con la esperanza de un buen cambio.

Enriquecer el currículum con el asesoramiento personal de los estudiantes, con los nuevos saberes y el desarrollo tecnológico y la globalización, deberá ser una nueva estrategia para encontrar la mediación y capacitar las nuevas formas de vida.

Estas nuevas formas de educación y comunicación deberán estar al alcance de nuestro entendimiento para que sean más que una amenaza, la adquisición de un crecimiento cultural. El multimedia es un instrumento en el que el docente se puede apoyar, debiendo estar capacitado y hacer del

multimedia solo un instrumento de apoyo a su tarea y no algo que le reste autoridad y sabiduría.

Deberemos pugnar por la experiencia de los maestros de edad avanzada, respetando su jerarquía y experiencia, aprendiendo de ellos como una medida valoral a la cultura de la educación.

Ellos a su vez propician la actualización de su saber, abriéndose al progreso y los nuevos saberes.

La escuela y sus docentes deberán abrirse de par en par a la vida, empaparse de su realidad y posibilitar una forma de moral universal en la que de manera actitudinal haya una esperanza de poder transformar al mundo.

Los que se enamoran de la práctica sin la teoría
son como pilotos sin timón ni brújula, que nunca
podrán saber adónde van.

Leonardo da Vinci.

CAPÍTULO V.

LA CARACTERIZACIÓN DE
LOS INFORMANTES.

CAPÍTULO V
ANÁLISIS CUANTITATIVO.
PERSPECTIVA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA
Y CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES

Este capítulo tiene como propósito dar cuenta de dos factores que ayudarán a aprehender el momento histórico educativo en que surge el programa de maestría que estudiamos. Así, se expone de manera breve, por un lado, el contexto político educativo nacional y estatal, pues enmarca y da sentido a la propuesta curricular de la Maestría en Educación de la UPV y, ya ubicados en las características curriculares formales o estructurales, bosquejaremos la semblanza de quiénes son los sujetos concretos (los estudiantes de la V Generación), bajo el concepto “caracterización de los informantes”, con lo cual se define quiénes son, en términos de sus antecedentes formativos y experiencia laboral en educación, así como en su diversidad, bajo variables como sexo y edad, principalmente.

Utilizamos estos datos como instrumentos de la investigación para dar cuenta de los autores de los relatos sustentando nuestro marco histórico y contextual en ellos, dando veracidad en datos reales y no ficticios ya que los informantes son educadores de la maestría en Educación de Xalapa que presentan conceptos educativos trabajados en los capítulos anteriores. La investigación aquí trabajada da cuenta de que la Teoría refleja realidad investigando los fenómenos dispuestos en la educación y los valores morales.

Creímos importante conocer sobre su experiencia laboral y sus características personales para hacer un consenso de las posibilidades de identificar a los relatores con lo escrito por nuestros autores trabajados en esta tesis para comprender los cambios morales que ha tenido el ámbito educativo en nuestro país. Es pues relevante para nuestro estudio corroborar nuestra investigación teórica con la realidad de nuestros informantes.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO POLÍTICO

La Maestría que ofrece la UPV se concibe como una acción educativa concreta de la tendencia hacia la “modernización educativa”, que ya se perfila desde el sexenio del presidente Miguel de la Madrid y se construye a lo largo de la década de los noventa. Un momento o fecha histórica perfectamente ubicable es 1992, cuando en el sexenio del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A partir de entonces se generaron paulatinamente diversos programas educativos, primero lanzados como política en el ámbito nacional, y después cada estado de la federación asume las directrices de dichos programas, cada cual a partir de sus posibilidades locales.

El programa de maestría que nos ocupa es una de esas tantas respuestas de los gobiernos estatales para “modernizar” específicamente la formación del magisterio del Estado de Veracruz. Sin embargo, si bien las políticas de origen contienen sólo lineamientos generales, cada entidad federativa, cada municipio, cada institución y dependencia educativa interpretan tales lineamientos para lograr acciones y programas específicos.

Bajo este supuesto podemos ver a esta maestría como la expresión, a nivel postgrado, del propósito del gobierno del Estado de Veracruz, a través de la Secretaría de Educación y Cultura, de actualizar a los maestros mediante estudios que se plantean el reto de alcanzar un alto nivel de formación.

Enseguida recurriremos de nuevo a la Historia para retomar al Acuerdo del año 92, con el propósito de identificar en él algunos rasgos centrales que influirán en la forma o estructura curricular de la maestría en pedagogía, y que servirán como sustento a la propuesta de la UPV de generar un programa de formación, que si bien comienza a construirse desde 1991 (Plan de Estudios de la Maestría en Educación), madura en términos de su construcción y se concreta y aprueba hasta 1992.

Pero, antes de proceder, es preciso enfatizar que entre los funcionarios educativos del estado de Veracruz se identifica plenamente la necesidad del cambio en la formación educativa, desde el aula y en todos los ámbitos del sistema nacional, estatal y municipal. Así las cosas, y dado que la pieza clave del posible cambio educativo en el aula es la figura del maestro, sobre todo en la educación básica, se consideró pertinente buscar un nuevo aporte pedagógico y sugerir la propuesta de cambio hacia la modernidad educativa, para incidir en los nuevos conceptos y orientarlos a las necesidades de nuestra sociedad.

En el caso particular de la Maestría en Educación del Estado de Veracruz, la propuesta fue planteada por la Dirección General de Educación Popular. Su inquietud subraya la necesidad de renovación de las currícula del magisterio, dada su responsabilidad de generar los cambios, ya ineludibles, para procurar una respuesta al nuevo sistema de vida y sus particularidades.

Así pues, a continuación retomamos los argumentos expuestos en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, del periodo del presidente Salinas de Gortari, entre los cuales identificaremos los lineamientos que buscan la ansiada modernización y que posteriormente veremos concretados en la estructura de los estudios de la maestría:

“Como un aspecto inicial de la modernización educativa, se decidió otorgar la transferencia de las atribuciones operativas a los gobiernos de los estados, mediante la elaboración de los planes y programas de estudio. Dos elementos que deberían recibir atención prioritaria son los contenidos y materiales educativos además de la motivación y preparación de los docentes. Se introdujeron innovaciones disciplinarias y metodológicas, una de las más importantes es la introducción de la perspectiva comunicativa para la enseñanza. El punto central de esta propuesta reside en el propósito de la

desconcentración administrativa hasta el nivel municipal¹ y el objetivo consiste en vincular de manera más estrecha el sistema educativo con la sociedad y propiciar una comunicación más directa y fluida entre alumnos, maestros, escuela y comunidad.²

Con base en esta propuesta procederemos a la revisión curricular del Plan de Estudios de la Maestría en Educación de la UPV, en busca de la influencia que determina la tendencia hacia la formación del magisterio emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y que se expresa en la creación de la Maestría en Educación en 1992, para lo cual abordaremos el currículum y el plan de estudios de la maestría para observar, de manera cuantitativa y cualitativa, los avances que inciden en las reformas para la modernización educativa que se hacen necesarias en el ámbito del sistema enseñanza-aprendizaje.

¹Con esta nueva instancia, la UPV promueve su Maestría Estatal, como propuesta singular para cubrir sus necesidades locales, la cual constituye una posibilidad de modernización educativa en su plan de estudios y abrir un espacio de calidad en su enseñanza de postgrado.

²Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional para la Modernización Educativa*, 1989-1994, SEP, México, 1990.

RASGOS INSTITUCIONALES Y CURRICULARES DE LA M. E. DE LA U.P.V.

Gracias a la reorganización total de la educación básica en el sexenio 89-94, el Gobierno Estatal, obtuvo el apoyo oficial para que la Maestría en Educación de la SEC fuese diseñada y fundamentada con los avances de la modernización educativa estatal, lo cual demostró un fuerte sustento en las necesidades de Veracruz. A continuación referimos el documento que presenta la Universidad como propuesta.

PROPUESTA CURRICULAR DE LA M. E. FUNDAMENTO

La Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana fue planteada por iniciativa de la Dirección General de Educación Popular, a partir de mayo de 1991, y responde a los fines e intereses de la institución en cuanto se refiere a contribuir en la formación de profesionales de la educación, la investigación en materia educativa y la difusión de la cultura, de acuerdo con las necesidades del país, la región y el grupo social. Cabe destacar que el área de Postgrado de la UPV planteó como objetivo principal la formación de investigadores educativos para hacerse cargo del estudio de problemas muy concretos de sus escuelas, de modo que se tenía la necesidad de estudiar la propia experiencia educativa estatal.

El punto de partida de la propuesta es la problemática de la educación nacional y regional (señala el documento en su página 1), así también las aportaciones de los debates actuales en materia de teoría social y educativa. Es interesante que a inicios de la década de los 90 en este programa se ponga énfasis en la formación teórico-social para los estudios de postgrado.

El antecedente inmediato de la iniciativa lo constituyen las orientaciones del Programa para la Modernización Educativa 1990-1994 (como vimos en el apartado anterior), del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica Estado de Veracruz, en cuanto a la necesidad social de “..contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad

educativa". El nivel de la educación superior, en este sentido, debe contribuir, según el documento de referencia, a la "...formación, actualización y perfeccionamiento profesionales, así como a la nivelación de los docentes, directivos y personal de apoyo para la educación preescolar, primaria, especial, media y superior". La educación, en tanto esfera de primer orden para adquirir dicha preparación, tiene que transformarse y asumir los procesos de cambio que el panorama mundial, nacional y regional vienen reportando. Por tanto, modernizar la educación significa la búsqueda y construcción de alternativas educativas, de acuerdo con las nuevas condiciones del país.

Es interesante notar que el Programa de Modernización del gobierno de Salinas de Gortari en este espacio institucional de la UPV se interpreta bajo un concepto de educación que privilegia la formación epistemológico-teórica. Es un rasgo distintivo de esta maestría y que la hace adquirir una identidad particular, lo cual se confirma si se observa que el mapa curricular, estructura los conocimientos a manera de grandes lineamientos, define el plan de estudios con base en cuatro grandes campos: epistemológico-teórico, crítico-social; científico-tecnológico, y el que refiere las prácticas profesionales.³

Los dos primeros campos se ubican, precisamente en el primer semestre de la Maestría con los seminarios para la formación teórica básica y crítico-social de los estudiantes, mediante contenidos curriculares que apuntan hacia ese cometido. Para mayor claridad, y a modo de ejemplo, se observan en el mapa curricular seminarios con temáticas como *Epistemología, teoría social y teoría educativa, Teorías y saberes educativos, Análisis histórico de proyectos educativos en México y en el estado de Veracruz*, y el intitulado *Fenómenos de la globalización y educación*.

³En entrevista, la actual Coordinadora de Estudios de Postgrado de la UPV, Mtra. María Marcela González Arenas, narra que en tiempos de la coordinación de la Mtra. Lyle Figueroa de Katra, en su nivel de mando medio educativo del postgrado, promovió y se entregó al sueño de crear un postgrado a nivel de Maestría en el estado de Veracruz, que en aquel entonces no existía. El mérito de la estructura curricular concretada se debe a la Mtra. Figueroa y al apoyo institucional que recibió durante su gestión de la UPV. En cuanto a la conceptualización curricular que guió la propuesta, se recuperó la producción de Alicia de Alba, experta mexicana en currículum, de ahí que esta estructura gira en torno a los campos de conformación estructural curricular de su obra *Curriculum: crisis, mito y perspectiva* (1991).

La insistencia en la formación básica, como ya dijimos, es propósito distintivo de esta maestría. Al mismo tiempo, la actualización de los avances científico-tecnológicos y la exigencia de líneas de formación para la práctica profesional se advierte en los semestres subsecuentes, estos se encuentran diseñados con asignaturas tales como "*Iniciación a la computación, Estadística aplicada a la investigación educativa, Computo II Fenómenos de globalización y educación y otras.*"

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

La maestría tiene como propósito general proporcionar al egresado la formación teórica que posibilite la *comprensión profunda de la problemática educativa en el ámbito mundial, regional, nacional y local.* Es interesante el hecho de que se busque la especificidad local, cuando tradicionalmente la educación en nuestro país, como política y cultura curricular dictada desde el centro, siempre se determinó con exclusión de las necesidades locales.

Sin embargo, este rasgo no se opone a la normatividad de la calidad educativa, según sugiere la tendencia establecida por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (como observamos antes). Asimismo, busca la formación crítico-social con la meta de que la práctica profesional permita a los egresados del postgrado en educación vincularse con determinadas áreas de trabajo e intervenir en los proyectos educativos que en éstas se desarrollen como respuesta a su requerimiento de alto nivel académico, tales como el currículum, la planeación y evaluación, la docencia y la atención en campos emergentes, como la educación ambiental y los valores y derechos humanos, en función de las necesidades y características específicas del estado de Veracruz, y de los grupos sociales a quienes dirige su acción profesional. De ahí que el docente establezca objetivos que textualmente proponen:

1. Adquirir una formación epistemológica teórica general que permita reconocer las diversas lógicas de construcción del conocimiento para la formulación y el uso de teorías.

2. Alcanzar una sólida formación sociopedagógica para distinguir las principales polémicas y controversias entre las distintas escuelas de pensamiento de la teoría social y sus expresiones en el campo concreto de la educación.

3. Desarrollar la capacidad de comprender los factores fundamentales de los fenómenos globales que determinan las actuales condiciones mundiales y sus repercusiones en los procesos y prácticas educativas específicas.

4. Obtener las herramientas intelectuales para estar en condiciones de analizar críticamente el desarrollo histórico de los procesos y problemas educativos en los ámbitos nacional, regional y estatal, así como para proyectar estrategias de intervención institucional en la formulación de alternativas eficientes.

Es interesante reconocer que, aun con una fuerte carga teórica, esta maestría no se presenta como teorista, si consideramos el sentido del cuarto objetivo, el cual sugiere la necesidad de generar herramientas intelectuales para analizar críticamente el desarrollo histórico de los procesos y problemas educativos en el plano local y, sobre todo, se plantea en el currículum que se proyecten estrategias de intervención educativa al abordar cada estudiante los problemas concretos que enfrentan en sus escuelas a través de sus proyectos de tesis, los cuales es de esperar concluyan con propuestas de trabajo en las aulas.

La formación epistemológico-teórica parte de la necesidad de comprender las distintas lógicas a partir de las cuales se construye el conocimiento en general, el conocimiento social y, en este ámbito, el conocimiento educativo. Lo anterior, habida cuenta que para los estudiosos de la maestría es fundamental comprender la lógica de construcción y uso de categorías, además de poseer el dominio de las principales teorías, a partir de las cuales se intenta comprender la actual problemática educativa.

La formación crítico-social se encuentra en estrecha relación con la anterior, pero atiende a su especificidad, referida en la comprensión de las relaciones entre contexto social y producción del conocimiento; del papel social que

juegan las profesiones –en nuestro caso las dedicadas a la educación– y del fundamento social de las disciplinas que las sustentan. El documento insiste en una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de asumirse como producto y parte de la realidad histórico-social en que viven y se desarrollan; de entender la complejidad de su propia cultura en la interrelación con las demás culturas del mundo moderno, y de la educación como parte del entramado social y cultural.

Existe además un eje curricular de apoyo al trabajo académico que atraviesa al currículum de toda la maestría, cuyo propósito es brindar herramientas intelectuales a los estudiantes para que puedan realizar satisfactoriamente tanto sus estudios como su trabajo académico posterior, tales como computación, redacción, talleres y seminarios.

Es atractivo que esta maestría procure habilitar a sus estudiantes con nuevos saberes, como el uso de la computadora; qué interesante que una maestría como ésta, de corte teórico crítico-social, no desprecie el papel de las metodologías tecnológicas, ya que lleva en su mapa curricular el estudio de la tecnología de la comunicación.

PROYECTOS HISTÓRICO-SOCIALES

Otro aspecto importante y digno de observar es cuanto se refiere a la necesidad de conocer la realidad de México y su problemática social. Se hará el análisis de la realidad política del país y su relación con los diversos tipos de proyectos sociales impulsados por determinados grupos y sectores, en periodos y momentos significativos de nuestra historia. Aquí se entiende como "proyecto social amplio" aquellos propósitos o programas que, en los planos económico, social, ideológico, cultural y político se manifestaron de manera hegemónica o contra hegemónicamente en este país.⁴

PERFIL DE INGRESO

El conjunto de rasgos mínimos necesarios que requiere el aspirante para incorporarse a esta maestría se plantean en términos no sólo de su formación académica y experiencia profesional, sino también a partir de un conjunto de habilidades cognoscitivas, disposiciones personales e intereses intelectuales. Las características de la maestría hacen indispensable poseer una licenciatura en educación o áreas afines a las Ciencias Sociales y Humanas, tales como Psicología, Antropología, Sociología, Economía, Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Historia, Estudios Latinoamericanos y Filosofía. En caso de que el aspirante sea egresado de alguna licenciatura proveniente de algún área distinta a las señaladas, será necesario que acredite haber realizado estudios de postgrado en la materia a nivel de especialidad. Asimismo, será necesario que el interesado acredite la traducción en algún idioma extranjero, como inglés, francés, italiano o portugués; tener como mínimos dos años de experiencia en el campo de la educación y poseer elementos de pensamiento analítico y crítico, capacidad para establecer relaciones, ser abiertos a la discusión de nuevos enfoques y para el trabajo en equipo.

Consideramos de suma importancia esta característica de formación académica y experiencia profesional en el estudiante de nuevo ingreso, ya que

⁴Corresponde de manera paralela al marco teórico referido en el estudio de los valores morales en la historia de la educación en México, del capítulo 1 de esta tesis.

la experiencia aporta el conocimiento del campo educativo, inaccesible a través de las disposiciones teóricas, y es parte fundamental de la formación de campo, y a ello se aúna el pensamiento crítico y analítico adquirido durante la formación profesional, el cual conduce a una postura de cambio que reconoce la necesidad de modernización y de integración de grupo que, a su vez, lleva a la diversidad de pensamiento y conocimiento, la tolerancia y la aportación de su saber. Así, reconocemos que son relevantes estas experiencias profesionales y su formación académica para el tema de esta tesis, *Valores morales, educación y maestros*, ya que será de gran ayuda su aportación educativa en el contexto del aula, sus vivencias, su pensamiento crítico, su aproximación al alumno y su necesidad de cambio hacia los nuevos conceptos de vida.

PERFIL DE EGRESO

Al término de la maestría el estudiante habrá adquirido los conocimientos, habilidades y capacidades de los contenidos precedentes: estará en condiciones de desenvolverse en los distintos niveles y modalidades educativas a partir de las condiciones socioculturales económicas, e histórico-políticas particulares del estado de Veracruz y las regiones aledañas; reconocerá los problemas y realidades socio-educativas específicas de su región, y será capaz de poner en marcha estrategias institucionales apropiadas. Asimismo, poseerá principios básicos del conocimiento pedagógico para actualizarse permanentemente, y habrá adquirido la capacidad de articulación conceptual del conjunto de conocimientos de los diversos fenómenos educativos.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La maestría se estructura en cuatro semestres. Los dos primeros enfocados a la formación epistemológico-teórica y crítico-social, y los dos últimos están abocados a la especializada, a la adquisición de saberes educativos de frontera y a la vinculación directa con las prácticas profesionales, para permitir un desarrollo profesional al servicio de las necesidades educativas de su región.

En este programa encontramos temas de profunda modernidad en cuanto a lo político, histórico, económico, psicológico, social y educativo, análisis de los programas y estructuras educativas y su problemática en las representaciones sociales alumno-maestro, paradigmas de investigación que representan el parte aguas para el cambio en el currículum educativo del país, y los supuestos teóricos conceptuales para entender los modelos de administración y organización escolar.

Con el mismo fin, el plan de estudios expone los cambios conceptuales y leyes que rigen la nueva dimensión del tema ambiental y los tan trabajados derechos humanos, además sus repercusiones y propuestas de cara al mundo moderno.

En su momento, el plan estructura programas técnicos de computación para introducir al alumno al mundo del *mass media* y los vínculos web, al tiempo que propone opciones acerca de la actualización y manejo de datos, y explora también el aporte de técnicas instrumentales de carácter científico, como es la estadística aplicada a la investigación educativa, con el fin de que el alumno esté en posición de obtener datos verdaderos.

En el esquema del mapa curricular destacan con brillo propio los temas de los seminarios de análisis, sugeridos con el propósito de aproximar al alumno al campo de estudio de su contexto y su tiempo. Tal es el caso del seminario del primer semestre con el tema *Análisis histórico de los proyectos educativos en México y en el estado de Veracruz*, que aporta una recopilación de datos históricos que ayudan al estudiante a situarlo en la problemática actual. Enseguida se imparte el seminario *Fenómenos de globalización y educación*, con el mismo estilo analítico-histórico, útil para comparar los problemas y su incidencia en el tiempo, con el fin de asumir los retos de la modernidad y comprender el efecto de los fenómenos generados por la globalización en la educación.

Así, es claro que los contenidos comentados tienen carácter medular en el tema de los valores y sus cambios vertiginosos por las nuevas épocas y los

nuevos paradigmas que nos ocupa, sobre todo los referidos a la educación moral, pues guardan estrecha relación con el objeto de estudio, al analizar las diferencias entre épocas y saberes educativos, donde resulta ineludible abordar el tema de los valores morales y sus vertiginosos cambios.

Enseguida, la Maestría en Educación de la UPV propone el seminario *Nuevos paradigmas en la investigación educativa*, seguido del intitulado *Problemática del sistema educativo nacional en el estado de Veracruz*, con la meta de ventilar los argumentos que sustentan la necesidad del cambio hacia la modernización, el fin de internar a los estudiantes en la maraña que suponen los problemas que registran en su contexto, y formular soluciones de peso que aporten a su conocimiento nuevas estrategias de mejora educativa.

Resulta relevante que este esquema reconozca la importancia del cambio, pues los valores morales se encuentran presentes e implícitos en toda la estructura del proceso educativo, lo cual hace imprescindible estudiarlos, trabajarlos y analizarlos para proponer aportaciones acordes con nuestro tiempo y espacio.

Luego, la maestría imparte los seminarios *Instrumentos para el trabajo intelectual y Teoría crítica y nueva sociología de la educación*, a través de los cuales revela la trascendencia del pensamiento humano como responsable de todo cambio y hacen evidente su aportación potencial de abordar y trastocar experiencias del pasado que aún repercuten en la problemática y que desencadenan la dispersión de los esquemas de referencia del individuo en su cotidianidad, además de que la presencia de la sociología y la psicología sugiere el propósito de encaminar al docente hacia el análisis del cambio de principios rectores.

En cuanto corresponde al cuarto semestre, se imparten dos seminarios que exponen abiertamente la problemática del cambio de valores morales en nuestro tiempo y la necesidad de comprender las posibles mediaciones en busca de la mejor integración al mundo docente. Los seminarios son "*Docencia y formación de maestros*, y *Educación ambiental y derechos humanos*," temas

donde advertimos la importancia y trascendencia que se otorga al surgimiento de nuevos valores en nuestra época, a los sucesos y repercusiones experimentados por el magisterio y el propósito de apoyar de manera intelectual al docente para hacer frente a situaciones adversas durante la práctica educativa.

La propuesta de la Maestría en Educación, en su concepto y diseño, muestra una clara tendencia a circunscribirse al marco de la Reforma Educativa y reconoce la importancia de los “ejes transversales”⁵ como respuesta a la problemática actual. Tal hecho quizá no es novedoso al momento de la realización de esta tesis, pero a principios de los noventa bien pudo ser considerado como avance importante, dado el hecho de conceder toda su atención y hacer énfasis en los aspectos señalados.

El perfil que construyen la formación crítica y la reflexión axiológica es una exigencia para nuestro objeto de estudio, porque éste se basa en los valores que se sustentan en la búsqueda del conocimiento social y crítico, en la autonomía de su formación, y se preocupa por situar el documento bajo las condiciones del mundo actual, lo cual repercute en el ámbito educativo.

Por otra parte, es evidente en la estructura del plan de estudios curricular que, al término de la Maestría en Educación, el egresado obtendrá una formación autónoma, a través de la cual le será posible acceder a la diversidad de opinión con amplio criterio pues, no cabe duda, la autonomía es un valor basado en el conocimiento y respeto del otro, en la convivencia y en la negociación equitativa. Llevado este asunto a la formación de maestros en relación con los valores, es innegable que la autonomía involucra el reconocimiento del otro, el estudiante, y de los otros, es decir, a otros maestros, padres de familia y a la sociedad en general.

⁵ Los temas transversales son contenidos curriculares que han de desarrollarse dentro de las Áreas Curriculares redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto de la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

Finalmente, cabe subrayar que el documento, en su totalidad, plantea que los profesores tendrán un tipo de conocimiento valoral, social y político actuales, y el potencial para hacer aportaciones importantes, lo cual es una exigencia en la práctica educativa, ya que su labor es trabajar con personas, las cuales piensan, siente y se desenvuelven de forma diferente (para mayor comprensión, el esquema del mapa curricular se expone ampliamente en el Anexo 4).

entorno social educativo específico donde se generan y se les otorga significado o sentido.

Así pues, una vez conocidos el plan de estudios y sus objetivos, debemos analizar los rasgos de la identidad de los estudiantes de la maestría, a partir de la ficha de datos generales (Anexo 5), lo cual permitirá contar con el marco de referencia idóneo para la lectura de los relatos más adelante.

Al iniciar la capacitación de la V Generación, en 2002, se integran dos grupos (A y B), con 44 alumnos cada uno, que dan un total de 88 aspirantes para cursar el programa introductorio, o propedéutico, inicial.⁶ Con el desarrollo del programa se reportan bajas, lo cual entendemos como un fenómeno natural a todo programa educativo, por lo cual en 2003 concluyen sus estudios de maestría sólo 47 alumnos.

De los 88 inscritos se rescatan 62 fichas de identificación de datos generales,⁷ de entre las cuales se realiza una selección-muestra en correspondencia con su número: 47 cuestionarios, de los cuales 44 elaboraron y entregaron relatos, es decir, se eliminan las fichas de los estudiantes que no llenaron su cuestionario, así como tres que no elaboraron relato, lo cual redundaría en un total de 44 fichas por trabajar, y que comprenden al grupo que, hasta la fecha del levantamiento del cuestionario, se mantiene vigente en la maestría.

El análisis de la ficha de datos generales que aquí se expone contiene los antecedentes y descriptores que identifican a cada aspirante: nombre, edad, estudios antecedentes y de actualización realizados, trayectoria y experiencia, institución laboral, y dependencia de adscripción; la ficha también indaga si los inscritos tienen experiencia en la producción de trabajos de investigación.

⁶Fuente: datos de inscripción iniciales proporcionados por el Área de Administración Escolar de la ME de la UPV.

⁷Cabe recordar que en el capítulo 1 se explica el tipo de instrumentos (ficha y cuestionario), en éste se analiza la incidencia del primero en los materiales proporcionados por la UPV-postgrado.

CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES: DOCENTES QUE CURSAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UPV, V GENERACIÓN

Los estudios y estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Veracruzana de la V Generación aquí son considerados e interpretados a través de sus testimonios (escritos), como fuente de conocimiento valioso, y sus relatos serán analizados y tratados como referente empírico en relación con el propósito de esta tesis.

A partir de este apartado se explica la caracterización o perfil descriptivo de los informantes, es decir, quiénes son en términos de su formación antecedente, su experiencia profesional y laboral, edad, así como otros datos que permiten acceder a los informantes como sujetos educativos.

Este tema, es decir la caracterización o determinación de los rasgos de los informantes, junto con la descripción de la propuesta curricular, líneas arriba expuesta, se configuran como esquema del análisis, apoyados conceptualmente en una noción amplia del currículum, es decir, trata los aspectos de la estructura formal de la propuesta curricular incluida en la descripción del plan de estudios, así como de las características del desarrollo curricular, actores principales del presente estudio.

Así, armados con estas dos descripciones, curricular e informantes, contamos con un panorama del contexto local, o específico, y del referente empírico; gracias a este capítulo es posible instrumentar el ambiente institucional y de los estudiantes, lo cual permite comprender el sentido de los relatos recuperados en los cuestionarios.

Cabe insistir en que esta ubicación del ambiente escolar es básica desde el punto de vista metodológico; dicho en otros términos, gracias al uso de la técnica de investigación adoptada, la narración o recuperación de relatos (cuyo análisis corresponde al capítulo V), contamos con el horizonte donde tales relatos se producen, ya que si bien estos testimonios proporcionan información valiosa, el aspecto cualitativo se interpreta siempre a la luz del

Consecuentemente, se elaboró una tabla que contiene los datos de los estudiantes de la V Generación de la Maestría en Educación, para dilucidar la naturaleza del conocimiento adquirido durante su formación profesional. Para llenar esta tabla se analizaron las 47 fichas de datos generales (tabla de datos del Anexo 6) de ambos grupos, A y B, que la propia UPV, a través del Área de Estudios de Postgrado, integra al momento de la inscripción de cada estudiante.

Esta tabla refiere una clave que se otorgó al alumno, con el objetivo de lograr el más eficiente manejo de los datos durante este estudio de carácter cuantitativo. El siguiente grupo de datos de la tabla consigna edad y sexo, con el fin de referir un panorama generacional y de género; enseguida se asienta el complemento, que contiene la institución en que se formaron durante los estudios de licenciatura, y el nombre de la profesión. Este último dato es importante, pues reparamos en el hecho de que no todos los estudiantes, a pesar de ser docentes de profesión, poseen la formación educativa de origen y en algunos casos ni siquiera se aproximan al área de las humanidades.

EXPERIENCIA DOCENTE

De suma importancia es el dato que refiere los años de experiencia docente, ya que evidencia la necesidad del docente de actualizarse en su área de trabajo, probablemente debido a los retos que su profesión plantea en el marco de los procesos de cambio del sistema educativo de las entidades federativas. Existen docentes inscritos con apenas dos semanas de trabajo en grupo, y otros que cuentan con hasta 20 años de experiencia, o más, lo cual conduce a reflexionar que, sin importar el tiempo de labor profesional y de edad, es clara la inquietud y el interés por la actualización y hacer uso de los nuevos avances metodológicos y conceptuales

Rangos por años de experiencia Cuadro 1

<i>Años de experiencia Como educadores</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>
0 a 5	25	56.8
6 a 10	11	25.0
11 a 15	4	9.0
16 a 20	3	6.8
Más de 20	1	2.4
Total	44	100

EDAD DE LOS INFORMANTES

Dada la necesidad de cotejar los niveles de edad de los informantes, se elaboró el cuadro 2 que expone cinco bloques de rangos: de 22 a 25 años, de 26 a 30 años, de 31 a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 a 47 años de edad, lo cual permite observar que dentro de estos dos grupos (A y B) existen diferencias generacionales de aproximadamente 20 años, con el profesor de mayor antigüedad en relación con el de menor edad. Con este replanteamiento de datos entendemos también que la docencia y sus problemas de actualización y mejora profesional no se caracterizan por la particularidad de la edad, de modo que es posible deducir que hay un docente que tiene 47 años de edad, 28 años de labor docente y un alto interés por obtener la maestría. ¿Qué obliga a este mentor a cursar dos años en la Maestría en Educación, cuando está en edad de pensar en la jubilación? ¿Cómo igualar conceptos si tenemos en la misma planta docente dos informantes con 22 años de edad que se inscriben en la misma maestría?

Reconocemos un fuerte compromiso profesional y moral (observable en los relatos que se expondrá más adelante) en su quehacer educativo, ya que a pesar de que se trata de dos generaciones distintas, ambas se encuentran comprometidas con un mismo fin.

Niveles de edad Cuadro 2

<i>Rango/Edad</i>	<i>Informantes</i>	<i>Porcentaje</i>
22 a 25	9	19.1
26 a 30	7	19.1
31 a 35	15	34.2
36 a 45	11	23.4
46 a 47	2	4.2
Total	44	100

GÉNERO

La distribución de la categoría género, expuesta en el cuadro 3, muestra que el número de informantes del sexo masculino es de 17 sujetos, y del femenino de 27, lo cual nos lleva a reflexionar que la plantilla femenina mantiene su tendencia mayoritaria en el campo de la educación. Así, nuestro universo de informantes está constituido por el 63.8% de participantes del sexo femenino y 36.2% del masculino.

Género Cuadro 3

<i>Sexos</i>	<i>Número de informantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Masculino	17	36.2
Femenino	27	63.8
Total	44	100

ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

El cuadro 4 arroja números mínimos que aclaran las posibilidades de aprovechamiento y alcances del Programa, debido a que de las 47 fichas de alumnos de la maestría con las que se trabajó sólo 17 tienen licenciatura en educación, 10 en Pedagogía, 10 en alguna licenciatura vinculada con el dominio educativo y registra nueve participantes cuya profesión no tiene visión pedagógica.

Estudios en educación Cuadro 4

<i>Número de informantes</i>	<i>Carrera</i>	<i>No educativo</i>
17	Lic. Educación	Sí
10	Lic. Pedagogía	Sí
10	Referente educativo	Sí
9	Ciencias exactas	No

DATOS LABORALES DE LOS INFORMANTES

La revisión de los datos laborales de los aspirantes fue realizada de manera que su análisis expresara el nivel educativo donde trabajan los informantes, para así reconocer la necesidad de formación en su contexto, y encontramos que desde quienes laboran en el ámbito preescolar hasta los dedicados al postgrado identifican a la maestría como necesaria, así como quienes cultivan la educación especial o se desempeñan como docentes de escuelas de idiomas, deportivas, e incluso gran número de directivos escolares (cuadro 5).

NIVEL EDUCATIVO AL QUE PERTENECEN Cuadro 5

<i>Nivel educativo</i>	<i>Número de docentes</i>
Preescolar	5
Primaria	10
Secundaria	5
Telesecundaria	3
Bachillerato	4
Normal	1
Licenciatura	3
Postgrado	1
Educación Especial	2
Escuela de Idiomas	2
Escuela de Fútbol	1
Directivos escolares	10

La consecuente recopilación de datos que hablan de la dependencia a

que pertenecen los docentes inscritos en la Maestría muestra que 35 estudiantes trabajan en la SEC (Secretaría de Educación y Cultura en Veracruz), cinco en la UV (Universidad Veracruzana), cuatro en escuelas particulares y uno en la Armada de Veracruz, lo cual sugiere que, a pesar de que esta maestría se desplegó en la UPV, muchos docentes de educación básica se inscribieron y cinco alumnos particulares lograron ingresar, y francamente excepcional es el caso de un integrante de la Armada de Veracruz, el cual trataremos en el quinto capítulo, donde se desarrolla un esfuerzo reflexivo en torno del interés de los integrantes del *corpus* de aspirantes a la Maestría (cuadro 6).

INSTITUCIÓN DONDE LABORAN Cuadro 6

<i>SEC</i>	<i>Particular</i>	<i>UV</i>	<i>Armada</i>
35	4	5	1

A su tiempo, al revisar los datos de las fichas de los informantes, encontramos la pregunta 10 que solicita los “trabajos de investigación y publicaciones” y obtuvimos datos que indican que nueve estudiantes han escrito en el campo de la educación, como aportación a la institución a que sirven (cuadro 7).

Escritos publicados Cuadro 7

(9) Nueve maestros estudiantes de la Maestría en Educación

Asimismo, al retomar el número de estudiantes que realizaron actualizaciones durante de su formación docente, encontramos que 11 de ellos participaron en diplomados con temas de educación, nueve cursaron carreras

afines con la carrera inicial, aunque algunos aún no la concluyen, y tres se licenciaron en carreras de corte educativo para nivelar su perfil docente, ya que su carrera inicial no estaba ligada con la educación; otros tres hicieron cursos o participaron en talleres de corto tiempo, todo lo cual refiere que de 47 alumnos 26 se actualizaron en su formación profesional (cuadro 8).

Actualización profesional Cuadro 8

<i>Carrera afin</i>	<i>Carrera diferente</i>	<i>Diplomados</i>	<i>Curso o taller</i>
9	3	11	3

sé que sólo hay una libertad;
la del pensamiento.

**Antoine de Saint -
Exupery**

CAPÍTULO VI.

MIRADAS Y EXPECTATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN.

UN MODO DE SER MORAL A PARTIR
DE SUS TESTIMONIOS.

CAPÍTULO VI ANÁLISIS CUALITATIVO

MIRADAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UN MODO DE SER MORAL

Este capítulo desarrolla el análisis cualitativo de los testimonios ofrecidos por los estudiantes de la V Generación de la ME de la UPV. Así, trabajamos en el análisis cualitativo de los relatos, el cual se construye mediante acercamientos parciales y ejercicios analíticos que, en su conjunto, permiten la comprensión del proceso educativo que nos ocupa.

Tal y como se puede observar a lo largo de esta exposición, y aun cuando se trata de una investigación eminentemente cualitativa, en el capítulo anterior y este, se recuperan datos y correlaciones cuantitativas con el propósito de reconocer las características generales, las tendencias y las expectativas acerca de la forma de ser docente como figura educativa, y de la formación docente del grupo bajo estudio sin perder de vista las manifestaciones de una particularidad y dimensión “de la forma de ser” del docente como ser individual, y en tanto ser individual, porta intrínsecamente, esa parte de moralidad del ser, del cual ya revisamos la conceptualización en los capítulos 3º. y 4º.. A partir de esta caracterización podemos analizar su posicionamiento en cuanto a los valores y los contenidos que significan a estos valores y que guían las prácticas docentes.

El análisis cualitativo que aquí mostramos sólo ha sido posible con el desarrollo de una metodología *ad doc* para el caso de esta investigación, con ello se quiere decir que, si bien se reconoce el enfoque cualitativo de la investigación educativa como postura analítica básica, al mismo tiempo es nuestro deber aclarar que es a partir de la lectura de los 44 relatos compilados que, paso a paso y con el apoyo de la más puntual asesoría, se diseñó y probó una serie de instrumentos analíticos, gracias a los cuales se logra un tipo de lectura en “capas”, en donde cada “capa” encontrada durante el análisis resultó ser una veta aclaratoria o hallazgo asombroso que permite el trazo de una ruta analítica que en cada acercamiento movía nuestro interés a una mayor profundización, al ofrecernos un mundo de ricas miradas,

emociones, sentires y criterios de los docentes acerca de ellos mismos como una forma de ser, como educadores y como estudiosos de la educación, preocupados ante los retos de su quehacer educativo.

Este capítulo, en síntesis, muestra el despliegue de nuestra metodología particular para la lectura de corte cualitativo de los relatos. Por otra parte, siempre y en todo momento, el marco conceptual analítico desarrollado en los capítulos 2º, 3º, y 4º, fue la “guía de esta lectura”, donde la teoría permitió “ver” los sentidos y el mundo de significados a través de los relatos.

Como dice Sánchez Puentes, “la lectura es más que una operación de decodificación, es un proceso complejo que consiste en des-cubrir los significados de un texto escrito” (Sánchez Puentes, 1995: 66). Es justo lo que fuimos a buscar, significados que expresaran las miradas y las expectativas de los docentes que se comprometieron en el año 2002 con un proceso de formación como es la ME de la UPV.

Ahora bien, ¿qué significa “des-cubrir los significados de un texto escrito”, como dice Sánchez Puentes? Es un tipo de lectura que no queda conforme con una lectura de lo inmediato; no busca la “transparencia de los hechos sociales”, porque “los datos inmediatos de la conciencia son opacos” (Sánchez Puentes, 1995: 66), y no se ofrecen a un tipo de lectura mecánica; por el contrario, exige del investigador un esfuerzo de análisis que, mediante operaciones y estrategias analíticas rigurosas y meticulosas, permita los hallazgos de lo latente o lo oculto (a simple vista) de los relatos, en este caso de los maestros que gentilmente ofrecen sus testimonios acerca de algunas de sus experiencias docentes significativas.

Recordemos que la pregunta del cuestionario (anexo 7) que permite este tipo de análisis, a la letra dice: “En una cuartilla máximo, relata por favor una experiencia de tu práctica docente que haya sido especialmente *significativa e importante a lo largo de tu vida académica y profesional*. Entendiendo como significativa, porque te movió y te dejó una enseñanza, una reflexión, un problema planteado, un placer, una experiencia poco placentera

incluso, etc.”

La técnica del relato, como se menciona en el capítulo 1º, nos permite indagar acerca del sentido axiológico de la práctica de estos docentes. La característica de la técnica consiste en tomar su testimonio acerca de la moral y los valores expuesta en su práctica educativa, lo cual se abre a la significación de las identidades y trayectorias docentes desde el punto de vista de los informantes.

La gran mayoría de maestros elaboró su relato en una cuartilla. Se observa que tal ejercicio fue agradable, ya que tenían la posibilidad de escribir unas cuantas frases o párrafos para cumplir con el requisito y, sin embargo, algunos maestros se extendieron en sus comentarios hasta llenar la cuartilla, incluso hubo quienes sobrepasaron la instrucción al abarcar más de la cuartilla. Asimismo, existen aquellos que estructuraron su relato en menos espacio del requerido, sin perder su alto contenido cualitativo. Tan sólo para brindar al lector una idea de la magnitud de los relatos, consignamos el cuadro siguiente, el cual da una idea acerca del volumen del material analizado:

Extensión de los relatos redactados Cuadro 9

Relatos de 1 cuartilla.	Relatos de menos de 1 cuartilla	Relatos de más de 1 cuartilla.
28 informantes	12 informantes	4 informantes

Recordamos al lector que a las narraciones de los informantes se les asignó una clave para tener mayor control del manejo de la información de cada uno, dividiéndolos en los dos grupos iniciales, A y B, y colocándolos de manera seriada para obtener continuidad numérica. Así, después de ordenarlos, nos dispusimos a darles lectura.

En seguida desarrollamos cada una de las estrategias desplegadas en cada faceta del análisis cualitativo. Dos grandes facetas o etapas analíticas constituyen el cuerpo de este

capítulo. La primera, de carácter general, muestra las tendencias en que pudimos agrupar los relatos, y como resultado de esta etapa de análisis cualitativo testimonial, se obtuvo un mapeo de estas tendencias, posturas, problemática y propuestas de los maestros.

De manera gráfica se diseña el Mapeo de Categorías específicas a partir de las cuales se agrupan los relatos de los grupos A y B (ver Mapeo de Categorías: Pág. 121 bis) de los Maestros - estudiantes. La segunda etapa o faceta trata de algunos cortes analíticos de profundización sobre tópicos y problemáticas que inquietan y comprometen profesional, política, social y moralmente a los estudiantes de la 5ª. Generación de la Maestría en Educación.

PRIMERA LECTURA DE CORTE CUALITATIVO: IDENTIFICACIÓN DE TENDENCIAS Y CATEGORÍAS ESPECÍFICAS (Mapeo de Categorías)

Al contacto inicial de este material lo llamamos *primera lectura abierta* a los 44 relatos de los estudiantes de los grupos A y B, con especial cuidado y sensibilizando nuestros sentidos, bajo la guía teórica conceptual y metodológica, trabajadas en todos los anteriores capítulos para captar sus inquietudes, necesidades, y problemática profesional y su modo de ser en su práctica docente.

El mapeo de las categorías específicas se ilustra con el Mapeo citado. Para obtener esta estructura, comienza el análisis de cada relato como pieza única, como si fuese cada relato un universo en sí mismo, donde pudimos observar que el contenido de lo que cada uno de los estudiantes testimonia posee su propia lógica interna; es decir, el argumento construido en cada relato tiene un comienzo acerca de un tema de preocupación específico del maestro o maestra, así que resultó ser, cada uno de ellos, una historia completa, una pieza única. Operativamente, la primera capa de lectura se hizo con base en acciones técnicas de lectura de los detalles de la manera en que aquí se describe:

I. En el primer contacto con la lectura de cada relato creímos conveniente subrayar algunas palabras clave o de frases relevantes que saltaron a la vista por su contenido

significativo: en cada testimonio aportado por el (la) informante en turno: sus inquietudes, deseos sobre la educación y su vida como educadores, es decir su modo de ser docente. Cada redacción resultó ser una experiencia muy vívida, emotiva, y rica. Podemos mostrar este ejercicio en el (Anexo 6 *Subrayado de palabras*,) apoyados en nuestro marco teórico.

II. Posterior al subrayado de las palabras o frases clave de cada testimonio, se elabora un *abstrac*, o síntesis por cada uno, la cual se redacta al pie de cada relato, tal y como se observa en el Anexo 6. El conjunto de estos resúmenes permitió, posteriormente, conformar grupos de relatos que por sus ideas, conceptos, inquietudes, o expectativas afines, entendimos que podían agruparse bajo categorías específicas, las cuales, como veremos adelante, reciben un nombre o conceptualización; dicha conceptualización o particularidad conceptual interpretada en esta lectura, en todo momento estuvo orientada en el marco teórico analítico. Véase los *abstrac* de cada relato en el mismo Anexo 7.

III. Una vez elaborado el *abstrac*, como paso siguiente, pero todavía como parte de esta primera lectura, se construye un Mapa Conceptual de todos y cada uno de los relatos (véase en el mismo Anexo 7 el conjunto de relatos y los respectivos mapas conceptuales).¹ Esta elaboración resultó reveladora, increíblemente interesante desde el punto de vista del análisis cualitativo que busca una lectura de significados en textos o relatos escritos, ya que, si se observa cuidadosamente, en cada mapa conceptual podemos notar que la figura del mapeo, o jerarquización de conceptos e ideas que cada informante teje en su relato es único; los mapas de cada uno es singular, y la forma de relación entre ideas y conceptos no son idénticos entre el conjunto de los 44 relatos.

Con estas tres operaciones de primera lectura cualitativa obtuvimos una idea general de cómo seguir organizando las siguientes capas analíticas de los testimonios-relato de los estudiantes de esta 5ª. Generación. A continuación, nos dimos cuenta de que si bien cada relato es una pequeña (pero grande y rica) historia personal, al mismo tiempo se visualizan coincidencias entre problemática, expectativas e inquietudes de los docentes.

¹ Para esta operación de análisis seguimos apoyándonos en el concepto "mapa conceptual" de Ontoria *et al.* (1997).

IV. Las conceptualizaciones o categorías específicas consignadas permiten avanzar en las siguientes etapas y momentos del análisis cualitativo. De esta manera, tomamos la decisión de utilizar el concepto de Mapa Conceptual base de nuestra metodología, para concentrar en grupos o conjuntos los relatos (véase el Mapeo de Categorías Específicas citado p. 121Bis.), hecho que se logra con el apoyo analítico e interpretativo de la teoría que resumimos en los Capítulos 3 y 4, porque los conjuntos de los relatos reciben un nombre, que los identifica como grupo. El nombre no es una nominación sin sentido es al mismo tiempo la forma categorial que necesita el grupo de testimonios incluidos para su identificación analítica. Este modo de conceptualización o forma de nombrar la organización del material empírico, aunque parezca redundante, metodológicamente es una herramienta que permite hacer inteligible los significados que emergen en cada capa de lectura. Orozco denomina "El acto de nombrar o una forma de significar" y valorar datos cualitativos: "El acto de nombrar y significar es útil en una metodología cualitativa porque permite identificar, clasificar, relacionar conjuntos y grupos de significantes y significados; estas agrupaciones se interrelacionan y jerarquizan en una especie de mapeo, el cual permite y orienta una lectura de conjunto. Los conjuntos y formas de relación de contenidos o eventos educativos, al ser *nombrados* dejan huellas o pistas de gran ayuda para obtener un conocimiento panorámico del objeto de estudio" (Orozco 2003: 29).

Cada nombre de cada agrupación se constituye en una categoría específica que caracteriza a un conjunto de enunciados y significados contenidos en el nombre de la categoría. Con esta definición se consiguió situar el nombre de cada categoría específica, como puede observarse en el Cuadro 10. Con el resultado de esta primera lectura surgieron 14 categorías.(ver cuadro 10) Cabe aclarar que sólo dos relatos se consideran así mismo fuera o más allá de la experiencia educativa; uno habló del sindicalismo fuera del espacio educativo; el otro simplemente evadió la pregunta, a nuestro modo de ver, dando una respuesta ambigua al decir que todas sus experiencias en educación habían sido importantes, y por esta razón pensamos que evadió mostrar el significado de su práctica. Estos casos pueden identificarse en el Mapeo, como otros.

El lector puede apreciar que en el estudio del relato de cada informante en esta primera

lectura, en la que identificamos frases e ideas centrales correlacionadas con esas palabras clave, nos apoya en la idea de seleccionar identificadores para trabajar la estructura de análisis. En esta búsqueda, entramos al momento operativo de la analítica, en el que seleccionando ideas, palabras clave y frases, establecimos conjuntos significativos, los cuales agrupamos por las necesidades, planteamientos, ambivalencias, similitudes y analogías, otorgándoles una frase significativa que aludiera a la idea y nos apoyara en la estructura de la agrupación de ideas. A esta operación analítica, la llamamos *categorías específicas* apeándonos, por supuesto en cada categoría, a nuestro marco teórico conceptual.

Las categorías específicas son una herramienta metodológica para el análisis cualitativo y se construyen como puente entre el plano contextual y conceptual y la necesidad de organizar los datos cualitativos, para poder interpretarlos, las categorías específicas son una especie de bisagra entre el momento teórico y el momento de leer los relatos “mas allá de los relatos mismos,” para ser significados interpretativos fundamentados conceptualmente.

Las categorías específicas son una forma de conceptualización del investigador frente a sus datos, no es una conceptualización extraída de marcos conceptuales previos, pero si inspirados en ellos; al ser conceptualizaciones propias del investigador ante su objeto empiezan a nombrarse como conceptualizaciones de investigación en turno. Se construyen solo para una investigación y no otra. Son productivas en el momento de la organización y la interpretación de los datos cualitativos.

Como una forma de análisis cualitativo, en éste apartado, referenciamos el enlace y confrontación de ideas entre lo que formalmente denominamos “Marco Teórico Analítico Conceptual” y las experiencias de las prácticas de los maestros – estudiantes, designado como “Marco Empírico.

Para explicitar este enlace, citaremos como primera instancia las 14 categorías específicas que resultaron de la inspiración de previas lecturas de este “Marco Teórico analítico conceptual” y el análisis de los relatos, de las experiencias y prácticas educativas de los maestros-estudiantes. Estas categorías fueron el resultado del “acto de nombrar”, el cual

nos permitió “clasificar, identificar, y relacionar conjuntos y grupos de significantes y significados” (Orozco 2003. p. 29) entre los dos grandes marcos que dieron cuenta de la construcción de nuestro objeto de estudio. Nos referimos por supuesto al Marco empírico vinculado con el Marco Teórico Analítico Conceptual. Porque “si bien la base de teorización orienta la lectura de la realidad y opera no como predicción sino como generadora de ángulos de reflexión,” (Orozco1993) esto nos permitió descubrir diversos niveles de análisis y articulaciones significativas para nuestra investigación.

No.	CATEGORÍAS ESPECÍFICAS.
1	VALORES MORALES EN SU EJERCICIO DOCENTE.
2	COMPROMISO SOCIAL.
3	IMAGINARIO DEL DOCENTE.
4	CAMBIO DE FORMACIÓN TRADICIONAL DOCENTE.
5	VOCACIÓN.
6	PROPUESTA TUTORIAL.
7	DIFERENCIAS POLÍTICAS CON LA INSTITUCIÓN.
8	FORMACIÓN EN C. S. Y HUMANISTA.
9	DIFERENCIAS CON EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.
10	DE LA APATÍA AL INTERÉS.
11	AUTORIDAD.
12	AUTORITARISMO.
13	DIFERENCIA GENERACIONAL.
14	INFLUENCIA DEL DOCENTE PROPOSITIVO.

Establecidas ya las categorías, fragmentamos el Marco Teórico entrecruzándolo con los relatos para hacer un vínculo que permitiera la formalidad de esta investigación. De esta forma, reiteramos que cada categoría se refleja entre el Marco empírico y el marco Teórico, explicitemos:

En la categoría de **“Los valores morales en su ejercicio docente.”**, trabajamos bajo la influencia de los capítulos 2º, 3º, Y 4º. Puesto que estos capítulos trabajan desde la historia de la educación en valores, relatando un progresivo cambio estructural formativo en el que los docentes así como la educación, se desenvuelven conforme a los cambios políticos, económicos, ideológicos y sociales de su época, para formar un sistema educativo de cambio y estructuración del nuevo país en el que convergen, ahora, pasado el tiempo, con los nuevos cambios drásticos, sienten la necesidad de conocer y aprender sobre el tema para aportar a su generación nuevos preceptos en los que la educación, “su herramienta de trabajo”, resuelva la problemática que le aporta su tiempo. . A pesar de que la redacción de la pregunta no es explicitada sobre valores morales, la mayoría de docentes estudiantes resaltó en gran manera su relato sobre esta categoría otorgando un puntaje de 33 nominaciones al tema, quedando así como la categoría más trabajada.

La categoría del **“Compromiso social, con 29 puntos”** surge del análisis del capítulo 3º. Donde se observan “las nuevas significaciones de la modernidad axiológica” determinadas por las nuevas necesidades del contexto y la idiosincrasia de la nueva era global. Los maestros – estudiantes, exponen en sus relatos, las vivencias de su práctica docente renovando su compromiso y dedicación con la sociedad.

“El imaginario del docente propositivo”, con 29 puntos de incidencia en el tema, observa que los comentarios de los maestros estudiantes, sitúan su imaginario, en principios conceptuales del capítulo 4º referido con el mismo nombre, el cual reflexiona sobre su quehacer profesional, vocacional, personalidad e identidad docente trabajado con varios autores que se citan en el mismo capítulo, y así reflexionar y disgregar los relatos para concederles un trato de investigación analítica.

El capítulo 2º, hace referencia de la breve reseña histórica de los valores Morales de la Educación mexicana, así mismo se explicita el panorama del tradicionalismo en la educación y los porqués de la estructura religiosa y alienante y posteriormente la positivista y liberal, decretando a la educación como una mera instrucción, estas corrientes políticas estipularon

los parámetros de la educación que debía formar a los mexicanos del siglo XX. Ahora, correlacionando el marco teórico con el marco empírico, observamos que el número de comentarios de los docentes estudiantes, están basados en un sentir de cambio de formación tradicional, por lo que nos remite a pensar que hay una fuerte inquietud y reflexión de la inconformidad que en la actualidad sigue habiendo en las políticas educativas tradicionalistas e instruccionales. Lo cual da como referencia la categoría de **“Cambio de formación tradicional docente”**, con 27 puntos de incidencia,

En el argumento de la **“Vocación”, e “influencia docente”**, se extiende en toda su amplitud el concepto en el capítulo 4º. Con el subtema de “vocación, la elección de ser maestro”, en este apartado el Marco Teórico, da cuenta del comportamiento del docente fuera y dentro del aula, su sentir, su formación y sus complicaciones profesionales, mismo sentir que se expresa en el referente empírico donde los maestros – estudiantes dan fe de su práctica profesional recuperando su continua búsqueda del placer de ser docente.

La categoría de la **“Propuesta tutorial”** resulta ser medular en el capítulo 3º. donde se reflexiona sobre la concientización y demanda de un nuevo modelo de vida del humanismo VS el consumismo y los medios de comunicación educativa. Los maestros – estudiantes, pugnan por una formación educativa, moral y valoral para la cual es imprescindible contar con referentes contextuales.

Las categorías de **“Diferencias políticas con la Institución”** y “la diferencia con el Sistema Educativo Nacional,” forman parte de la reflexión de los docentes en su quehacer profesional, y en el Marco Teórico abordando los modelos educativos trabajados en el capítulo 4º. Los relatos nos manifiestan su inclinación por un modelo tradicional, nuevo, tecnocrático o crítico según sea su corriente ideológica y formativa y de acuerdo con su forma de reflexionar y apelar por una nueva educación.

Estos temas de modelos educativos abordados por el Marco Teórico Analítico Conceptual, con los subtemas “poder en el aula”, y “el docente en su valoración profesional en la

sociedad”, nos da clara visión de las categorías trabajadas como el autoritarismo, de la apatía al interés” y “autoridad propositiva”, diversificando los modelos y sus repercusiones en la trayectoria de la educación. Podemos observar la influencia que todos y cada uno de los maestros asumen en su formación profesional educativa apoyada en estos modelos.

La diferencia generacional habla por si misma en el capítulo 3º. en el subtema “**cambios repentinos, identidad no definida**”, y en el capítulo 4º. trabajado como “**El docente en su valoración profesional en la sociedad**”, proponiendo su actualización en la docencia y solicitando como un valor moral el respeto y la aceptación de un intercambio de saberes entre las generaciones.

Con esta breve semblanza entre lo empírico y lo teórico esperamos que el lector tenga a bien considerar la vinculación y cruce entre estos dos marcos de trabajo.

En esta primera lectura encontramos que los maestros refieren expectativas de su práctica profesional cotidiana al exteriorizar, con palabras sinceras, ricas en contenido y significativas, un cúmulo de inquietudes y necesidades que nos abren un abanico de posibilidades para trabajar en ellas, desde la perspectiva cualitativa.

Ordenando las categorías específicas en su lugar jerárquico por la incidencia con la que los maestros – estudiantes relatan y manejan sus experiencias, resultó el siguiente cuadro.

Categorías Específicas Cuadro 10

<i>Núm</i>	<i>Nombre de la categoría específica</i>	<i>Núm. de relatos agrupados en esta categoría</i>	<i>Lugar de Jerarquización</i>
1	VALORES MORALES EN SU EJERCICIO DOCENTE.	33	1er. Nivel
2	COMPROMISO SOCIAL.	29	1er. Nivel.
3	IMAGINARIO DEL DOCENTE.	29	1er. Nivel.
4	CAMBIO DE FORMACIÓN TRADICIONAL DOCENTE.	27	1er. Nivel.
5	VOCACIÓN.	15	2º. Nivel.
6	PROPUESTA TUTORIAL.	14	2º. Nivel.
7	DIFERENCIAS POLITICAS CON LA INSTITUCIÓN.	12	2º. Nivel.
8	FORMACIÓN EN C. S. Y HUMANISTA.	10	2º. Nivel.
9	DIFERENCIAS CON EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.	9	3er. Nivel.
10	DE LA APATÍA AL INTERÉS.	9	3er. Nivel.
11	AUTORIDAD.	8	3er. Nivel.
12	AUTORITARISMO.	8	3er. Nivel.
13	DIFERENCIA GENERACIONAL.	6	3er. Nivel.
14	INFLUENCIA DEL DOCENTE PROPOSITIVO.	4	3er. nivel

En este cuadro se observa la cantidad o número de relatos que caen en cada categoría; algunas destacan numéricamente por los relatos que agrupan, mientras que otros temas o conceptos numéricamente son menos significativos, pero definitivamente el número no quiere decir que su contenido sea más o menos interesante. El número señala la ponderación, o la mayor o menor atención que los maestros y maestras prestan a tales categorías, lo cual puede ser interpretable, pero esto se tocará en la segunda lectura de profundización.

Posteriormente, elaboramos el mapeo con nuestras 14 categorías específicas, para formar grupos en los que caían las claves de los relatos, cuando percibimos que su lógica

interna estaba dentro de ese marco de necesidades, sugerencias e inquietudes y así se estableció el dominio de cada relato en las categorías.

Es pertinente explicar en este momento que para formar los grupos) enmarcados en un recuadro para su visualización), nos dimos a la tarea de diseñar esta estructura para que nos permitiera orientar las reflexiones de cada informante, ya que cada redacción tuvo su propia lógica interna; es decir, cada argumento fue en sí mismo una unidad de análisis particular. Cada informante nos presentó un relato rico, significativo e ilustrativo, que más que un escrito fue una visión propia de su experiencia en la práctica docente, una revelación del ser interior, una representación de su ser docente, lo cual determina que estos relatos son únicos en su estructura y, por lo mismo, sus contenidos son diferentes unos de otros.

Tal hecho nos permite agregar que si bien trabajamos con claves y grupos numerados y jerarquizados, tenemos bien claro que es sólo para que el trabajo descriptivo sea más ordenado, sin olvidar el valor cualitativo de la lectura de cada relato.

Ya establecidas las categorías específicas, los relatos marcan el camino de cada una de sus inquietudes o necesidades cayendo en diferentes referentes, porque su rico contenido expresaba la posibilidad y la necesidad de estar en varios campos, y por supuesto había algunas categorías más utilizadas que otras y esta incidencia fue lo que dio mayor riqueza al análisis del mapeo.

Después de ordenar las 14 categorías específicas y de agrupar las claves en cada cuadro, solicitamos al lector se remita en la siguiente pág. (121 Bis) al "Mapeo conceptual de 14 categorías específicas en relación a las miradas y expectativas de los estudiantes de la maestría en educación un modo de ser moral, para observar el resultado cuantitativo, y analítico en relación con las miradas y expectativas de los estudiantes de la 5ª. Generación de la Maestría en Educación de la UPV:

MAPEO CONCEPTUAL DE 14 CATEGORÍAS ESPECÍFICAS EN RELACIÓN A LAS MIRADAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. UN MODO DE SER MORAL.

VALORES MORALES EN SU EJERCICIO DOCENTE. 1

A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A22, A23, A24, A25, A26, A28, B01, B02, B03, B05, B06, B07, B08, B09, B11, B12, B13, B15, B16, B17

33

COMPROMISO SOCIAL. 2

A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A13, A16, A18, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, B02, B03, B06, B07, B08, B09, B10, B11, B12, B14, B17

29

NECESIDADE DE CAMBIO DE FORMACIÓN TRADICIONAL EDUCATIVA. 3

A01, A03, A08, A09, A10, A12, A14, A17, A18, A19, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, B01, B02, B03, B05, B07, B08, B10, B11, B12, B13,

27

IMAGINARIO DEL DOCENTE PROPOSITIVO 4

A01, A02, A05, A06, A07, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A22, A23, A24, A25, A26, A27, B01, B03, B04, B06, B07, B08, B011, B12, B14, B16,

29

VOCACIÓN 5

A03, A05, A06, A10, A11, A19, A22, A24, A25, B03, B04, B07, B09, B12

14

PROPUESTA TUTORIAL 6

A04, A06, A07, A13, A14, A25, B03, B04, B05, B06, B08, B11, B12, B15.

14

DIFERENCIAS POLÍTICAS CON LA INSTITUCIÓN 7

A08, A12, A14, A17, A22, A23, A27, A28, B01, B10, B15, B17.

12

DIFERENCIAS CON EL SISTEMA NAL. EDUCATIVO 9

A05, A09, A12, A17, A27, B01, B02, A23

9

DE LA APATÍA AL INTERÉS 10

A01, A09, A12, A17, A22, A26, B05, B15, B17.

9

AUTORIDAD 11

A03, A07, A05, A08, A10, A11, B03, B04

8

FORMACIÓN EN C. S. Y HUMANISTAS 8

A06, A08, A08, A11, A12, A22, A26, B01, B02, B04

10

AUTORITARISMO 12

A02, A08, A17, A20, B04, B12, B15, B16.

8

DIFERENCIA GENERACIONAL 13

A001, A016, A17, B002, B013, B016.

6

INFLUENCIA DOCENTE 14

A03, A10, A24, A27

4

- = Número de relatos con estas categorías.
 □ = Número de la categoría específica.

DESCRIPCIÓN DEL MAPEO DE CATEGORÍAS ESPECÍFICAS

Permita el lector regresar a mostrar el análisis derivado del Mapeo de Categorías. Para ello describamos éste en sus detalles gráficos. Se puede observar que bajo el nombre de cada categoría se ilustra un recuadro que, a su interior, agrupa las claves de los relatos que ahí fueron identificados, porque los argumentos de los informantes indicaron ideas similares, coincidentes, o variaciones sobre el tema contenido en el nombre de la categoría (en la parte inferior de cada recuadro se anota, en un círculo, la cantidad de relatos contenidos en el recuadro).

Cabe advertir que una misma clave de determinado informante puede ser ubicada en más de un recuadro de categoría, debido a que en un mismo relato se encontraron temas y conceptos educativos coincidentes o diferentes de otros estudiantes, pero articulados bajo una misma temática. Así, se aprecia que algunas claves se repiten; mientras más se repitan las claves quiere decir que el informante integra en su relato múltiples ideas, preocupaciones, opiniones, experiencias, etc. O que dicho tema de preocupación tiene mayor presencia entre los estudiantes. Por ejemplo, destacan cuatro categorías de todo el conjunto, por el peso o frecuencia numérica, éstas son: "Los valores morales en su ejercicio docente." con 33 puntos. "Imaginario docente, incluso con ideas propositivas" y "El compromiso social", ambas categorías con 29 nominaciones cada una; "Necesidades de cambio de la formación tradicional", con 27 nominaciones,

Antes de continuar con la descripción del mapeo, adelantamos la interpretación de estas cuatro categorías específicas numéricamente significativas, leídas aisladamente nos dicen tan solo los énfasis o reiteraciones de los temas, pero una lectura cualitativa, de búsqueda de significados, nos remite a la interpretación. ¿Qué podemos interpretar en una relectura que articule los significados que estas 4 categorías ofrecen? Con grata sorpresa interpretamos un significado más profundo producto de la operación articuladora; es como una capa o especie de capa de significación de mayor profundidad, gracias a la cual emerge el valor que los informantes otorgan a la educación. Evidentemente la educación para ellos es ante todo una práctica

social, comprometida; y hablar de compromiso social, remite al carácter público de la educación y de acuerdo con Orozco el carácter público resulta un bien para una comunidad cultural, y al ser un bien, consecuentemente, conlleva una forma de moralidad pública, en este caso expresada por los educadores informantes de manera contundente y significativa. Aquí la moralidad si bien cae en la esfera individual de imaginario docente, el énfasis de tal moralidad abarca sobre todo la esfera social, y en ello interpretamos una revalorización del carácter público en la voz de los docentes.

Esta revalorización, va mas allá de la comprensión que los informantes manifiestan, porque a través de sus relatos llegan incluso a hablar de necesidades de cambios de la formación tradicional y de cambio de valores.

¿Como resignifican contenidos con los cuales llenan el tema de los valores.? ¿En que sentido podemos sostener que la moral regresa no tan solo a la escuela como dijera el Doctor Latapí, sino porqué no decirlo al corazón, al mundo interior, a las emociones, al compromiso de estos maestros y maestras?

Gracias a algunos fragmentos que mas adelante citaremos, se muestran algunas pistas o tematizaciones de estas voces.

Ejemplifiquemos con un relato lo dicho:

ME-02 A-003.

A lo largo de mis 12 años laborando como docente he tenido múltiples experiencias, y todas ellas parten de la teoría de mi vida. Lamentablemente viví una infancia difícil, periodo que abarcó hasta mi adolescencia, estas vivencias marcaron la pauta de mi formación espiritual, moral e intelectual. Por ello cada vez que tengo un niño frente a mi trato de darle lo mejor de mí. Mi labor como docente de educación primaria me permite diariamente educar a un niño y no me refiero a los conocimientos, sino a toda esa formación del ser humano como un ser pensante, seguro, atento, amoroso, respetuoso y todos aquellos valores que representan una gran herramienta para poder enfrentar los retos que día a día viven. En este instante recordé a mis profesoras de primaria, la primera era indiferente ante su grupo, la segunda era atenta y se preocupaba por los problemas de sus alumnos, el tiempo que me dedicó fue significativo, por ello diariamente me esfuerzo por darle a mis alumnos lo que esperan de una maestra (que es su amiga y que los respeta).

ABSTRAC: Docente con una actitud de crítica asertiva sobre la educación y los valores morales en el ser humano, su imaginario de docente le permite determinar la personalidad que debe tener un maestro y cual es la mejor forma de enseñar “Educar”

no solo instruir. Tiene un alto concepto al valor del alumno y pone su respeto en su quehacer educativo. Tiene un perfil profesional de verdadera autoridad, con carácter didáctico, humanista, y propositivo. Su vocación de maestra se refleja inmediatamente dando una apreciación a su profesión de talento.

Encontrar estas correlaciones numéricas resultó el primer gran hallazgo analítico, desde nuestro punto de vista: que los maestros interrogados, al recordar sus experiencias significativas, parten de una mirada socialmente amplia y se remiten a expresar sus vivencias y experiencias profesionales, pero en su interior subjetivo sus valores morales afloran de una manera determinante, valiente y profunda, sus prácticas educativas van sujetas fuertemente a su formación ética y moral.

Aunque analizamos 33 relatos con un fuerte contenido moral, podemos afirmar que todos y cada uno de los 44 docentes, relatan sus experiencias con un corte moral y ético, que si no fuese de esa manera, su profesión no estuviera completa. Hacemos una reflexión analítica del Marco contextual y conceptual de nuestra investigación y observamos que intrínsecamente los valores morales están (amarrados) o entrelazados con su formación profesional y su formación personal.

En este grupo de maestros, un gran número de sus integrantes se posicionan en el campo de la educación como educadores docentes, algunos directivos educativos, pero con una mirada que rebasa la visión restringida de escuela, el aula o la instrucción; ello no quiere decir que escuela, aula e instrucción no sean importantes, los maestros en sus relatos regresan a estas dimensiones de su quehacer educativo, como veremos adelante. Pero es relevante entender su posicionamiento ante estos procesos educativos, y este posicionamiento, desde el punto de vista de los valores, ya encuentra un valor y sentido social amplio, porque al hablar de necesidades educativas y, sobre todo, del tono imperativo del cambio, aparecen igualmente significados desde la visión histórica y social en los textos de los informantes.

“El posicionamiento social puede ser interpretado desde la perspectiva de los valores, porque al hablar de la educación se toma en cuenta a la

sociedad; es una actitud del *ethos* social, no una idea de educación restringida o individualista, por eso es que afirmamos que esta visión “ética” (que viene del *ethos* como comunidad) de la educación se articula de alguna manera con el tema de los valores sociales e históricos”. (Orozco, 2001)

Estos resultados que vamos desagregando, en todo momento fueron fundamentados o apoyados metodológicamente por el marco conceptual analítico de la tesis (Capítulo III). Por ejemplo, la forma de agrupar, conectar por líneas y tema el Mapeo se pudo lograr al confrontar el Mapa Conceptual mismo desde lo teórico (Capítulo III). Es digno de mencionar que todos los relatos entraron en varias categorías, ya que su complejidad y sus inquietudes obligaron a desglosarlas en varios referentes.

Señalemos el cuadro de jerarquización de nueva cuenta para comentar que si bien es cierto que le ubicamos un lugar de jerarquización a los relatos, no es porque sus contenidos sean menos interesantes que otros; todos y en cada caso son definitivamente interesantes y valiosos, sin embargo se otorgó este lugar por la repetición con la que los maestros abordaron el tema.

En el primer nivel de jerarquización descriptivo quedaron las siguientes categorías específicas.

Niveles de jeraquización

Cuadro 12

<i>CATEGORÍAS ESPECÍFICAS DE PRIMER NIVEL.</i>	<i>Puntaje</i>
Valores morales en su ejercicio docente.	33 puntos
Imaginario del docente propositivo	29 puntos
Compromiso social	29 puntos
Necesidades de cambio de formación tradicional educativa	27 puntos

SEGUNDA LECTURA DE CORTE CUALITATIVO:

CORRELACIÓN DE CATEGORÍAS ESPECÍFICAS ENTRELAZADAS EN FIGURAS GEOMÉTRICAS.

Después de organizada la jerarquización de las categorías específicas y dada cuenta de la oportunidad de agrupar los de mayor incidencia, nos dispusimos a entrelazarlos buscando nuevos significados. Este proceso permitió estructurar una *articulación significativa* entre las cuatro categorías de mayor incidencia, lo cual permite interpretar una figura de tipo diamante o configuración analítica de la perspectiva o visión que de lo social proponen los informantes. Los valores morales en su ejercicio docente, como primer lugar en la categorización de esta figura opera como plataforma en el discurso de los docentes estudiantes, y tiene que ver con el imaginario del docente y este imaginario representa la imagen viva de su tarea pedagógica desde la cual nos ofrecen ciertas líneas propositivas; estas propuestas tienen un objetivo: cambiar la formación tradicional, considerando dos grandes elementos o rasgos que emergen de los testimonios de estos maestros: por un lado, su propia influencia y, por el otro, no obstante las diferencias generacionales que representan, coinciden una y otra generación en las necesidades de cambio en la educación, desde una perspectiva y compromiso sociales. Aquí mostramos nuestro primer subconjunto. (Figura 1)

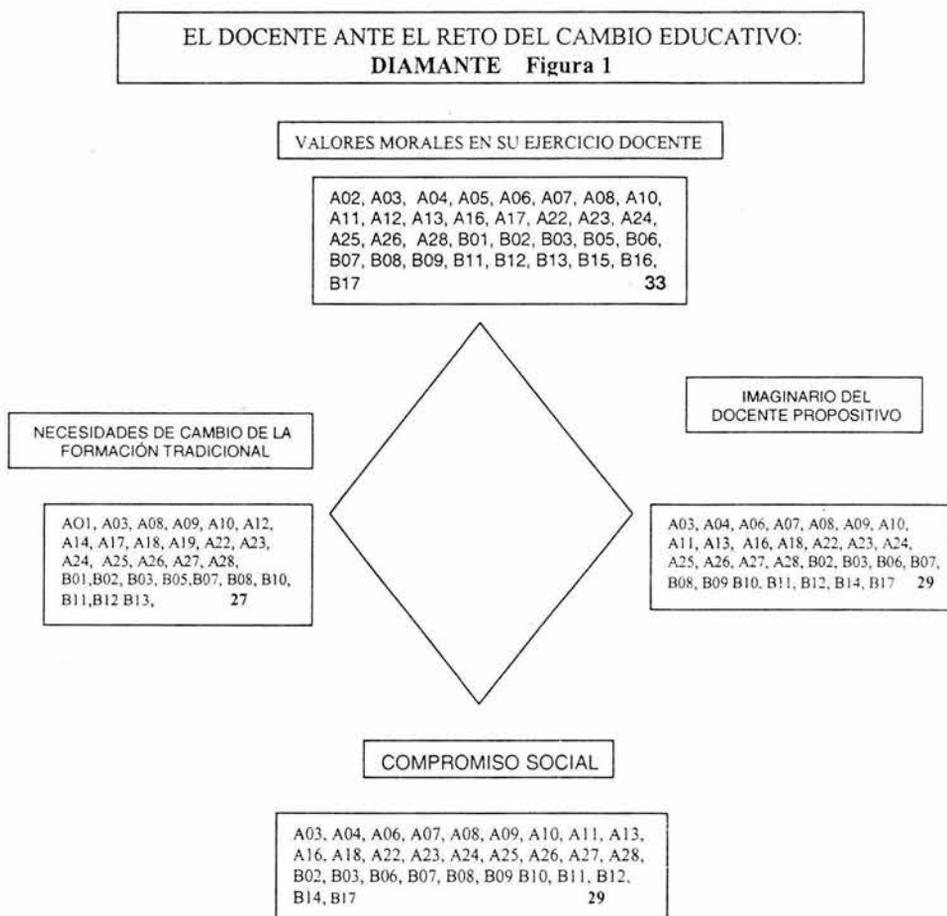
Gracias al Mapeo de Categorías obtenido en la primera lectura descrita, pudimos avanzar por los nuevos hitos que esa etapa nos permitió. Estos hitos o vetas abren otras "capas" de análisis más profundas o subyacentes a la primera lectura, y que no pueden ser encontrados sin la operación primera. Esto, permitió analizar los relatos correlacionando las diferentes categorías, entrelazando sus intereses diversos y religándolos para esclarecer con mayor profundidad nuestro tema de estudio.

Enseguida se exponen los cortes o articulaciones analíticas sobre temas más específicos, de modo que encontraremos, posterior al posicionamiento social amplio, articulaciones y preocupaciones por cambio educativo vinculados a los valores, junto con temas propios del ser de estos docentes, donde

incorporan sus inquietudes sobre el tema del autoritarismo y la autoridad docente como propuesta, o cuando narran sus expectativas acerca de las diferencias de opinión frente a las instituciones, así como sus diferencias y visiones generacionales y de años de experiencia en el campo de la educación.

En esta segunda lectura tratamos de ligar las categorías específicas por medio de figuras que entrelazaran estas inquietudes, para hacerlo más didáctico y gráfico, y así cobrar interés en los relatos que nos incumben.

PRIMER SUBCONJUNTO DE CATEGORÍAS ESPECÍFICAS:



En busca de una forma de análisis más profundo entre los relatos de los informantes encontramos la relación de categorías específicas en este diamante que pudiesen tener un enlace de contenido. Observamos que varios informantes usan estas mismas categorías, así que elaboramos una tabla donde correlacionamos las claves de los informantes con las categorías expuestas:

Valores morales en su ejercicio docente	Compromiso social	Imaginario del docente	Cambio de formación tradicional educativa
A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A22, A23, A24, A25, A26, A28, B01, B02, B03, B05, B06, B07, B08, B09, B11, B12, B13, B15, B16, B17 33	A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A13, A14, A16, A18, A22, A23, A24, A26, A27, A28, B02, B03, B06, B07, B08, B09, B10, B11, B12, B14, B17. 29	A01, A02, A04, A05, A06, A07, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A27, B01, B03, B04, B06, B07, B08, B11, B14, B16, 29	A01, A03, A08, A09, A10, A14, A17, A18, A19, A20, A22, A24, A25, A27, A28, B01, B02, B03, B05, B07, B08, B10, B11, B12, B13, B15, B17. 27

En nuestra lógica relacional advertimos que hay un eje de explicación general en estos 10 informantes, si ponderamos el compromiso asumido por estos docentes frente al cambio de formación docente tradicional, el compromiso social que refieren y su imaginario de docente.

Así, se continuó la lectura grupal de los relatos que caían en estos tres referentes categóricos y recurrimos al análisis del subconjunto, observando que en estos relatos había similitudes, antagonismos y posturas de pensamiento recurrentes, donde radican, en sí mismas, las principales ideas del sentido del argumento de su relato, determinando los rasgos de su personalidad, a través de los cuales pudimos interpretar la voz de los maestros. Aquí presentamos la recopilación del pensamiento de los docentes:

NECESIDAD DE CAMBIO DE LA FORMACIÓN TRADICIONAL EDUCATIVA

Hacemos mención de que las letras cursivas nos expresan las palabras textuales de los relatores docentes.

Los docentes que exponen aquí sus ideas tienen una fuerte inquietud por hacer

de su práctica docente un cambio radical que hasta el momento del relato venían ejerciendo, unos motivados por los estudios especiales en educación obtenidos en sus nuevas actualizaciones, se enfrentan al tradicionalismo analizándolo como problema de sedimentación educativa y se esfuerzan, como ellos mismos refieren, por propiciar un cambio *firme*; otros hablan de una formación *intelectual, moral y espiritual*,² proponiéndola como *herramienta para enfrentar los retos que se viven día con día*. A3

Otros, a pesar de no contar con formación normalista, ya que su profesión no es la docencia, pero por motivos diversos imparten clase, observan y analizan la problemática de estancamiento curricular en el ámbito escolar, en cuanto a la modernización educativa, y hacen propuestas que sugieren prácticas con sus alumnos en el aula, a pesar de las ambivalencias con las autoridades de su institución. Algunos más reconocen su frágil conocimiento educativo y se obligan a estudiar nuevas didácticas para preparar su clase y respaldar su práctica en nuevos paradigmas.

Los maestros se sienten comprometidos con su tarea docente para ofrecer estrategias reales al alumno, modelos educativos para que su práctica sea *significativa y trascendente*; saben que hay una *dura resistencia al cambio* A1, de algunas autoridades de su institución. Una maestra comenta su intención de hacer la clase interactiva, para permitir la reflexión de problemas de la materia de física, con ejemplos e instrumentos de la vida cotidiana, y sus autoridades la cuestionan obligándola a no salirse de las "normas" de la institución. Ella, al sentirse censurada, expresa que los ejemplos de su clase los expone para que *más que una técnica sea una forma de vida*. A14 Los docentes que escriben estas experiencias educativas saben que el rezago de conocimiento, la falta de importancia que se concede a la conjunción entre teoría y práctica, y el conocimiento estancado, *provocan alta reprobación y/o deserción de los alumnos*.

Los docentes proponen, entre otras muchas cosas, ejes transversales

²Las cursivas son palabras fieles de los informantes, sacadas de sus relatos.

tales como ecología, deportes, estimulación, círculos de lectura, etc., estrategias de cambio educativo descrito por ellos como *conocimiento para aprender a vivir y convivir*. Varios informantes dicen que ha sido ardua la tarea, pero están presentes en el cambio y decididos a hacer las cosas bien, *con tropiezos, caídas y raspones*, B13 y opinan que más que una *responsabilidad ética magisterial, necesitan hacer un proyecto de vida*. El plano de los valores se hace presente, en estrecha relación no solo al proyecto social, sino como una forma de vida escolar.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

A través del análisis de los relatos de esta segunda lectura de capas, encontramos a los maestros en una reflexión sobre la forma tradicional de la educación; observamos que la mayoría tiene una fuerte convicción de la necesidad de cambio de las estructuras del sistema educativo tradicional; notamos el crecimiento intelectual que aportan los nuevos saberes, como es la maestría y el doctorado, para que esos maestros, en su mayoría de educación básica, trabajen con un modelo educativo de mayor calidad.

En sus relatos analizamos la relación entre su experiencia docente y su actualización intelectual cuando proponen y expresan un sentimiento de cambio oportuno para las nuevas generaciones.

COMPROMISO SOCIAL

Los docentes que sitúan sus relatos en este subgrupo sienten un verdadero compromiso con la sociedad y hacen mención textual de una lucha más *justa y humana*. Abogan por que los padres de familia crean en ellos y les alienten en su esfuerzo docente. En sus narraciones describen su interés por prepararse, para dar lo mejor de ellos. Otros relatan la gran dificultad para mantener una comunicación asertiva con el grupo y se *angustian A8* por encontrar la forma de mantener la comunicación con sus alumnos, y sienten necesidad de disponerse para contribuir a la formación y el aprendizaje de sus alumnos. Otros docentes relatan lo placentero que es trabajar, haciendo sentir a sus alumnos *ubicados, comprendidos y seguros*. Un maestro que asesora y capacita a los docentes en

un proyecto llamado "Formación de maestros" reconoce la gran responsabilidad que su trabajo implica, aunque sea en su *participación local*, y busca la manera de forjar conciencia entre sus colegas acerca del gran compromiso que tienen ante su sociedad y alumnos; sabe que los cambios que surgen del sistema no son fáciles de transmitir, puesto que hay toda una ideología detrás; sin embargo, siente la gran responsabilidad de su profesión, ejerce todo su potencial en impartir buenos conocimientos para que sus colegas estén bien capacitados cuando termine su instrucción y puedan ir a impartir los conocimientos adquiridos con sus alumnos. Otros más hablan del *placer* que sienten cuando se saben distinguidos por los aciertos de su práctica y trabajan con los padres de sus alumnos, muy de cerca, formando equipos de trabajo para un mejor desempeño. Aquí el valor o forma de vida moral que podría interpretarse es la sociedad o convivencia y comunicación con los "otros" actores de la educación.

El docente enfrenta obstáculos de cultura y diferencia generacional, economía, tiempo y, en sí, a la falta de interés que los padres manifiestan por sus hijos; saben que afrontan problemas de sentimientos y de carácter emocional y, sin embargo, insisten, ya que están conscientes del valor de la labor social a la que están entregados: la educación. Saben que no todos los padres son conscientes del cambio y la responsabilidad que conlleva la educación; estos maestros no se dejan vencer y siguen compartiendo con los alumnos compromisos de continuidad. Por otra parte, afortunadamente y en ambivalencia, hay padres muy entregados a la tarea educativa y los docentes también dan reconocimiento de su tarea en casa; es reiterado el compromiso cuando los padres, a su vez, reconocen a los maestros por su labor social y profesional.

Observamos, con sumo agrado también, que hay docentes que van más allá de su compromiso profesional, y se vuelven altruistas o casi tutores de los alumnos cuando su finalidad es ayudarlos a superar sus problemas escolares, sentimentales, emocionales y hasta de salud, esperando la sola intención del beneficio de sus alumnos. Algunos otros se comprometen a formarlos para el campo laboral, enseñándolos "*a pensar y actuar sobre su realidad*". B11

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

El compromiso social, en cuanto a la educación corresponde, genera un estado de alerta y apertura a la conciencia de cualquier educador. Orientar, comprender y resolver problemas, más que una tarea debiera ser una Pedagogía cuestionante que proponga y permita el diálogo en grupo y, después del entendimiento, la reflexión individual en maestros, autoridades, alumnos y padres de familia. El compromiso social es un trabajo conjunto que, asumiendo la transformación de las nuevas propuestas educativas, logra en el ámbito escolar la conciencia de responsabilidad individual y el trabajo grupal para un mejor desarrollo.

IMAGINARIO DEL DOCENTE PROPOSITIVO

Es momento de trabajar una de las categorías más intensas de esta tesis. En adelante trataremos de explicar qué entendemos por “**imaginario del docente**” para aclarar cuál es el punto de referencia en que nos situamos para la reflexión de los relatos de los informantes.

El imaginario del docente es aquella figura profesional, ética, política y social que representa al docente en su personalidad como maestro. Cuando el estudiante de la Normal de Maestros adquiere su formación profesional puede obtener una figura del docente tradicional, con matices de figura grotesca, autoritaria, soberbia, catedrática, sentirse poderoso y dictatorial, o bien, en contraparte, obtener la figura del docente altruista, dócil, amoroso y confiable, éste es, entre otros, el resultado de la ideología del modelo de escuela en la que estudien.³

Comenta Gilles Ferry a propósito: “La formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, pues la manera en que se forman los enseñantes ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente

³ Este tema fue abordado en el capítulo III, en los cuatro modelos de escuela.

en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el del sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bourdieu denomina *habitus*" (Guilles Ferry, 1990: 11).

Otra manera de establecer el imaginario del docente puede ser adquirido por la influencia de un maestro que haya dejado en su infancia un sello de admiración, respeto, miedo o arbitrariedad, cuando él fue alumno. El imaginario del docente habla del fuerte compromiso que tiene el maestro con su alumnado, con la sociedad y con el espejo mismo que refleja su personalidad, mismo que lo hace un ser autoritario, confiable o apático. Una contradicción fuerte en estos relatos queda manifiesta cuando en la lectura se interpreta a maestros que dicen sentir el compromiso de atender a un grupo de jóvenes rebeldes y agresivos, groseros y apáticos. Estos docentes, a pesar de estar bien preparados en cuanto a conocimientos, no logran obtener el control del grupo sin usar el castigo o amedrentar a los alumnos; su imaginario de docente está establecido en torno a la figura que propiciará el diálogo y no la sanción. Es el caso particular de una maestra que solicita ayuda para captar la atención y ganarse el respeto de sus alumnos, para tener mayor comprensión en su práctica docente. Esta docente, a pesar de enfrentarse a un grupo de adolescentes que no tienen respeto ni valores morales para con sus autoridades ni para ellos mismos, busca estrategias de diálogo y enseñanza para que haya un entendimiento grupal evitando la agresión. Los maestros en su relato comentan que, a pesar de que ellos están para trabajar el diálogo y no el castigo, se preocupan por no encontrar la manera de *atrapar su atención*.^{A28} Es difícil tener autoridad asertiva cuando un grupo no tiene los valores morales bien definidos ante la figura magisterial.

En sus relatos, los docentes comentan que hay alumnos que exhiben al maestro confrontando su ignorancia en el tema que abordan, esto no cuestiona al alumno porque es importante que si la clase no está preparada se tome conciencia de ello; sin embargo, ostentar sus fallos no es la forma propicia de exhibir la incompetencia de un maestro.

Otros maestros piensan que sus directivos son autoritarios en la manera

de cuestionar su imaginario de docente, ya que les exigen ser dictatoriales y los señalan como faltos de criterio por no tener la decisión de gobernar con prepotencia. Otros saben que las autoridades se posesionan del poder en la escuela y ellos no aprueban tal postura y pretenden cambiar, aunque sea el metro cuadrado en el que están parados.

Hay un maestro cuya labor consiste en formar docentes. Éste se dio a la tarea de llevar a sus maestros-estudiantes de su curso a una reflexión *para una transformación en su enseñanza y formar profesores conscientes de su tarea diaria.*A18

Las mujeres docentes, en general, coinciden en un imaginario que se caracteriza por ser dedicadas, condescendientes, amorosas y tolerantes, hecho que se contrapone al imaginario del docente varón. También estas maestras han sentido la desilusión gracias a sus autoridades, porque dicen que a los alumnos deben tratarlos de manera global y no particular. Comprendemos que no es posible, ya que la enseñanza es una tarea de contacto, los alumnos son seres humanos a los cuales no se puede tratar como números o papeles, y ciertamente el docente deberá ser objetivo en su evaluación y enseñanza, pero sin lugar a dudas habrá sentimientos generados. Por la misma situación del ser humano, definitivamente será una fuerte responsabilidad de ambas partes y necesario no perder de vista los valores morales que corresponden a ambas partes. Por otra parte, los docentes sienten la presión de sus autoridades al saber que los contenidos curriculares deben alcanzarse en el tiempo determinado, y no hay condescendencia para niños con otro nivel de comprensión y que no logran equipararse con el grupo en general.

Otros maestros piensan que la educación es un enorme reto que pueden influir en las conciencias de sus alumnos de manera crítica, o hasta alienante, y algunos tratan de dejar huellas de amistad entre sus alumnos, ya que su imaginario de docente está elevado al valor de Maestro. Algunos más piensan que el ser docente es una tarea fácil, que no hay mayor problema al enfrentar un grupo, o impartir conocimientos; otros usan ese poder para amedrentar, castigar, señalar, creyendo que es la postura del maestro, pues ése es su

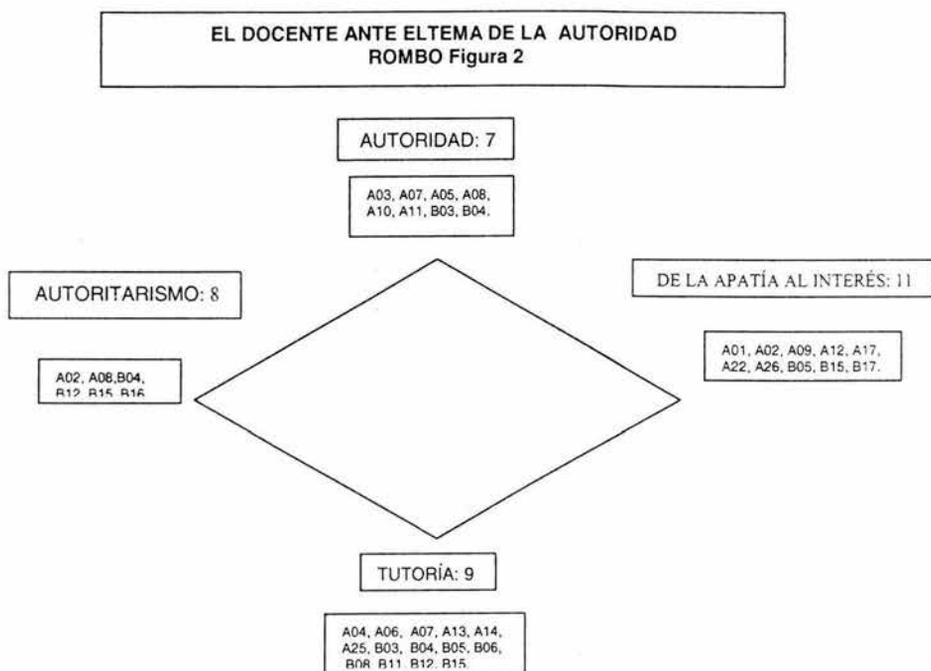
imaginario de docente. Otros, en contraparte, comentan que su recompensa mayor es premiada por el agradecimiento gratificante en la sonrisa de sus alumnos y es muy significativo para su vida, ya que aprenden de ellos y de su capacidad para modelar su carácter; ellos tienen el propósito *de hacer del salón de clase un lugar que haga feliz a cada niño. A7*

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

El análisis reflexivo del imaginario de docente opera en una formación determinadamente cultural; el marco socioeconómico, político y cultural que delimita esta figura incide en la grandeza o mediocridad que el nuevo docente pueda imaginar de esta profesión; las autoridades y los especialistas de diversas regiones del mundo están preocupadas por la formación de los futuros docentes, la UNESCO en la 45 Conferencia Internacional de Educación, propone que durante "la contratación de nuevos candidatos, se encuentren cualidades tales como rigor moral, sentido de responsabilidad y solidaridad, motivación, predisposición para el trabajo en equipo y la aptitud para comunicar" (UNESCO, 1997: 18). Tal propósito traería nuevas y atinadas líneas de formación para que el imaginario del docente fuera con auténtica ética, profesionalismo, calidad y respeto para sí mismo; así entonces, la identidad del docente redundará en un magistrado que eduque, enseñe, guíe y evalúe, pero también que demuestre su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de los conceptos y todo lo que encuadra la escuela.

SEGUNDO SUBCONJUNTO

El análisis del segundo subconjunto tiene la meta de encontrar relaciones ambivalentes y coincidencias en los relatos que enlacen las categorías específicas y nos proporcionen, desde la voz de los informantes, un pensamiento reflexivo para nuestro estudio.



En este cruce de información advertimos la importancia de los modelos e ideologías de las escuelas. Por una parte, se encuentra la autoridad y la tutoría de los maestros, donde domina el profesionalismo y la ética del docente preocupado por su quehacer y compromiso social y moral, que busca nuevas formas de enseñanza determinadas con la propia personalidad de cada alumno, y fomenta el paidocentrismo como modo de educación individual.

En contraparte, otros docentes que también relatan sus vivencias

recapacitan en la apatía que en algún momento mostraron conducidos por las acciones educativas habituales estereotipadas. Como dicta la doctora Alicia de Alba, estas acciones “tornan innecesaria la definición previa de los proyectos, condenan el uso de la imaginación y del ingenio, lo que tiende a privilegiar los mismos medios y a perseguir los mismos fines y conducen con facilidad al conformismo y al inmovilismo que deprimen las posibilidades de opción.” (De Alba, 1990: 141). Por otro lado, algunos docentes recapacitan sobre la forma en que se conducían con sus alumnos en cuanto al autoritarismo, y reconocen que éste era el modelo que ellos tenían de la docencia, aceptan que en un tiempo declinaron en su tarea docente y gracias a la capacidad de progreso, valores morales y reflexión formativa rescatan su profesión para encontrar una forma de luchar en contra de los estereotipos que nos atan a esos modelos.

Nuevamente citamos a la Dra. De Alba para ilustrar este apartado: “romper los esquemas de autoritarismo, inmovilismo y tradicionalismo que paralizan tanto a los estudiantes como a los maestros, en la participación activa de la transformación de sus condiciones inmediatas de existencia como sujetos de estas estructuras educativas alienadas”. Así, sin más argumentos, entremos pues a leer las narraciones de estos docentes.

AUTORIDAD AUTÉNTICA

La verdadera autoridad, propiamente dicha en el sentido de poder, nos permite reflexionar acerca del posicionamiento de este valor en quien lo ejerce. Los maestros que han alcanzado este nivel de perfección obtienen con sus alumnos la comunicación, el respeto mutuo, el interés por aprender y por enseñar, la camaradería y, más importante, saberse humano y falible, comprometerse con las generaciones venideras y comprender los cambios axiológicos, sociales, políticos y culturales, para sumarse a ellos. Saberse partícipe del conocimiento y la formación de culturas. En esta segunda lectura, observamos que los maestros de este rombo de categorías que relatan sus vivencias se esfuerzan por dar a sus alumnos lo mejor de sí, se preocupan por

generar en ellos conciencias críticas, *aunque todavía muy tiernas*⁴ para su preparación intelectual, y por consecuencia un mejor nivel de vida, reconocen la importancia de su profesión, y saben que el poder de su autoridad consiste en conducir a los alumnos de manera crítica y asertiva para el mejor desempeño en su vida. No todos los maestros con autoridad auténtica han asumido este rol en el inicio de su formación docente, esta idiosincrasia desarrollada en el proceso educativo, esta forma de ser y actuar, fue propiciada por una práctica docente, por una conciencia de la educación, por la sabiduría que han logrado obtener en su desarrollo profesional, y por la tolerancia en los valores morales de los demás.

Por otra parte, algunos docentes investigan métodos educativos que les permita concentrar la atención e interés de sus alumnos en el conocimiento de su materia. Veamos el caso del maestro que sugiere el deporte como *proyecto de formación integral*, en el que los jóvenes desarrollen su intelecto y su cuerpo con ánimo de estudio. A pesar de las ironías y ridiculizaciones que hacen algunos alumnos del maestro, éste continúa su búsqueda para captar su atención sin castigar y *lograr la significación del tema que plantea el programa*.
A27

Los maestros saben que tener autoridad en un grupo les confiere presencia, fuerza, vigor, personalidad, respeto, cariño y admiración de sus alumnos, hecho que se entrelaza con los valores morales que formaron su trayectoria educativa. Observamos que el estado idóneo de los docentes en un salón de clase es la autoridad crítica propositiva.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Reconocer el poder que tiene un maestro frente al grupo y no usarlo en contra de sus alumnos para doblegar voluntades ajenas lo convierte en un ser maduro en sus convicciones, con lo cual alcanza el dominio de sí mismo. Este docente ejerce una educación horizontal que eleva la calidad moral y

Las cursivas son palabras textuales tomadas de los relatos de los docentes.

profesional de la docencia.

TUTORÍA

Analizar los relatos de los maestros y advertir la cercanía, el interés y la preocupación que han aprendido para beneficio de sus alumnos es motivante, así como descubrir su entrega es un acierto que les complace y hasta se admiran de lo que han llegado a superar. A propósito de esto, un maestro comenta: *El simple hecho de que un alumno se acerque y te platique sus problemas para que lo orientes, es importante, o lograr que un alumno apático y desorientado participe y obtenga buenas calificaciones es muy agradable.* B6 Los maestros se interesan, se compenetran en la problemática de los chicos, se hacen sus amigos y tratan de conocer su nueva cultura para entenderlos mejor, los toman en cuenta en decisiones y ellos se sienten comprometidos a responder asertivamente, se acercan al maestro y reconocen su estima.

Algunos docentes, al observar las características de mala comunicación entre alumnos, maestros y autoridades, buscan técnicas mediante las que puedan compaginar la enseñanza, los contenidos curriculares, la comunicación y la alegría de la cultura (como obras teatrales), otros advierten acerca de la problemática que plantean las ciencias duras y buscan una didáctica pertinente para procurar la flexibilidad de la comprensión bajo problemas reales, al ejercer la fuerza centrífuga y la inercia en juegos propios de adolescentes. Hacen estas tareas con el fin de que sus alumnos entiendan que el aprendizaje puede ser divertido, práctico y útil en la vida cotidiana y ello hace que sea significativo, lo cual propicia no un conocimiento más, sino el diálogo estrecho entre alumno y maestro.

Las maestras, en su calidad de mujeres, en ocasiones son más accesibles en cuanto a la tolerancia y su enseñanza en ocasiones rebasa el profesionalismo, incluso hasta hacer surgir sus instintos maternales; estas docentes que relatan sus experiencias, son dedicadas y se brindan tiempo personalizando a su enseñanza; en ocasiones permiten el acercamiento de sus alumnos, aunque las consultas sean de carácter emocional, y les conceden calidez y apoyo. Los maestros reconocen y comentan la gran necesidad que

tienen los alumnos de ese *apoyo moral B6* y buscan la manera de proporcionárselos. En los relatos descritos, un maestro orientó a un alumno en el área de salud sexual y, sin interés alguno, lo llevó al médico y pagó los gastos, ya que el muchacho carecía de familiares. Observamos que los docentes paralelamente a su interés por el desarrollo intelectual del alumno, conocen sus necesidades personales, debido a lo cual se preguntan *¿cómo podemos guiar la formación integral, personal y social de nuestros alumnos?*

B6 Una docente expone su caso: al no saber conducir un grupo multigrado, y después de intentar varias tácticas, se da cuenta que más que alguna técnica necesita sensibilizar sus sentidos para comprender lo que quieren de ella. Comenta: *esa vinculación que, ahora comprendo, es tan importante para lograr cualquier objetivo, “el amor”, cosa que pocos logramos obtener y transmitir, cada vez que un chico se acerca a mí en busca de conocimiento, no era en realidad su objetivo, sino era más bien el hecho de poder comunicarse, de buscar un apapacho o el reconocimientos que en muchos casos los niños, sobre todo en zonas rurales, no obtienen de sus padres.*

B12 Tal hecho más que responsabilidad del maestro, es la un tutor.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Maestro tutorial es aquel que actúa como órgano de coordinación didáctica, y está encargado de participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, de coordinar los procesos de evaluación de los alumnos de su grupo, o de alguno en especial, de encauzar las necesidades, demandas e inquietudes de los alumnos, de informar a los padres acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos, y de facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

El desarrollo de las funciones propias de la acción tutorial se considera un factor decisivo en la mejora de la calidad educativa. Es lo que se busca en la nueva educación de nuestro siglo: maestros comprometidos con las generaciones que representan para la nueva educación. Creemos en la posibilidad de cambio, los relatos aquí expuestos hablan de esta posibilidad y promovemos su dedicación.

DE LA APATÍA AL INTERÉS

El tema, a pesar de no ser muy abordado por nuestros docentes, se trabajó en nuestro tema por su fuerza en los relatos. El siguiente caso es de una joven maestra que describe la problemática de maestros de avanzada edad que ya no disponen del interés para seguir enseñando, y su apatía crece cada día. Cuando se integra al equipo de docentes, ella, que es muy joven y recién egresada de la Normal de Maestros, lleva una visión de cambio y progreso en el medio educativo, pero la realidad de su contexto está llena de cotidianidad y sedimentación. Un maestro de avanzada edad se identifica con ella y la apoya y acompaña en su tarea de investigación y práctica, le comparte su experiencia y ella, a su vez, optimismo y dedicación, conjunción que da como resultando una relación de camaradería y abundante prosperidad en el trabajo colegiado.

Otra particularidad de la manifestación de apatía nos la presentan las nuevas formas de aprendizaje. La computación es una innovación educativa que no impacta a los adultos y evaden el conocimiento de este medio. Apáticos, no se interesan por el progreso tecnológico, se quedan rezagados, con lo cual permiten que la tecnología avance sin hacerlos partícipes del conocimiento. Los jóvenes, a diferencia, aunque tampoco saben del tema, incursionan en él con ganas de aprender algo más. El docente que relata el caso prepara clases y temas que sean de interés para los maestros con experiencia en la docencia, y logra su cometido después de trabajar con ellos un curso entero. El interés regresa a los docentes de avanzada edad cuando hay alguien que les motive y ayude a reconocer el potencia de la nueva técnica; muchos de los maestros jóvenes participan en esta transmisión de conocimiento y los docentes de mayor edad responden con acierto y agrado.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

El lugar que ocupan los docentes en el medio escolar y en la sociedad, después de muchos, años no es una posición fácil; la galopante revolución de los medios de comunicación y la informática representan tanto un reto como una oportunidad para el sistema educativo; el desempleo, la erosión de los valores morales, el cambio del rol en los lazos familiares y la vida acelerada de

hoy día son una forma de agresión a los modelos tradicionales que se aprendieron en el pasado, hecho que da como consecuencia la apatía y desgano de muchos docentes que se encuentran en pleno cambio estructural de la vida.

La esperanza de las sociedades, en especial de la juventud, en una vida más digna, democrática y próspera está ligada a la educación; no permitamos que esta apatía nos absorba por completo y hagamos los esfuerzos necesarios para capacitarnos y modernizarnos en favor del interés de nuestra tarea.

AUTORITARISMO

El primer informante que exterioriza su sentir acerca de este tópico es una docente con gran experiencia en grupos de primaria; se reconoce capaz en su materia y cree que impartir su conocimiento a grupos de niños de ese nivel no representa ninguna complicación. Sin darse cuenta, hace de la enseñanza-aprendizaje una práctica fría y *cuadrada*, sin reparar en la comprensión de sus alumnos. Así sucedió con varias generaciones, hasta que cambió del turno vespertino al matutino, con la misma técnica. Este cambio propició un enfrentamiento con el nuevo grupo de niños y los padres de familia, ya que le echaron en cara su mala técnica de enseñanza y cuestionaron su actitud de prepotencia, intolerancia y castigo; ella, al analizar la posición que los padres y alumnos de otro turno tomaron para solicitar el cambio de proceder, accedió a cambiar su táctica, ya que fue amenazada con su destitución. Interesante de este problema es que, gracias a ese incidente, la maestra reconoció el error y reflexionó acerca de la forma autoritaria que había adoptado hasta ese entonces. Ahora recapacita en su actitud con los subsecuentes grupos. Observamos, en contraparte, el autoritarismo fomentado por un mal concepto de educación con la mala influencia de algún docente que dejara huella en su niñez o algún modelo educativo precario donde se corrompe la digna vocación del maestro y asume el poder como arma de alienación, marginación y despotismo, propicia la nula comunicación y ejerce una imagen de dictador en el grupo. Esta forma de enseñanza la comentan los mismos maestros y tratan de encontrar una solución a la necesidad de controlar al grupo cuando se sale de los parámetros de disciplina aceptada.

Los maestros que narran sus experiencias reconocen no saber cómo ordenar y orientar a sus alumnos de manera que no exista la represión. Tienen miedo de la burla que sus alumnos puedan desbordar. Los educadores se hacen soeces y determinantes como respuesta a la responsabilidad de los niños o adolescentes que tienen a su cargo. Por otra parte, algunos maestros son atrapados en el juego de las modas y las jerarquías y entran en la dinámica de burla y despotismo hacia los alumnos. Los docentes autoritarios siempre ven a los alumnos como problema, estorbo, *un inconsciente y grosero*.

Otra maestra comenta: *¿Cómo poder lograr un cambio en ellos? Si yo misma repetía los mismos esquemas familiares de autoritarismo, marginación y desinterés de los cuales ellos estaban huyendo*. Otros docentes lastimeramente comentan que no quedó más remedio que castigarlos enérgicamente y su *venganza consistió en dictarles y aplicarles problemas irrealizables*. B15

Las autoridades, por su parte, estimulan al docente para que *castiguen, ridiculicen y acorralen* al alumno, ya que son incontrolables. El docente no sabe cómo negociar con el grupo porque se sale de sus posibilidades, ellos dicen que esto no lo aprenden ni enseñan en su formación profesional, que va con la experiencia cotidiana de su quehacer; sin embargo, otros piensan que después de prepararse e instruirse para mejorar su práctica docente ha cambiado su forma de ver el imaginario docente y ser asertivo en el trato de los alumnos. Otros más exponen que el autoritarismo les ha llevado a tener graves problemas con los padres de familia, colegas y hasta la sociedad del lugar.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Esta conclusión interpretativa acerca del autoritarismo del docente no tiene la meta de sentar en el banquillo de acusado al maestro, sino para analizar la gran responsabilidad que tiene un ser humano con un título en docencia ante el grupo de 30 o más alumnos de diversas generaciones. Sabemos que el impacto, negativo o positivo, que puede crear un maestro es fuerte. Tampoco veremos al docente como "víctima" del sistema o "culpable" de sus malos resultados. Estamos ciertos de que el autoritarismo constituye el abuso del poder y ciertamente hay miles de ellos caminando por entre los pasillos de las escuelas; también es cierto que se trata de una postura que toman los

maestros para mantener el control y lograr el mayor rendimiento académico posible por parte de sus alumnos, sin obtener buenos resultados al llegar a la verdadera enseñanza. Esto, desde ningún ángulo, es permitido ni aplaudido; tal modalidad debe desaparecer para dar paso a la verdadera educación.

TERCER SUBCONJUNTO

Este apartado aborda el tercer subconjunto sujeto a análisis, y nos habla, sobre todo, de otras posibilidades de cruce con diversos referentes categóricos que pueden atraer conclusiones interesante.



DIFERENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

El problema que planteamos en este punto radica en la diferencia de ideas que se trabajan mediante la práctica educativa; hay maestros que comentan las limitaciones y carencias materiales en las que se encuentra la escuela para impartir su conocimiento en el aula, y uno de los más comunes es la falta de

insumos en las escuelas Telesecundaria. Los docentes se enfrentan a un sistema diferente a practicado durante su formación, sin saber cómo trabajar los contenidos curriculares de esa modalidad educativa, ya que en la escuela básica no fundamentan este tipo de enseñanza y menos sin los medios electrónicos.

Varios maestros se enfrentan a la modalidad de telesecundarias sin televisión, y se apegan al programa como último recurso y se dan cuenta que no es tan adecuado enseñar esa modalidad sin la tecnología necesaria.

En otro caso, una docente de nivel bachillerato, y cuya materia es Introducción al Estudio Jurídico, comenta la deficiencia tan aguda en los alumnos y su falta de interés por el estudio. Ella argumenta que la problemática no radica sólo en el nivel bachillerato, sino que su problema se viene arrastrando desde la *formación elemental de nivel primaria* y pregunta, más allá de la responsabilidad de los alumnos, *¿dónde está la ética del profesor al permitir y darse cuenta de la deficiencia y dejarlo pasar sin mayor problema?* Esta maestra claramente está en desacuerdo con los programas del nivel educativo básico, ya que no sólo afecta la educación básica, sino que el mal se prolonga al nivel bachillerato y profesional; las secuelas de la mala educación son difíciles de ocultar.

Otros maestros abordan el problema del sistema de educación desde la óptica de sus superiores. Saben que hay deficiencias y nepotismo y que las autoridades de la institución son personas cansadas por la edad, que no quieren ceder el puesto y *ni dejan trabajar ni trabajan*. Estos docentes proponen *alternativas de solución*, las cuales se tornan en quejas y malos tratos cuando se atreven a declarar su inconformidad. El docente propone una postura de cambio y el proceder de sus autoridades no lo permite; él nos comenta así: *se convirtió en amenazas con sacarme de la zona*.

Otro comentario acerca de este mismo tema es el de una docente con gran ímpetu de desarrollo. Comenta que le dieron un puesto de apoyo técnico en una zona escolar para supervisar a 400 maestros y para revisar el trabajo y

desempeño de las escuelas, lo cual hizo con gran ahínco, el mismo con que fue devuelto su informe que además señala que ninguna supervisora estaba capacitada *para responder a cuestionamientos sobre las recomendaciones hechas en sus trabajos*, pues su trabajo es sólo administrativo, a lo cual cuestionó *¿cómo pretendemos alcanzar la calidad educativa que tanto urge en nuestro país con esa clase de pensamiento?*

Reflexionamos acerca de docentes no normalistas que se internan en el mundo de la educación y se enfrentan al atraso en que se encuentra el sistema, a lo que una maestra comenta: *descubrí algunas problemáticas del ámbito escolar en materias del plantel, analizábamos temas como planeación didáctica y evaluación del aprendizaje que en la actualidad siguen estando dentro de los debates académicos.*

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Se espera mucho de la educación, del sistema y de sus aportaciones al mundo moderno, y no siempre con justa razón, puesto que en principio es la sociedad misma la que, con la participación de la educación, deberá proporcionar la orientación que será adaptada a nivel regional, nacional y local. Ciertamente, deberá efectuarse la renovación de los sistemas de educación, establecer criterios para definir las funciones con responsabilidad y participación de todos. Debemos empezar el cambio desde nuestro *metro cuadrado* y procurar, mediante el trabajo, que se amplíe paulatinamente a las zonas de mayor jerarquía y se dé finalmente el cambio global deseado.

FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANISTA.

Este tema atrae grandes expectativas en cuanto se refiere a la formación de docentes. Hay muchos maestros que no se formaron en la Escuela Normal de Maestros, y por lo tanto no tienen el perfil que se necesita en principio para desenvolverse en el plano educativo. Sin embargo, su formación profesional les abre el panorama de la enseñanza como una oportunidad de trabajo y trascendencia, y esta carrera les empuja a prepararse más cada día, porque es

necesario estar actualizado, ya que su labor consiste en enseñar a personas en pleno desarrollo.

Los docentes que exponen sus experiencias fueron profesionistas muy persistentes y capaces en su materia y cuando llegan al ámbito de la enseñanza creen saberlo todo (sobre su materia, sí), pero el fuerte impacto frente al grupo es determinante, ya que son examinados, cuestionados y hasta anulados por sus alumnos. Enfrentan una presión grupal que los hace reflexionar acerca de la necesidad de estudiar pedagogía (el estudio de la educación), y varios maestros lo expresan así: *Considero que esta experiencia fue muy significativa para mí, porque a manejar y controlar un grupo nadie nos enseña*. Pueden tener todo el conocimiento de su materia, pero trabajar bajo presión con un grupo de niños o jóvenes y además dejar bien explicado el tema de la materia es todo un reto; muchos no lo logran y abandonan la docencia, otros hacen de su labor un castigo y otros más pasan por el magisterio como si estuvieran dormidos.

Algunos se dan cuenta de la precariedad de conocimiento básico que tienen sus alumnos y cuestionan al sistema y la Institución al expresar su punto de vista acerca del atraso educativo. Observamos que al tener una visión diferente a la de los profesores normalistas observan la problemática educativa desde diferente ángulo.

Lo extraño del sistema es que otorga puestos de medios y altos mandos a personas que no tienen formación pedagógica y cuando se enfrentan a la jerga del medio ni siquiera pueden entenderlo. Relata una joven maestra que el día que llegó a laborar en una comunidad de Tuxtla en la modalidad de Telesecundaria, no sabía cómo abordar los contenidos, y ni siquiera sabía cómo iniciar la clase. Nos relata: *debido a esa sensación de frustración, angustia, preocupación, nació mi inquietud de prepararme para poder realizar mi labor docente, ya que no había estudiado la normal ni pedagogía*.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Ciertamente, la docencia es una alternativa de trabajo noble para muchos profesionales que no encuentran lugar dentro de sus áreas; sin embargo, lo desconsolador es que estos docentes no se actualicen ni se comprometan a estar capacitados para el trabajo de la docencia. Esta maestría es una solución a muchos de esos problemas, ya que orienta, capacita y hace evidente la problemática educativa con estilo de corte pedagógico.

NECESIDADES DE CAMBIO DE LA FORMACIÓN TRADICIONAL EDUCATIVA

Como comentamos en el apartado anterior acerca de las necesidades de cambio en la formación tradicional educativa, las innovaciones se hacen presentes en cada ámbito educativo; los docentes que no estuvieron en escuelas normales, lo perciben de manera más clara; las generaciones de normalistas tienen inquietudes porque es posible que los cambios sean palpables y representen vías de acceso al progreso evolutivo y evidente, no sólo en los textos ni en las conferencias, sino en el salón de clase. Debemos admitir que el mismo Sistema Educativo ha dispuesto a estas nuevas generaciones al cambio, gracias a una buena formación crítica, para debatir, reflexionar y estudiar acerca de las técnicas de cambio.

DIFERENCIA GENERACIONAL

La diferencia generacional entre maestros es común en todas las localidades educativas, ya que la participación del tiempo siempre está en movimiento. Mientras acceden al ámbito educativo jóvenes maestros recién egresados de la Normal, otros ya se encuentran a tiempo de la jubilación, pero lo relevante es la interacción en el trance de las dos generaciones que juegan con los contenidos y técnicas para una mejor o "verdadera" enseñanza.

Los relatos que aquí consignamos son experiencias vivenciales de docentes que, en su práctica, han ejercido de manera contundente y dejado huella para su quehacer educativo significativo. Una docente recién egresada de su escuela afronta la problemática de *acomodarse* al sistema de cada

escuela.

Arriba con voluntad sólo para enfrentar la apatía de sus compañeros de avanzada edad, de quienes recibe sólo menosprecio ante su gran ánimo, haciéndole creer que su situación durará poco e intimidándola para que *entre en la realidad*, pero un maestro con 28 años de servicio comparte sus inquietudes y trabaja cerca para apoyarla y orientarla. Ella agradece la atención y agudiza sus sentidos y se apresta para trabajar *colegiadamente*.

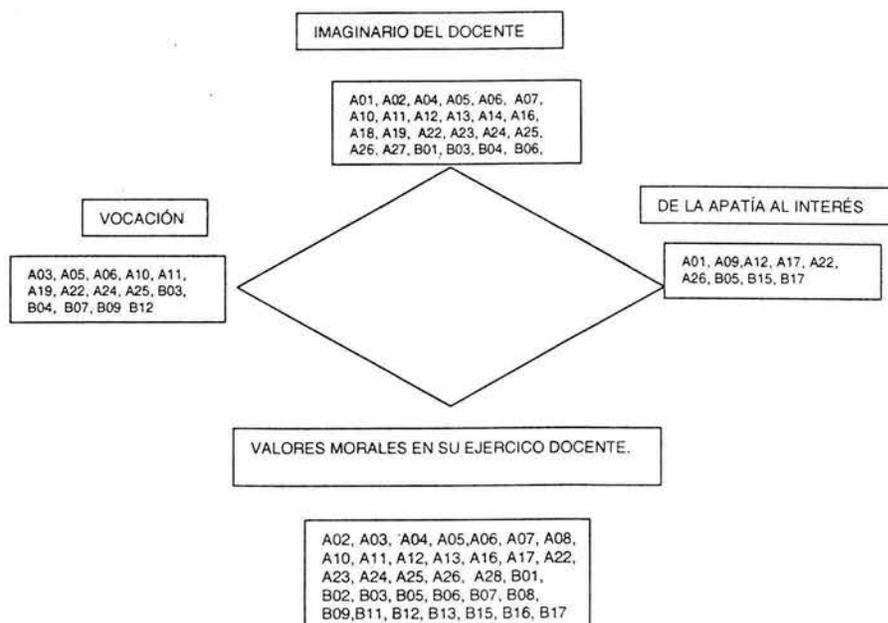
Otra docente mujer se enfrenta a un grupo de maestros para darles capacitación metodológica en un Centro de Actualización del Magisterio. También recién egresada de la Facultad de Pedagogía, demasiado joven para el grupo que manejó, sentía presión al disertar ante el grupo de docentes con evidente experiencia y madurez; sin embargo, expuso con aprobación el tema. *Lo anterior me ha exigido, como docente, seguir actualizándome, ya que se necesita de maestros con conocimientos teórico-metodológicos, necesarios para el mejor desempeño profesional.*

Otra expresión de la diferencia generacional se hace clara cuando los alumnos son de edad más avanzada que los maestros, lo cual impacta muchas veces al docente porque se expone a comentarios como "no sabe nada y estamos perdiendo el tiempo aquí". El sentimiento de impotencia se posesiona del docente y en consecuencia puede, como ser humano, cometer errores. Otro docente con apenas dos años de experiencia comenta su participación al impartir un curso a docentes mucho mayores que él, pero su buena formación le hizo ganarse el interés de los alumnos mayores, otorgándole su credibilidad.

CUARTO SUBCONJUNTO

Nuestro cuarto subconjunto se integra con cuatro categorías que hablan de la subjetividad de los docentes al interior de la experiencia ganada durante su formación profesional, y aborda su análisis con base en el siguiente mapa:

**ROMBO: PERSONALIDAD Y PROFESIONALISMO DEL DOCENTE
FIGURA 4**



VOCACIÓN

Es agradable encontrar relatos que exponen el pensamiento de los docentes y expresan tan profundamente el amor hacia sus alumnos y su trabajo, lo cual definimos como vocación. Aun cuando saben cuán cansada, pesada y escasamente remunerada es su labor educativa, ellos presentan gratamente sus experiencias motivadoras. Esta vocación trasciende a lo material y lo intelectual; maestros varones sensibilizan sus sentidos y están conscientes de que la educación no es un simple trámite, es *el despertar de la razón de ser en la vida y la importancia de la preparación intelectual como exigencia para aspirar a un mejor nivel de vida*; saben que se enfrentan a infinidad de problemas institucionales, emocionales, familiares, curriculares y de cultura. Se enfrentan con desventaja al proceso formativo, hablan de su lucha por mejorar ese debate educativo presente en su práctica, y comentan su certeza de *un sinsabor y un sentimiento de impotencia lacerante que me obliga a pensar que hay mucho por hacer y aprender*.

Estos docentes se preocupan de actualizar su conocimiento en escuelas de postgrado para enfrentar dificultades y apoyarse en nuevos paradigmas para lograr un trabajo de calidad. La mayoría de docentes con fuerte vocación hablan de lo mucho que falta por aprender y aportar a la comunidad, reconocen sus deficiencias y se esfuerzan por superar carencias; cada nuevo grupo que enfrentan en un salón de clase constituye una nueva experiencia. Uno de ellos apunta: *El primer día que impartí una cátedra frente a mi grupo, fue uno de los días más significativos de mi vida. En todo el tiempo que había trabajado en otras áreas no me sentí tan satisfecha como el día que salí del salón después de dar mi primera clase.*

Hay relatos verdaderamente singulares, de esos que se creía no existían ya. Expongamos el de una chica recién egresada de la Normal que se enfrenta a una escuela rural, a la cual se llega después de 3 horas de camino, pasando por ríos en canoa, caminando entre la maleza para llegar a una choza donde las madres de familia, *unas descalzas, otras con mandil, etc., con voz suplicante me pidieron me quedara.*

Esta docente y vocación es, para nuestro tema, un verdadero ejemplo de valor y amor a su carrera, ya que sabía que la necesitaban y que tenía la posibilidad de no aceptar el cargo; sin embargo, su respuesta fue así: *Si acaso durante esa mañana hubiera tenido una ligera duda, en ese momento me quedó todo claro: ¡me quedo!* Podemos mencionar todos y cada uno de estos relatos con un referente común: el amor a su carrera y firmeza de sus valores, y no acabaríamos de redactar motivos. Sin embargo, lo importante es que, a pesar de las diferencias y contradicciones del sistema, la docencia aún tiene mucho que dar y aprender para confrontar la problemática del mundo nuevo.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

No cuesta reconocer que estos docentes, tan conscientes de su labor pedagógica, debemos apoyarlos, motivarlos y brindarles todo tipo de asistencia y hasta otorgarles ciertas ventajas, ya que las zonas donde trabajan se

encuentran en situación difícil. Es plausible una tarea tan noble expuesta con tanta dedicación y amor. Cuando la vocación es verdadera, los resultados son excelentes.

DE LA APATÍA AL INTERÉS

La apatía de que hablan estos docentes no es propiamente suya, sino del grupo de alumnos al que instruyen, de sus colegas, de sus autoridades y de los padres de familia que conforman ese grupo educativo. La apatía que describen habla no de una generación, ni de personas señaladas, sino de toda una estructura educativa rancia que es como el virus que ha carcomiendo algunos sectores educativos.

Los maestros presentan aquí el serio problema que observan en su cotidianidad, en su ejercicio, en el quehacer que enfrentan con desasosiego debido a la apatía que se respira en el aire. Ser un nuevo maestro, con el espíritu pedagógico fresco, con la utopía del cambio, viene a enfrentarse con un sistema precario, viejo, arraigado que, debemos reconocer, ha generado estragos en el trabajo del educador.

Los docentes que aquí describen sus vivencias enfrentaron a autoridades que, cansadas del trabajo y ya avanzadas en edad, no permiten las nuevas alternativas que proponen los docentes jóvenes; también enfrentan grupos completos de jóvenes con actitud pasiva, apatía e intolerancia al trabajo, otros más se oponen a los planes de estudio dispuestos por la falta de veracidad, y otros reprueban su propia formación en el momento mismo de poner en práctica la teoría que les enseñaron. Todo este cúmulo de vivencias hace que estos maestros alcen su voz en busca de solución a su demanda.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

En este enlace de categorías específicas, la apatía de la que hablan los docentes debe estar articulada en gran medida con el cambio de valores morales que se han venido gestando en nuestra sociedad. La apatía es resultado de un falso interés en el progreso y de la falta de carácter de padres y maestros hacia las nuevas generaciones.

Es esta vida *light* que representa Lipovetsky en *El crepúsculo del deber*: "Dos tendencias antinómicas modelan nuestras sociedades. La primera excita los placeres inmediatos, sean consumistas, sexuales o de entretenimiento: aumento de porno, droga, sexo salvaje, bulimia de los objetos y programas mediáticos, explosión del crédito y endeudamiento de las familias. El hedonismo, en este caso, expresa e intensifica el culto individualista del presente, descalifica el valor trabajo, contribuye a desocializar, desestructurar y margina aún más a las minorías étnicas de las grandes metrópolis". (Lipovetsky, 1994: 55).

La apatía de que hablan en sus comentarios los maestros es tanto de alumnos como de maestros y autoridades, en sí el modelo educativo arrastra malversaciones que han deformado los contenidos iniciales. Esta apatía es tratada como limitante en el quehacer educativo, se trata de un estorbo en la práctica docente y buscan alternativas, estrategias para erradicarla o, por lo menos, enfrentarla y minimizarla con su ímpetu de esperanza de cambio.

VALORES MORALES EN SU EJERCICIO DOCENTE.

El tema que abordamos en este apartado es manejado por los profesores, sujetos de estudio como un tópico preocupante, hecho que puede observarse en la sola redacción de su relato. En su personalidad y forma de actuar, los maestros exteriorizan sus sentires, y en ellos van contenidos sus valores morales, inadvertidos en su quehacer educativo. Algunos maestros resaltan, más que otros, comentarios sobre la moral actual, refieren la existencia de un severo problema de cambio de valores en el que ellos no logran determinar si su pensamiento, al igual que sus conceptos, son los apropiados en el proceder del nuevo cambio.

Recopilamos la información subrayada en los relatos e hicimos un balance entre los valores que más se manejan en el salón de clase y se exponen para su consideración.

Los docentes que relatan tienen un imaginario de docente positivo, formación profesional e institucional, vocación y compromiso social pero, más que todo, una formación moral estructurada desde la infancia y enmarcada por su cultura, contexto, formación profesional y pensamiento crítico. Cuando un maestro se ha dejado llevar por el autoritarismo de un puesto magisterial, adopta la figura de dictador; sin embargo, sus valores morales crean en él un modo de conciencia, el cual estructura y nivela su comportamiento al dictarle un proceder de asertividad. Los valores morales no se dan de manera accidental, constituyen el resultado de todo un proceso de formación axiológica.

Entendemos que la educación, como los valores morales, ha sufrido un cambio, una transformación, en los conceptos básicos, así como también los tiempos y las tradiciones cambiaron. En este espacio, los docentes nos permiten observar su problemática, su aporte y sus dudas. Maestras que fueron duras e inflexibles en su quehacer, ahora optan por actitudes de sometimiento, pues los alumnos de esta época son groseros e intolerables, no hay respeto para los adultos aunque éstos los respeten, se burlan e ignoran su autoridad. Los maestros muestran su dureza para que no se dé la conocida disgregación de autoridad, ni se abuse de sus derechos como personas, A2,⁵ otras maestras hablan de la *formación espiritual, moral e intelectual* que les dieron los valores *que representan una gran herramienta*, A3, lo cual quieren inculcar a sus nuevos alumnos, para tener mayor tolerancia y comunicación con ellos. Se preocupan por no entender ni poder suplir las malas actitudes de sus alumnos. Un maestro nos comenta que *sorprendí a un niño utilizando lenguaje inadecuado, mismo que después de haberlo vertido entre sus compañeros, lo dirigió hacia mí*, A4.

Una maestra explica que sus compañeros docentes se quejan sin consideración y señalan a los jóvenes como *groseros, que no trabajan, que molestan a sus compañeros y jamás se callan*, A7; cuestionan a sus alumnos con problemas sin mayores datos, exhibiéndolos sin hacer un análisis pedagógico crítico de su comportamiento. Este punto es referenciado como

⁵ Estos número son la clave de los relatos de maestros que aportan sus vivencias.

intolerancia de sus compañeros docentes, ante lo cual ella piensa que estos maestros no se han ganado el respeto de los alumnos.

Otro problema importante que tratan los docentes refiere el escaso control de grupo que pueden alcanzar con los jóvenes de hoy: *sin valores ni moral, no dejan de platicar, se abrazan, juegan, se dan el atrevimiento de correr al maestro del aula, se burlan e ironizan*, A8. No existe un parámetro de respeto del alumno hacia el maestro. Éste es un problema que sale del control del docente.

Por otra parte, un maestro refiere su experiencia cuando fue alumno de la Facultad de Medicina: *que los maestros no conocían el respeto y su moral estaba muy deteriorada, coqueteaban con las alumnas, hablaban en doble sentido y faltaban el respeto a los alumnos*, lo cual determinó al muchacho a separarse de la escuela, ya que lo que buscaba era un ambiente de academicidad, respeto y cumplimiento, A10.

Colegas maestros hablan de la moral y la ética de sus compañeros *al darse cuenta de la deficiencia de sus alumnos y dejarlos pasar sin mayor problema, y dicen ¿dónde está la ética del profesor?*, A12. Otros, en contraposición de éstos, buscan técnicas para que su aprendizaje sea significativo y su *manera de estudio sea propositiva para enaltecer sus valores morales para hacer a sus alumnos seguros y capaces*, A13.

Todos hablan de su preparación académica para *poder realizar de manera satisfactoria su labor docente*, B2, reconociendo que requieren no sólo enseñanza escolar, sino *apoyo moral*, B5. Tienen la fuerte convicción de que en la educación está la llave para crear un mundo mejor y *hacer de las personas algo mejor*, B12, con los valores universales como el amor y la comprensión. No terminaríamos de redactar tantos conceptos tan sorprendentes que los docentes, con gran emoción, relatan acerca de su práctica y compromiso hacia la vida. Mucho, enmarcado en esos valores morales permite que el docente no claudique en su difícil tarea para con ahínco ejercer día con día su compromiso con la sociedad mexicana, con su patria,

con su profesión y con el mismo.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

En este apartado se enlaza la categoría de apatía con el cambio de valores, con el fin de observar que nuevamente los valores morales juegan un papel importante y determinante en la reestructuración de la educación de calidad. Defendemos los relatos que llevan consigo la firme convicción de que, ante el cambio de valores, la educación es fundamental para lograr, a su vez, un cambio importante en la educación de nuestro país.

IMAGINARIO DEL DOCENTE

Este apartado retoma nuevamente la categoría del imaginario de docente para apreciar algunas características dentro del conjunto de la Figura 4. Estos docentes, en su mayoría mujeres, cuentan que tienen experiencias malas y buenas en su infancia, así como cuando fueron alumnas, lo cual incide, en sus propias palabras, en su *formación espiritual*, ya que se enfrentan al mismo rasgo del que fueron sujeto en su infancia: el autoritarismo, la exclusión, la reprobación y el miedo al maestro. Todas refieren que el hecho de lamentables vivencias no se repetirá en ellas, rompen el esquema y reflexionan sobre una sana disciplina para hacer humanos *pensantes, seguros, atentos, amorosos y respetuosos*. Su vocación deja al descubierto un perfecto contenido de madurez y profesionalismo, y sus valores cimientan bien la forma en que deben de actuar como docentes responsables y competitivos.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Este enlace de imaginario con apatía, los valores morales en su ejercicio docente y la vocación, refiere un análisis sugestivo ya que parte de la idea del docente tradicional, del concepto del maestro que ha vivido en su formación educativa, de la imagen que se ha forjado para saber cual será su personalidad como docente dentro de su carrera. Tal reflexión le lleva a instaurar, con base en los conocimientos adquiridos, el modelo educativo que integra una nueva forma de educación, con mayor calidad, empeño y orientada hacia la verdadera Pedagogía de calidad.

FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANISTAS

Bajo esta categoría reflexionamos acerca de la estructura formativa entre los maestros Normalista y los profesionales que se internaron en la docencia por diferentes razones, a pesar de no tener formación de corte pedagógico, pero manifiestan su inquietud ante la necesidad de cambios en los esquemas educativos. Leamos sus experiencias.

A18: este informante es un docente que valora la necesidad de un cambio en la formación tradicional y trabaja en un curso para capacitación de formadores. Se enfrenta al tradicionalismo de su práctica y elabora estrategias de cambio, motivando a los alumnos (que en este caso son también docentes) a la reflexión de su imaginario docente, los incentiva y orienta hacia un nuevo quehacer educativo, para obtener la transformación de su práctica. Su compromiso en este espacio (proyecto) está definido a su institución, a sus compañeros, pero de manera más fuertemente con la sociedad que lo confronta. Tiene bien definido su imaginario de docente, el deber con sus alumnos y la convicción de la necesidad del cambio en los métodos de formación tradicional.

B11. Este docente reflexiona sobre su quehacer educativo, transformando su técnica de enseñanza y proponiendo estrategias críticas y multidisciplinarias, su imaginario de docente no le exige sólo transmitir el conocimiento sino cambiar su técnica y hacer práctico y reflexivo lo aprendido; asume un fuerte compromiso social que trabaja para el progreso de su alumnado y asume estas tres categorías en su práctica docente.

A12 es licenciada en Derecho. Comenta que sus alumnos no tienen ni la más mínima formación cívica, y que la apatía entre ellos es alarmante.

CONCLUSIÓN INTERPRETATIVA

Los docentes reflexionan acerca de los métodos y contenidos, de la precaria formación que arrastran algunos alumnos desde años atrás y sobre las posibilidades que, ellos como titulares de las clases, tienen para enfrentar los posibles cambios que conduzcan hacia una mejor enseñanza. Enfrentan la

problemática que plantea el cambio de valores de las nuevas generaciones, la fuerte discrepancia ideológica entre directivos, académicos y alumnos, y por ello buscan alternativas para poder acceder al conocimiento pedagógico y encontrar la fórmula que conduzca al cambio.

Con este último subconjunto damos término al análisis reflexivo y cualitativo de categorías específicas establecidas para abordar los relatos reflexivos de los maestros que nos permitieron tan amablemente trabajar con su experiencia, y reconocemos que este análisis representa sólo una pequeña parte de la gran problemática que plantea la labor educativa, a raíz de los cambios culturales que imperan en los nuevos tiempos.

CONCLUSIONES.

No es atrevido suponer que el actual es un momento de crisis de la educación, y que el tránsito al siglo XXI conlleva que el ejercicio de la docencia se encuentre inmerso en una red de nuevas modalidades político-institucionales y exigencias a maestros y estudiantes. Al mismo tiempo, se reconoce la importancia de la actualización y la puesta al día de códigos y el ejercicio de valores morales entre los sujetos de la educación.

Como manifestamos en la presente tesis se exponen situaciones de tensión que obligan al docente a demorar la enseñanza y limitar su capacidad de comunicación con el educando, quien se ve obligado a recibir una instrucción caduca que obstaculiza su desarrollo personal y lo mantiene inactivo y marginado, como consecuencia de un discurso que no sustenta la posibilidad de cambios.

Las lecturas de corte cualitativo representadas con figuras geométricas nos permiten observar la problemática que abordan los docentes todos los días en su quehacer educativo, leemos los acontecimientos que corresponden a los dos planos manejados en esta tesis, maestros y alumnos dentro de esta esfera social y política que enfrenta la problemática moral educativa y reconocemos el gran esfuerzo que hacen los maestros al tratar de solucionar la problemática a la que se enfrentan día con día.

Es un tiempo difícil para educar cuando todo a nuestro alrededor cambia y trasforma lo ya estipulado y medianamente adecuado. La industrialización en México fue una de las condiciones más apremiantes para la distorsión de valores morales y el desarrollo de las fuerzas productivas como la ciencia y la tecnología plantearon nuevos problemas de orden moral y político.

Con la propuesta desarrollista de la tecnocracia se perdieron de vista los valores del nacionalismo y el respeto por el medio ambiente como una nueva forma de vida, sin reflexionar sobre la dedicación que se le debía a la vida misma. La sociedad completa tiende a estar inmersa en esta educación global y no logra reflexionar sobre su comportamiento de destrucción, los parámetros se perdieron y la queja no tardó en llegar, las consecuencias no se hicieron esperar, la respuesta llegó con las nuevas generaciones, los nuevos educandos nos reclaman con actitudes de prepotencia e indiferencia lo que se ha perdido.

La Pedagogía entre otras disciplinas preocupada por estos acontecimientos, trata de responder con una propuesta curricular, un proyecto donde sean abordados los temas de valores morales mínimos, esto que los españoles conocen como "*temas transversales*" por estar inmersos y atravesar los contenidos dentro de la curricula de la educación básica, invitando a los docentes a ser coparticipes de ésta tarea apoyando y concientizando a sus alumnos y no solo limitarse a transmitir el conocimiento sino enseñar a adquirir y aplicar una nueva pedagogía para su vivir y convivir.

Kant refería que el maestro debería operar no solo en lo normativo sino fomentar el análisis personal y el debate democrático entre los alumnos ya que cada uno tiene su tabla de valores morales cuando está en la edad de la adolescencia.

Amor, justicia, libertad, igualdad, tolerancia, respeto, paz, salud, responsabilidad, estos son los valores con los que todas las escuelas deberían comprometerse, valores universales que nadie tiene derecho a revocar, y que constituyen las bases y los mínimos del como poder vivir juntos y en armonía.

El rol del docente, o al menos de los que hablan por medio de sus relatos en esta Tesis, es aprovechar la fuerza moral de la que son portadores y resaltar y escudriñar la que tiene cada estudiante intrinsecamente y hacerlo conciente de su dignidad como ser humano libre. Hacer de estos valores un entramado donde se disponga un proyecto de vida, una forma de ser, donde

docente y alumno interactúen, se comuniquen como lo cita Freire, "en un vínculo de amor" de respeto y tolerancia, para conocer sus diferencias generacionales y aprender de ellas.

Savater en su discurso ya conocido por nosotros comenta sobre el optimismo que debe tener el docente para procurar una buena enseñanza y comenta así:

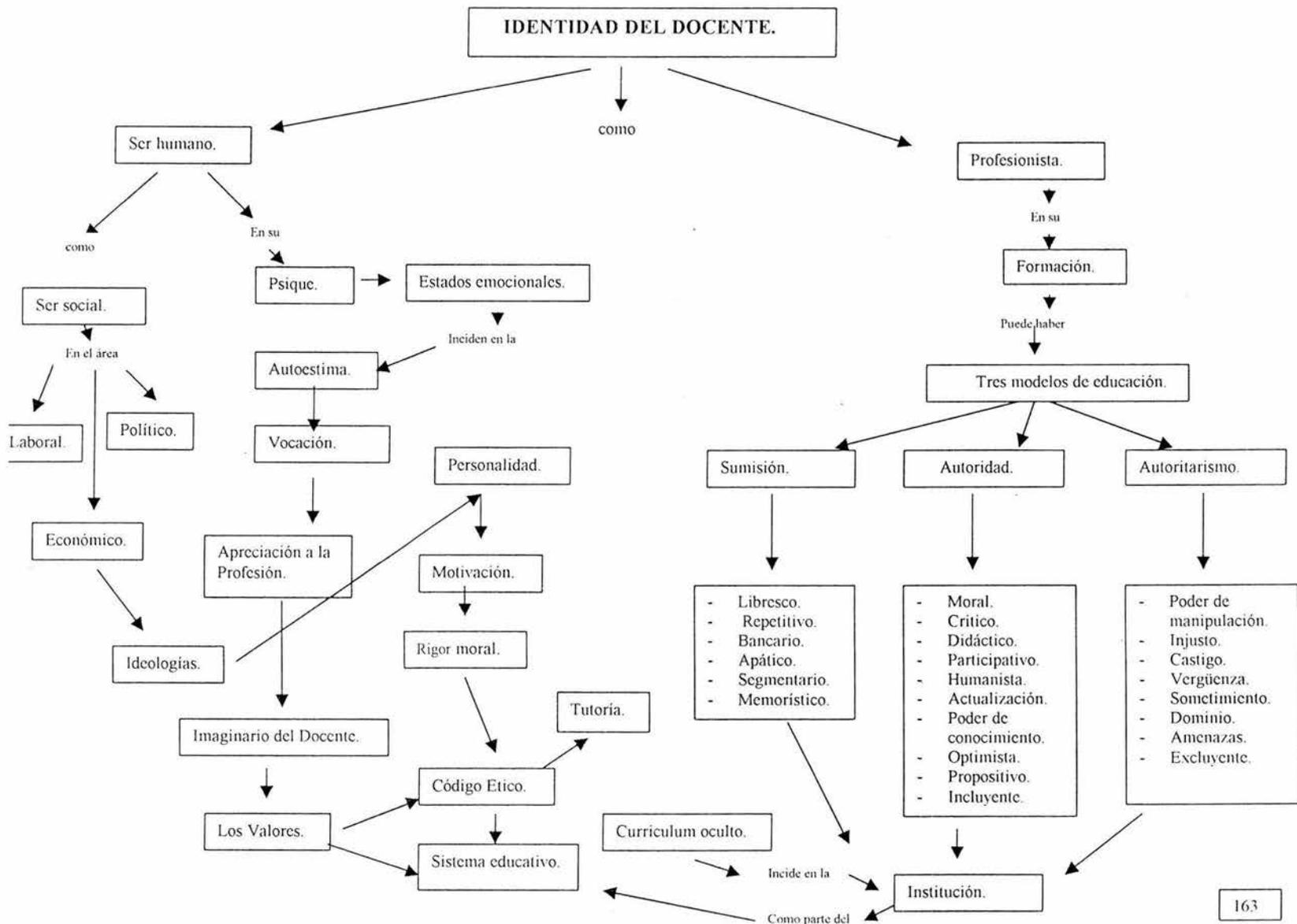
"Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, no queda más remedio que aceptarlo, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y para ofrecerla. Los pesimistas pueden ser muy buenos domadores pero no buenos maestros". (Savater, 1997).

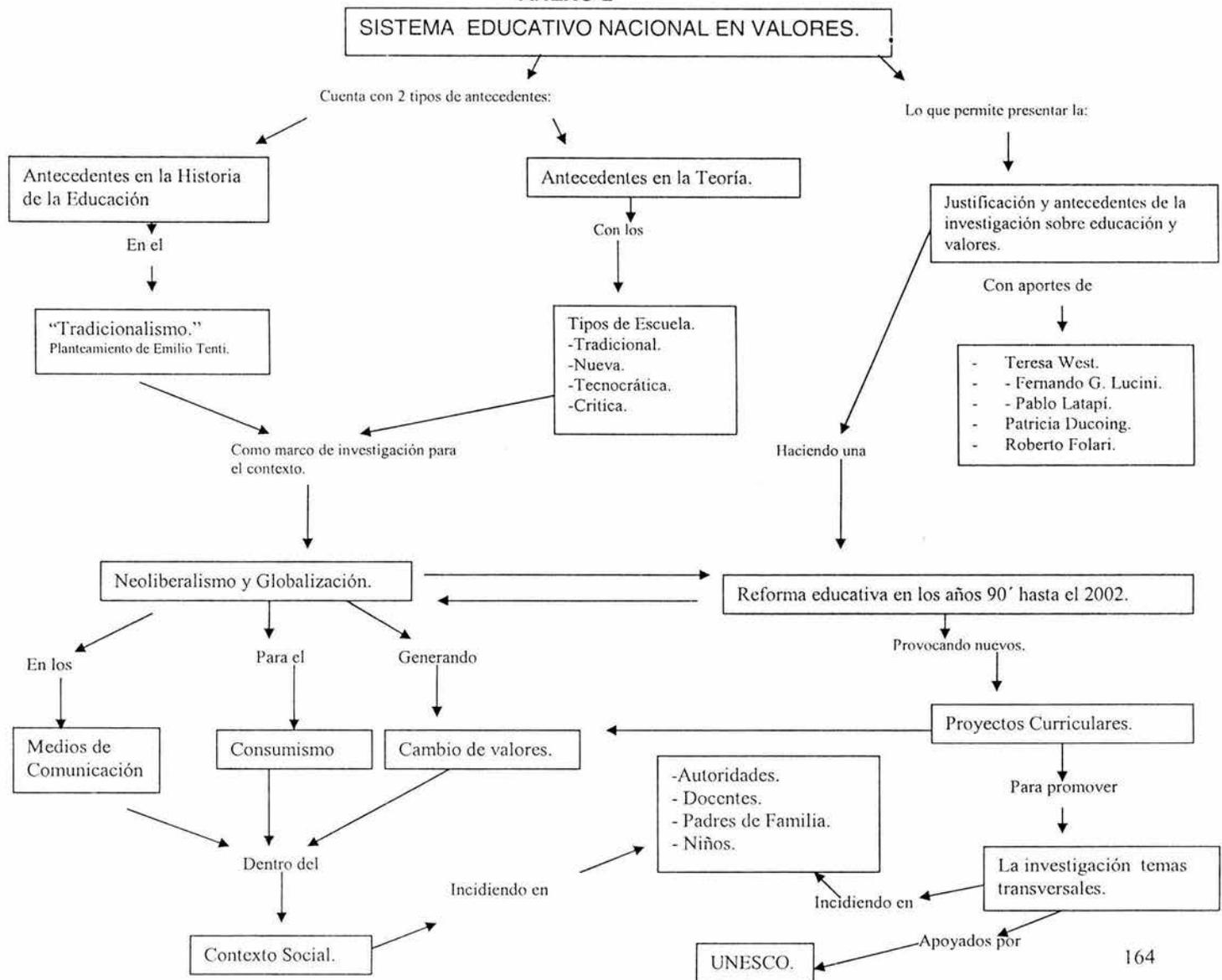
Se necesitan educadores que sean capaces de relacionarse consigo mismos desde la aceptación incondicional de sus propias diferencias y que tengan una visión esencial positiva de la vida y de las relaciones humanas.

Es preciso tener presentes los saberes y comportamientos éticos y morales fundamentales para ejercer una educación del futuro, ya que el desarrollo tecnológico desmedido y la globalización invaden y modifican la vida. Estructurar un proyecto de formación, una escuela que inculque los valores necesarios para enfrentar a la vida y lograr la convivencia, capaz de traducir los valores en propuestas educativas será el reto para las nuevas generaciones de educadores. Margalif (griego 2001) afirma que sólo tendremos sociedades decentes, cuando haya instituciones decentes y por tal personas decentes.

La modernidad necesita a la educación y esta misma acepta los cambios drásticos de la sociedad moderna, Por lo tanto, en el devenir de la gran lucha y contienda por el poder, se deberán generar estrategias y propósitos bien definidos para emerger una pedagogía fuerte y sustentable, triunfante y fortalecida ante tal reto. La educación debe articular posiciones éticas y generar alternativas que propicien el mejor comportamiento social.

A través de la más dinámica actualización y el compromiso de asumir el estudio y la práctica del magisterio con responsabilidad, el docente reaccionará ante las pautas de valor que tocan y movilizan su identidad, hecho que redundará en la búsqueda de una educación auténtica, actual y autónoma.





ANEXO 3 Esquema del mapa curricular.

			T	TP	P	C
PRIMER SEMESTRE.						
Iniciación en La computación.	Epistemología Teoría Social Teorías Educativas- 6 ht/12c	Análisis Histórico de Proyectos educativos en México y en el Estado de Veracruz. 6 ht/12c	72	12		27
Instrumentos Para el trabajo Intelectual I. 2 htp/3c.	Teorías y saberes Educativos. 6 ht/12c.	Fenómenos de Globalización y Educación 6 ht/12c.	72	12		27
SEGUNDO SEMESTRE.						
Computo I 2 htp/3c	Nuevos Paradigmas en la Inv. Educativa. 6 ht/12c	Problemática del Sistema educativo Nal. y en el Edo. Ver. 6 ht/12c	72	12		27
Instrumentos Para el trabajo Intelectual II. 2 htp/3c	Teoría Crítica y nueva sociología de La Educación. 6 ht/12c	Impacto de las Teorías Psicológicas en la Educación 6 ht/12c	72	12		27
TERCER SEMESTRE.						
Computo II. 2 htp/3c	Currículum 6 ht/9c	Análisis del Discurso Educativo 6 ht/12c	36	48		24
Estadística aplicada a La investigación educativa. 2 htp/3c	Planeación y evaluación de la Educación 6 htp/9c	Taller de Tesis I 6 hp/6c		48	36	18
CUARTO SEMESTRE.						
Computación Aplicación la Elaboración De Tesis. 2 htp/3c	Doc. y Formación. de Maestros. 6 htp/9c	Dimensión Ambiental, Derechos Humanos. 6 ht/12c	36	48		24
Gestión y Admón. Escolar. 6 ht/12c	Taller de Tesis II. 6hp/6c	Eventos Presentación Avance de Tesis. 24 hp/6c	<u>36</u>		<u>60</u>	<u>24</u>
T O T A L E S:			396	192	96	198
Anotación: Se realizarán dos seminarios intensivos durante el desarrollo de los estudios de la Maestría, con 18 ht/ 6c, cada uno.						

ANEXO 4.

FICHA DE DATOS GENERALES DE ALUMNO

CLAVE: A001

NOMBRE:

EDAD:

ESTUDIOS REALIZADOS:

ACTUALIZACIÓN:

TRAYECTORIA ACADÉMICA:

EXPERIENCIA EN EL AMBITO EDUCATIVO Y AÑOS DE SERVICIO:

INSTITUCIÓN DONDE ACTUALMENTE LABORA:

DEPENDENCIA:

LUGAR:

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES.

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE SELECCIÓN.

ANEXO 5

TABLA DE DATOS GENERALES DE LOS ALUMNOS DE LA V GEN. DE LA ME. DE UPV.

CLAVE	EDAD SEXO.	Y	NOMBRE.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PROFESION.	PERFIL	AÑOS EXPERIE N.
1	A001	25/F.	ERIKA MARTINEZ VAZQUEZ		LIC. EN EDUC. PRIMARIA	TITULADA	2 AÑOS
2	A002	33/F.	MARIA JUDITH MARTÍNEZ PERALTA.		LIC. EN HISTORIA.		15 AÑOS
3	A003	33/F.	MARIA EUGENIA GOMEZ MORALES.	B.E.N.V.	LIC. EN PRIMARIA	TITULADA	12 AÑOS
4	A004	/M.	JULIO RUIZ CONTRERAS.		LIC. EN MATEMÁTICAS.		11 AÑOS
5	A005	24/M.	MARCO T. MENDOZA ANDONEGUI	B.E.N.V.	LIC. EN EDUC. PRIMARIA	PASANTE	3 AÑOS
6	A006	26/F.	IVETTE CARMONA FUENTES.	UNIV. VILLA RICA.	LIC. EN DERECHO	TITULADA	2 AÑOS.
7	A007	22/F.	IRENE ABIGAIL CAMARILLO BAUTISTA	B.E.N.V.	LIC. EN EDUC. PRIMARIA	TITULADA	9 MESES.
8	A008	37/F.	ELBA ALVARADO CUERVO.	I.V.E.S.	LIC. EN PEDAGOGÍA	PASANTE	0 MESES.
9	A009	24/F.	SANDRA M. MORALES MARTINEZ.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN PEDAGOGÍA	TITULADA	3 AÑOS.
10	A010	33/M.	FABIO FUENTES NAVARRO		LIC. EN EDUC. BÁSICA	PASANTE	2 AÑOS.
11	A011	34/F.	JOYCE SANTOS CUELLAR	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN CONTADURÍA PÚBLICA	PASANTE	8 AÑOS.
12	A012	30/F.	CYNTHIA DELFIN LARA	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN DERECHO	PASANTE	2 AÑOS.
13	A013	36/F.	LUZ AURORA OSEGUERA CERVANTES	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN PEDAGOGÍA	PASANTE	
14	A014	35/F.	GUADALUPE HERNANDEZ B.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN INGLÉS	PASANTE	17 AÑOS.
15	A015	38/M.	MARTIN V. MALDONADO RODRIGUEZ.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN HISTORIA	PASANTE	8 AÑOS.
16	A016	26/F.	ELIZA CARMONA AGUILAR.		LIC. EN PEDAGOGÍA.		6 AÑOS.
17	A017	47/M.	ROBERTO CORTES MORALES	U.P.V.	LIC. EN EDUCACIÓN	PASANTE	28 AÑOS
18	A018	31/M.	RAYMUNDO ARCOS HERNANDEZ		LIC. EN LENGUA FRANCESA		
19	A019	26/F.	BRENDA GALVAN LOPEZ.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN ARQUITECTURA	TITULADA	2 AÑOS.
20	A020	38/F.	RIGOBERTO MORALES LANDA.		LIC. EN EDUCACIÓN	PASANTE	4 AÑOS.
21	A021	25/M.	ERNESTO TREVIÑO RONZÓN		LIC. EN PEDAGOGÍA		
22	A022	31/F.	ANA MARIA CORDOVA ESPINOSA.		LIC. EN EDUC. ESPECIAL.		9 AÑOS.
23	A023	31/F.	ELBA ANGELICA SALAZAR RUIZ.		LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA.		4 AÑOS.
24	A024	32/F.	DORA ALICIA S. ZÁRATE BELLO.		LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA.		5 AÑOS.
25	A025	23/F.	MARIA ISABEL CASTILLO MENDEZ.		LIC. EN EDUCACIÓN PREESC.		
26	A026	42/M.	JESUS LOZADA HERNANDEZ	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN ESTADÍSTICA		
27	A027	34/M.	LUIS HERNÁNDEZ ROSAS.		LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL		
28	A028	46/F.	MARIA ENGRACIA LEON BAIZABAL	UNIV. VERACRUZANA.	ING. AGRÓNOMO	PASANTE	10 AÑOS.

29	B001	40/F.	ADELA LUNAGOMEZ ROCHA.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. ANTROPOLOGÍA SOCIAL	PASANTE	16 AÑOS.
30	B002	37/F.	MARIBEL DELGADO MARTINEZ.		LIC. EN MATEMÁTICAS.		12 AÑOS
31	B003	41/F.	MARIA ESTHER SAUT NIÑO.	U.D.L.A.	LIC. EN REL. INTERNACIONALES	TITULADA	4 AÑOS.
32	B004	43/F.	ROSALINDA COELLO CARDENAS.		LIC. EN ADMON PÚBLICA.		3 AÑOS.
33	B005	32/M.	MIGUEL ANGEL SALGADO VARGAS.		LIC. EN EDUCACIÓN.		2 AÑOS.
34	B006	28/M.	J. CARLOS SÁNCHEZ HERNÁNDEZ.		LIC. EN PEDAGOGÍA		
35	B007	22/M.	RODOLFO VIVEROS CONTRERAS.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN PEDAGOGÍA	PASANTE	1 AÑO.
36	B008	23/F.	TERESA ESQUIVEL HERNÁNDEZ		LIC. EN PEDAGOGÍA.		2 AÑOS.
37	B009	33/F.	CAROLINA MAYORA FERNÁNDEZ.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN PEDAGOGÍA	PASANTE	4 AÑOS
38	B010	40/M.	HILARIO MACARIO DE LA CRUZ.		LIC. EN LETRAS ESPAÑOLAS.		7 AÑOS
39	B011	34/M.	MARCELO BIBIANO ANASTASIO.		LIC. EN SOCIOLOGÍA.		8 AÑOS.
40	B012	38/F.	ELIZABETH A. ALFARO PLANELL		LIC. EN EDUCACIÓN MEDIA		18 AÑOS.
41	B013	30/M.	CARLOS E. VILLAREAL MORALES.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN C. DE LA COMUNICACIÓN.	TITULADO	7 AÑOS
42	B014	31/M	MAURICIO HÉCTOR CANO PINEDA	UNIV. VERACRUZANA			
43	B015	33/F.	CONCEPCIÓN SANTIAGO VERGARA	B.E.N.V.	LIC. EN EDUCACIÓN.		2 AÑOS
44	B016	35/F.	MA. DE SOCORRO JIMÉNEZ VÁSQUEZ.	UNIV. VERACRUZANA.	LIC. EN PEDAGOGÍA	TITULADA	7 AÑOS.

ANEXO 6

RELATO SUBRAYADO CON ABSTRAC.

ME-02 A-009.

Cuando me inicié como docente en el sistema de Telesecundaria, en el año de 1998, llegue a mi centro de trabajo como directora comisionada, a una escuela que funcionaba en la Casa Ejidal de la comunidad, a cargo de dos grupos 1 y 2 respectivamente, sin material didáctico, ni con los medios electrónicos con los que se supone que funciona el sistema y lo peor a seis horas de mi lugar de origen. A pesar de las condiciones descritas, llegué con muchas expectativas sobre mi labor, aunque también con dudas y temores, puesto que no conocía en esos momentos la forma de trabajar en esta modalidad.

Al no contar con la clase televisada, recurría a la exposición de cada asignatura ya en este trabajo me di cuenta que no dominaba los contenidos de las materias, situación que en ocasiones se dejaba ver en el grupo. Hubo una ocasión que uno de mis alumnos me dijo que no sabía por que venía a la escuela, si sentía que no aprendía nada que le sirviera y que le fuera útil, en ese momento me sentí muy mal conmigo misma pues pensé, que había contribuido a esa manera de pensar.

Ese momento fue determinante en vida laboral. A pesar de que en mi formación profesional aprendí a cómo desarrollar una clase, a conocer a mis alumnos, en la situación específica en la que me encontraba con todas sus limitaciones no me funcionaban, pues carecía del contenido curricular de algunas asignaturas.

Lo anterior me obligó a estudiar, a preparar día a día mis sesiones, a buscar el apoyo de otros docentes, para aclarar dudas en fin, aprendí que cuando un maestro conoce y va mas allá de la información de un libro de texto, aclara y responde las dudas de su grupo, es responsable de su labor, el grupo lo percibe. A partir de esta experiencia me comprometí a superar mis deficiencias y sobretodo a estar cada día mejor preparada para contribuir en el aprendizaje de mis alumnos, independientemente de los obstáculos y condiciones en las que me encuentre.¹

Abstrac. Docente que se enfrenta con un tipo de escuela tecnócrata, sin los medios necesarios para impartir su plan de estudio, (obsoleto) al no tener el material necesario. Se enfrenta al grupo tratando de solucionar el problema, sin embargo no lo logra. Su valor ético es reconocer su precariedad y estudiar otra forma de enseñar, para obtener buenos resultados, tiene la responsabilidad de crecer en su formación académica y conocer contenidos curriculares, que puedan resolver el fenómeno educativo. Su compromiso social y profesional refuerza su interés ejerciendo valores morales en su actitud docente.

¹ Se hace mención nuevamente de que estos relatos fueron mecanografiados de manera fiel a su original, con su misma redacción y errores ortográficos para respetar el trabajo de los informantes.

ANEXO 7.

PREGUNTA No. 8 DEL PRIMER CUESTIONARIO DEL SEMINARIO
“EPISTEMOLOGÍA, TEORÍA SOCIAL Y TEORÍAS EDUCATIVAS”,
A LOS PROFESORES, INTEGRANTES DE LA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

“EN UNA CUARTILLA MÁXIMO, RELATA POR FAVOR UNA EXPERIENCIA DE TU

PRÁCTICA DOCENTE QUE HAYA SIDO ESPECIALMENTE *SIGNIFICATIVA E*

IMPORTANTE A LO LARGO DE TU VIDA ACADÉMICA Y PROFESIONAL. ENTENDIENDO

COMO SIGNIFICATIVA, PORQUE TE MOVIÓ Y TE DEJÓ UNA ENSEÑANZA,

UNA REFLEXIÓN, UN PROBLEMA PLANTEADO, UN PLACER, UNA EXPERIENCIA

POCO PLACENTERA INCLUSO, ETC.”

ANEXO 7

LOS 44 RELATOS DE LOS INFORMANTES GRUPO "A".

ME-02 A-001.

Muy particularmente en el poco tiempo que llevo inmersa en la práctica docente una situación significativa se encuentra dentro de mis vivencias gratificantes.

Al egresar de la Escuela Normal pensamos que va estamos preparados para enfrentarnos a un grupo y sus implicaciones. Sin embargo no es así, el mundo que nos pintan en la Escuela Normal es algo totalmente diferente al contexto en que se labora, se nos llena de teoría que a veces de tantos conceptos. Pero ¿por qué? Esa fue la pregunta que me hice, tenemos teoría ¿qué pasa? Ante tal situación lo que vislumbré tuvo que ver con la idea de interpretar la teoría y llevarla a la práctica. La experiencia de no saber que hacer en aquel medio rural resultó difícil para mi los primeros meses, mas aún cuando el equipo de docentes de la escuela en la que me ubico incluía maestros de edad y con bastantes años dentro del magisterio.

Bien puedo decir que me remiti a analizar los conceptos de teorías que tenían que ver con mi práctica: aula, padres de familia, trabajo colegiado. Después de este análisis en la medida de mis posibilidades de cognición y acción es que me atreví a transformar la práctica docente que había estado realizando.

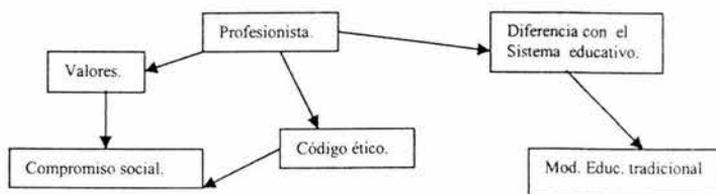
Puedo decir que como resultado de esta actitud después de un año un poco de transformación se observó tanto en las prácticas al interior del aula como con los otros compañeros con respecto de su grupo.

Dentro de esto que para mi resulta gratificante hay otra situación que también lo es. Por lo regular los maestros con edad avanzada o muchos años de experiencia se resisten al cambio pero sucedió que un maestro con veintiocho años de servicio compartió mis inquietudes, trabajamos colegiado y aún lo sigue haciendo. Me satisface decir que cada vez que hay inscripción a los grados, los padres de familia externan sus preferencias acerca del o los maestros que están al tanto de lo que hay en la educación y cómo a partir de ello se puede luchar por una sociedad mas justa y humana.

ABSTRAC:

Docente con formación tradicional, con un modelo bancario, en una zona rural con compañeros mayores de edad y con toda una ideología ya determinada. La práctica la llevó a la reflexión de una problemática para ella no prevista y por medio de sus valores morales y ética profesional, llevó a la acción la transformación de su quehacer docente.

Otro punto importante, es la interacción generacional entre el docente mayor y ella poniendo su conocimiento y experiencia para fortalecer los cambios educativos. Recupera el valor de aceptación de uno y otro, el valor de la participación y respeto a ideas distintas.



ME-02 A-002

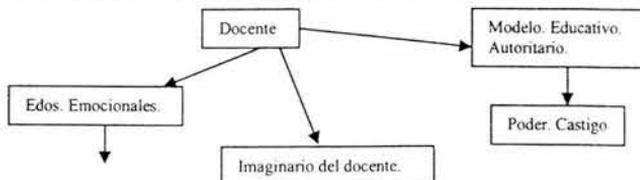
Cuando ingrese a trabajar a este nivel educativo los retos fueron múltiples, me quería comer al mundo y cambiarlo, hice de todo, hasta llevar psicólogos al salón de clase para comprender las dinámicas, al mismo tiempo era inflexible, me costaba trabajo relacionarme con los chicos. En 1995, después de 10 años de trabajo me dieron un interinato en el turno matutino, con diferentes grados, e Historia, Geografía y Civismo. Reto que se me hizo sencillo porque trabajaba en la misma escuela, nada más que en el turno vespertino.

El interinato duraría 3 meses, por una beca comisión de un compañero, al enfrentarme a un grupo en donde solo iba de paso, sin ser la maestra titular tuvo su riesgo. El tercer grupo "A" me recibió extrañado pero con un poco de resistencia por el cambio de trabajo que ello implicaba. También mi postura era similar al trato que le proporcionaba a mis alumnos del turno vespertino, quise hacer las mismas estrategias y me fallaron, ayudado por la intervención de compañeros, que como siempre hay discordias, me armaron un motín con padres de familia y todo.

Considero que no fue grave: inicié dando un discurso de la función de los alumnos en el aula, utilizando un lenguaje no de grosería, pero si de tono fuerte, por no cumplir con las tareas asignadas, la mayoría del grupo no la llevo y el castigo consistió en dejarlos parados y regañarlos. Desgraciadamente la táctica falló y me vi involucrada en una alegata con los padres de familia.

Esta acción fue fuerte para mí, porque me marco una huella imborrable, me dejó una enseñanza, y ahora cambio mi actitud y cada vez que quiero cometer el mismo error, reflexiono con mi experiencia.

ABSTRAC: Maestra con una idea errónea de la educación " su experiencia docente, ha sido autoritaria, tal vez su imaginario del docente de la formación valoral es de dominio, a pesar de ser buen docente su instrucción ha sido de castigo, vergüenza y amenaza constante, presuponiendo que los chicos debían ceder. Según su modelo educativo de formación y su personalidad, daban pauta a pensar que se hacía lo correcto, sin embargo sus compañeros de trabajo los alumnos y los padres de familia respondieron a su agresión, esta experiencia la hizo entrar en reflexión permitiendo observar su error y cambiando su actitud docente.

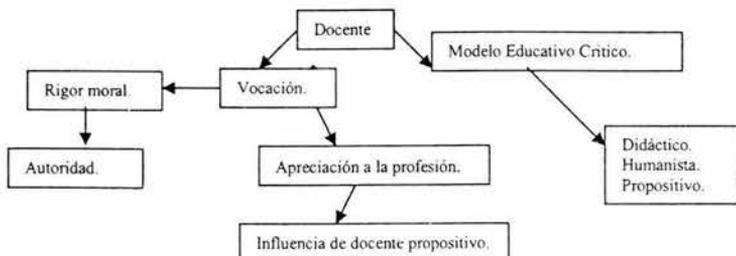




ME-02 A-003.

A lo largo de mis 12 años laborando como docente he tenido múltiples experiencias, y todas ellas parten de la teoría de mi vida. Lamentablemente viví una infancia difícil, periodo que abarcó hasta mi adolescencia, estas vivencias marcaron la pauta de mi formación espiritual, moral e intelectual. Por ello cada vez que tengo un niño frente a mí trato de darle lo mejor de mí. Mi labor como docente de educación primaria me permite diariamente educar a un niño y no me refiero a los conocimientos, sino a toda esa formación del ser humano como un ser pensante, seguro, atento, amoroso, respetuoso y todos aquellos valores que representan una gran herramienta para poder enfrentar los retos que día a día viven. En este instante recordé a mis profesoras de primaria, la primera era indiferente ante su grupo, la segunda era atenta y se preocupaba por los problemas de sus alumnos, el tiempo que me dedicó fue significativo, por ello diariamente me esfuerzo por darle a mis alumnos lo que esperan de una maestra (que es su amiga y que los respeta).

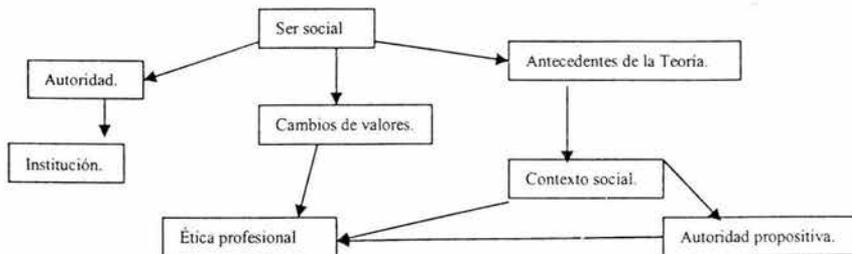
ABSTRAC: Docente con una actitud de crítica asertiva sobre la educación y los valores morales en el ser humano, su imaginario de docente le permite determinar la personalidad que debe tener un maestro y cual es la mejor forma de enseñar "Educar" no solo instruir. Tiene un alto concepto al valor del alumno y pone su respeto en su quehacer educativo. Tiene un perfil profesional de verdadera autoridad, con carácter didáctico, humanista, y propositivo. Su vocación de maestra se refleja inmediatamente dando una apreciación a su profesión de talento.



ME-02 A-004.

Hace 11 años cuando ingreso al mundo de la educación formal, consideré que mi práctica educativa era un enorme reto, eso me generaba dudas e incertidumbre ante la posibilidad de fallar con dicho compromiso social. Todo hacia suponer que poco a poco los resultados se iban generando, al menos eso me dictaba la subjetividad. Sin embargo en octubre del año pasado al encontrarme en el patio de recreo, sorprendí a un niño utilizando lenguaje inadecuado mismo que después de haberlo vertido contra sus compañeros lo dirigí hacia mí. Ante tales circunstancias una primera reacción fue llevarlo a la dirección y comunicarle la suspensión temporánea en tanto se hablaba con su padre o tutor y tratar de encontrar alternativas a esta problemática que resultaba novedosa en este caso. Lo anterior me lleve a realizar una investigación y retomando algunos conceptos aprendidos en mis estudios de maestría me trasladé nuevamente a mi aula escolar para tener un contacto mas cercano a este tipo de niños e iniciar diferentes conjeturas. En este sentido, el trabajo final de teorías educativas lo enfoqué atendiendo a esta problemática.

ABSTRAC: Docente preocupado en su labor formativa y académica, reflexiona ante la conducta del niño y repara en su conocimiento profesional tratando de encontrar una solución al problema e investiga algunas teorías Pedagógicas para apoyar su razón. Sabe que no es un caso aislado, que el problema incide cada vez mas en el ámbito escolar desembocando en un problema social.

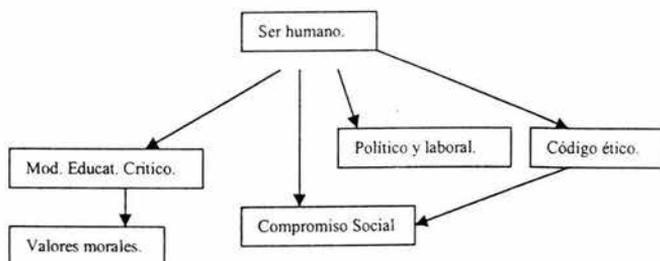


ME-02 A-005.

Mi práctica educativa pese a que es corta (ya que cuento solo con un año de servicio), ha dejado aspectos positivos como negativos. El primero y mas significativo es que, al trabajar con grupos de quinto y preferencialmente sexto grado, puedo generar en ellas una conciencia crítica, aunque muy tierna, pero a fin de cuentas la semilla al despertar de su razón de ser en la vida y la importancia de la preparación intelectual como exigencia para aspirar a un mejor nivel de vida. La conciencia del niño es bastante moldeable, y no intento reflejarme en ellos aunque no le veo ningún aspecto negativo a una enseñanza que cuestiona la funcionalidad y utilidad de la misma, lo que permite su práctica docente es cambiar estructuras de pensamiento pasivo. La niñez, exige a mi ética una preocupación, un deseo por una enseñanza cualitativa antes que cuantitativa, que me es premiada por un agradecimiento gratificadamente verdadero en la sonrisa de

mis alumnos. La experiencia negativa y desagradable, lo es el simbolismo, la corrupción y burocracia que desgraciadamente aun conviven juntas y que solapan en su actitud paternalista del "palancazo" o "manejo de influencias" para preferencias a aquellas que no tienen ni el perfil educativo, pero si el ser hijo o hija de algún influyente sindical, o el formar parte del grupo. Lo cual me genera un sinsabor y un sentimiento de impotencia lacerante que me obliga a pensar que hay mucho por hacer y aprender.

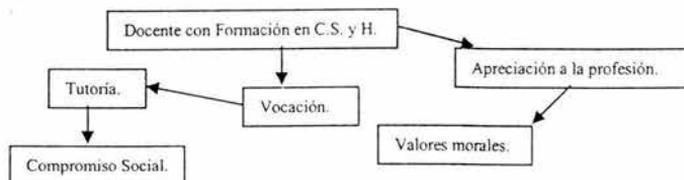
ABSTRAC: Este docente refleja un fuerte compromiso social y educativo observa el modelo tradicional y pretende salir de él siendo propositivo al cambiar las estructuras educativas, y despierta en sus alumnos una conciencia crítica y un aprendizaje significativo. Sus valores morales y éticos guían su profesión y dedicación. En su institución observa un nepotismo y sindicalismo preocupante. El en su formación expone la necesidad de una ética profesional e incurre en un cambio de estructuras de pensamiento.



ME-02 A-006.

Mis estudios no son de educación, estudié la carrera de Derecho, me desempeño como Asesora Jurídica, en la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la SEC. Mis trabajos anteriores a éste también habían sido referentes al área jurídica, pero a pesar de ello, siempre tuve la inquietud de dar clases. El primer día que impartí una cátedra frente a mi grupo, fue uno de los días más significativos de mi vida. En todo el tiempo que había trabajado en otras áreas, no me sentí tan satisfecha como el día que salí del salón después de dar mi primera clase. Me di cuenta que ser maestro es una de las tareas más complejas y gratificantes que existen; podemos transmitir conocimientos a los alumnos, modular nuestro carácter, olvidar nuestros problemas, aprender de las experiencias y vivencias de los alumnos, retroalimentándonos, aportar algo a la comunidad. El simple hecho de que un alumno se acerque y te platicue sus problemas para que los orientes, es importante o lograr que un alumno apático y desorientado participe y obtenga buenas calificaciones, es agradable. En sí, en mi corta experiencia frente a grupo me he dado cuenta que me falta mucho por aprender y todavía aportar más a la comunidad.

ABSTRAC: Observamos que esta profesionista tiene la vocación de maestro y la fuerte necesidad de hacer un cambio por la sociedad de su contexto, y considera que en los alumnos es donde se puede trabajar un programa de cambio que permita una posibilidad de avance y un aporte a su sociedad. Ella decide que el camino de la docencia puede ser una forma de cambio, práctica y activa de transformación en su sociedad. A pesar de no ser normalista tiene apreciación a la profesión y sus valores morales permite objetivar la mejor forma de enseñar con respeto y profesionalismo.



ME-02 A-007.

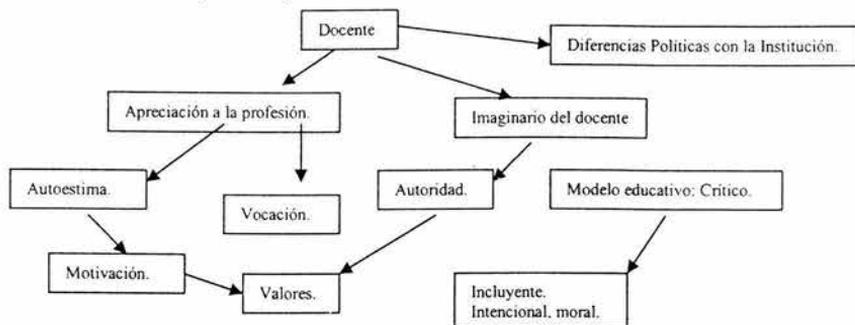
Una de las experiencias que recordaré durante toda mi vida profesional y personal es el caso de Eduardo, alumno 5º. Año con una energía marca (dilo) diablo. Como era de esperarse a los pocos días de iniciado el año escolar, los comentarios de todos los docentes eran, es un grosero, no trabaja, tiene una letra, molesta a sus compañeros, nunca se sienta y jamás se calla. Y efectivamente Eduardo era un torbellino que apuntaba a convertirse en un problema. Yo era su maestra de historia y geografía, pero además era su asesora y me preocupaba por él, y además de estas características él era poseedor de una gran inteligencia. Me di a la tarea de hacerme su amiga, platicaba con él, de revistas, programas caricaturas, una vez que me tuvo confianza platicaba sobre su casa, sus padres divorciados, y su competencia con su hermano el genio. Entonces me preocupaba y le tenía cariño.

Creo que esto lo ayudó en mi materia su conducta y trabajo mejoró en algunos aspectos, aunque todavía no logro que trabaje en su banca con orden. Gusta tirarse en el piso para escribir y dibujar. Una mañana llegó a mi salón durante la clase de 3º. Sacó su libreta y tomó clase de manera normal. No quise cuestionarlo sobre dicha acción. Así pasó toda la semana. En la semana siguiente, lunes por la mañana tuve la misma situación. Cuando salió de mi salón le pregunté porqué no asistía a su clase normal. Eduardo contestó: "La maestra Araceli cree que me saca de su salón y se siente feliz. Lo que no sabe es que yo soy el que se va. De esta forma yo no la molesto y ella no me fastidia mi día.

Entonces vengo aquí a tu salón maestra: es el único lugar en la escuela en el que a mí me toman en cuenta. Me dio un beso en la mejilla y ya no supe que contestar. Me pregunté entonces a cuantos más niños hacemos infelices en nuestras aulas. Desde entonces cada día al

llegar a trabajar intento que mi salón de clases tenga el propósito de ser un lugar que haga feliz a cada niño. Esa situación ha cambiado mucho la forma de ver mi labor como docente.

ABSTRAC: Maestra con una visión crítica, preocupada en el área tutorial, utilizó la psicología para la comunicación y el respeto a la diferencia de ser y de pensar con su alumno, difícil de tratar. Le dio espacio, atención y tolerancia para que el se sintiera confiado y querido, supo ver su potencial y trabajó con profesionalismo. Analizó el problema individual para tratar el asunto grupal, su apreciación como docente es un valor moral clave para su trabajo.

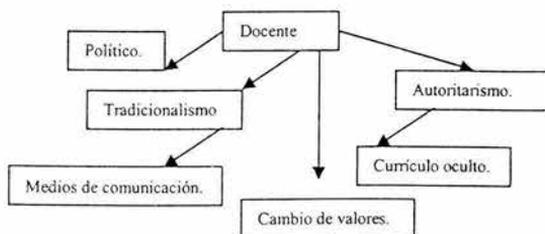


ME-02 A-008.

Recientemente me estoy desempeñando como docente en una escuela preparatoria particular, tengo 6°. Grupo, pero en uno de ellos, hasta este día 7 de febrero han sido tres clases en las que no he podido *controlar al grupo, prácticamente hasta hoy no he podido dar una explicación de mi tema, desde que entro al salón no dejan de platicar, jugar, abrazarse algunos. Es decir como si no existiera. Como antecedente es que este grupo corr al maestro. Hoy créame me encuentro en un dilema, es algo inexplicable, que no es posible creer. Es como si fuera una obra de teatro en donde solo esperan que llegue la maestra, bajo la consigna de acabar con ella, de verdad les comento, no he podido hacer que guarden silencio todo el grupo, es como si estuvieran de acuerdo, todos hablan, platican, juegan. La estructura del salón es como un chorizo con 40 alumnos ¿qué he hecho? Identifique a un líder le pase adelante le asigné actividades protagónicas. las realiza, pero al mismo tiempo se burla, ironiza etc. Y los demás en sus grandes platicas. Al evitar a este grupo va el director, habia advertido y que debía ser autoritaria controlar desde el primer momento, ridiculizar al alumno, acorralarlo. Le dije nada pero desde mi punto de vista no estoy de acuerdo. Es aquí cuando el curriculum cambia al curriculum vivido, en esta será clase al final. Uno de los líderes me preguntó sobre el carnaval ¿qué cual era mi opinión? Tan enojada estaba, claro disimulaba, mi preocupación interna es no avanzar en el programa por el control que pide la dirección de especificar el avance programático, de ese momento, le contesté al alumno que me ayudara a explicar mi tema. Yo imparto ciencias sociales y ese día lleve en papel bond el tema sobre las tradiciones científicas positivismo, hermenéutica y criticismo, bien puede habla retomando el tema del carnaval y enlazarlo desde un enfoque desde las tradiciones que abordaría, pretendo realizarlo en mi próxima clase llegar y escribir en el pizarrón el tema: el carnaval, la fiesta de la carne, realizar una sinopsis de su significación y abordarlo desde la perspectiva del tema que plantea el programa. Disculpe la redacción.

* No estoy de acuerdo con esta palabra, mas bien considero que no he podido establecer una negociación con el grupo, otra experiencia. A esta escuela ingrese porque dos compañeras de la maestría dejaron sus clases, a mi me recomendaron. Antes déjeme platicarles que fui a la escuela de oposición con el tema (concepción de Educación, escuela, desde las teorías de las resistencias, concepto de sujeto y repercusiones de la teoría de la resistencia) fue una exposición muy bien realizada ante la directora, el subdirector y la directora académica, cuando entré al salón en medio de este se encontraba un Cristo de medio metro, la imagen de Gizar y Valencia ante ello suavice mi tema, ellos disfrutaron mi exposición pero no me aceptaron porque percibieron en mi una postura crítica.

ABSTRAC: Docente crítica que expone la marginación de la institución por impartir un modelo tradicionalista, en contra parte de su pensamiento, desconoce el control de grupo autoritario, le parece indebido, antipedagógico el castigar y ridiculizar al alumno. En su quehacer expositivo pretende enseñar un enfoque reflexivo y significativo. Tiene problemas políticos con la institución y pretende impartir teorías sociales que tengan peso teórico. Evita el control de un poder hegemónico. A pesar de la diferencia de edades, trató de conocer los nuevos valores de los alumnos y guiarlos a los valores morales mínimos. Tuvo respeto por ellos y trata de armonizar su labor aprendiendo de sus alumnos y dándoles a conocer la postura universal de valores.

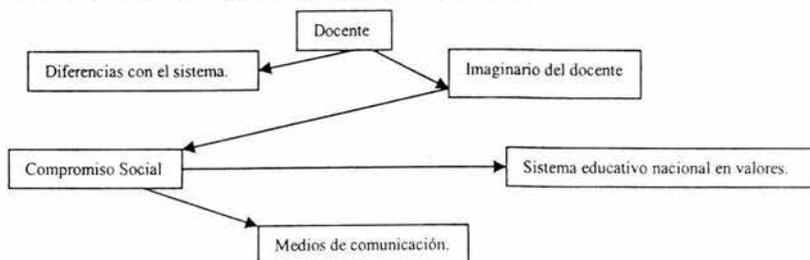


ME-02 A-009.

Cuando me inicié como docente en el sistema de Telesecundaria, en el año de 1998, llegué a mi centro de trabajo como directora comisionada, a una escuela que funcionaba en la Casa Ejidal de la comunidad, a cargo de dos grupos 1 y 2 respectivamente, sin material

didáctico, ni con los medios electrónicos con los que se supone que funciona el sistema y lo peor a seis horas de mi lugar de origen. A pesar de las condiciones descritas, llegué con muchas expectativas sobre mi labor, aunque también con dudas y temores, puesto que no conocía en esos momentos la forma de trabajar en esta modalidad. Al no contar con la clase televisada, recurría a la exposición de cada asignatura ya en este trabajo me di cuenta que no dominaba los contenidos de las materias, situación que en ocasiones se dejaba ver en el grupo. Hubo una ocasión que uno de mis alumnos me dijo que no sabía por que venía a la escuela, si sentía que no aprendía nada que le sirviera y que le fuera útil, en ese momento me sentí muy mal conmigo misma pues pensé, que había contribuido a esa manera de pensar. Ese momento fue determinante en vida laboral. A pesar de que en mi formación profesional aprendí a cómo desarrollar una clase, a conocer a mis alumnos, en la situación específica en la que me encontraba con todas sus limitaciones no me funcionaban, pues carecía del contenido curricular de algunas asignaturas. Lo anterior me obligó a estudiar, a preparar día a día mis sesiones, a buscar el apoyo de otros docentes, para aclarar dudas en fin, aprendí que cuando un maestro conoce y va mas allá de la información de un libro de texto, aclara y responde las dudas de su grupo, es responsable de su labor, el grupo lo percibe. A partir de esta experiencia me comprometí a superar mis deficiencias y sobretodo a estar cada día mejor preparada para contribuir en el aprendizaje de mis alumnos, independientemente de los obstáculos y condiciones en las que me encuentre.

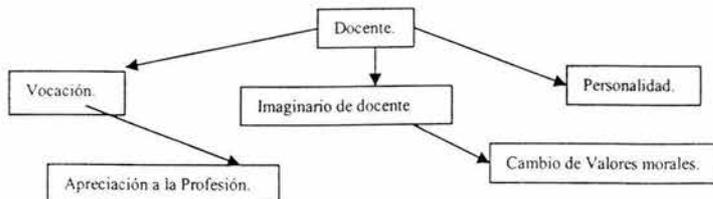
ABSTRAC: Docente que se enfrenta con un tipo de escuela tecnócrata, sin los medios electrónicos necesarios para impartir su plan de estudio, al no tener el material necesario. Se enfrenta al grupo tratando de solucionar el problema, sin embargo no lo logra. Su valor ético es reconocer su precariedad y estudiar otra forma de enseñar, que tenga buenos resultados, tiene la responsabilidad de crecer en su formación académica y conocer contenidos curriculares, que puedan resolver el fenómeno educativo.



ME-02 A-010.

El explicar de manera sucinta un hecho que determina la vida laboral y profesional de quien esto escribe no deja de ser un acto complejo debido a la multiplicidad de factores que han influido algunos de manera determinante mi práctica docente. Sin embargo, y en el entendido de mejorar la misma, explicitó algunos aspectos que considero relevantes. En primer término debo precisar que provengo de una familia en la que el hecho educativo ha sido un factor común, abuelos, padres tíos y primos son docentes de carrera, no con ello quiero decir que continué la tónica familiar a pesar de que desde pequeño he podido apreciar esta labor. Mis intenciones de estudio después del bachillerato no me guiaron a la Escuela Normal Veracruzana quería estudiar Educación Física en la U. V. En el puerto de Veracruz sino a cursar el propedéutico en Ciencias de la Salud en la Facultad de Medicina de esta ciudad para poder continuar desarrollando mi interés en las actividades deportivas. Sin embargo, y es necesario que lo mencione, la ilusión juvenil de ser un estudiante universitario se vio empañada al conocer a los maestros que me impartieron sus cursos en dicho programa propedéutico. La decepción no tardó en mostrarse al observar que la mayoría de los catedráticos no tenían la personalidad que yo pensaba era el factor en común en los maestros universitarios. El fumar, el flirteo con las alumnas, el lenguaje en doble sentido, la asignación de sobrenombres (a un maestro le decían el diablo por su dureza en las evaluaciones sin sentido), el otorgamiento de prebendas y las palabras soces fueron los rasgos distintivos que –debo admitirlo– provocaron en mi un hartazgo llevándome a claudicar antes de finalizar el segundo semestre. Quizás por las condiciones profesionales de mi familia, y por la oposición de mis padres a que yo estudiara la Normal, ingresé a clases de inglés y de computación –de esta última me gradué como Técnico Programador analista– sin dejar en ningún momento mis prácticas en las actividades deportivas. Ahora bien, todo lo anterior, y aunado a la idea firme de que yo podía enseñar algún día como debe dirigirse un maestro a los alumnos de cualquier nivel, -y fue una decisión sumamente conciente en contra de mis padres- me llevó a ingresar a la Escuela Normal Veracruzana. Naturalmente la manifestación de que había fracasado en la universidad no se hizo esperar. Mi madre en tono molesto me comentó: “pues bien, ahora que ya estás ahí lo mínimo que puedes hacer es obtener una medalla”. Al respecto puedo comentar sin falso orgullo que sin proponérmelo firmemente la obtuve, a lo que considero un bello recuerdo. Puedo comprender ahora, que el hecho de convivir desde la infancia en un contexto magisterial lleno de respeto y cortesía a la figura del docente me permitió configurar un estado ideal del mismo que se contrapuso a lo experimentado en la Facultad de Medicina. Sin embargo también debo precisar que el ingresar a la Normal sin una plena convicción de la vocación más bien fue por el reto expresado anteriormente. Pude encontrar en ella como verdadero estudiante al ser tratado por verdaderos maestros (naturalmente con sus excepciones respectivas) en un ambiente de academidad, responsabilidad y cumplimiento. En esta tónica me encuentro aquí, nuevamente aprendiendo.

ABSTRAC: Joven inquieto y con valores morales muy arraigados y definidos, se enfrenta a un contexto familiar magisterial, influenciado, donde el imaginario del docente es de respeto y admiración, sin embargo no creó tener vocación. Encuentra una labor en la que advierte informalidad y falta de profesionalismo en los docentes y trata de cambiar el panorama educativo, internándose al mundo de la educación. Sus valores se contraponen al contexto y su rigor moral y ético enfrentaron un problema común en nuestros tiempos.



ME-02 A-011

La experiencia que para mí ha sido muy significativa fue cuando tuve que enfrentarme a un grupo por primera vez ya que por mi formación profesional no era precisamente para dar clases por lo que me empecé a hacer una serie de cuestiones porque considero que quizá tenía el conocimiento pero no sabía si tenía la capacidad para poder enseñar y que aprenderían.

De ahí que descubrí la importancia que tiene el docente y fue una de las razones que me motivaron para estudiar esta maestría porque considero que todo lo que hagamos lo tenemos que hacer de la mejor manera. Otra razón por la que considero que esta experiencia fue muy significativa para mí es porque el manejar y controlar un grupo nadie nos lo enseña y hoy puedo decir que cada grupo ha sido diferente y no podemos utilizar las mismas estrategias siempre.

ABSTRAC: Profesionista sin perfil pedagógico que se introduce al campo de la docencia. Reconoce la importancia del fenómeno enseñanza aprendizaje y pretende conocer teorías que la sustenten en una práctica docente que le den bases pedagógicas para trabajar el grupo de manera acertada. Sus valores: reconocer la importancia de la comunicación con los alumnos y tratar de cambiar su actitud para una mayor armonía. Su ética profesional para una verdadera enseñanza.



ME-02 A-012

Para empezar quiero decir que soy licenciada en derecho, trabajo dentro del contexto educativo por circunstancias de la vida, mi vida profesional se desarrolla dentro del área jurídica en la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la SEC, específicamente en los derechos humanos, manejo un área donde recibimos todas las quejas que llegan de la Comisión Estatal de Derechos Humanos y en su caso, cuando han llegado a nivel nacional. Eso por un lado, por otra parte, estando dentro del área educativa me interesó saber lo que era estar frente a un grupo y tuve la oportunidad de hacerlo en nivel bachillerato en una escuela privada. Cuando tomé esta decisión pensé que iba a ser muy fácil, total el conocimiento lo tenía para impartir la materia "Introducción al estudio del derecho", básicamente el comienzo del curso inicia con lo que en este momento estoy relacionada en mi vida laboral Derechos Humanos y garantías individuales. Mi decepción fue el darme cuenta la falta de interés que hay en los alumnos, que algunas veces puede ser comprensible, por la edad, etc. Pero, lo más triste del caso fue saber la deficiencia en lo más elemental y no hablo del derecho, hablo de cosa de vida cotidiana, como saber quien representa el poder ejecutivo en nuestro país, no es posible que jóvenes que se están formando para el futuro tengan deficiencias tan grandes, lo considero un problema serio, ya que esta situación es un problema de formación elemental de nivel primaria. Me marco o mas bien considero que es un problema de fondo que se tiene que abordar, considero que no solo es un problema del alumno sino de la misma institución, donde se podría decir no hay un control de nivel educativo. ¿Dónde está la ética del profesor? Al permitir y darse cuenta de la deficiencia y dejarlo pasar sin mayor problema, más que de conciencia.

ABSTRAC: Profesionista que se interna en el campo docente percatándose de la problemática de la Instrucción precaria en un sistema tercermundista. Su código ético le exige poner en acción su conocimiento pero el alumno y sus cambios de valores no le permiten al maestro hacer una enseñanza fácil de exponer, se enfrenta a todo un sistema en la que la problemática está en el modelo educativo.

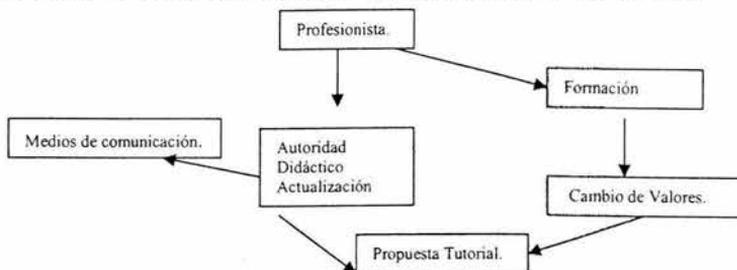


ME-02 A-013

Trabajo, en una escuela secundaria general a donde asisten alumnos de "escasos recursos". En una ocasión me di a la tarea de organizar a un grupo de adolescentes que estaban interesados en participar en eventos artísticos, nos dimos a la tarea junto con los jóvenes de escribir y montar una obra teatral, la cual se representó a la comunidad, como un festejo a el "día de las madres".

Los jóvenes participaron entusiastamente, aunque se tuvieron problemas de montaje y de organización que se superaron en su momento. Esto fue muy significativo porque los alumnos lograron enfrentarse a un público y encausar sus inquietudes de manera positiva. Ahora que ha pasado el tiempo me encuentro a esos jóvenes que todavía recuerdan ese trabajo y considero que logré que desarrollaran otras capacidades y se integraran como grupo.

ABSTRAC: Docente dedicada al aprendizaje significativo y cambio de enseñanza, se dispuso a orientar al educando sin importar los recursos materiales, se dispuso enseñar a trabajar en equipo (ardua tarea), y desarrollar sus capacidades cognoscitivas. Sus valores del docente es observar a los alumnos de manera propositiva y enaltecer sus valores morales para hacerlos seguros y capaces.

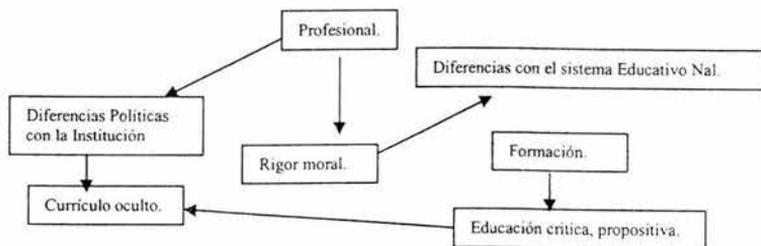


ME-02 A-014.

Se supone que los docentes debemos adecuar los contenidos que son flexibles a las necesidades del aula, los alumnos, de la propia práctica... El enfoque constructivista nos permite la libertad de cátedra, debemos innovar, ofrecer al alumno herramientas reales y palpables para que éste se arroje del conocimiento (aprendizajes significativos). Los anteriores argumentos los utilicé para "defenderme" cuando la subdirectora de la escuela Telesecundaria donde trabajo me dio un reporte por escrito pues según su poco criterio no controlé al grupo y estuve jugando con los alumnos en lugar de dar las clases correspondientes. La experiencia fue la siguiente. Se me ocurrió llevar una piñata al salón de clase para ejemplificar el tema de física sobre sistemas de fuerzas angulares. Los alumnos practicaron, midieron las fuerzas, midieron la masa del objeto, etc. Asimilaron de una manera clara y real el tema. Claro que también se divirtieron, no estuvieron sentados, hicieron ruido, rompieron la piñata pero sobre todo ENTENDIERON el tema.

La otra situación se dio cuando les pedí a los alumnos que llevaran sus "taca-taca" (las bolas que están muy de moda, que golpean como péndulos) para que comprendieran el tema de la fuerza centrípeta y centrífuga. Les encantó la idea, practicaron, experimentaron "el jalón" (la inercia), en fin hicieron suyo el conocimiento y los términos. Para ellos fue una experiencia placentera, se sintieron ubicados, comprendidos, seguros. Aunque para mí ello ocasionó una situación administrativa de conflicto. No es posible que personas de tan poco criterio sean docentes? Y contradigan los nuevos modelos educativos y coarten tus intenciones de llevar a cabo la práctica de la manera más significativa y trascendental para los alumnos.

ABSTRAC: Docente bien actualizada, con la actitud de cambio positivo proponiendo mejorar el modelo educativo y el sistema. Pone en marcha su conocimiento con la didáctica y se enfrenta a la Institución, está inconforme con su forma de enseñar, observa en su salón un aprendizaje significativo, en el que su código ético no le permite retractarse de los hechos. Sus valores de rigor moral y ético permanecen intactos y se dispone a defender su ideología.



ME-02 A-015.

Dado que no soy maestro frente a grupo sino que me desarrollé en medios masivos de comunicación, siento que una experiencia significativa fue la conformación del sindicato de trabajadores al servicio de radiotelevisión de Veracruz. Este proceso fue muy importante ya que desde el inicio tuvimos que vencer muchos obstáculos, incluso tuvimos que encontrar resistencias por parte de los compañeros quienes no tenían conciencia de la significación del sindicato. Como radiotelevisión de Veracruz es la televisora oficial existía miedo de los compañeros pro organizarse, sin embargo ante un proceso modernizador que excluía las habilidades y saberes de los trabajadores, decidimos la fundación del mismo. Actualmente, a 3 años de fundado y gracias a una lucha por lograr mejoras salariales y en prestaciones se ha ido avanzando. En este proceso de conformación del mismo un servidor, como secretario de organización y activista del órgano sindical fui despedido. Gracias al apoyo de los compañeros del canal y de otros trabajadores de medios masivos locales y nacionales se negoció mi reubicación y la de otros 10 compañeros despedidos en forma injustificada. Esta fue una experiencia significativa que me dio muchas satisfacciones, frustraciones, emociones y que siento me ha confrontado con el discurso oficial gubernamental de Miguel Alemán Velasco, quien constantemente ha dicho que "Gobernar es comunicar".

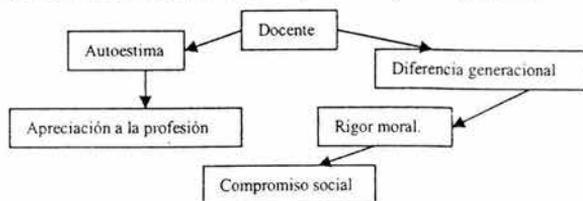
ABSTRAC: Este relato sale de la estructura de nuestro tema ya que su contenido esta dirigido a la política de un sindicato, es la narración de un activista sindical que lucha por mejoras salariales, tal cuestión no nos permite hacer una reflexión significativa de acuerdo al tema que abordamos, por lo tanto solo se expone su relato por ser un estudiante de la Maestría en Educación.

ME-02 A-016.

Antes de iniciar con el desarrollo de esta experiencia sobre mi práctica docente, quiero hacer mención que aunque tengo cuatro años aproximadamente en esta labor, me fue difícil decidirme por alguna experiencia en particular, ya que diariamente me enfrento a situaciones educativas que me ayudan a madurar como persona y como docente. Sin embargo les voy a mencionar que cuando entré a laborar en el Centro de Actualización del Magisterio No. 29, me enviaron por primera vez a dar un curso intensivo sobre docencia a maestros de Institutos Misantla. Esta vivencia no fue del todo exitosa, porque aún con mi entusiasmo y responsabilidad por ofrecer un buen curso, mi nula experiencia en la capacitación de maestros, la corta edad (23 años) y recién egresada de la Facultad de Pedagogía, fueron factores que me produjeron nerviosismo al ver en el salón cerca de 40 alumnos de los distintos institutos, que requerían de una formación docente para impartir sus clases, y que por lo tanto debía estar mejor preparada para resolver sus dudas. Lo anterior me ha exigido como docente el seguir actualizándome, ya que como explique en el cuestionario, en este centro de trabajo se necesita de maestros con conocimientos teórico-metodológicos necesarios para un mejor desempeño profesional. Finalmente, puedo expresar que el haber cursado la Especialidad en Investigación Educativa y el estar inscrita en este posgrado de Maestría, me ha permitido desenvolverse con más seguridad y confianza en los cursos que a la fecha he impartido.

ABSTRAC:

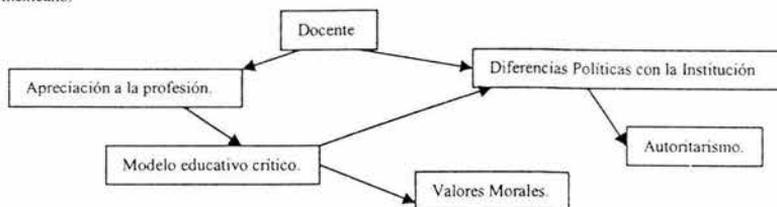
Pedagoga recién egresada de la carrera se enfrenta a un grupo de docentes con mayor edad y experiencia, de las cuales ella carece, se siente intimidada por el grupo de profesionales y reflexiona que debe seguir formándose. Ella tiene un imaginario de docente propositivo y sabe que hay un compromiso social que la mueve a pesar de la diferencia de generaciones y modelos educativos.



ME-02 A-017.

Trabajo en una zona escolar donde tuve serios problemas con el anterior inspector por desacuerdos en torno al trabajo. En ese momento me desempeñaba como director de escuela y maestro de grupo. Pues bien, en mi carácter de directivo asistía a las reuniones de trabajo con otros colegas y presidían las sesiones otros maestros que auxiliaban al inspector. Esto era así, en parte, porque el inspector era una persona de avanzada edad que generalmente se dormía mientras nosotros trabajábamos. En esas reuniones procuré adoptar desde un principio una actitud crítica (que no critica) buscando encontrar y señalar deficiencias en el trabajo y proponiendo alternativas de solución. Empecé a actuar así porque era mi manera de ser y mi hábito intelectual construido a lo largo de 15 años de servicio. Es de hacerse notar que en ese tiempo era mi presencia "nueva" entre el grupo de directivos porque había obtenido mi cambio de zona de Cardel a Xalapa. Pronto me di cuenta que las actitudes críticas y constructivas eran mal vistas tanto por el grupo que copaba al inspector como por éste mismo. Hubo advertencias no directas para que cambiara mi proceder que poco a poco se convirtieron en amenazas con sacarme de la zona. La historia de resistencia es larga, sin embargo puedo decir que con el paso del tiempo el inspector falleció y quien ocupó su lugar es una persona con quien había trabajado muy de cerca. Me invitó a colaborar con él en la oficina y desde entonces estoy ocupado en ser congruente con mis posturas anteriores que entre otras llamaba siempre a actualizar nuestros conocimientos para mejorar las prácticas en el aula.

ABSTRAC: Docente entregado a sus valores y código ético, tratando de cambiar el sistema de la Institución, para una mejor práctica en el aula. Con un modelo educativo de corte crítico, no es bien aceptado y lucha, vence para llevar una postura de progreso y avance en el sistema educativo mexicano.

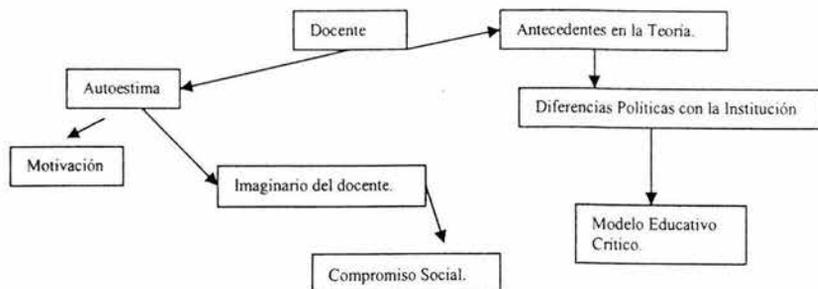


ME-02 A-018.

La experiencia docente a la cual haré referencia en este reporte tuvo lugar en el marco de la Formación de Formadores, programa que seguí a lo largo de un año. Uno de los momentos claves de la mencionada formación era la de encontrar un espacio que permitiera realizar una pausa, cuya finalidad sería encontrar un espacio para la reflexión de los sujetos en formación. En este caso nosotros, y para nuestros formadores significaría evaluar en cierto sentido si la conducción de sus talleres habían sido apropiadamente adaptados a nuestra realidad académica. El momento clave lo representaba la video grabación de una acción de formación. La citada acción de formación la llevé a cabo con los profesores de la institución a mi cargo, pues el contacto diario con las problemáticas comunes de los profesores de mi entorno cotidiano, facilitaba la tarea. Esta acción resultó de enorme interés personal y marcó mi visión de la tarea de formar profesores, no sólo porque pude llevar a los docentes a una reflexión y en consecuencia hacia una transformación en su quehacer de enseñanza, sino porque me di cuenta que en esta acción en particular se me habían presentado ciertos obstáculos. Por una parte, noté que cuando se trabaja en este ámbito hay que tener siempre en mente el surgimiento del imprevisto, ya que este puede en cierta medida dificultar el desarrollo de la actividad propuesta en un momento determinado. Por otra parte, y creo fue el elemento que marcó más profundamente mi práctica, fue el hecho de que a pesar de haber obtenido un relativo éxito, tuve la impresión que detrás del trabajo

requerido por mi institución se encontraban elementos que hacían que repitiese una manera de concebir a los buenos y a los malos profesores y que entre el discurso oficial manejado tanto en mi formación como por los altos directivos de mi institución existían elementos políticos de algo que se pudiera llamar manipulación. Considero que es muy significativa a esta práctica pues ella hizo surgir en mí la necesidad de no ser sólo un formador de profesores con una línea directiva comandada desde el centro sino de formar profesores conscientes de su tarea diaria en el marco de sus instituciones y que hagan de esa reflexión el punto de partida para entender su quehacer y la importancia de su participación a nivel local.

ABSTRAC: Docente inmerso en una reflexión ética, formando educadores. Comprometido con sus valores de modelo crítico, se enfrenta a una Institución dominante y hace de su quehacer educativo una transformación de enseñanza por el peso de su ética profesional y moral. Comprometido en enseñar la importancia de una calidad de aprendizaje, no un aprendizaje memorístico y que este educador se enseñe a sus alumnos el "sistema bancario".



ME-02 A-019.

Hace aproximadamente dos años comencé mi desempeño como maestra en el Taller de Dibujo Técnico y he tenido la oportunidad de compartir con los jóvenes de secundaria los diferentes contenidos de la materia. En este periodo de trabajo me encontré con la situación de que, los alumnos de segundo grado, desarrollaban algunos temas de manera mecanizada y en ocasiones con una falta de reflexión o apropiación del tema. En una ocasión teníamos que desarrollar el tema de la representación tridimensional. La propuesta de trabajo fue que a través de ejercicios los muchachos pudieran conocer y desarrollar el tema a través de ejercicios en donde desarrollaran su creatividad además de que la representación fuera a mano alzada. El cambio en la forma de trabajo generó un malestar porque los estudiantes se sentían perdidos sin el uso de las herramientas de dibujo, sentían que estaban limitados. Poco a poco se dieron cuenta de que la representación no era la misma sin embargo el desarrollo y comprensión del tema fue bastante significativa. Cuando llegaron a una representación con un nivel que reflejaba la asimilación de los contenidos se combinó este tema con la aplicación de color y esto hizo más interesante el trabajo. Esta experiencia me sirvió para comprobar el hecho de que la enseñanza mecanizada limita al joven y en ocasiones lo mantiene pasivo sin que construya su propio conocimiento, ni experiencias. Los resultados fueron satisfactorios y rebasaron mis expectativas debido a que el nivel que alcanzaron fue muy bueno además de que sobresalieron aquellos alumnos que poseen un nivel de creatividad más desarrollado. El enfoque con el que se llevo a cabo este trabajo fue el constructivista en donde se tomaron como referencia los contenidos, conceptos o conocimientos previos que el alumno poseía. Para mí ha sido motivante esta experiencia y otras en donde me doy cuenta que el romper con esquemas de trabajo repercutió favorablemente en tener un significado significativo.

ABSTRAC: Docente propositivo, con miras de cambio en el constructivismo se enfrenta a un grupo tradicionalista en el que planea actividades reflexivas, en la práctica de su enseñanza; valiéndose de su teoría, aporta conocimientos que resultan satisfactorios. Valores: código ético ante el cambio.

Reflexivo.

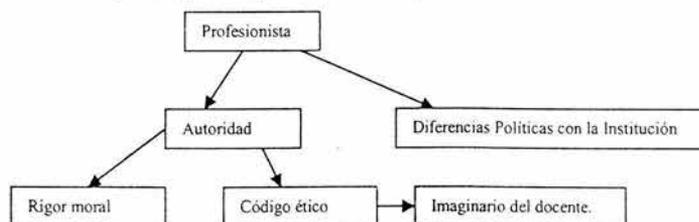


ME-02 A-020.

Creo que uno de los casos que definitivamente han impactado mi vida como docente es la que a continuación menciono. Cuando llegué a mi nueva asignación a una escuela rural como docente de educación primaria, jamás creí encontrar un ambiente como el que encontré. Grande fue mi sorpresa al enfrentar de repente que dentro de esta escuela existía un gran divisionismo, se encontraba enmarcado por la división de dos grupos antagónicos: El director y los docentes (8 en aquel tiempo). Quizá debido a que al inicio no me di cuenta de esta situación, nunca me definí como participante en alguno de ellos, sin embargo, los compañeros creyeron que con mi forma de estar trabajando yo estaba situándome en el lado del director. Esto hizo que poco a poco, las relaciones con ellos se fuera deteriorando hasta el punto de que ellos dejaron de hablarme. Lo peor de esta crisis fue cuando hasta la dirección llegó una carta "anónima" aparentemente enviada por alguna compañera (el texto así lo demostraba), y donde directamente se nos amenazaba de muerte al director y a mí. Esto

naturalmente, impactó muy negativamente en mi forma de pensar mi labor como docente y también como podía imaginar, me vi en la necesidad de actuar civilmente. Esto de algún modo irritó más a los compañeros, pero era necesario actuar de esa manera. Hoy algunos compañeros que trabajan en este centro, se han ido, y eso ha hecho que las relaciones se hayan modificado sustancialmente y el ambiente de trabajo es mucho más confortable.

ABSTRAC: Docente con problemas de la estructura educativa tradicional, se enfrenta a la política de la institución, su imaginario del docente se deteriora por amenazas y cambia su actitud, sin embargo sus valores y su perfil profesional le ayudan a dar soluciones para un mayor desenvolvimiento docente, se observa que su preparación y profesionalismo le ha ayudado a resolver conflictos de burocracia.



ME-02 A-021.

Realmente me ha resultado difícil ubicar alguna experiencia particularmente significativa en mi vida profesional académica. Puedo decir que mi trayectoria ha estado marcada por un cúmulo de ellas y que son en conjunto lo que han dado el matiz y la orientación que hasta hoy a llevado mi vida en este campo que he elegido. Creo que es por un lado la poca capacidad de sorprenderme por las problemáticas lo que me hace difícil marcar alguna sobre otra, pero es también a la vez esa extraña combinación del reconocimiento de la particularidad he importancia de cada nueva problemática o reto lo que igual me dificulta esta distinción. Así que sin más que agregar diría que en mi trayectoria profesional educativa, no hay una sola, sino muchas y muy amplias experiencias únicas e irrepetibles las que configuran mi vida, y que van desde el primer día en que puse un pie en un grupo de 3°. De primaria en mayo del 96' en Cardel Veracruz, cuando estaba a la mitad de la carrera, hasta hoy que me desempeño como académico de la Universidad Veracruzana y estudiante de esta maestría.

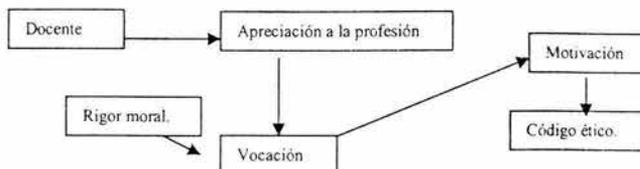
ABSTRAC: Este es un relato realmente falto de contenido, su trayectoria explica que ha tenido un cúmulo de grandes vivencias importantes, pero no define una en particular ni explica la importancia de su experiencia por lo cual no podemos hacer una reflexión de contenido.

ME-02 A-022.

La experiencia que más me ha dejado satisfacción es la función de asesoría técnica. En el programa estatal de alfabetización. Por haber tenido la oportunidad de elegir trabajar ahí por motivos personales (de familiares en situación de analfabetismo) mi participación creo que fue comprometida con el trabajo. Pero descubrí que no son suficientes las buenas intenciones para la resolución metodológica que la de rigor al trabajo. Después de las motivantes lecturas de Paulo Freire ingrese al programa desde las funciones más básicas de coordinación operativa, hasta el diseño de los cursos y materiales en una etapa posterior.

En este proceso pude observar la mayoría de las dificultades que se presentan en este complejo problema, desde la falta de recursos, los problemas de capacitación, de metodología, reproducción, la repartición de materiales. Fue una experiencia muy grata por la oportunidad de elaborar materiales audiovisuales para la capacitación, así como impresos, el tener un grupo de adultos directamente, asesorar a los alfabetizadores, realizar las visitas a la gente adulta, en resumen creo que fue significativa porque estaba convencida de lo que hacía, pero me descubrió también mis limitaciones, carencias y necesidad de preparación, porque el problema no está resuelto en el Estado y me sigue dejando un sentimiento de responsabilidad, porque me descubro con una conciencia que encuentro en otros.

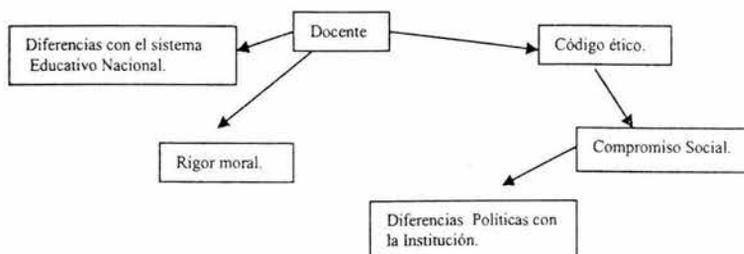
ABSTRAC: Docente con un alto valor ético, tiene antecedentes familiares de analfabetismo. Es impactada por Freire, encuentra una problemática fuerte de falta de recursos, de capacitación, metodología, reproducción y repartición de materiales. Siente la necesidad de crecer mas como asesora técnica y sabe que el problema de analfabetismo no termina ahí, sin embargo siente convicción y responsabilidad por generar más difusión.



ME-02 A-023.

En el momento que la supervisora escolar me invitó a trabajar con ella en la supervisión escolar como apoyo técnico, me entusiasmó la idea de poder conocer otro tipo de trabajo y sobre todo por la importancia y exigencia que representaba para mí el ser apoyo técnico. Tal puesto lo concebía como un trabajo arduo dentro del cual debía prepararme constantemente para apoyar el trabajo de los 400 maestros que conforman la zona escolar en la cual trabajo. La desilusión de mi trabajo fue hace un par de meses cuando se me encomendó la tarea de revisar y analizar los proyectos escolares de las escuelas de la zona, la tarea encomendada para mí consistía en un trabajo arduo que iba a marcar pautas para el trabajo subsiguiente de cada escuela. Al término de la revisión y análisis de los trabajos remití a mi jefe inmediato los resultados que había obtenido. La sorpresa y desilusión fue cuando mi jefe me indicó que no le hiciera ningún comentario por escrito a los trabajos de las escuelas porque los directores de las mismas se iban a molestar, yo cuestioné que entonces que caso tenía que enviaran los trabajos a la supervisión sino se les iba a hacer ninguna recomendación; tanto mi jefe como mis demás compañeras, también apoyos técnicos dijeron –que no estábamos capacitadas para responder a cuestionamiento sobre las recomendaciones hechas en sus trabajos, que seguro nos iban a hacer cuando fuéramos de visita a las escuelas. No iban a poder responder. Así que me hicieron borrar las observaciones hechas del análisis de los trabajos y además me hicieron el comentario que yo ya creía saber todo por estar estudiando la maestría y que el trabajo que se hacía en la oficina siempre había sido meramente administrativo y que no se quería meter en problemas con el personal de las escuelas. Yo hasta ahora pienso que el hecho de estar estudiando me servirá sólo a mí como superación personal y reflexionar para mí, ya que en la realidad cotidiana el hecho de marcar deficiencias en los trabajos de las escuelas es motivo de preocupación y molestia de las autoridades educativas en cualquier nivel y me pregunto entonces ¿cómo pretendemos alcanzar la calidad educativa que tanto urge en nuestro país con esa clase de pensamientos?

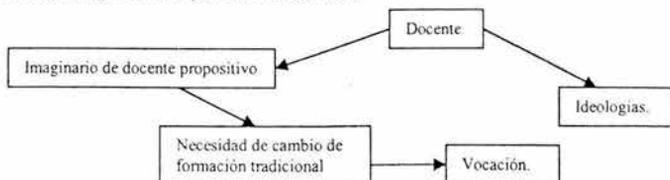
ABSTRAC: Docente preocupada por el cambio de valores en el magisterio, marginada por sus autoridades y decepcionada del sistema institucional, siente la necesidad de evaluar para el crecimiento de la educación nacional sin embargo se topa con la administración burocrática de sus autoridades y cuestiona para que trabajar tanto si solo se quedará en un mero formalismo, ojala y pueda ser perseverante y llegue a cambiar ese burocratismo que incide en la mala educación del país. Su valor: responsabilidad en la formación académica.



ME-02 A-024.

Una experiencia que me marco como alumna, fue en tercer año de primaria, cuando nos teníamos que aprender las tablas de multiplicar, la maestra primero nos mostró cada una de las tablas poco a poco y nos decían el porque de dos por dos son cuatro nos explicaba con figuras o con juguetes a algunos compañeros se les dificultaba mucho esta materia así que, solicito la ayuda de los padres de familia para apoyar a sus hijos en la memorización de las tablas de multiplicar paso un poco de tiempo y ella como toda una verdadera maestra paso lugar por lugar preguntando a cada uno de nosotros todas las tablas del dos al diez estuvo dedicándonos tiempo alrededor de una semana. Ahora me doy cuenta que a ella no le importaba tanto abarcar todo un programa establecido por la Secretaría de Educación, sino lo que realmente le interesaba era que nosotros nos lleváramos unas buenas bases de conocimiento o que sus alumnos en realidad aprendieran lo que se utiliza a lo largo de la vida que son las matemáticas. Otra experiencia fue cuando tenía unos meses de haber llegado a trabajar a la comunidad donde actualmente laboro (Xonotla) como camino aproximadamente un kilómetro de terracería para llegar a mi salón de clases esto trato de hacerlo con cuidado porque existen muchos animales que yo no conozco y que pueden ser peligrosos; pues un día al pasar por dicho camino me encontré con colonias de gusanos muy raros al menos para mí, dichas colonias se encontraban por todo el camino así como en la institución, así que le pregunte a los niños (mis alumnos) ¿Qué es eso? Señalando las colonias y los niños me respondieron con una naturalidad "son cag...s de luna" yo me quede callada y seguí mi camino al regresar a mi casa volví a preguntar a un señor de la comunidad que era eso que observe en el camino y cual fue mi sorpresa que me respondió son cag...s de luna pues me quede mas impresionada, cuando llegue a mi casa le platiqué a mi familia y se rieron de mí, yo también lo hice pero seguía con esa duda que son esas colonias de gusanos pues me dediqué a investigar y resulta que son larvas de mariposa nocturna que se alojan debajo de las hojas en las lámparas de aluminio público (esto es en zonas menos marginadas) pero como en ese tiempo había norte dichas colonias de gusanos fueron tiradas de sus nidos y por esta razón les llamaban así a un fenómeno al que no le encontraban explicación pero que además podría asegurar que todos en la comunidad me llaman así "cag...s de luna".

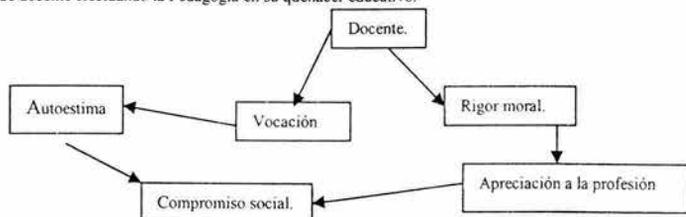
ABSTRAC: Docente preocupada por el aprendizaje significativo de sus alumnos, con influencias de sus profesores de la infancia. Se enfrenta a un grupo de gente que tiene una cultura muy propia del Estado, cree que es importante sacarlos de ciertas ignorancias y se prepara académicamente para lograr avances que incidan en el cambio.



ME-02 A-025.

Tengo un año de servicio, mi primer acercamiento ha sido en un jardín de niños unitario. En este ciclo escolar ingresaron algunos niños nuevos de 4 años al grado inicial. Uno de ellos venía según una evaluación de una especialista de educación especial, unida a todo el contexto de desnutrición y poca estimulación en su desarrollo desde nacido, el niño presentaba una lesión cerebral ligera, porque a parte tenía una tendencia Dawn. Para mí fue todo un reto el estimular al niño porque no hablaba, se movía muy poco, se ensuciaba al comer y además no controlaba su esfínter a los 4 años. Esta situación me pareció muy preocupante, pero afortunadamente con la poca o mucha estimulación que yo le pudiera ofrecer en el jardín, él ha superado muchas de estas situaciones. Ahora ya tiene un lenguaje de un niño mayor, ya estructura oraciones cortas y bueno además es autosuficiente en sus necesidades básicas, situación que me costó mucho lograr porque le tenía que dedicar más tiempo durante la mañana de trabajo. En estos momentos me encuentro satisfecha de que el niño haya tenido progresos y sobre todo algo que siento que le ayudó muchísimo es el acercarlo a la literatura infantil, porque diariamente trato de leerles un cuento infantil de calidad literaria, sus progresos los comencé a observar en torno a ella, porque era menos dependiente para acercarse a los libros, le encantaba uno que mostraba imágenes para bebés aprendiendo a ir al baño, aparte por su textura dura otros flexibles, es decir, a él le ofrecí libros para bebés y me sentaba a leerlos con él solito, porque consideré que el resto del grupo al menos ya estaba habituado a la dinámica de la hora del cuento y a él aún no, posteriormente, él solo se acerca a los libros y presenta actitudes lectoras al igual que los demás del grupo. Los demás niños considero que fueron de gran apoyo para él, porque yo les expliqué que siempre hay que ayudar a los que se les dificulta hacer algo, esto ellos lo hicieron y bueno creo que en equipo con ellos hemos apoyado a Andrés.

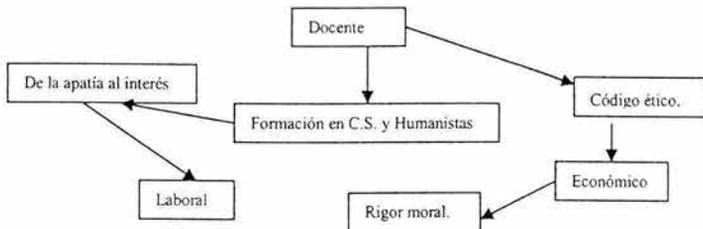
ABSTRACT: Docente responsable que trata de integrar a un niño con lesión cerebral en el contexto escolar normal, se prepara y ejerce su conocimiento en el aula, les enseña a los demás alumnos a ser compañeros y a respetarlos ante cualquier circunstancia. Sus valores: compromiso ético, incluyente, respeto a la gente especial y enseñar una educación de calidad. Cree necesario el cambio de formación tradicional y emerge una nueva forma de aprendizaje para el niño con lesión y sus compañeros, surge su sentido del imaginario de docente efectuando la Pedagogía en su quehacer educativo.



ME-02 A-026.

En una reunión de consejo Técnico de un Centro Escolar al cual acudí como invitado en el carácter de supervisor escolar, uno de los miembros comentaba la problemática que ocurría al interior de su aula y solicitaba auxilio a los demás miembros del Consejo. El director de la escuela tomó la batuta y comenzó a dar una posible solución al problema, utilizando un lenguaje que incluía términos y conceptos que no comprendía, encontrarme en un lugar desconocido y sin entender fue muy significativo para mí, ya que acudieron a mi "sentimientos encontrados" de responsabilidad y ética vs. factor económico, ya que de primera mano mi pensamiento se remitió a "que hago aquí" y es por esto que tomé la decisión de formarme profesionalmente en el campo educativo.

ABSTRACT: Profesor que da cuenta de la importancia que tiene el carácter ético pedagógico, en el corte educativo, conceptos no comprendidos por él le hacen concienciar que debe estudiar la pedagogía para internarse en el quehacer educativo. Su ética le permite ver su precariedad y la responsabilidad que tiene del puesto, observa su postura dentro del contexto y piensa en actualizarse. Sus valores: responsabilidad en el puesto de educador.



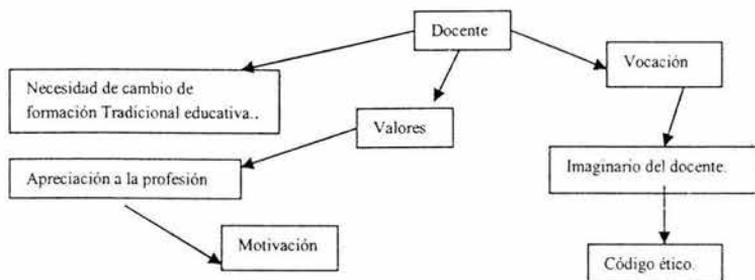
ME-02 A-027.

Para iniciar este relato me remitiré a una experiencia, que en la mayoría de las veces la he escuchado de compañeros en el campo laboral, tanto de nuevo ingreso como de personas con muchos años de servicios en el magisterio. Es más, pienso que es una frase bastante trillada pero recurrente cuando se platica como antecedente del historial docente, y que es la siguiente: "cuando me mandaron a trabajar fuera, lo que me enseñaron en la carrera nada tenía que ver con la realidad". Se hacen familiares estas palabras verdad. Bueno, ¿Qué sucede?, Me pregunto, los maestros que enseñan en las Normales se les ha olvidado explicar parte de esa realidad, ó, como no esta marcado este tipo de contenidos en la currícula oficial nadie se ve obligado a abordarla como parte de los contenidos académicos. Sin embargo en quién recae la responsabilidad de mantener una identidad y una autonomía personal para ser creativos y tomar decisiones. Y sin desviar el tema, ¿Cuál sería el nombre de una materia de tal naturaleza? Para egresar maestros preparados de las normales. Será algo así como la "teoría

del desempeño docente en una comunidad rural", donde el eje temático de esta materia aborde el perfil docente de un profesional de la educación que sabe desenvolverse en zonas de bajo desarrollo social, económico y cultural, las condiciones de salud, geográficas y políticas dependen de una o algunas instituciones mal organizadas o desarticuladas en bien de la comunidad, quedando en manos del maestro informar e instruir a la comunidad, sin ser absorbido por el medio ambiente. Pero la descripción de mi experiencia no creo que sea ajena, a la experiencia de muchos de mis compañeros. Pero me atrae mucho como se sigue reproduciendo este modelo.

Pienso que deberíamos seguir lo que nos recomendó una de mis más queridas maestras de la Normal, "Hay de aquel que se deje absorber por el medio ambiente", nos dijo, como una advertencia para no quedarnos estancados, y como uno de los propósitos centrales de su materia que intuitivamente y fortuitamente nos legaba esta maestra comprometida con su quehacer docente, rebasando el umbral de lo académico, y dándose tiempo de explicar el perfil docente que requiere una comunidad marginada, que desde su perspectiva iba desde una localidad en la sierra a cientos de kilómetros de la ciudad, como en la periferia misma de la capital de Xalapa. Recuerdo que así nos decía, y nos remarcaba: "son ustedes maestros sujetos transformadores, de un cambio de conciencia, con capacidad de crítica, vayan y desenvuélvanse lo mejor posible". Nueve años después sigo escuchando la misma frase inicial; pero quizás lleva tiempo asimilarla para desarrollar un perfil de maestro para la vida. Es quizá, por eso que estoy en la maestría para tomar fuerza y vigor en esa tarea que tenemos todos los maestros en nuestro papel de transformadores, pero como no es posible tal uniformidad, considero que yo sí estoy convencido de que mi desempeño profesional es bueno, aunadas las contingencias que se han presentado en el campo laboral de mi historia docente y donde no ha quedado de otra más que ser creativo y leer por nuestra cuenta.

ABSTRAC: Docente que se interna en el ámbito educativo, carente de experiencia, comprometido con su ética trata de buscar soluciones de corte pedagógico para dirigir su conocimiento acertado a las necesidades del contexto. Tiene la necesidad de transformar su quehacer para una educación de calidad. Su código ético le señala el camino y el se propone crecer como docente y como persona.

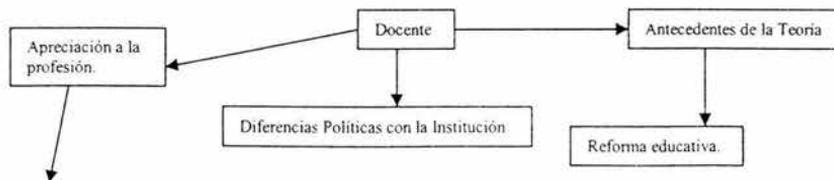


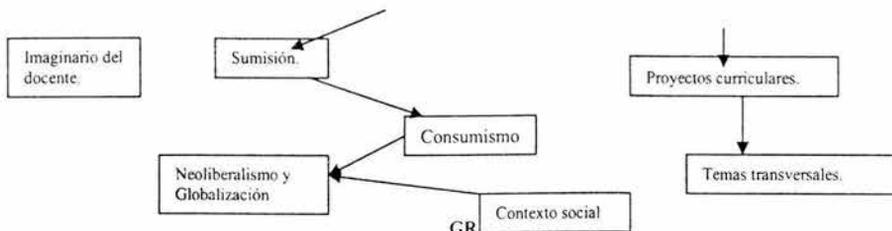
ME-02 A-028.

Trataré de relatar una experiencia vivida durante mi práctica docente. Hace tres años el director de mi escuela llamó a los maestros de Educación ambiental incluyéndome a mí para informarnos que se llevaría a cabo una exposición en la Normal Veracruzana de trabajos realizados con los alumnos en las diferentes materias, donde se nos invitó a que hiciéramos con los alumnos lo mejor que se pudiera ya que en esa exposición participarían tres sectores educativos. Yo como maestra de Educación ambiental me di a la tarea de investigar sobre el tema de composta para que ésta fuera nuestra exposición de la Materia. Conseguí información, necesaria les comente a los alumnos sobre el proyecto y se acordó que se realizara; tuve que vencer varios obstáculos. Como tener que ir al mercado a pedirles los desechos o restos de tomates podridos, plátanos, lechugas, zanahorias, cáscaras de naranja, gabazos de zanahoria, betabel en fin y cargarlo a la escuela, compre una reja plástico y clavos, les pedí a los alumnos que me ayudarán a picar todo para un mejor reciclado y en conjunto armamos la preparación para la composta. Pague para que me hicieran 100 tripticos informativos para repartirlos en la exposición.

Mi idea era en primer lugar que el alumno conociera la importancia de reciclar la basura orgánica, prepare algunos alumnos para que en la exposición ofrecieran alguna explicación a los invitados a dicha exposición y algo importante que me interesaba es que los invitados a dicha exposición observaran el proceso y además el resultado que se obtiene de este proceso; "la composta". Para ello fui al jardín botánico y compre composta para que el visitante conociera el proceso y el resultado. Mi desilusión fue para mí y mis alumnos que al final de la exposición cada escuela se llevaría sus trabajos y cual fue mi sorpresa que mi director dijo que la composta ahí la dejaron que era pura basura, me senti desilusionada y esta acción me bajo la moral.

ABSTRAC: Docente preocupado por la educación ecológica sin apoyo de sus autoridades, se ve decepcionado por la ignorancia de sus compañeros docentes y su directivo. El hace conciencia en sus alumnos y pretende que el proyecto ecológico de composta sea atractivo y útil, sin embargo solo sirve para una exposición de utopías y se enfrenta a la realidad del contexto. Hay nula importancia de sus autoridades por su trabajo, hasta ahora no se le ha dado la importancia a los temas transversales, ella se enfrenta a la educación tradicional y su trabajo es nulificado, tiende a ser propositiva y piensa en su compromiso social y ecológico, solicita cambio de valores en su quehacer educativo, ella no defiende su postura y decae en su imaginario del docente por un burocratismo en sus autoridades.





ME-02-B001

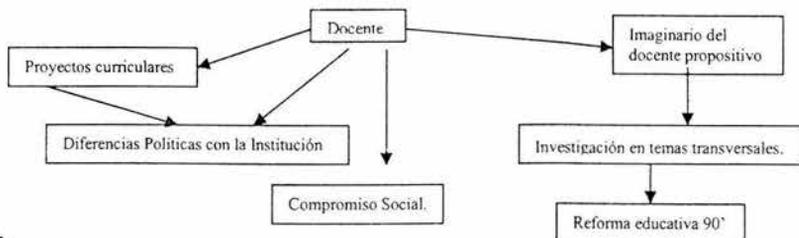
Cuando inicié con mi trabajo como docente en la escuela secundaria, mi labor educativa en una institución escolar fue impartir a los alumnos la materia de Ciencias Sociales, era un programa de estudios interdisciplinario porque en sus contenidos se desarrollaban diferentes enfoques, para mí era algo nuevo y representaba un reto, ya que me encontraba recién egresada de la Facultad de Antropología Social de la Universidad Veracruzana.

En ese tiempo de mis inicios como profesora descubrí algunas problemáticas del ámbito escolar ya que había comentado en reuniones de trabajo y en academias con algunos docentes de diversas materias del plantel, analizábamos temas como planeación didáctica y evaluación de aprendizaje que en la actualidad siguen estando dentro de los debates académicos y en los discursos de educación básica. Durante varios ciclos escolares, mi experiencia no incluía el Programa de Modernización Educativa que para 1993 se iniciaba en todo el país, desde ese año me correspondió atender las asignaturas de Geografía, Historia y Civismo que implicaban nuevas situaciones dentro de la práctica pedagógica, desde aspectos de planes y programas hasta las partes de la normatividad de la evaluación que han causado diferentes posturas y discusiones con relación a asuntos como el alto índice de reprobación escolar y la deserción de alumnos de las escuelas.

He tenido la oportunidad de coordinar y conducir cursos, talleres y también dirigir academias en el área de mi especialidad, donde se ha analizado el proceso de enseñanza aprendizaje y cuestionado fuertemente el burocratismo en la educación, los programas de actualización y de carrera magisterial y demás factores del sistema educativo con el objetivo de plantear posibles soluciones a los problemas educativos en un espacio institucional, las propuestas y sugerencias siguen siendo significativas para mí porque representan un trabajo realizado con diálogo y respeto.

En 1999 la asignatura de Civismo se actualiza en Formación Cívica y Ética, única modificación en el currículo de la educación secundaria, razón por la cual pienso en la importancia que tiene esta delicada tarea de educar.

ABSTRAC: Docente preocupada por la evaluación del aprendizaje de calidad. Se interna en la investigación de planes y programas para dar una posible solución al alto índice de reprobación y deserción, es objetiva y propositiva. Sabe que el sistema y la institución son fuertes potencializadores de la educación en sus diversas posturas. Dispone un cambio cualitativo en su contexto y se prepara para difundir los cambios lo más rápido posible, su ética le empuja a reformar y lo hace conciente de la tarea que el corresponde.



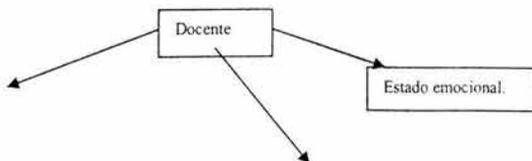
ME-02-B002.

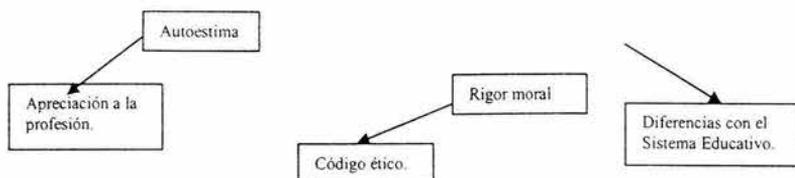
Uno de los días más desagradables que he tenido en relación con mi trabajo como docente, fue el día que empecé a laborar en Telesecundaria, en una comunidad de Santiago Tuxtla. En primer lugar me inquietó el encontrar a alumnos muy grandes de edad, después aunque sabía la metodología del subsistema, el no contar con televisor ni con el material impreso, realmente no sabía como debería de empezar, no tenía ni siquiera una idea remota de lo que tenía que hacer para iniciar la clase, por no conocer los contenidos.

Me sentí muy angustiada por lo que estaba sucediendo, debido a esa sensación de frustración, angustia, preocupación, nació en mí la inquietud y la fuerte convicción de prepararme para poder realizar de manera más satisfactoria mi labor docente, ya que me pensaba dedicar a esto y no tenía el perfil por no haber estudiado la normal ni pedagogía.

ABSTRAC: Profesionalista que se interna al mundo de la docencia sin información, se interna en la docencia tecnocrática y tecnológica (sin que haya tecnología) en un contexto diferente al suyo, se enfrenta a la pobreza y la precariedad ya que su trabajo es impartir telesecundaria y carece de TV y material impreso. Su autoestima se deteriora por la falta de conocimientos pedagógicos y concientiza el problema en el que se encuentra.

Gracias a sus valores esta persona recapacita, permite y pide el cambio de actitud profesional para un mejor quehacer educativo.





ME-02-B003.

En el verano del año 2001 recibí un sobre amarillo, de esos que se acostumbran para el envío de paquetería. Al abrirlo, sentí una gran satisfacción e inconscientemente el archivo mental se remontó 3 años al pasado.

Convencida, al igual que mi esposo y un grupo de amigos, que el deporte no solo debe ser concebido como un servicio social sino como un método de educación, iniciamos un proyecto de formación integral de niños y jóvenes, basado en la enseñanza del fútbol.

Jonathan, que en ese entonces contaba con 11 años de edad, formó parte desde entonces de uno de los equipos. Jugador que destaca por sus cualidades futbolísticas natas, inmediatamente se ganó un puesto dentro del equipo. Sus padres, de condición económica baja, trabajaban durante el día. Una parte fundamental del proyecto es vigilar el desarrollo académico de los jugadores, por ello detectamos que Jonathan tenía graves problemas: estaba cursando por tercera ocasión cuarto año de primaria.

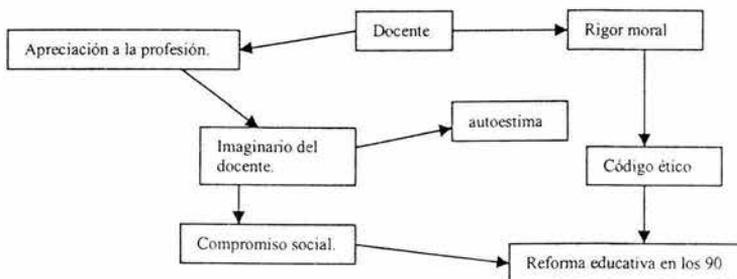
De inmediato, iniciamos pláticas con sus padres para que se nos permitiera trabajar con Jonathan no sólo futbolísticamente, sino académicamente. Durante ese año y parte del siguiente, trabajé intensamente con él implementando un horario en las tardes en el que se abarcara el entrenamiento de fútbol y un taller de estudio.

Logró aprobar cuarto año con promedio de 8.5 y durante quinto año, sólo lo apoyé la mitad del curso, después de ello, se dejó de trabajar por sí solo. Lo más importante para mí, fue enseñarle no a repetir y no memorizar contenidos, sino a aplicar el análisis, la reflexión y la comprensión de lo estudiado como elementos fundamentales.

Es por ello que, al abrir el sobre amarillo, de esos que se utilizan en paquetería, me sentí satisfecha: Contenia el Certificado de Educación Primaria con promedio de 8.9

Actualmente, Jonathan continúa en el equipo y se encuentra cursando primero de secundaria.

ABSTRAC: Docente de Educación física preocupada por el desarrollo físico y mental del alumno, se interesa en que ellos canalicen sus emociones en el deporte conjuntado con el aprendizaje institucional.



ME-02-B004.

En mes de febrero del año 2001, alguien me propuso dar cátedra en la Universidad de Xalapa, precisamente de la materia de Administración Pública área en la que cuento con una especialidad y en donde tengo una experiencia de veinte años como servidor público.

Aunado a lo anterior, evalúe, esta invitación considerando que ya venía fungiendo como capacitadora en la Institución donde laboro actualmente, así que acepté la invitación para impartir la cátedra a los alumnos del 7º. Semestre de Carrera de Administración de Empresas, estimando que contaba con el conocimiento de la materia y la experiencia adquirida a lo largo de mi vida profesional.

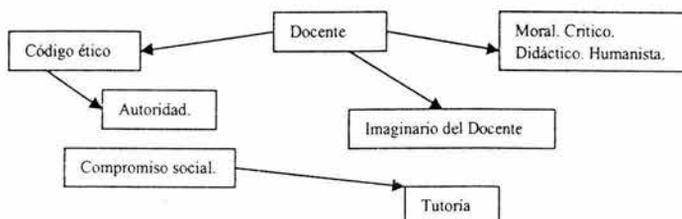
El primer día de clases, fui presentada como "maestra" y fue en ese momento que reflexione sobre la gran responsabilidad de convertirme en maestra, cuando los jóvenes me empezaron a llamar así, en lugar del acostumbrado "licenciada" sentí un escalofrío que estubo a punto de paralizarme, aclarándoles que yo no era maestra porque ese calificativo lo merecía quien se había empenado como tal y que para mí adquiría una enorme responsabilidad el estar frente a ellos pretendiendo cubrir el programa de estudios diseñado por la Universidad.

Desde luego, no tardaron mucho en confirmar mi falta de experiencia en la docencia, pues tenía algunas actitudes durante clase que me era muy difícil de manejar, es decir eran desordenados como chiquillos, haciendo todo lo posible por evitar que concluyera mi clase, se ausentaban, pedían permiso para ir al baño y todo tipo de argucias, haciendo comentarios chuscos o preguntas fuera del tema que abordábamos, desde luego comprensible por la materia en sí misma, por lo cual tuve que recurrir a consultar con otros maestros la forma de controlar el grupo, asumiendo diferentes actitudes de seriedad, rigidez, pero siempre atendiendo con interés y desde luego contestando las preguntas que hacían, a medida que iba conociéndolos un poco más fue inevitable sentir simpatía por ellos, identificando desde luego a los más participativos y los diferentes roles que jugaban en salón de clases. El desgaste personal que sufrí fue enorme porque para entonces ya me consideraban una maestra muy estricta.

La sorpresa que me lleve es cuando pedi presentar un trabajo de investigación por equipos, el cual fue preparado con esmero y en todos los casos con calidad en su contenido, presentación y exposición. Durante el descanso y posterior a clases se me acercaban para hacerme consultas e incluso una alumna con problemas de carácter emocional me pidió consejos. Ahí comprendí la importancia de ser "maestra", el papel que me tocaba desempeñar frente a ellos, actuando con rectitud e imparcialidad, tratando de transmitir además de los contenidos del programa de estudios, la inquietud de que adquirieran conciencia por si mismos en los temas tratados y que llegaran a sus propias conclusiones.

Hoy, a casi un año de incursionar en el campo educativo, estoy muy contenta de haber aceptado la propuesta y el reto de ser "maestra" término al que ya me acostumbro y que extrañaría si dejara de serlo. Esa es mi motivación por la que estoy en la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

ABSTRAC: Profesionista con fuertes convicciones éticas y con un imaginario del docente muy positivo, se interna en el magisterio sin conocimiento pedagógico. Se enfrenta con el problema del control de grupo, sin embargo tiene la vocación de docente y se permite conocer mejor a sus alumnos, es rígida pero con bases firmes de respeto y tolerancia. Enfrenta a los alumnos con una didáctica propositiva, pretende ayudarles en cuanto a lo académico pero también la buscan en tutoría. Se interna en la maestría de Educación para ser mejor, y conocer el ámbito educativo.

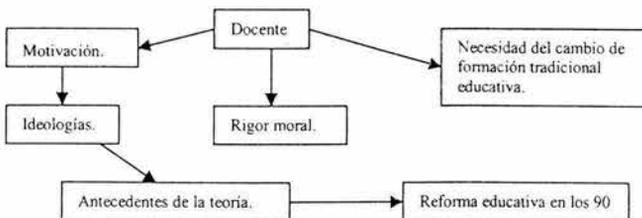


ME-02-B005

A los 5 años de haber llegado al plantel (Esc. Prim. Manuel R. Gutiérrez) me encargaron el área de medios electrónicos, a lo que me di a la tarea de instalación, programación y posible estructuración de la metodología, ya que no contábamos con Internet ni con Red Edusat. Inicé dando la introducción a la informática tanto a docentes como a los alumnos, lo que me permitió reconocer lo que a ese nivel se requería de momento en cuanto a enseñanza, así mismo el desinterés de algunos docentes hacia esta área, pero los alumnos me sorprendieron, ya que en un gran número tenía nociones básicas.

La experiencia importante es que en el momento de enfrentarse a la enseñanza con los niños que no tenían noción, me di cuenta de que la enseñanza personalizada le permitía al alumno realizar las actividades descritas al alumno por mí y poder manejarla de manera apropiada para su beneficio, incluso otra apropiación es la comunicación en equipo que les apoya en el momento de estar frente a una computadora. En lo personal, manejar una actitud posmoderna me ha liberado de algunas ideas erróneas que me impedían reconocer al alumno como un sujeto no solo pensante y capaz sino también un ser que requiere el apoyo moral, aún cuando momentáneo, de mi parte. Esto me permite realizar mis clases de una manera más productiva y de beneficios personales muy positivos.

ABSTRAC: Profesionista con características tecnológicas que a pesar de instruir hacia la tecnología, repara en la parte pedagógica del alumno. Su cometido, un aprendizaje significativo, su necesidad, la comunicación y respeto hacia el alumno como ser humano. No le importa la carencia de material, su teoría lo hace sensible y propositivo para hacer de la enseñanza un quehacer educativo de calidad. Este docente observa la necesidad de la comunicación del adolescente, de reconocerlo como ser humano y trabaja con los alumnos en equipo les enseña los valores del compañerismo y de la camaradería.



ME-02-B006.

En cierta ocasión cuando encontraba realizando mi servicio social en la Escuela de Bachilleres "Lic. Antonio Ma. De Rivera", en un espacio de tiempo en el que me acercaba a la cafetería, de pronto un alumno de primer semestre, corrió hasta donde yo caminaba y sin más ni más, me dijo que se podía confiar en mí, a lo que yo respondí que sí.

Este joven comenzó a preguntarme acerca de los síntomas que alguien empieza a experimentar cuando se adquiere una infección de tipo sexual, dado que un amigo suyo en una fiesta se había "ligado" a una chava y habían sostenido relaciones sexuales y dicho amigo estaba muy preocupado porque la parte baja de su vientre se comenzó a hinchar repentinamente al día siguiente.

Lo sorprendente de esta historia, desgraciadamente no es el hecho de que un joven incipiente hubiese sostenido relaciones sexuales a esa edad, que en nuestros días ya es cosa común, sino la forma en que me lo contó, ya que desde el primer momento me di cuenta que aquel supuesto amigo de quien me alcanzó a contar con lujo de detalles su experiencia sexual, no era otro que el mismo.

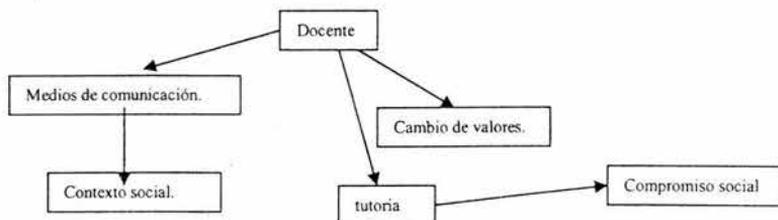
Le respondí que no estaba capacitado para dar un diagnóstico a larga distancia, pero que no se preocupara porque con lo que me había dicho no era una situación grave, pero que más valía que se lo contara a sus padres y fuera a ver a un doctor. Inmediatamente le cambió el rostro y con un gesto torcido me dijo que no tenía papás y que vivía en una pensión, ya que no era de aquí y que no tenía para pagar una consulta.

La historia termina cuando yo mismo lo llevé a ver a un doctor y le curó de sus males y a partir de ese momento comenzó una gran amistad que hasta ahora se conserva en toda su extensión. Este es un fruto de mi labor educativa, poder ayudar a mis alumnos en cosas que sus papás muchas veces ni se imaginan.

El ya piensa y actúa de diferente manera y ha comprendido que todo ha de llegar a su tiempo y lo podrá disfrutar sin ningún problema y con mucha responsabilidad. Creo que lo más importante de la educación es la ayuda humana que el docente pueda brindar a sus alumnos.

ABSTRAC: La necesidad de comunicación asertiva se vuelve a repetir, los alumnos se encuentran carentes de esquemas morales y recurren a los maestros, afortunadamente este maestro experimentó la tutoría en el alumno, haciendo de su labor docente una verdadera práctica pedagógica, rescatando la moral que existe en los docentes comprometidos en su labor.

Muchos de los alumnos desean tener en sus maestros más que un instructor ya que en los padres difícilmente se encuentra una comunicación asertiva por el cambio de valores.



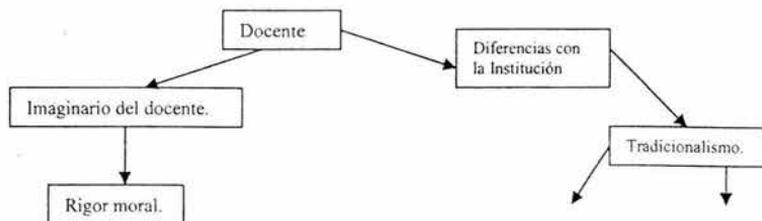
ME-02-B007

El acontecimiento que a continuación me propongo a narrar se inscribe en el contexto de mi vida durante mi paso por los estudios preparatorios, así mismo no es producto de un suceso que aconteció en una ocasión como suele pasar en esos casos en lo que el individuo sufre o se siente mocionado por el fenómeno ocurrido en algún día de su trayectoria existencial.

Lo que quiero decir es que el acontecimiento que voy a narrar fue lo acontecido durante los tres años en los que cursé el Telebachillerato. Para iniciar quiero aclarar que, quien esto escribe, nació en la comunidad llamada "El cafetal" del municipio de Alto Lucero, al este de la ciudad de Xalapa, ubicada a 56 Km. Aproximadamente. Desde niño inicié mis estudios en la escuela concluí la primaria, y una vez terminada la secundaria, pese a no existir el nivel educativo inmediato (Bachillerato), tuve que inscribirme en el Telebachillerato de Alto Lucero, junto con otros dos compañeros asistía a la escuela en un ambiente desconocido, de pronto salir del pueblo y conocer otros ambientes nos hacía estar alertas de todo lo que ocurría. Del municipio mencionado a mi comunidad no había transporte por la noche por lo que teníamos que regresar caminando y como no existían las condiciones económicas idóneas no podíamos disponer del recurso para financiar un gasto extra de transporte de taxi. Pasó un semestre y al siguiente inicio de clases mis compañeros habían desertado del Telebachillerato. Mi tristeza fue en aumento al saber de la noticia, no pude dejar de pensar, a partir de ese momento caminaría solo en la penumbra de la noche por espacio de tres horas hasta mi pueblo. Las ganas de continuar y el oxígeno que mis padres ponían a mis ánimos hicieron que continuara, fueron días terribles, cuando estaba en clase pensaba en cómo llegaría a mi casa, pues la clase terminaba en los mejores casos a las 8.30 p.m. y mi llegada a la casa de mis padres era casi a las 12.00 p.m. así fue durante los dos años y medio restantes. Sentía que el Telebachillerato tardaba siglos en terminarse. No obstante en la escuela estaba en el cuadro de honor pues el sufrimiento (aunque no lo veo como sufrimiento más bien como una enseñanza de la vida) me ayudaba a tener más conciencia de lo que era la escuela, hoy que he terminado mi Licenciatura y que me perfiló con muchos ánimos a concluir con la Maestría en Educación doy gracias a la vida de aquel instante que me sirvió para apreciar lo valioso de la educación.

En este momento estoy colaborando con las autoridades de mi comunidad para la apertura de un centro de Telebachillerato, pues creo ayudará al desarrollo de la comunidad, al menos servirá para que jóvenes como mis compañeros que desertaron por múltiples razones (lejania, factores económicos, etc.) continúen con su preparación profesional.

ABSTRAC: Docente con altos valores pretende elevar el nivel educativo en su comunidad para establecer un compromiso con los nuevos valores. Conoce la problemática que existe en el país para una enseñanza de calidad, la economía y marginación en su caso no fue limitante para que el desistiera de su impulso de progreso. Reconoce que su esfuerzo lo llevó a valorar el estudio y se compromete a apoyar a su institución para el desarrollo de su comunidad.





ME-02-B008

Pláticas de Café.

Mi acontecimiento inicia el día 14 de diciembre de 2001, recuerdo claramente ese día debido a que fue sumamente agotador, con dos juntas organizadas por el Secretario Académico (UV), en las cuales brindamos apoyo para la organización, y además la entrega de todos los pendientes ya que como finaliza el año tenemos que arreglar todos los asuntos e iniciar organizados para el siguiente año.

Por lo tanto, termine la jornada de trabajo exhausta y totalmente estresada, pero satisfecha por la razón de cumplir con todo lo que se me había asignado. Y al final del día, aproximadamente a las 9 p.m. un amigo me invitó a un café para platicar y disfrutar de nuestra mutua compañía, claro que acepte debido a que me parece muy placentera su conversación y considero aprender muchísimos porque él me hace una serie de planteamientos con el fin de reflexionar y además, le comento mis experiencias sobre la clase que imparto en la Facultad de Agronomía. En ocasiones charlamos sobre lo político, en otras sobre lo económico y/o educativo o un tema de interés actual.

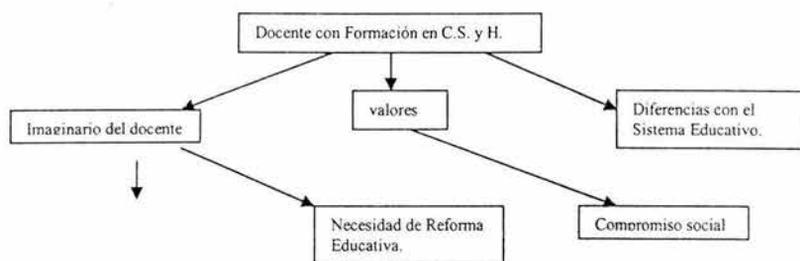
Pero, en especial esa noche tuve una serie de sorpresas, que al mismo tiempo me impresionaron, haciéndome algunas interrogantes de lo que sucede:

1. En todo plan y programa de estudios tenemos una finalidad educativa que se quiere lograr y de la misma forma cada profesor en su materia se plantea objetivos, sin embargo, ¿qué está pasando en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Ya que los objetivos del docente no se están cumpliendo debido a las limitantes económicas y laborales.
2. Un tema de actualidad son los comentarios que escuchamos acerca del desarrollo integral en el estudiante, pero en las escuelas apostamos más al desarrollo intelectual olvidando los intereses del alumno, sus necesidades, la opción que tiene de un aprendizaje por medio de sus sentidos. Y mi pregunta es: ¿Cómo podemos guiar la formación integral, personal y social?
3. Otra de mis inquietudes, es dirigida hacia los estudiantes de licenciatura cuando terminan cada semestre y en otros de los casos al egresar de la Universidad, por que lo general se cuestionan: ¿qué he aprendido? ¿para qué? ¿cómo aplicarlo? ¿realmente muy pocos contenidos se acercan a la realidad al desempeñar un trabajo?
4. También, considero que muchos de los docentes estamos necesitados de capacitación y habilidad en didácticas pedagógicas y más aun en carreras comprendidas dentro del campo de las ciencias naturales, por lo tanto me cuestiono ¿cómo invitar a los docentes a mejorar sus didácticas sin que se sientan agredidos en sus prácticas tradicionales?
5. Finalmente, en el nivel de licenciatura ¿cómo podría ayudar a los universitarios en la comprensión del encuadre de su plan de estudios?

NOTA: Los cinco puntos anteriores son problemáticas que he percibido a través de los comentarios que he entablado con los estudiantes universitarios y las reflexiones que hacemos en nuestras pláticas de café.

ABSTRAC: Docente crítico que labora sobre proyectos y se siente satisfecha del trabajo, se pregunta sobre los planes y objetivos expuestos por los maestros, se cumplen o solo es una utopía, se preocupa por la parte humana del alumno reconociendo que hay necesidades del alumno que le limitan para un aprendizaje significativo, reconoce que los docentes necesitan actualización continua, sabe que los docentes se sentirían agredidos si se les invitase a actualizarse y se preocupa por hacer un plan estructural para orientación educativa.

Sus valores: respeto a la diversidad de caracteres, compromiso ético para la educación popular, tolerancia a los pensamientos de sus compañeros, compromiso con su quehacer educativo.

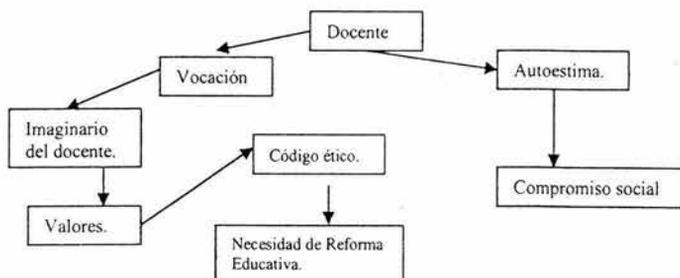


ME-02-B009

Cuando estudiaba la licenciatura en Pedagogía tuve la oportunidad de colaborar con trabajo voluntario en un grupo que se dedicaba a la atención altruista de niños con problemas y requerimientos de educación especial: niños down, hiperactivos, con coeficiente inferior al término medio, etc. Las actividades que se organizaban para ellos eran campamentos, excursiones, paseos, apoyo en el estudio durante las tardes y terapias de estimulación, con la finalidad de ayudarlos a superar sus problemas.

Participé con este grupo durante un año y fue muy satisfactorio para mí el vivir la labor educativa como un medio de ayuda para niños con problemas y conocer a tanta gente que realiza labores para servir a los demás sin esperar nada a cambio.

ABSTRAC: Pedagoga que se interesa por la educación especial de manera altruista con un alto compromiso social y un imaginario del docente elevado, sus valores son el integrar al contexto a los niños y permitirles trabajar y hacerlos útiles para su propia vida, sin que sus limitaciones sean importantes, tiene una necesidad de cambio de la educación tradicional y se dispone a participar en el cambio.



ME-02-B010

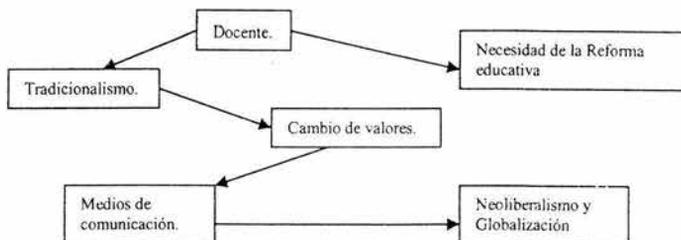
Un problema que me ha llamado mucho la atención ha sido el de la lectura en México. Desde 1990, con la feria del libro que se celebra en Guadalajara, algunos estudiosos se abocaron a analizar la problemática de la lectura.

A raíz de estos trabajos, varias instituciones gubernamentales y asociaciones volvieron la mirada a este fenómeno; unos implementaron proyectos como la creación de bibliotecas, rincones de lectura editoriales, otros crearon asociaciones donde se dedicaban a investigar que causas eran las que desencadenaban que hubiera pocos lectores.

En la facultad, antes en la prepa, me topé con muchos compañeros que no les gustaba leer y cuando teníamos que leer algún párrafo de equis libro, pues no lo hacían bien. Recuerdo que una maestra nos recomendó hacerlo en voz alta, con pausas, respetando el ritmo que impone los puntos y seguidos, comas, etc. Aquí mismo, en el curso propedéutico de la Maestría, una compañera leyó en el equipo un texto que al final lo tuve que volver a leer porque no entendí nada:

Saber leer bien es saber comprender un texto.

ABSTRAC: Profesor que observa la necesidad de cambio de la formación y educación tradicional, el cambio de valores y el sistema educativo, analiza la problemática de la educación y la institución y da cuenta de la formación educativa al reparar en la diferencia de valores actuales y pasados, sabe que es un problema institucional y se preocupa por darle un seguimiento apropiado.



ME-02-B011

Mi experiencia se refiere a la educación para el trabajo. En administraciones anteriores se capacitaba a las personas desempleadas para el trabajo, tratando de darles opciones de incorporación al mercado laboral con una especialidad. Sin embargo, se quedaban algunos elementos importantes sin tocar, por ejemplo, se capacitaba a un joven para hacer muebles, pero no se le enseñaba a que supiera venderlos, a buscar apoyos económicos, a conocer sus derechos y obligaciones fiscales. A partir de que estudié la especialidad en la UPV, adquirí las herramientas para analizar programas a fondo, y esto lo aproveché para hacer una investigación sobre este tema.

Mi investigación trajo como consecuencia que los programas a nivel estatal se les incluyeran apartados de habilidades básicas, donde un psicólogo refuerza la autoestima, trabajo en equipo, atención al cliente; un especialista en determinado oficio y un contador para el aspecto de la microempresa, trayendo con esto que las personas que tomaran el curso, cambiaran su personalidad, aprendieran un oficio y aspectos legales.

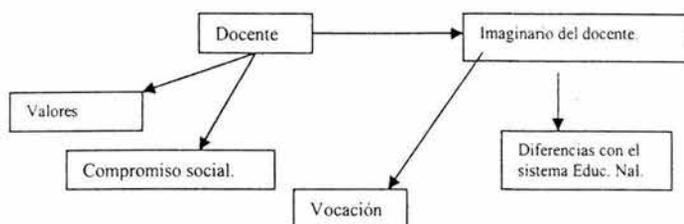
Se les enseñó a pensar y actuar sobre su realidad.

Por los comentarios que hicieron al curso, me sentí motivado y contento de forma personal, profesional y profesionista. Cabe mencionar que cada curso tiene un presupuesto de ciento cuarenta mil pesos, que se distribuye en: becas para los capacitandos, seguro, materiales y pago al instructor.

Por los logros del 2001 me han felicitado mis superiores y los becarios, pero realmente la satisfacción es saber que mis conocimientos sirven a un sector de la sociedad.

ABSTRAC: Profesionista con criterio formativo, instruye a personas para el área laboral pero repara en la cuenta de que ellos necesitan una formación comercial, política, laboral y psicológica para complementarlo con su artesanía y así crecer en su negocio.

Esta educación global incide en una formación de una pedagogía de cambio, una educación para la vida. Este programa rescata los valores de las personas complementando lo académico con los valores éticos.



ME-02-B012

La experiencia de mi vida.

Elegir una experiencia importante dentro de mi práctica docente me es muy difícil, ya que creo que cada momento y cada lugar por los cuales he pasado han dejado en mi persona una experiencia que ha permitido enriquecer mi labor como docente pero sobre todo han logrado hacer de mí una persona mejor, pero si aquí debo plasmar algo lo haré con mi experiencia que como maestra multigrado he tenido por quince años.

Empezaré por narrar el tremendo terror que significó llegar a una escuela de este tipo donde tendrían que trabajar con alumnos de tercero a sexto grado en un aula donde compartía espacio con otra compañera que a su vez trabajaba con alumnos de segundo y primer año.

¿Cómo trabajar con alumnos de diferentes grados y diferentes edades? Ese era mi gran problema.

Al principio trate de copiar la técnica de trabajo de mi compañera, pero eso no dio resultado ya los contenidos eran muy diferentes y ella se abocaba principalmente a la enseñanza de la lecto escritura o español. Conforme pasaban los días y semanas y a pesar de poner en práctica las técnicas y conocimientos que en la escuela Normal aprendí sobre escuelas unitarias cada vez me daba más cuenta que esto no se trataba de un secretario de cocina en el cual teniendo los ingredientes y mezclándolos según el instructivo darían como resultado un rico pastel el cual me saborearía.

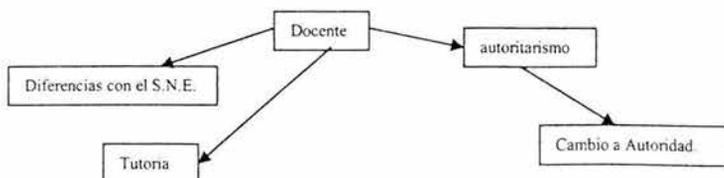
Después me di la tarea de preguntara otros compañeros de mi zona como le hacían para trabajar sin que fuera tan desgastante y en muchas ocasiones solo se quedaba en planes; algunos me dieron tips que claro está puse en marcha en cuanto llegue a mi salón de clases, me di a la tarea de investigar cuestiones tales como la adaptación de una aula multigrado, asistí a cursos convocados por la supervisión escolar y si me era permitido a los curso estatales para escuelas unitarias y bidentes.

Ahora tenía los conocimientos y los recursos materiales que estaban a mi alcance, pero de todos modos mi práctica docente no era lo que yo deseaba, ni los resultados lo que esperaba, ¿Qué estaba fallando ahora? Tonta de mí lo tenía en mi nariz y no podía verlo, no se como in en que momento sucedió, pero entre más tiempo pasaba había algo que sucedía entre mis alumnos y yo, y era esa relación afectiva en la cual ambos nos atábamos en volviendo, esa vinculación que ahora comprendo están importante para lograr cualquier objetivo, no solo de enseñanza sino en toda la vida. "El amor", cosa que pocos logramos obtener y transmitir, cada vez que un chico se acercaba a mí en busca de conocimiento no era en realidad su objetivo era más bien el hecho de poder comunicarse, de buscar una apapacho o el reconocimiento que en muchos casos los niños sobre todo en zonas rurales no obtienen de sus padres, ¿Cómo poder lograr un cambio en ellos? Si yo misma repetía los mismos esquemas familiares de autoritarismo, marginación o desinterés de los cuales ellos estaban huyendo. Ahora me siento muy afortunada de trabajar en esa escuela y poder dar un poco más que solo conocimientos, he encontrado y aplicado técnicas de enseñanza que me dan muy buen resultado, trato de aplicar las teorías que hasta ahora he aprendido en esta maestría pero se ahora si por experiencia, que todo esto sería inútil si no demostrara un poco de humildad en mi trabajo y sobre todo amor ante mis alumnos, mi trabajo y todo lo que me rodea.

Esta es una experiencia no solo docente sino de mi vida.

ABSTRAC: La maestra se enfrenta al fenómeno educativo multigrado, en el que su institución no la preparó para ese contexto, hay un estereotipo de docente el cual vierte como una técnica más y solo preocupada por un aprendizaje repetitivo, sin embargo existe un sentimiento humano y social en el que ella se enfrenta a la comunicación y el amor que sus alumnos solicitan. Ella repara en el emodelo educativo de autoritarismo que estaba aplicando y se da cuenta que no es el idóneo para un aprendizaje significativo.

Pone en alto sus valores de humildad, comunicación, respeto, responsabilidad, para cambiar su modelo educativo, por uno propositivo, incluyente y moral.





ME-02-B013

Al comenzar mi trabajo educativo tenía un año de haber egresado de la carrera en Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana y, con 23 años a cuestas. Al terminar ese primer semestre, el Director me propuso para impartir un curso sobre diseño de materiales didácticos a profesores de la zona Córdoba-Orizaba, dada mi experiencia en la elaboración de materiales gráficos, específicamente en la elaboración de caricaturas, historietas y carteles, a pesar de mi corta vida como docente.

Eran varias las dificultades de aquel curso:

Todos los profesores participantes eran mayores que yo.

El formato del curso era algo que nunca había experimentado: empezaba a las ocho de la mañana, un receso de dos a cuatro y de ahí continuábamos hasta las ocho de la noche, durante cinco días.

Por último, el título del curso fue sugiendo por los organizadores y su diseño y contenido fue dejado bajo mi responsabilidad.

Creo que esa experiencia fue definitiva para entender varias cosas que después tuvieron su propio nombre: la educación como construcción de conocimientos, el rol del maestro como coordinador o facilitador del grupo, la afectividad y los valores en el aula, el sentido de la teoría (siendo un curso práctico, desarrollé contenidos teóricos).

La experiencia tiene un sabor agradable porque poco después de impartir el curso, el director me llamó para confesarme que él tenía sus dudas sobre el éxito del curso, pero que le resultaba sorprendente que me volvieran a invitar a dar el mismo.

He tenido como docente experiencias desagradables, "tropiezos", "caídas", "raspones" pero la anécdota que relato es una de las que conservo como prueba, en varios sentidos de un cierto proyecto de vida.

ABSTRACT: Joven de carrera profesionista no docente, que se enfrenta a la responsabilidad de la docencia por sus autoridades, sin tener una preparación pedagógica, se enfrenta a un grupo de profesores de edad avanzada y experiencia en el área, para impartir conocimientos de actualización tecnológica. Él considera su problemática sobre un conocimiento de contenidos, pero sobre todo la afectividad y los valores morales que tendrá que aplicar para darse un lugar dentro de su grupo, valores tales como el respeto, la comunicación, la igualdad, solidaridad y paz, Valores esenciales para un verdadero aprendizaje.

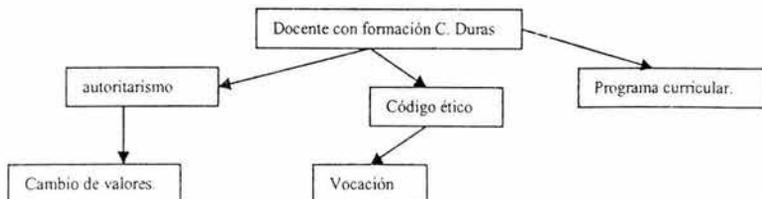


ME-02-B014

Recuerdo cuando inicié en la docencia que mi principal interés era que todos mis alumnos, de secundaria, aprendieran física y que además todos obtuvieran buenas calificaciones. Me recuerdo con mucha energía y ánimo para esta encomienda autofijada, y estaba seguro que lo iba a lograr. Pasaron los primeros meses y el encanto inicial estaba mermando. Lo que me desquició fue la indisciplina y la "mínima" aspiración de aprendizaje. Entonces, me valí de posición de maestro y además de física, y comencé a modificar mi actitud.

Los castigué energicamente desde mi lugar, y mi venganza consistió en dictarles todos los días, les encargaba tareas extensas y trabajos complejos, los problemas que les aplicaba eran irrealizables por todos... ¡Mi venganza estaba consumada! Bueno, faltaría agregar el examen al que una alumna (muy capaz por cierto) dijo: "Sólo le falta ladrar". No tarde mucho en darme cuenta que el verdadero reto en la educación, es precisamente lograr que los alumnos se "interesen" por aprender. Para mí no era trabajo o reto enseñar física, puesto que eso estudié, sino el trabajo real es hacer que los estudiantes aprendan. Desde entonces, he mantenido esta actitud y me he preparado e instruido para mejorar mi práctica docente. En conclusión, he aprendido a valorar al alumno como el principal actor del proceso educativo.

ABSTRACT: Profesionista sin corte pedagógico, se interna en el plano de la educación para enseñar su materia se enfrenta a los cambios de valores y contexto social diferente al suyo, al principio su inquietud por enseñar es optimista pero solo tiene el conocimiento de su materia, no conoce la problemática psicológica del adolescente y cambia su actitud por una más excluyente y autoritaria pensando que ese podía ser la solución a su problema de comunicación afortunadamente se da cuenta del error para cambiar su actitud, estudiando teorías pedagógicas y preparándose ciertamente para una verdadera práctica docente. Los valores aquí expuestos por el maestro son: comunicación, respeto, tolerancia, conocimiento y libertad.





ME-02-B015

Una de las experiencias que han resultado más significativas en mi vida personal y profesional es la que experimenté al inicio de mi desempeño profesional. Puede que esto sea lo que le impregna el carácter de significatividad.

Me otorgaron la plaza de educación preescolar y me asignaron como lugar de trabajo una comunidad rural marginada para prestar mi servicio.

La localidad se llama Moyota, municipio de Chacaltianguis, Veracruz, está ubicada en el margen derecha del río Papaloapan. Requería entonces, trasladarme de mi tierra natal en la cual radicaba, Tlacotalpan a la comunidad.

Tomaba un autobús de primera clase Tlacotalpan Cosamaloapan (60 min.) un autobús de segunda (paraba en todas las comunidades de paso) Cosamaloapan. La esperanza (30 min.) cruzaba el río en una pequeña lancha de pasajeros (10 min.) y de la orilla del río a la comunidad (7 km.) en un taxi rural.

Cuando llegué a la comunidad por vez primera, para conocerla y presentarme (octubre de 1986), pregunté donde se ubicaba el jardín, caminé hasta allá (al final de la comunidad) acompañada por mi madre. Habían transcurrido probablemente 15 min. Cuando llegaron hasta ahí un grupo de madres de familia, unas descalzas, otras con mandil, etc. Y se dirigieron a mí con tono de angustia en su voz para decirme que se habían enterado que yo sería la nueva maestra del jardín de niños y en tono suplicante me pidieron me quedara, que tenían ya otras experiencias similares y ninguna maestra desde hacía dos años se había querido quedar. Desde entonces sus hijos estaban sin atención y ellas muy preocupadas.

Aquella circunstancia fué determinante en mi decisión. Desde que estaba en la Normal había pensado en ese momento y considerado, irme al lugar que me asignaran. Pero si acaso durante esa mañana hubiera tenido una ligera duda, en ese momento quedaba claro ¡ME QUEDABA!

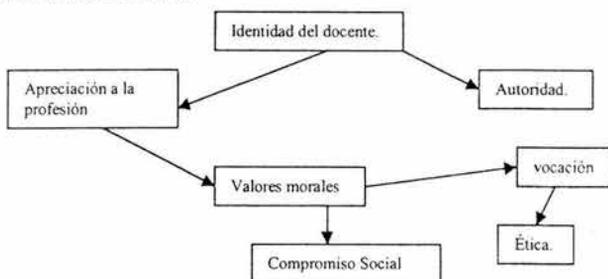
Así inició una de las etapas más hermosas de mi labor.

Las madres de familia se esforzaban en llevar a los niños diariamente aún con las inclemencias del tiempo, pues era época de lluvias, el camino estaba imposible y con todo y ello llegaban con los niños. Se estableció una relación empática y solidaria madres, padres, niños y maestra.

Aprendí a reconocer las necesidades más auténticas de las personas, las elementales y a experimentar el reconocimiento a mi labor docente humana.

ABSTRACT: Docente joven con altos valores morales y ética profesional, que se introduce de la teoría a la práctica educativa, presentando una verdadera vocación sin tomar en cuenta la política, y la economía del lugar, su apreciación a la profesión le da un valor determinante e hizo de su quehacer educativo una formación de vida valoral.

Valor moral: solidaridad, respeto, paz, armonía, fe.



ME-02-B016

La institución escolar del nivel superior de sostenimiento particular, en la cual yo laboro se visualiza la práctica docente y el proceso enseñanza – aprendizaje desde una enseñanza tradicionalista que hoy en día se quiere erradicar a partir de una nueva forma del quehacer docente.

La práctica docente que se realiza en los grupos de 5º, 8º. Y 11º. Cuatrimestres difiere por lo peculiar de cada grupo, pero en esencia coinciden en algunos aspectos.

El grupo de 5º, 7º. Y 11º. Cuatrimestre está integrado por alumnos que fluctúan entre 19 y 24 años, en su mayoría lo conforman mujeres, son grupos joviales, alegres con la sensibilidad que les da las características propias de su edad, también tienen problemas económicos, familiares, sentimentales y de salud que en algunas ocasiones hace posible que se identifique y solidaricen, aunque en otras ocasiones sienten rebeldía y resistencia a pertenecer al grupo. Con respecto a su aprovechamiento son grupos de regular promedio, pocos maestros quieren trabajar con ellos, son en ocasiones rebeldes, se resisten a las prácticas burocráticas administrativas que ejerce la institución más aún en el pago, intereses, recargos y exigencias económicas que imperan en este proceso, por lo que en algunas ocasiones esto merma en su desempeño académico; por otro lado son jóvenes que fueron educados en escuelas distintas pero eminentemente en prácticas tradicionalistas de enseñanza, ya que al llegar a la universidad quieren y exigen que sigan esas mismas prácticas de enseñanza. Son jóvenes que poco participan, quieren que todo les dé el maestro (cuestionarios, respuestas, resúmenes, los documentos de lectura) no tienen el interés por la lectura, por buscar información que les permita interactuar con su medio y su formación académica y compartirla

con sus compañeros, no dan más a cambio de un punto, de una calificación, es decir de una recompensa (estímulo-respuesta gratificante), esto es, están poco comprometidos con la práctica educativa.

La práctica que he llevado con mis alumnos ha sido en algunos momentos difícil de concretar, a lo mejor por falta de carácter pero por disposición no ha faltado; yo considero que la comunicación y el diálogo son la manera en que puede uno penetrar al interior de los jóvenes por medio de las palabras, los hechos, y las actitudes, ya que a partir de esto se generaran pequeños avances en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cotidianamente organizo mi plan de clase, la forma como vamos a trabajar en el salón o fuera de él, en ocasiones es a partir de técnicas diversas que nos permitan interactuar con las lecturas y el programa de la asignatura (lluvia de ideas, por pequeños grupos, de manera individual, lectura comentada, sinopsis, mapas conceptuales), en particular propicio el análisis, la reflexión y no la memorización de los contenidos pero en oposición a esto los jóvenes están acostumbrados a memorizar y no a reflexionar lo que escriben y explican, a responder en sus exámenes de manera rápida y objetiva.

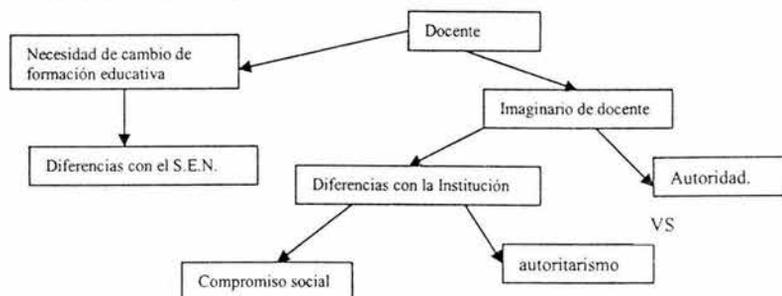
La institución educativa exige exámenes parcial y final con un porcentaje de 30 y 50 respectivamente y el 20% restante es de tareas y actividad en clase, dándole mayor peso al examen final con características de exámenes objetivos y respuesta breve. En este sentido al inicio y encuadre de la clase he propiciado la opinión al respecto ya que difiero de esta forma de calificar por parte de la institución aunque no es fácil, pues las exigencias académicas de la institución y el burocratismo interfieren en los objetivos de propiciar otras formas de enseñanza y aprendizaje con los alumnos. A este respecto he tratado de romper obstáculos en el camino con el consenso de los grupos ya que es importante propiciar en los alumnos el compromiso y la corresponsabilidad en el trabajo de su formación.

Pero aun así como anteriormente se señalaba en la burocracia institucional en la exigencia a tiempo de lista de asistencia, avances programático, reactivos para el bando de datos de cada materia que se imparte, la puntualidad en la entrada a clase, asistencia a las juntas y reuniones académicas y sino entregas o asistes a dichas actividades te presionan de forma coercitiva o francamente represiva como en la retención de tus honorarios, menor carga académica, la exigencias de antologías sin ninguna retribución honoraria o apoyo en los gastos de la misma, o exhibirte en las juntas académicos por X o Y circunstancias. Por lo que podemos señalar que las escuelas privadas responden a exigencias de orden, control y represión.

Por tal motivo señalo que en la práctica escolar así como al anterior de la institución escolar radica una serie de convergencias, inercias y resistencias que propicia el análisis de nuestro quehacer educativo y el preguntarnos hacia donde nos dirigimos como sujetos que se preparan en el estudio de una Maestría de Educación.

ABSTRAC: Docente perfectamente conciente de su quehacer educativo, se enfrenta al modelo educativo tradicional con una ideología arraigada no solo en la institución sino en los alumnos adultos, su capacidad de pensamiento crítico propone un nuevo modelo educativo, encontrándose limitada por un poder coercitivo como lo es la institución y la formación. Cuestiona el como desarraigar estos conceptos para obtener una verdadera educación formativa.

Valores: profesionalismo, ética, respeto. Compromiso.



BIBLIOGRAFÍA

Alba de, Alicia, "Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación." CESU, UNAM, México, 1990, pp. 131-135, 141.

Anzaldo Velázquez, Ma. Elva; Elvia Morales Acosta y María Susana Nolasco González, "Repensar la formación docente para transformar la práctica educativa. El caso de la UAN," 1991-1996. Tesis, Tepic, Nayarit, mayo de 1998.

Belmonte, Manuel, "Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin." Ediciones Mensajero, Bilbao, España, 1997.

Calixto Flores, Raúl, "Imagen y percepción de la educación de la sexualidad." Colección Los Trabajos y los Días, UPN, México, 2000.

Camps, Victoria, "Historia de la Ética", tomos I-III, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona 1988.

Camps, Victoria, "Paradojas del individualismo". Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1993.

Ducoing, Patricia W. y Monique S. Landesmann, "Sujetos de la educación y formación docente", *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa.*" Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México, D. F., 1996. pp. 97-102.

Follari A., Roberto, "El perfil del docente y crisis cultural contemporánea", revista Nuestro Siglo, UPV.

"Fortalecimiento del papel del maestro. Recomendaciones de la 45 Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO." SEP, Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, D. F., 1997, pp. 13-14, 16, 47, 63.

Foucault, Michael, "Controlar y castigar". Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

Gutiérrez Sáenz, Raúl, "Introducción a la pedagogía existencial". Editorial Esfinge, México, D. F., 2001, pp. 49, 89-90, 144.

Hirsch Adler, Ana. (compiladora), "Educación y valores". Tomo 1, Editorial Gernika, México, 2001.

Latapí Sarre, Pablo, "La moral regresa a la escuela". Plaza y Valdés, UNAM, CESU, 1999.

Latapí Sarre Pablo, "El debate sobre los valores en la escuela mexicana". Fondo de cultura Económica, México, D. F., 2003.

Latapí Sarre Pablo, "México: valores nacionales", Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre, 1998.
Vol. 3 No. 6 pp. 359 - 364

Lipovetsky, Guilles. "El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos

democráticos." Anagrama, Argumentos, No. 148, Tercera edición, Barcelona, 1996.
Lucini, Fernando G., *Temas transversales y áreas curriculares*, Grupo Anaya, Madrid 1994.

Moles, Abraham, (dirección) asistido por Claude Zeltmann, Versión española por Juan José Ferrero. "*La comunicación y los Mass Media. (Definición del relato).*"
Editorial Mensajero Bilbao. 1975 p. 605 a 610.

Mc. Laren, Peter, *Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad.*"
Antologías de la ENEP Aragón, Sociedad, Cultura y Educación, CESU, UNAM, 1989.

Mayvera Villalobos, Elvia, "*Saberes y comportamientos éticos necesarios en la educación del futuro*", Revista Panamericana de Pedagogía, núm. 2, Nueva Época, 2001, pp. 275-280.

Orozco Fuentes, Bertha. "*Educación y Valores. Valores universitarios, profesionales y de los estudiantes y universitarios*", Vol. 2 México Editorial Gernika. 2001

Ontoria A. et. Al. "*Mapas Conceptuales, Una técnica para aprender*". 7ª. Ed.
Narcea 1997.

Quintana Cabañas, José Ma., "*Pedagogía axiológica: la educación ante los valores.*"
Dykinson, Madrid, 1998.

Palomera, Elvira. "*Los valores de la comunicación educativa en México*". Editorial Esfinge, México, D. F. 1987.

Pansza Gonzalez, Margarita *et al.*, "*Fundamentación de la didáctica*". Vol. I 7ª. Edición.
Gernika, México D. F. 1997, pp. 50-58.

Prado Galán, Javier. "*Fernando Savater: Grandeza y Miseria del Vitalismo*". Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavijero. 1ª. Edición 2001. México D. F. pp.247

Rage Atala, Ernesto, "*Los valores y la existencia auténtica en el hombre*", Revista Extensiones, vol. 4, núm. 1 y 2, Universidad Intercontinental, México, 1997, pp. 101-107.

Regal Alberti, Bernardo, "*Una teoría general elemental de la moralidad. Reflexiones epistemológicas y metodológicas en torno al contenido de un curso de ética universitaria*", Revista Extensiones, vol. 4, núm. 1 y 2, Universidad de Lima, Perú, 1997.

Reyzábal, Ma. Victoria y Ana Isabel Sanz, "*Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*," Editorial Escuela Española, 1995.

Salmerón, Ana Ma., "*Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant*", Revista Perfiles Educativos, vol. 21, núm. 83-84, 1999.

Sánchez Puentes, Ricardo. "*Enseñar a investigar*", México, UNAM, CESU, ANUIES, 1995

Sartori, Giovanni, "*Homo Videns. La sociedad teledirigida*". Taurus, México, 2001.

Savater, Fernando, "*El valor de educar*". Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.

Tenti, Emilio, "*El arte del buen maestro*". PAX, México, 1999.

Villoro, Luis, "*El poder y el valor. Fundamentos de una ética*". Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional de México, México, 1997, pp. 23-24 y 225,

Voli, Franco, "*La autoestima del profesor "Manual de reflexión y acción educativa"*", PPC, Editorial y Distribuidora, Madrid, 1997, pp. 12 y 253.

Walsh, H. Bernadette, "*Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en secundaria.*" Narcea Ediciones, Madrid, 1994, p. 167.

West, Teresa, "*Formación, representación ética y valores*", Pensamiento Universitario, tercera época, núm. 87, CESU, 1997, p. 46.

West, Teresa, "*La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*", Estados del conocimiento", *Educación y Valores*, México, 1993, p. 22.

Zorrilla Fierro, Margarita, "*Reinventar la profesión de ser maestro*", Revista de las Escuelas de Calidad, Educare, núm. 2, 2003, p. 21.