

*Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco*

Maestría en Pedagogía

*“La Constitución del Profesor como sujeto ético: Un
análisis desde la perspectiva de la Educación Media
Superior”*

*Tesis que presenta para obtener el grado de Maestría en
Pedagogía*

*Presenta
Virginia Castillo Jiménez*

México D. F.

Marzo 2003

*Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco*

Maestría en Pedagogía

*“La Constitución del Profesor como sujeto ético: Un
análisis desde la perspectiva de la Educación Media
Superior”*

*Tesis que presenta para obtener el grado de Maestría en
Pedagogía*

*Presenta
Virginia Castillo Jiménez*

*Tutor
Sandra Cantoral Uriza*

México D. F.

Marzo 2003

DEDICATORIA

A mi esposo Manolo y a mis hijos Quetzalcoatl y Erandi, agradezco la paciencia y solidaridad para darme tiempo en la realización de este trabajo.

Mis agradecimientos para quien se prestó a guiarme en este trabajo con sus atinadas observaciones. Maestra Sandra Cantoral Uriza.

Aquellos maestros que contribuyeron en mi formación durante la maestría. Especialmente los que participaron con sus comentarios y observaciones para la presentación de este trabajo.

A los maestros de la E.P.C., en especial al Lic. Gabriel J. Fonseca Rodríguez como auxiliar en la revisión y asesoría de mi trabajo y al director de la Escuela Preparatoria Texcoco, Lic. Daniel Vargas Esquivel por su comprensión y apoyo.

A Jaime Valdéz Bautista por la captura.

INDICE

INTRODUCCION.....	4
CAPITULO I. LA FORMACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO Y SU PERFIL.....	9
I.1 Antecedentes de la formación docente Universitaria.....	9
I.2 La profesionalización de la docencia Universitaria.....	12
I.3 Búsqueda de la profesionalización docente en la Universidad Autónoma del Estado de México.....	19
CAPITULO II. NECESIDADES - VALORES - INTERESES DEL PROFESOR DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.....	29
1	
II.1 Los valores y vida cotidiana	36
II.2 El hombre y las necesidades.....	39
II.3 Los intereses del hombre convertidos en necesidades.....	42
II.4 Valores - necesidades - intereses en la cotidianidad de todo hombre.....	46
II.5 La introyección de necesidades y/o intereses y la conformación de valores en los profesores de la educación media superior en la U.A.E.M.	48
CAPITULO III. ESTRUCTURA BASICA ESCOLAR, METODOS PEDAGOGICOS Y CONTENIDOS.....	56
III.1 La educación como instrumento de control del Estado.....	56
III.2 La estructura básica escolar como proceso regulativo ante el Estado..	64
III.3 Los métodos pedagógicos y los contenidos, una articulación necesaria y dirigida.....	71
III.4 Análisis de la estructura curricular en el Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	75
CAPITULO IV. LA CONSTITUCION DEL PROFESOR COMO SUJETO ETICO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACION DIRIGIDA A LA PRAXIS DOCENTE.....	88
IV.1 El docente como posibilitador de conocimiento.....	88
IV.2 Concepción de la educación en la pedagogía clásica mexicana y su trascendencia.....	91
IV.3 La importancia de la profesionalización del docente formado en la práctica.....	100
IV.4 La educación como tarea del presente sugiere formar conforme a valores.....	111
IV.5 La posibilidad de constituir al docente como sujeto ético en la Universidad Autónoma del Estado de México.....	116

INTRODUCCION

Actualmente, la educación se ha convertido en un instrumento de integración dirigido a la reproducción de las condiciones de producción del propio sistema, no obstante, diversas teorías han hecho insistencia en que el educador constituya parte de su propia práctica, sistemático y objetivo, con la posibilidad de transformar su realidad social como parte de su proyecto de vida y de su devenir histórico. Significa entonces, luchar porque el profesor se constituya en un sujeto descentrado, que atienda a las necesidades requeridas para el desarrollo de la sociedad mexicana y, en torno a ella, dirija dicha práctica. Un sujeto histórico formado en la práctica con sus propias creencias y saberes, donde se sustenta su eticidad, cuyo “deber ser” se encuentra permeado de normas y principios que corresponden a un marco institucional educativo y no a un modelo educativo transformador. ¿Cómo asociar lo real y lo ideal? pensar en un sujeto que reafirme valores, con el que contempla la superación del principio del “sujeto sujetado” y orienta la educación hacia un verdadero proceso de formación que implica la educación conforme a valores, la relación familiar, el medio social, su cultura y su propia acción como educador. Aquel que asuma una conciencia crítica que le permita reconocerse a sí mismo y a los otros. Este profesor comprometido con su propia práctica, forma parte del llamado curriculum oculto.

El trabajo que se realiza tiene como título “La constitución del profesor como sujeto ético: un análisis desde la perspectiva de la educación media superior”, el cual se desarrolla desde una perspectiva dialéctica crítica, sin desechar otros elementos técnicos como el método empírico analítico que lleve a constituir al profesor en un virtual sujeto ético, motivo por el que se recurrirá a la teoría pedagógica.

Lo anterior, con el fin de realizar una reflexión teórica-práctica con relación a la manera que continúa ejerciéndose la práctica docente en la educación media superior el interés teórico pueda contribuir a la reflexión y comprensión como parte del campo de la filosofía de la educación y el interés práctico sirva de apoyo a éste para ejercer la práctica docente emancipadora. Del mismo modo, la investigación se considera de importancia por, el deterioro de valores que se manifiestan actualmente en la práctica educativa y la necesidad de que el profesor recupere nuevamente su eticidad como parte de la misma, lugar donde se puede observar la brecha que existe entre el discurso tradicional (el profesor vive en su cotidianidad, como parte de su proceso natural, gran conveniencia para la reproducción del sistema, bajo el principio de preparar intelectualmente al educando para ser útil y productivo a la sociedad en que vive); técnico o de la tecnología educativa (es determinante la relacionalidad y el docente sólo ejerce la eficacia, cuya vida es instrumentalizada); y, aquel que busca satisfacer otras necesidades de interés cualitativo. Asimismo, busca determinar las condiciones que hacen posible o que obstaculizan la constitución del profesor como sujeto ético. Un análisis que pueda contribuir a la reflexión transformadora de la praxis docente, que aporte elementos o principios básicos filosóficos y pedagógicos para elevar dicha práctica en pro de la realización de valores. El nuevo milenio obliga a replantear otras formas de pensar, el dominio de lo colectivo a partir de lo individual, o de la misma forma ejercer la práctica docente encausada a acciones cualitativas sin perder la visión del presente y su devenir.

En este sentido, el tema que se trabaja se refiere, particularmente a la constitución

del profesor como sujeto ético en su práctica docente, no desvinculando la unidad dialéctica entre profesor-alumno, una relación de Sujeto-sujeto y el contexto cultural en el que se desarrollan.

Educador que se autorreconozca como sujeto de la producción y de la transmisión cultural, que se involucre en la búsqueda de sus satisfacciones,- más allá de la cultura consumista y que reconozca su conciencia histórica, su cultura, su sociedad y su medio, bajo la premisa de respetar al otro, de trascender la cultura de la frontera.

Es así como surge la preocupación personal por desarrollar el tema de el profesor de la educación media superior como sujeto ético, porque si bien nos formamos en la práctica, cargando de por sí una serie de principios ideológicos, de formación, políticos, éticos, culturales y psicológico, los que parecen estar "bien definidos" se desconoce la verdadera finalidad de la educación. El estar especializados en una área determinada parece que resuelve el problema de impartir asignaturas en particular, la mayoría de los "especialistas" desconocen los fundamentos pedagógicos de los que implica la educación.

Un planteamiento que surge desde la década de los años sesenta por muchos especialistas involucrados en la educación y por aquellos interesados en el discurso pedagógico, la necesidad de profesionalizar al docente formado en la práctica, ¿es posible o sólo corresponde a una mera intencionalidad? surgen interrogantes tales como ¿Qué principios y normas rigen la búsqueda de la profesionalización docente?, ¿Sólo interesa la didáctica?, ¿Habría la intención de reconsiderar al profesor como sujeto de la eticidad o ya queda implícito su papel en el proceso educativo? o ¿Será conveniente o necesario que el profesor se constituya en sujeto ético?, sentido en el que surge otra pregunta ¿Qué personalidad humana y ética asume el profesor en el aula de clases? ¿Porqué y en que medida el profesor como sujeto ético se pierde día a día en el aula de clases?. Día con día va desapareciendo el sujeto que tenía como parte de sus tareas, transmitir, reafirmar e involucrar al educando en una cultura de valores universales: el respeto, la responsabilidad, la libertad, la tolerancia, la pertinencia, etc. De esta manera, parece perderse el papel histórico que desempeñaba el docente.

La formación de profesores constituye una temática compleja y la que se ha caracterizado por diferentes niveles de concreción. Se encuentran posiciones teóricas que toman como objeto de estudio a la formación de profesores bajo la tendencia que exalta la "excelencia académica", otras posiciones no cesan en sus intentos de hacer propuestas, buscar estrategias, mecanismos y más acciones que posibiliten un ámbito de especialización de la docencia donde permanentemente se habran espacios de discusión y un análisis.

A través de programas, proyectos, informes, ponencias, entre otros, se hace notar que el tema de la formación docente es problemático y complejo, lejos de ser resuelto, se pierden principios tales como una formación teórica, metodológica; instrumental para ejercer y transformar su práctica educativa. El educar conforme a valores implican todo un proceso de explicación y transformación como tarea del presente. En esta perspectiva se vislumbra la necesidad de profundizar en las actitudes y valores de los docentes, tanto

como en su práctica, se plantea, entonces la posibilidad de constituir un sujeto ético en el docente, aquel que contemple un proyecto de vida diferente, particular y que reconozca a los demás como sujetos particulares incluyendo a los educandos.

En el intento de comprender la constitución del profesor como sujeto ético en la educación media superior, se plantea el supuesto inicial de que la práctica docente logre orientarse a la eticidad con acciones cualitativas que respondan a las necesidades de la sociedad actual donde se mezclan el discurso monista (tradicional) y dualista (técnico), este último propuesto por el sistema instrumentalizado en que vivimos, sin perder la unidad dialéctica profesor-alumno.

Con base al planteamiento anterior, los ámbitos de indagación que se abandonarán son los siguientes:

- I La formación docente en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y su perfil histórico. Un análisis teórico práctico que intenta analizar la condición o perfil del profesor y su consecuencia como sujeto de la educación.
- II Necesidades - intereses - valores del profesor de la educación media superior. Análisis teórico - práctico con relación al tipo de valores que el profesor ejerce como parte de su práctica cotidiana (dentro y fuera del aula de clases) y el tipo de necesidades e intereses que busca satisfacer.
- III Estructura básica escolar, métodos pedagógicos y contenidos. Análisis teórico práctico del modelo educativo en el que se encuentra inserta la UAEM y la forma en que se ejerce a interacción de las relaciones escolares.
- IV La constitución del profesor como sujeto ético en la historia a través de los pedagogos universales. Análisis teórico práctico que intenta explicar los principios pedagógicos con respecto a la importancia que tiene el docente del nivel medio superior y la posibilidad de concebirlo como sujeto ético para contribuir a la educación conforme a valores.

Para el presente trabajo, el método dialéctico resulta adecuado porque permite mantener la unidad entre lo abstracto y lo concreto en la construcción categorial, la que se analiza a través de diversas obras y trabajos realizados; asimismo se apoyará en el método empírico-analítico que lleve a constituir al profesor como sujeto ético. La investigación que se realiza toma como muestra a los profesores de la educación media superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UA.E.M.), sin dejar de considerar que la necesidad de reorientar la práctica docente constituye un problema que va más allá de este contexto particular, planteamiento que queda como una reflexión abierta para quienes se ven involucrados en el quehacer docente.

Entre las categorías que serán abordadas aparecen la condición del profesor y su consciencia, como un sujeto histórico; las categorías de necesidades, intereses, valores y sujetos éticos a partir de las preguntas planteadas sobre el tipo de valores que ejerce el profesor dentro y fuera del aula de clases, las necesidades y los intereses que desea

satisfacer a partir de su práctica, la posibilidad de convertirse en un sujeto ético, el convertirse en un preferidor radical. La acción comunicativa, la cotidianidad, vida cotidiana, estructura básica escolar, métodos pedagógicos y contenidos, sujeto del saber del mismo modo el concepto de educación media superior, el intelectual orgánico y el concepto de “práxis”, constituye parte del análisis de la interacción de las relaciones escolares y su vinculación con el poder hegemónico. Para explicar la posibilidad de constituir al profesor como sujeto ético, se profundiza en el “deber ser”, la enseñanza, el quehacer docente y algunos conceptos de dignidad humana, educación conforme a valores, práxis docente y principios pedagógicos en un contexto de relaciones de poder político cultural.

En esta perspectiva quedaran planteados los conceptos y categorías, la red de los mismos como parte de la delimitación del objeto de estudio que implica la posibilidad de constituir al profesor de la educación media superior como un sujeto ético, un ser genérico, con un proyecto de vida particular. La construcción categórica a través del método dialéctico permite analizar la realidad educativa con ascenso (de lo teórico a lo práctico y en sentido contrario) y de manera crítica.

Una vez planteado y determinado el marco conceptual que serviría de referencia al objeto de estudio, se elaboran conceptos y categorías desde las teorías de Díaz Barriga, Eduardo Esquivel, Chehaibar, Lourdes, Moran Oviedo, entre otros apoyan en el análisis histórico de la formación docente y particularmente en la U.A.E.M., además de recuperar algunas categorías académicas y administrativas de la misma.

De igual forma se recuperan e interpretan las obras de Agnes Heller, para conceptualizar categorías como “valores”, “necesidades”. “interés” y para explicar como se llega a constituir el sujeto histórico, considerado en la vida cotidiana y como un hombre rico en necesidades. En la obra de Ma. Teresa Yurén, se trabaja con el “sujeto ético” y la “eticidad”, categorías básicas del presente trabajo, asimismo, con los “intereses - principios” y “fines - principios”. Las tesis de Adolfo Sánchez V., nos explica la “praxis social” e “ideológica”. En Gramsci y Giroux recupero la categoría de hegemonía y contrahegemonía para abordar el control de poder que se ejerce sobre el profesor. E. J. Habermas a través de Yurén Camarena, se conceptualiza la acción instrumentalizada y acción comunicativa en el mundo de la vida, el que lleva a entender a este mundo de la vida en que se inserta el profesor. Se abordan autores de importancia que profundizan en el profesor como sujeto ético constituido históricamente en los que destacan Rebsamen, Torres Quintero, Dewey y otros; a través de Gimeno Sacristan, Martha Tlaseca, Carlos Libanéo se analiza el quehacer docente.

Con base en esta tesis construyo la constitución del profesor como sujeto ético, sin dejar de consultar otras obras y trabajos editados por la U.A.E.M. (folletos, Plan de Desarrollo, revistas, Documentos de Archivos inéditos) y algunas entrevistas a investigadores y maestros de la misma institución.

CAPITULO I

LA FORMACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO Y SU PERFIL HISTÓRICO

1.1 Antecedentes de la formación docente universitaria

Como preguntas iniciales, me planteo ¿Por qué formar a los docentes universitarios?, ¿Para qué desarrollar acciones de formación de profesores?, ¿Cómo se entiende la formación y la docencia?, ¿Qué concepción tienen los profesores con respecto a la práctica educativa?, ¿Cómo conciben los profesores la enseñanza y el aprendizaje universitario?, ¿Puede considerarse a la formación como un espacio de reflexión sobre el quehacer educativo?, ¿Qué importancia tiene para los profesores la tarea educativa?. Entre otras preguntas, ¿Cuáles son los parámetros o requisito que se toman para formar parte de los docentes universitarios?, ¿Qué valores se realizan?, ¿Qué entiende el profesor por deber ser?, ¿Será posible la educación conforme a valores?.

El seminario sobre planeación universitaria organizado por la U.N.A.M. y la A.N.U.I.E.S. en 1969 marca un hito importante para dar inicio al discurso de formación de profesores en la Educación Superior, ésta es a partir de la Reforma Educativa que tiene la necesidad de modernizar el sistema como agente promotor del desarrollo. Un proyecto que obedece tanto a causas nacionales e internacionales. Entre las causas nacionales, responde a la política educativa de reformar y modernizar la educación, la necesidad de recuperar la legitimidad social que el Estado había perdido a raíz de los sucesos del '68. Las tendencias internacionales de modernizar la educación venían desde que la UNESCO plantea que había crisis mundial de la educación y requería de nuevas alternativas, un pretexto para expandir la tecnología educativa en los países latinoamericanos, entre ellos México.

En realidad, en los setentas se confirman los efectos del financiamiento con cargo a la fuerza de trabajo; se consolida el proceso de concentración de capital iniciado décadas antes y se vigoriza el contenido de la economía transnacional en el país; las inversiones extranjeras se ubican sobre todo en los sectores industrial y financiero y en las ramas más dinámicas de la economía nacional y el crecimiento del crédito externo acaba por rematar la dependencia.¹

Marco en el que se ubica la reforma universitaria y otras acciones de expansión del subsistema de educación superior (la creación de centros, departamentos o unidades en diferentes universidades).

Puede decirse que la expansión es producto de las nuevas políticas de

¹ Esquivel, Juan Eduardo y Chehaibar Nader Lourdes. La profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). Editorial CESU-UNAM. México. 1991. pag. 27

*modernización y la ampliación del mercado de trabajo intelectual calificado.*²

Políticas correspondientes al sexenio de Luis Echeverría y periodo en el que comienza a impulsarse una reforma universitaria con la cual se busca la modernización de las universidades.

En esta compleja articulación entre tendencias nacionales e internacionales a fines de la década de los 60's e inicios de los 70's dan inicio los programas de formación pedagógica de profesores universitarios en México. Con la creación del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la U.N.A.M. (1969) comienza a desarrollarse la política de formación de profesores universitarios.

*En este tiempo la tecnología educativa empezaba a tomar auge en el campo de la educación, por lo cual, tanto la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza como el Centro de Didáctica de la UNAM, estudiaron y difundieron esta corriente educativa a través de los cursos que impartían. La tecnología educativa, en aquel momento, era una alternativa viable ante la crisis que experimentaban las instituciones educativas, generada principalmente por la expansión de demanda estudiantil (...), su planteamiento principalmente era la sistematización del proceso de enseñanza y de aprendizaje que ofrecía respuesta a la necesidad contemplada a nivel nacional de criterios, métodos, técnicas e instrumentos con los cuales las instituciones pudieran contar para su organización, administración y control. Y por otra parte, ofrecía criterios para lograr la eficiencia -tan buscada por las universidades- y la posibilidad de "modernizarse".*³

De alguna manera, la actividad del Centro de Didáctica (C.D.) lograba despertar el interés de los docentes por las cuestiones pedagógicas y didácticas; asimismo en el deseo de participar en actividades que les permitieran el intercambio de experiencias, a través de coloquios, conferencias y otros eventos.

Es un hecho que los docentes en las Universidades y los programas de formación de profesores, en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo en la década de los setentas.

*Este fenómeno se expresa como resultado de la apertura democrática que vive el Estado mexicano en el régimen de Echeverría (1970-1976) y como producto de las presiones de diversos sectores de la sociedad en su demanda de reivindicaciones y mayores espacios de participación.*⁴

Si bien, en el Centro de Didáctica se crearon planes de formación de profesores;

² Op. Cit. pag. 28

³ Pérez Rivera, Gabriela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (C.I.S.E.) de la U.N.A.M." PERFILES EDUCATIVOS No 138 C.I.S.E.-U.N.A.M. México D.F. Octubre-Diciembre 1987. p. 8

⁴ Moran Oviedo, Porfirio; "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: Una consideración desde la perspectiva de C.I.S.E." PERFILES Educativos N° 38 p.43

se ofrecieron asesorías a centros de tecnología educativa y de investigación educativa, además de influir en la creación de escuelas de Ciencias de la Educación en muchas instituciones a nivel nacional, no obstante, conforme pasan los años, las demandas e intereses de los profesores, el nivel de formación adquiridos, las nuevas necesidades perfilaban en una formación más integral, como modelo alternativo que atendía a la profesionalización de la docencia.

Para ello habría que formarlo como un conocedor de su realidad social, con un dominio tanto teórico como metodológico de un determinado campo disciplinario del conocimiento, así como del de su función educativa, es decir de la docencia universitaria. Habría que hacerlo consciente de que él es el vínculo entre el alumno y la realidad, y por ello, el encargado de promover en los alumnos no sólo los conocimientos de un campo disciplinario, sino el de la realidad social misma a donde aquellos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla.⁵

La universidad enfrentaba un nuevo reto, había que modificar y reestructurar las políticas institucionales, al mismo tiempo que diseñar nuevos planes de formación de profesores. A través de la reflexión crítica sobre el trabajo que implicaba una transformación, donde emerge el discurso “notas para un modelo de docencia” y “propuesta para un plan de especialización”. En esta perspectiva se reestructura el Centro de Didáctica y dos años después es fusionado junto con la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza, momentos en que surge el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (C.I.S.E.- 1977) y dio continuidad a los recientes programas creados por el Centro de Didáctica.

Las funciones que se conferían a este nuevo centro eran, en términos generales, las propias de la universidad, la investigación, la docencia y la extensión del conocimiento en el campo de la educación.

La reflexión crítica sobre el trabajo que realizó el Centro de Didáctica durante el periodo comprendido entre 1972 y 1975, así como el nivel de madurez logrado por las experiencias adquiridas posibilitó un trabajo de reflexión académica y la reorientación de las actividades que impuso el C.I.S.E.⁶

El C.D. (más tarde el C.I.S.E.) buscaba responder a las demandas generadas en la educación superior, a las expectativas y tendencias del momento, entre ellas la formación de profesores. En estas condiciones se conceptualiza y fundamenta un modelo teórico de docencia, como objeto de demanda. Entre diversas reflexiones sobre el quehacer y la necesidad de la especialización se desarrolla la propuesta.

Finalmente, a través de muchos debates el C.I.S.E. (como fusión el C.D.) se encaminaba a la construcción de propuestas y alternativas que respondieran a las necesidades de los profesores y a la realidad universitaria. Al mismo tiempo que permitieron acceder a la realización de investigaciones sobre cuestiones educativas. Esta

⁵ Pérez, Gabriela. Op. Cit pag. 9

⁶ Ibid. p. 10

reflexión, también permitió cuestionar posturas, planteamientos y concepciones del área educativa, situaciones que han obligado al análisis reflexivo y a la discusión académica.

La formación de profesores se ubicó pues como uno de los medios indispensables para “elevar la calidad académica” universitaria. Además de tal hecho, los análisis realizados permitían ver con mayor claridad que “la calidad académica” no sólo era responsabilidad del profesor o de los alumnos, o de ambos y tampoco solamente de la organización sistemática de los contenidos en un programa de estudios, de la utilización de métodos técnicas de enseñanza novedosos (...)

La formación de profesores (...) contrariamente, requería ser contextualizada dentro del proceso educativo integral de la universidad y estar sustentada en estudios serios y sistemáticos que permitieran diversificar opciones acordes con situaciones concretas, para irlos construyendo como una estrategia necesaria que posibilitara el proceso de profesionalización de la docencia.⁷

En este contexto emerge la propuesta de formación de profesores, objeto de demanda dirigida a la profesionalización de la docencia.⁸ Aunque tampoco se debe olvidar que responde a una política sexenista (1976-1982), el gobierno desde el inicio de su administración busca recuperar la “confianza social”, dando prioridad a las políticas económicas donde involucra la explotación del petróleo, participación directa del sector empresarial y la creación de diferentes programas encaminados a la recuperación del país. En el mismo sentido, la educación continua siendo línea de prioridad nacional.

La política general sobre educación articula tres lineamiento principales: La confianza potencial nacional, el interés en la concertación de las voluntades sociales y el énfasis en la planeación (...).⁹

Ubicamos entonces a la profesionalización de la docencia, en un marco conceptual y teórico dentro de la formación de profesores, los perfiles de los programas se desarrollan en una estructura curricular definida y hay una fuerte problematización en torno a la teorización de la docencia y de la educación en general.

1.2 La profesionalización de la docencia universitaria

El discurso de la profesionalización de la docencia en la educación superior, problematiza las necesidades de formar un profesional de la docencia capaz de enseñar a los educandos con una actitud crítica y autocrítica dirigida a la aprehensión del

⁷ Ibidem p. 12

⁸ Dos o tres años después de la creación del C.I.S.E. (1977), el programa de Especialización llega a constituir el discurso sobre formación de profesores universitarios quizá el más estructurado y definido en el país entre aquellos que no comparten la tendencia institucional dominante. Esquivel, Et. ac. Op. Cit. p. 34

⁹ Ibid. p. 30

aprendizaje, con una formación académica técnica suficiente que permita resolver problemas o cuestionamientos de su práctica educativa.

Discurso que se desarrolla en el proceso de modernización educativa donde rivalizan dos corrientes: La tecnología educativa y el nuevo enfoque de la didáctica. Necesidad que responde a las políticas económicas vinculadas con la realidad social.

Al iniciarse el proceso de modernización, en el área de docencia universitaria rivalizan dos corrientes principales: La tecnología educativa y el nuevo enfoque de la didáctica, cuyas, propuestas centrales son la sistematización de la enseñanza y la profesionalización de la docencia, respectivamente.¹⁰

Es decir, se buscaba una dimensión didáctica a partir de la propuesta por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza C.N.M.E.:

La C.N.M.E. persigue la sistematización de la enseñanza superior, basada -como su nombre lo indica- en la búsqueda de métodos y medios de enseñanza no tradicionales, el diseño de planes y programas de estudios y la evaluación escolar: en cambio, el C.D. busca reivindicar a la didáctica tanto de su propio anquilosamiento como del desprestigio que le ocasiona la tecnología educativa.¹¹

El nuevo modelo alternativo propuesto por el C.I.S.E., esto es, la profesionalización de la docencia, tiende a romper con el modelo tecnocrático donde se concibe al profesor como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento escolar. El renovar y perfeccionar más su instrumentación, sin pensar en la concepción teórica de lo que implica el quehacer de su práctica sin cuestionarse así mismo sobre su papel como docente.

El desarrollo de la propuesta básica de la especialización - la profesionalización de la docencia se comprende al analizar la trayectoria del C.D., tanto en su dimensión institucional como académica, en el marco de la expansión y transformación de la educación de tercer nivel.¹²

El C.D. orientó sus objetivos con base a las necesidades institucionales que respondían a la política nacional de formación de profesores, como objetivos se planteaban los siguientes:

1) Sensibilizar a los docentes sobre cuestiones pedagógicas, 2) Introducirlos en la formación didáctica y 3) Promover la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores en la U.N.A.M. y en otras universidades de la república. Su tarea puede interpretarse como una contribución piloto a la elaboración de la conciencia de la reforma universitaria en el campo de la

¹⁰ Ibidem. p. 34

¹¹ Ibidem. p. 34

¹² Ibidem. p. 34

*didáctica.*¹³

Al respecto, se realizaron por varios años reflexiones y análisis, si respondían estos principios a los docentes que iniciaron su capacitación en el Centro, si cubrían las expectativas institucionales. Es así como surge la propuesta de profesionalización de la docencia en la educación superior, una propuesta que supere al profesor “tradicional”. En esta dinámica se encamina el C.D. con la constante evaluación interna de su función asignada por la universidad, la necesidad de formar un hombre nuevo, educado para el cambio.

La evaluación interna del C.D., realizada entre 1975 y 1976, arroja como conclusión “la necesidad de reformular las políticas y metas Institucionales”. El reajuste tiene como consecuencia el replanteamiento de la concepción teórica, curricular y organizativa del centro.

*La reformulación teórica introduce una nueva estrategia de formación de recursos humanos en el área educativa: la profesionalización de la docencia así como una nueva reformulación teórica de la docencia: El Modelo de Docencia (M.D.).*¹⁴

En este sentido, especializar a los docentes era encaminarse a ofrecer al profesor su profesionalización que llevaría a realizar su tarea educativa, al mismo tiempo que tendría que analizarla, recrearla y transformarla. Además de, propiciar inquietud sobre la investigación educativa, de su quehacer cotidiano, de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje a los que se enfrentan, comentar de su propia experiencia.

A partir de 1976, el Centro de Didáctica organizó sus servicios en una perspectiva que le permitiera promover un procesos de profesionalización de la docencia, mismo que debía girar en torno a algunos elementos indicadores:

*Como una actividad prioritaria a nivel de dedicación; como una formación especializada tanto en un área o disciplina determinada, como en los aspectos teóricos que requiere el ejercicio docente; como una actividad estrechamente vinculada a la investigación y la posibilidad de convertir a la docencia en objeto y práctica de la investigación; como una preparación que implicara una inserción institucional más amplia en la realización de las tareas académicas de las instituciones y como una actividad consciente de la función social de la universidad, que propicia un mayor compromiso con respecto a las necesidades y requerimientos de la sociedad.*¹⁵

El C.D. asumía una posición teórica con respecto a lo que implica la formación

¹³ Ibidem. p. 35

¹⁴ Ibidem. p. 36

¹⁵ Eusse Zoluaga, Ofelia y otros. Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones Servicios Educativos y sus lineamiento teórico - metodológico. Perfiles Educativos No 38. C.I.S.E.-U.N.A.M. México, D.F. Octubre - Noviembre - Diciembre, 1987 p. 20

de los profesores universitarios, cuyos propósitos los resumía en dos aspectos determinantes:

1) Recuperar y sistematizar la experiencia de formación docente lograda hasta ahí, y 2) Elaborar un marco teórico institucional que fundamente sus acciones educativas y oriente la consolidación de una nueva etapa.

Así en ese momento el C.D. asume una posición estratégica frente a la “crisis” educativa cuyo propósito fundamental es concentrar esfuerzos para crear una infraestructura sólida, cimentada en la formación de recursos humanos y en la planeación cualitativa. La estrategia, denominada profesionalización de la docencia, que determina los objetivos, las funciones y los servicios del C.D., considera en general los lineamientos económicos y políticos propuestos por la U.N.S.E.C.O. para el desarrollo de la región, así como la formación de Recursos Humanos a nivel profesional y de posgrado.¹⁶

Un momento histórico que da los primeros pasos en el C.D. para una estrategia diferente dirigida a la profesionalización de la docencia, como etapa final de la existencia del Centro e inicio del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (C.I.S.E.).¹⁷

Así, la profesionalización de la docencia propone un conjunto de transformaciones de la práctica universitaria. El C.D la define considerando cinco referentes específicos: la dedicación académica, la formación especializada, la integración entre investigación y docencia, la inserción institucional y la relación con la sociedad.

En un sentido estricto, profesionalización es:

- 1. “... la dedicación exclusiva prioritaria a la actividad docente. Esta implica que la misma constituya la principal fuente de ingresos para el profesor”.*
- 2. “...el conjunto de conocimientos y habilidades específicos en un área o disciplina determinada en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio de la docencia”.*
- 3. El binomio Inseparable entre investigación y docencia “... en la perspectiva de enseñanza lo que se investiga e investigar lo que se enseña”.*
- 4. “...la realización de las tareas académicas: servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas (...) y participación de los profesores en los procesos académicos de las instituciones”.*
- 5. Una “actividad consiente de la función de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos*

¹⁶ Esquivel. Etal. Op. Cit. p. 37

¹⁷ Un comentario más: Centro que finalmente, continuó con la trayectoria del C.D., es ahí donde se consolida el programa de formación de los profesores, considerado por los expertos académicos como el más sólido y original en México. Programa que también fue albergado por la U.A.E.M., asumiendo su propia posición institucional y de acuerdo a las necesidades requeridas.

*de la comunidad (...) esto supone que los profesores sean conscientes de las implicaciones histórico-sociales que con lleva el ejercicio de la docencia”.*¹⁸

Se puede establecer, entonces que, la profesionalización de la docencia, constituye una especialización que implica una serie de conocimientos y habilidades que respondan a una área o disciplina determinada, una concepción teórico práctica que requiere el ejercicio docente. Sentido en que también se orientaría la concepción de lo que implica la nueva perspectiva de formación docente, ya no entendida en sentido genérico, se reflexiona y analiza esta formación críticamente, puesta a la capacitación, más bien se encamina a la concepción de formación teórica de los profesores.

La formación teórica en el ámbito de lo educativo se hace cada vez más imprescindible y relevante. He aquí una veta significativa de los programas de formación de profesores; a través de ellos el docente puede recuperar un espacio para su propia conformación Intelectual. (...) El docente ha encontrado un espacio de reflexión e información teórica, que la desafortunada deficiencia de las facultades y escuelas universitaria no ha podido cubrir.

*(...) Formación teórica como posibilidad de tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con el se elabore un conocimiento diferente. Por lo tanto, formación teórica como acto político, en el que recuperando la intelectualidad del profesor, éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa. Que en su trabajo con los alumnos sea capaz de transmitir, fundamentalmente en la relación pedagógica, esta vivencia con el objeto.*¹⁹

Una formación que posibilita la vinculación con su propia realidad, para un mejor desempeño de su quehacer que le permita participar en acciones de la práctica educativa con mayor trascendencia institucional.

*Se habla de profesionalizar la docencia universitaria desde la perspectiva de la formación. de profesores universitarios, en el sentido de proporcionarle una formación especializada que, al igual que en la enseñanza básica y media, contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional. Es decir, una actividad que es objeto de estudio y de aprendizaje; que es susceptible de una cierta formación, por consiguiente, que puede sistematizarse y operar en una práctica cotidiana concreta.*²⁰

Una actividad no impuesta en forma arbitraria, donde los profesores pueden valorar su práctica discursiva, con una posición teórica y política.

En este sentido, la superación de los profesores, en primer lugar, es una tarea de

¹⁸ Esquivel. Et. al, Op. Cit. p. 37-38. Nota: la conceptualización fue tomada: Fuente Directa del C.D.

¹⁹ Díaz Borriga, Angel y otros. Un caso de evaluación curricular. Cuadernos del C.E.S.U. No 8. C.E.S.U.-U.N.A.M.. México, D.F. 1988. p. 15

²⁰ Moran Oviedo. E. tal. Op. Cit. p. 46

*autosuperación, una responsabilidad del docente, que no podrá permanecer a la expectativa de lo que se ofrezca. (...) Su formación es un problema personal, que sólo en cuento lo asuma como tal podrá enfrentar.*²¹

Definida en esta perspectiva la profesionalización de la docencia, una reformulación diferente de la funcionalidad del docente universitario, la estrategia edificada desde el C.D. referencia a determinados rasgos; la dedicación y formación especializada que hace alusión a la investigación, inserción institucional y a la misma sociedad. Una estrategia que comprende la formación docente, la extensión universitaria, los estudios e investigaciones sobre docencia y la cooperación e intercambio académicos.

...-Para la formación docente; “mejorar la calidad científico-técnico de la actividad docente, a fin de formar profesionales especializados, capaces de asumir su función con eficiencia, creatividad y sentido crítico”.

- Para la extensión universitaria: “ampliar la población atendida a sectores no universitarias”!

-Para los estudios e investigaciones sobre docencia: “profundizar progresivamente en los conocimientos teóricos y técnicas de la actividad docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de fundamentar científicamente los programas de formación de profesores del Centro de Didáctica”.

-Para la cooperación y el intercambio institucional: “contribuir al desarrollo cualitativo y cuantitativo de servicios de formación docente en las universidades de los Estados (...); y coadyuvar al establecimiento de mecanismos de coordinación interinstitucional para unificar criterios en este campo”²²

Esta estrategia que al mismo tiempo se vincula con la innovación como parte de la profesionalización y la que tiene que ser tanto; extensiva, participativa, humanista, contextualizada, integral y crítica. Elementos latentes en la construcción de su marco teórico e instrumental como nueva posibilidad que orienten la práctica de la docencia. Considerada la docencia entonces como una función sustantiva de la universidad, al mismo tiempo que se concibe como un modelo particular cuando se problematiza la necesidad de especializar a los profesores en su quehacer cotidiano. Además de ser vista como una totalidad, y parte del proceso educativo, la que se expresa en la práctica social en determinadas condiciones y momentos históricos, se vuelve una temática compleja de abordar. De ahí la búsqueda de los modelos que respondan a necesidades particulares, institucionales y sociales que implique su conceptualización teórica y metodológica. Para el caso interesa definir y problematizar al modelo de docencia bajo esta perspectiva, como un objeto de conocimiento y visión totalizadora de su complejidad como fenómeno. Esquema que como M.D. tiene que mantener la triada educación-docencia-aprendizaje, al inscribirse la educación²³ como proceso social históricamente

²¹ Díaz Borriga. Op. Cit. p. 17

²² Esquivel. Etal. Op. Cit. p. 38-39

²³ La educación más que definirla, “...intentamos caracterizarla en el sentido más amplio (...) referirse a

determinado; la docencia²⁴ insertada en ésta como la parte fundamental del proceso educativo escolarizado donde se forman los profesionales, la que construye y trasmite el conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje; aprendizaje²⁵ que se dirige a la aprehensión del conocimiento por el alumno a partir de su análisis.

La docencia es una práctica educativa mediante la cual se promueve el aprendizaje de un área determinada del conocimiento. Además de que el docente domine el campo disciplinario correspondiente, es necesario que cuente con una formación en el área educativa que le permita construir un marco teórico conceptual y metodológico con el cual organizan su material - objeto de la enseñanza - seleccionar y diseñar materiales didácticos y desarrollar formas de enseñanza y evaluación. Es decir, que le permita propiciar la condiciones para la reconstrucción del conocimiento por parte de los alumnos.

La ausencia de conocimientos teóricos y metodológicos sobre el proceso educativo, puede convertir a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias insuficientemente razonadas, conducentes a una docencia reproductora de prácticas tradicionales que propician la pasividad de los estudiantes.²⁶

En este sentido se plantean los postulados básicos del M.D.: la docencia vista como sistema; posee una estructura interna compleja; cumple una finalidad que se ve modificada constantemente (Según condiciones y momento); por su complejidad tiene que abordarse desde diferentes campos, disciplinas y áreas del conocimiento (psicopedagogía, tecnopedagogía didáctica y sociopedagogía). En última instancia, el propósito de la docencia es propiciar aprendizaje significativo, es decir, no cualquier aprendizaje, sino aquel que puede relacionarse, de modo sustantivo, con lo que el alumno ya sabe, con lo que para él tiene una significación individual y social, pero también con lo que corresponde a exigencias y necesidades concretas de la propia realidad social, que puede generar valoraciones y significaciones distintas y divergentes respecto al conjunto de valores y patrones culturales predominantes.

La docencia es, en suma, “un proceso intencional y sistemático que se ejerce

ella como institución social, como sistema educativo; (...) resultado de una acción, (...) un proceso en el que existe comunicación entre dos o más personas y hay posibilidades de modificaciones recíprocas. Así pues, la educación puede entenderse fundamentalmente en tres sentidos, como sistema, como producto y como proceso”. Arredondo Martiniano y otros. Formación Pedagógica de profesores universitarios. C.E.S.U.-U.N.A.M.-A.N.U.I.E.S. México D.F. 1989 p. 15

²⁴ El concepto de docencia hace referencia al de educación, pero una acepción delimitada, es más amplio que enseñanza (más bien) (...) implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada, a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados. La docencia al igual que la educación, puede ser entendida en tres sentidos fundamentales: como sistema, como producto y como proceso. Ibid. p. 16

²⁵ Por aprendizaje podemos entender un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos - que pueden ser concretos o virtuales, persona o cosas - que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma a los objetos mismos. Ibidem. p. 17

²⁶ Pérez Rivera. Etal. Op. Cit. p. 15

*sobre las variables concurrentes en una situación educativa, para propiciar aprendizajes significativos”, lo que significa: “suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca”.*²⁷

Si la docencia tiene como finalidad el propiciar aprendizajes significativos, debe entenderse que no pueden ser mecánicos, memorísticos o repetitivos. Un concepto retomado y problematizado por los expertos en la medida que corresponde a exigencias y necesidades pertenecientes a una realidad social, al que hace referencia a sujetos particulares y a culturas locales e historias personales.

1.3 Búsqueda de la profesionalización docente en la U.A.E.M.

Para el caso que corresponde se encausa en particular al docente del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México como un sujeto perteneciente a una cultura local. Esta Universidad se concibe asimismo como “...un producto social y como tal se configura a lo largo del tiempo. Este proceso, visto históricamente, no se reduce a establecer que las categorías sociales tienen una vigencia que no es universal y atemporal y que están sujetas a transformaciones o incluso a desaparecer ya que las sociedades se transforman estructuralmente.”²⁸

En consecuencia, el profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México (U.A.E.M.) es un sujeto con su propia realidad social, valores y principios ideológicos-culturales diversos, como sujeto del deber ser que articula el saber hacer con el saber pensar, se constituyen como pensadores reflexivos, para ejercer la práctica. En última instancia ,

“...nuestra Universidad es una comunidad de hombres y mujeres, estructurada históricamente y sentada en postulados de ser y deber ser. Es un espacio donde concurren todas las doctrinas, posturas y corrientes en la búsqueda de la verdad y la expresión y debate de ideas. Es una institución actuante en un medio social concreto y organizado con personalidad jurídica constituida.”²⁹ No obstante, sus antecedentes con atención a la formación docente, surge como una necesidad institucional, dada a partir del ser y deber ser, las intencionalidades han sido propias a lo largo de la vida institucional. En palabras del investigador Santos Celis, se destacan dos grandes momentos; a) de 1956 a principios de la década de los ochenta, donde la intencionalidad de la formación docente se extiende a escuela y facultades en consideración a las necesidades locales, enfatizándose con mayor fuerza en el nivel medio superior, lo anterior debido a la demanda estudiantil y las características propias del nivel. Periodo en el que no existe un perfil de formación

²⁷ Esquivel. Et. al. Op ,Cit. p. 41

²⁸ Universidad Autónoma del Estado de México. Plan General de Desarrollo de largo plazo y compromisos 1989-1993. Toluca México 1989. pag. 75

UAEM Op Cit. Pag. 113

²⁹ UAEM Op Cit. Pag. 116

docente, ni del profesor comprometido con su propia práctica.³⁰ b) inicio de la década de los años ochenta a la fecha, esto es, al crearse el Centro de Servicio Educativos (C.S.E.).³¹

El Centro de Servicios surge a raíz de las políticas propuestas en el Plan Nacional de Educación Superior en coordinación con la SEP-ANUIES, instituciones que conforme al estudio realizado con respecto al perfil académico de los profesores en ejercicio tienen como propósito la formación y actualización de profesores con el establecimiento de unidades regionales, "... mientras mejor se conozca la situación real del personal docente en ejercicio en las instituciones educativas, se podrá establecer de una manera más adecuada un programan que permita la superación académica del profesorado... y para que una institución educativa labore en condiciones óptimas se requiere de la conjugación de múltiples elementos... (como) planes y programas de estudio que correspondan a las necesidades culturales, sociales y productivas del país;... material didáctico que corresponda a ... (estos) planes y programas...; se cuente con una infraestructura idónea. para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en buenas condiciones... investigaciones vinculadas a su ejercicio docente y a la problemática local regional o nacional...³². En ese entonces desde la administración central de la U.A.E.M. eran programados los cursos, acciones y estrategias de formación docente, con atención a las necesidades de cada nivel.

El C.S.E. bajo la tendencia de la tecnológica educativa, dirigida a la formación docente para el nivel medio superior, entre sus propósitos fundamentales estaba el unificar criterios y métodos de evaluación. Aquellos profesores que participaron en estos cursos más tarde tuvieron la posibilidad de apoyar en la elaboración de programas, antologías, estrategias para evaluación, entre otras tareas de la docencia, conforme crecía la población estudiantil fueron contratados especialistas como profesores, muchos de ellos sin antecedentes del significado de la tarea docente o bien nunca habían ejercido la docencia, debían habilitarse como profesores con mayor exigencia para el nivel medio superior.

Más tarde el Centro Universitario de Desarrollo Profesional y Académico (C.U.D.E.P.A.), una vez fusionado el C.S.E.. constituyó el eje principal del personal académico de la U.A.E.M. Una de las mayores preocupaciones que tuvo el C.U.D.E.P.A. fue el de formar mejores profesionales, en el mismo eje dar mejores respuestas a la

³⁰ Desde su fundación oficial como Universidad y hasta finales de los 70's; la UAEM se dio a la tarea de ofrecer servicios educativos del nivel medio superior y superior de manera prácticamente exclusiva, sin incursionar en la otras funciones universitarias ...como producto de una tendencia y política nacional que definía el papel de las Universidades como formadoras de profesionales para el desarrollo. UAEM Op Cit pag. 76

³¹ Santos Celis, J. Guadalupe. Entrevista. Investigador de la Universidad Autónoma de Estado de México. Mayo 1998., Toluca, México.

³² Velasco Fernández Rafael y otros. Anteproyecto para el estudio sobre el perfil del nivel académico del personal docente de los subsistemas de educación Universitaria, normal y media superior. SEP-ANUIES. PLAN NACIONAL DE LA EDUCACION SUPERIOR 1980 MEXICO D.F.... s/p. Invitación extensiva al entonces Rector de la U.A.E.M. Lic. Carlos Mercado Tovar y documento enviado en marzo de 1980. pgs. 3-4

sociedad a la que se debe la Universidad como Institución. Constituido el profesor como sujeto con poder y voluntad de devenir histórico creador y transformador de su propia realidad, al mismo tiempo como un sujeto dependiente y determinando por estar insertado en un marco institucional y social específico. En la Escuela Superior de Pedagogía de esta Alma Mater, se encuentran los antecedentes de formar maestros especializados para la enseñanza, en ella subyace una preocupación constante por atender la formación docente y conforme crece la población estudiantil avanza en la búsqueda del conocimiento especializado sin desatender las políticas educativas. Políticas en educación que se modifican en cada periodo de cambio de gobierno y que marca el “deber ser” como educador aquel que cumple con la normatividad, principios y la institución educativa como tal. Desde hace muchos años y cuando surge la necesidad de formar docentes en la U.A.E.M. se han venido analizando y discutiendo los métodos de enseñanza utilizadas por la improvisación del docente como resultado de la demanda estudiantil.

En 1990, en un diagnóstico realizado del personal docente de la Educación Media Superior de la U.A.E.M.; se detecta que el 41% de este no eran titulados, así mismo, era insuficiente e inadecuada la formación, actualización disciplinaria y la didáctica, la planta docente estaba compuesta por el casi 92% como profesor de asignatura, lo que dificultaba la constitución de un claustro del nivel medio superior comprometido con su quehacer educativo. La organización académico-administrativo de los docentes mostraba gran irregularidad, la estructura curricular no respondía a las expectativas y necesidades por área, desde las formas de seleccionar, contratar y promover a los profesores la incompatibilidad disciplinaria como un factor determinante con relación a la asignatura impartida. Además se detectaba poco compromiso y participación en las academias, un deber ser reducido a la habilidad del profesor para enseñar al educando.³³ Situación poco superada con base a la evaluación realizada en los últimos años, del personal docente del nivel medio superior, el 85.55% lo conforman los profesores de asignatura, los no titulados se reducen al 32.58%, siendo atendidos sólo 69 casos entre 1992-1996 de los 2,000 profesores que integran la planta. Según la información la compatibilidad por asignatura es alentadora para la nueva selección y contratación del personal, pero para aquellos profesores contratados con anterioridad a la reforma del bachillerato³⁴ ha sido difícil su reubicación y acceso a plazas del medio tiempo o tiempo completo.³⁵

La tarea de la formación docente ha sido ardua y difícil de ser resuelta según las necesidades de cada nivel educativo. En el deseo de especializar al docente exige revisión constante de su objetivo inicial y las estrategias a seguir, lo que motivó en la U.A.E.M. a implementar en su programa de la profesionalización docente dos líneas de acción; formación didáctica y actualización disciplinaria, además se ha apoyado en otras acciones que pudieran elevar la formación docente, permitiendo acudir a otras

³³ Universidad Autónoma del Estado de México. Curriculum del Bachillerato Universitario. Toluca, México 1991. pag. 12-15

³⁴ Cabe mencionar que después de un profundo análisis que se llevo a cabo a finales de la década de los 80's con respecto al modelo curricular puesto en práctica por casi diez años, es propuesta una nueva reforma curricular, siendo aprobada en 1991 y la que entra en vigencia en 1992.

³⁵ Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular. Caracterización del personal docente U.A.E.M. Toluca. México. Junio de 1996. pag. 3-10

instituciones o universidades para asistir a cursos de actualización, particularmente, en periodos intersemestrales, o bien emprender estudios de maestría, especialidades, diplomados, entre otros.

Durante los primeros años que funcionó el C.S.E., se mantuvo en la línea de crear programas de formación didáctica, como parte de un proyecto meramente institucional cuyo objetivo era el de proporcionar al docente herramientas para optimizar recursos técnicos y humanos inducidos al rendimiento académico, en ese momento parecía que la universidad perdiera el objetivo de su trabajo, esto es: "...el desarrollo académico, entendido como proceso permanente e inagotable de operación integral, que obliga paso a paso a alcanzar estados superiores de conocimiento y saber universal, de formación humanística, científica y tecnológica y de compromiso y respuesta a las necesidades de la sociedad..."³⁶. Por consiguiente, el perfil del docente en la U.A.E.M. fue diseñado por varias décadas bajo principios y procedimientos de la tendencia que exalta la tecnología educativa, esto es, la "excelencia académica"³⁷. Entre las principales preocupaciones de la Universidad fue modificar los métodos de enseñanza, más que cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscar una formación integral en el alumno, es decir, ubicar al docente en un profesional de su propia práctica.

En los siguientes años, el C.U.D.E.P.A., como respuesta a la demanda de formar mejores profesionales en la educación, donde el profesor juega un papel determinante en el desarrollo intelectual, social y reflexivo de éstos, la universidad tendría que desarrollar nuevos programas y estrategias que permitieran avanzar en la profesionalización del docente como parte de su tarea del presente.

De no acreditarse la actividad del docente como una profesión ¿para qué la formación docente? El profesor, aparte de realizar tareas técnicas (preparación de clase, calificar exámenes, asistir a reuniones, entre otros) desarrolla un trabajo de conocimiento, razonamiento y de análisis de los fenómenos sociales dados en la realidad, en ello radica la creación de la tarea del docente, su "deber ser". En la U.A.E.M. aquellos profesionales que se han incorporado a partir de 1993, al personal docente de la educación medio superior, como sugerencia básica es que tenga experiencia en la docencia, nivel de estudios de Licenciatura con título y cubra el perfil correspondiente a la asignatura impartida según lo establecido por el Reglamento del Personal Académico con relación a los requisitos de ingreso que deben cubrir los profesores de asignatura en su artículo 28º, Fracción I menciona: "Haber concluido los estudios de licenciatura o preparación equivalente en el área de la asignatura que se pretenda impartir".³⁸ El grado mínimo de ingreso como profesor del nivel es de contar con título de licenciatura, sin embargo, poco más del 30 % de los docentes no cuentan con título de Licenciatura con categoría de definitivo, situación que prevalece en aquellos que ingresaron antes de la reforma de

³⁶ U.A.E.M. Plan General de Desarrollo. Op. Cit. p. 137

³⁷ La excelencia académica entendida "...como un proceso (...) que se caracteriza por el compromiso irrenunciable de aquéllos que aspiran a ella; por una vocación hacia el saber y por el ejercicio responsable de los deberes asumidos... Es necesario ganarla día a día en el quehacer cotidiano..." U.A.E.M. Plan General de Desarrollo Ibid. p. 130-131

³⁸ Universidad Autónoma del Estado de México. Reglamento del personal académico. Gaceta de la U.A.E.M. No. extraordinario. Enero de 1983. pag. 75

bachillerato vigente (1991), la universidad sugiere entonces, el principio de la excelencia académica como uno de sus objetivos básicos para su ejercicio, y se fundamenta en la productividad, permanencia, dedicación, rendimiento, y calidad con que se desarrolla sus actividades al interior de la institución y en su relación con el entorno. La búsqueda de la excelencia se pretende avanzar bajo tres líneas institucionales:

“...Hacer de la investigación y el posgrado el eje básico de la transformación académica de la U.A.E.M. orientándolas a áreas de excelencia, mediante una política integrada a las demás funciones universitarias y creando las condiciones para su operación efectiva.

-Reforzar y revitalizar la identidad y el compromiso de los Universitarios en la transformación de la U.A.E.M. y por ello en el avance hacia la excelencia académica.

-Hacer de la responsabilidad y la eficiencia, definidas de manera concentrada, medios concretos para estimular y sancionar el trabajo en las instituciones universitarias...”³⁹

Entre los programas de formación docente, hay una constante de la actualización disciplinaria, titulación de aquellos profesores definitivos con pasantía y la realización de otro tipo de estudios encaminados a la excelencia académica. Se han buscado diversidad de acciones con relación a la formación y profesionalización de la docencia, prácticamente se carece de acciones encaminadas a las características actitudinales del profesor en el aula de clases.⁴⁰ Es así como surge la necesidad de profundizar acerca de las actitudes valorales en la práctica del profesor, aquel que se convierte en un comunicador didáctico facilitador del aprendizaje, poseedor de habilidad para comunicarse con los alumnos de lo que ambos quieren decir, donde la interacción sea flexible y capaz de transmitir valores, esto es, la posibilidad de constituir un sujeto de la eticidad, el de autoreconocer al profesor como sujeto de la producción y transmisión cultural, aquel que se descentra, busca satisfacer necesidades radicales y tiene conciencia histórica, esto es, lograr en los educandos una educación centrada en valores, que finalmente constituye la finalidad de la educación.⁴¹ Análisis que tampoco debe excluir el perfil académico y socioeconómico con relación la práctica profesional que desarrolla cotidianamente, situación en la que también es conveniente reconocer el trabajo pedagógico del docente, como un sujeto del deber, deber que implica todo un proceso de

³⁹ U.A.E.M. Plan de Desarrollo Op. Cit pag. 131

⁴⁰ En el análisis de diagnóstico realizado para la reforma de bachillerato vigente, señalan entre los objetivos educativos que “...resulta deficiente la formación en las esferas humanísticas, actitudinal y de valores...” Op. Cit.. Currículum del Bachillerato Universitario. pag. 9, Situación que en última instancia, también involucra al docente por ser un sujeto mediador entre la formación y el proceso de conciencia con respecto al entorno social en que se desarrolla el educando.

⁴¹ Tesis que desarrolla Yurén Camarena en su obra de “Eticidad, Valores Sociales y Educación”, que tiene como fin reconstruir el significado de educación -eticidad- valores sociales, y la forma en que pueda contribuir a la educación escolar. Yurén Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación U.P.N. México, 1995 pag. 10

desarrollo para centrarse en valores, el de guiar lo axiológico a lo praxeológico.⁴²

Sin embargo, el deber ser del profesor se convierte en una tarea difícil de transformar debido a las políticas y situación socioeconómica que vive el país, primero, por enfrentarse a la normatividad institucional como política prioritaria en el ámbito educativo⁴³, y luego, al enfrentar deterioro en su nivel de vida y en la de su familia, se ve enmarañado en otro contexto de satisfacción de necesidades dejándolas al margen del interés por educar conforme a valores; lo anterior, muy frecuentemente en los profesores de asignatura, quienes denotan menor participación en los proyectos institucionales con relación a su práctica educativa, pocos intentan elevar su nivel de vida a través del programa de Carrera Académica. En la U.A.E.M. “se observa un significativo porcentaje (85.5%) de profesores de asignatura, que por una parte favorece la rotación de personal y por otra, propicia la poca participación de los docentes de este sector en actividades como en la elaboración y evaluación de programas de estudio, material didáctico, investigación, difusión, etc., situación que a su vez dificulta la constitución de un claustro del nivel medio superior comprometido con su quehacer educativo...”. El 20.90% de los profesores (en relación al total) imparten clase en más de un plantel, lo que puede afectar su rendimiento y compromiso docente”.⁴⁴

La mayoría de este personal docente opta por realizar tareas poco académicas pero más redituables económicamente. Los profesores de carrera o tiempo completo dedicados más ampliamente al trabajo docente, tienen mayores posibilidades de analizar su propia práctica, lo que permite elevar su producción académica.

El pensar en una mejor retribución para todos aquellos profesores de asignatura e involucrar a los profesores de carrera en la tarea de la educación, tarea orientada a las necesidades y expectativas institucionales, entre sus propósitos fundamentales de la universidad, propicia aprendizajes significativos, propuesta que emerge en la última reforma universitaria, esto es en 1991.⁴⁵ Un propósito que al hacerse efectivo en la práctica estaría encaminado a una educación valoral y no a la mera transmisión de conocimientos cuantificativos que continúan quedándose en el proceso de aprendizaje teórico de los educandos. Entre las propuestas que surgen después de realizar un análisis con respecto a la distribución del personal se considera que: Se debe revisar las condiciones laborales y cargas académicas de los profesores de asignatura para su regularización y reubicación o acceso a plazas de medio tiempo o tiempo completo conforme a las exigencias del curriculum del bachillerato 1991, evitando que estos últimos se conviertan en un profesor más de asignatura y vuelvan a someterse a nuevos

⁴² Cabe decir que, una de las preparatorias foráneas dependientes de la U.A.E.M. ha emprendido tareas con relación a la formación docente en el ámbito de valores y desarrollo humano, proyecto que se desarrolla a partir de las demandas requeridas en la institución y como parte de los compromisos del Plan de Desarrollo 1996-2000. Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la U.A.E.M. Texcoco, México 1998

⁴³ Hemos visto como es encaminada la formación docente en la U.A.E.M. el perfeccionamiento de la “excelencia académica”, asimismo las acciones derivadas al respecto.

⁴⁴ Op. Cit. Caracterización del personal docente. pag. 9

⁴⁵ Curriculum del bachillerato Universitario. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México 1991. pag. 24 - 29

cambios de elección.⁴⁶

Es sabido que el profesor que trabaja en la Educación Media Superior se le ofrece un escenario difícil y complejo por el perfil del alumno⁴⁷ que se recibe, no obstante, rico por las posibilidades de incidir en los jóvenes alumnos en la reafirmación de los valores, búsqueda de una propia identidad, asimismo, coadyuvar en el desarrollo del pensamiento reflexivo, formal y abstracto. La Educación media superior representa entonces una enorme ayuda para estos sujetos jóvenes donde el profesor juega un papel determinante en el logro de aprendizajes significativos, en la retroalimentación del autoestima, actitudes y conductas de sujetos transformadores de su propia realidad.⁴⁸ Este profesor comprometido con su propia práctica, forma parte del llamado curriculum oculto, situación que ha sido analizada y discutida en diversas ocasiones en foros, seminarios, encuentros, esto es, donde se ha visto la problemática como histórica y en la que dejan entrever grandes contradicciones que van desde la conceptualización clara de la terminología que cotidianamente se utiliza como docente e impreparación pedagógica al improvisar su trabajo.

Se convierte en una tarea impostergable el que, el docente se vuelva profesional de su propia práctica, de no ser así no podrá acreditarse el programa de formación docente. El plan de estudios del bachillerato que se trabaja actualmente en la U.A.E.M. denota mayores exigencias, el cual constituye una propuesta pedagógica real al rescatar el docente como un sujeto transformador del conocimiento. No obstante, para no pocos profesores resulta engorroso asumir una postura diferente en su quehacer, deber ser, se toma difícil la aplicación de programas por sus contenidos, cuyo compromiso es continuar con su discursar diario sin trascender el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos reales. El poder y la eficacia son entonces dos parámetros que impiden la transformación de la realidad educativa, la rutina de la práctica docente, no permite ver más allá de una práctica pedagógica real y de sus relaciones de enseñanza.

En torno al problema, Santos Celis⁴⁹ señala que la atención a la formación docente hoy en día constituye una honda preocupación por cambiar las actitudes del personal docente. El C.U.D.E.P.A. como centro de formación, incrementa sus acciones y programas que correspondían a las necesidades institucionales del ser y del deber ser, haciendo hincapié de manera constante que no bastaba con la formación disciplinaria del profesor, éste no requería del constructo pedagógico que apoye su práctica. La búsqueda de una formación integral del docente, constituye en los últimos años unos de los fines y funciones sustantivas de la U.A.E.M. entorno a ello se desarrollan los programas por

⁴⁶ Ibid. Caracterización del personal... pag. 9

⁴⁷ Alumnos con una serie de cargas emocionales en su proceso de madurez hacia la etapa de la juventud. La búsqueda de la identidad con su propia cultura y como sujeto histórico y quienes presentan una gran potencialidad para el estudio.

⁴⁸ Los lenguajes prácticos en la vida cotidiana del docente, evitando las cátedras formales, permite el acercamiento y retroalimentación del autoestima de estos jóvenes, cuya tarea es encausada a los aprendizajes significativos. Aprendizajes que van desde una lectura atenta y resumiéndola con sus propias palabra, ejemplificando, análisis en equipo, concientización de su propia realidad, entre otros aspectos.

⁴⁹ Op. Cit. Santos Celis

mejorar la práctica docente. En el Plan de Desarrollo a Largo Plazo⁵⁰ se ha destacado la búsqueda por superar y modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje reduciendo sólo al trinomio profesor-aula-alumno.

*“...si no mejoramos la docencia en el nivel medio superior, difícilmente cumplirá con la función que le corresponde. Por ello debemos enfrentar el reto de refrendar en profundidad los compromisos del personal académico, a fin de inducir y motivar la actividad docente desde la misma academia, (se debe) acelerar la transformación de la Escuela Preparatoria para que cumpla con los altos propósitos que desde su fundación le fueron asignados”.*⁵¹

Sentido en el que se orientan los programas actuales, el de profesionalizar al docente en su propia práctica sin embargo, ha sido dificultoso involucrar a la mayoría de los docentes por sus diversas actividades y tiempos de dedicación a la docencia. El C.U.D.E.P.A. actualmente convertido en D.I.D.E.P.A. (Dirección de Desarrollo del Personal Académico), cubre cursos de actualización, según las necesidades de cada institución en particular, tanto a nivel medio superior y superior, centralizadas y descentralizadas. Si bien la dirección se encamina a actualizar al docente en su tarea cotidiana son pocos los cursos diseñados en el ámbito de desarrollo humano específicamente sobre actitudes valorales, las que parecían obvias por llevarlas implícitamente a partir de su perfil sociocultural “definido”. Dirección de desarrollo que contabiliza más de 1,000 cursos impartidos a vez que entra en vigencia el actual Plan de Estudios de Bachillerato, cursos que en su mayoría fueron perfilados con referencia a la actualización disciplinaria, para elaboración de materiales didácticos, dinámicas grupales, hoy se diseñan diversos cursos introducidos al ejercicio docente como sujetos reales algunos de ellos son a propuesta de las necesidades y expectativas de cada institución. De igual forma, se han creado algunos diplomados que involucran a la investigación y a la docencia⁵² de la misma forma se realizan acciones en la Universidad para el nivel medio Superior, se implementó una maestría de la Educación Media Superior en 1996 cuyo objetivo constituyó el de profesionalizar al docente en su propia práctica, una maestría que sólo fue dirigida a los profesores de tiempo completo y tiempo exclusivo para realizar sus estudios.

Maestría Planeada y llevada a cabo en el Centro de Investigaciones para el Desarrollo e Innovación Educativa (C.I.D.I.E.),⁵³ el cual involucra investigaciones y

⁵⁰ U.A.E.M. Plan de Desarrollo, pag. 82

⁵¹ Ibid. Plan de Desarrollo. pag. 82-83

⁵² Únicamente en una de las escuelas preparatorias dependientes de la U.A.E.M., se han diseñado dos diplomados inducidos al ejercicio docente, ambos con apoyo y asesoría de profesionales en la docencia (investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional), el último es evaluado a través de mesas redondas. El primero se desarrolló en 1991-1992 y el segundo durante 1999. Se retomaron algunas materias de Educación a Distancia elaboradas para la maestría en Pedagogía de la U.P.N., Plantel Texcoco, Op. Cit. 2001.

⁵³ Centro de Investigaciones que fue creado para dar mayor presencia a la investigación en el ámbito educativo, importancia entre docencia e investigación, el de hacer validas las bases pedagógicas fundamentadas en la investigación para consolidar la práctica docente y de esta forma modificar las conductas en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del educador y el educando como parte del

análisis teóricos de la Educación Superior, algunos trabajos inducidos a la formación docente dejando entrever al profesor y su eticidad sin profundizar en su análisis discursivo. Además, ha implementado un diplomado en investigación educativa y docencia, creatividad y métodos para la innovación “docente”, (esta última como modalidad de educación a distancia).

Entre otras acciones la U.A.E.M. ha planteado nuevas estrategias para modificar las prácticas del docente e inducidas éstas a la profesionalización, y se destacan las siguientes: diplomados en docencia y diplomados en enseñanza de las ciencias, como parte del Programa de Mejoramiento del Profesor (PROMEPE)⁵⁴ que incluye también estudios de posgrado y especialidades; se han realizado tesis de nivel Licenciatura con relación a la evaluación de la formación docente, especialmente en la educación media superior, tesis que problematizan brevemente las actitudes valorales enfatizando que se carece de cursos o acciones perfiladas para el trabajo docente. Vargas Esquivel⁵⁵ argumenta que todos los cursos impartidos inducidos a la formación docente hasta hace poco parecían no preocuparse por los valores y que habría que poner más atención a ello por la forma en que ejerce su práctica el docente y los problemas de actividades y valores que se presentan en los alumnos.

En el Plan Rector (1997-2000) de la Universidad se replantea la necesidad de recuperar a los académicos con su papel de profesionales;

“...Es indispensable dar mayor impulso a la calidad del personal universitario... para lo cual deberá propiciarse la formación de “círculos de calidad” en la definición, ejecución y evaluación de ellos...”

*Un aspecto que merece atención es el fortalecimiento del marco en el que se lleva a cabo la actividad del personal universitario. Por diversas razones... los valores universitarios han sufrido cambios, a raíz de las cuales la concepción del trabajo universitario parece haber perdido parte de su esencia original...”*⁵⁶

En este sentido, la universidad busca redoblar esfuerzos que permitan revalorar los docentes su propia práctica, el compromiso que deben a sus alumnos, la preocupación por la superación personal, lo anterior en torno a la calidad de los servicios que presta

trabajo institucional.

Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa - C.I.D.I.E./U.A.E.M. 1994. Toluca, México.

⁵⁴ Cabe destacar que este programa es trabajado desde una política institucional con ciertas limitaciones para la educación media superior, debido a los fines que pretende alcanzar como escuela preparatoria, siendo que para el personal docente tiene otras exigencias con relación a su nivel de preparación disciplinaria y aún de formación docente, por ser la mayoría de asignatura, que como requisito indispensable es poseer título de Licenciatura. En los intereses y necesidades de los profesores (tanto personales como institucionales) se encuentra la preocupación por su profesionalización y es así como se recupera su formación y autoreconocimiento. Sirviendo todos estos elementos de apoyo para optar por una mejor retribución económica y el enlace de otros niveles de categoría de los juicios de promoción, así como las estímulos académicos que proporciona la propia universidad.

⁵⁵ Vargas Esquivel, Daniel La formación Docente en la educación media superior: Caso Escuela Preparatoria Texcoco, México 1997. pag. 63

⁵⁶ U.A.E.M. Plan de Desarrollo Institucional 1997-2001, Toluca, México 1997. pag. 57-58

como institución de educación media superior y superior. Trabaja con programas de apoyo a la formación y desarrollo personal, profesionalización docente, actualización disciplinaria y aspiraciones personales (difusión cultural, idiomas, motivaciones en el aula, protección civil, autoestima), considerando necesidades prioritarias e institucionales en particular.

La operación de estos programas quedan a cargo de la D.I.D.E.P.A. en coordinación con otras áreas (Programa de formación de recursos Humanos de grado, Programa de apoyos especiales, de desarrollo y capacitación cultural, Secretaría de Docencia, entre otros), han promovido en los últimos años mayores líneas y espacios de profesionalización docente como parte de una política integral y que corresponde a las prioridades de la Universidad.⁵⁷

Aún a pesar de todas estas acciones, es de considerar que el docente sólo se reconocerá en su práctica una vez que se descentre en la misma, cuestionándola, en el reflexionar sobre la misma y trascender para crear la posibilidad de la emancipación. En última instancia, haga válidas las bases pedagógicas fundamentadas en el constructo teórico para consolidar la práctica del docente y de esta forma modificar las conductas en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del educador y el educando, como parte del trabajo institucional.

⁵⁷ 2ª Evaluación del Plan rector de Desarrollo Institucional. 1997-2001. U.A.E.M., Toluca México pags. 24-26

CAPITULO II

NECESIDADES - VALORES - INTERES DEL PROFESOR DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

El concepto de necesidad se encuentra estrechamente ligado a la noción del valor, en última instancia, constituye su fundamentación, el concepto de necesidad da la pauta para un análisis teórico e histórico de manera simultánea, en tanto que la noción del valor puede caer en una mera posición ontológica donde se pierde lo axiológico y confluye en un idealismo ético.

Agnes Heller, en su discurso teórico considera que los valores no pueden separarse de la esencia humana, sustancia de la historia, vistos los valores también como parte de las necesidades cualitativas. Valores que los hombres realizan especialmente, como parte de las necesidades radicales, y los que no se separan del contexto de la vida cotidiana, es así como el hombre se constituye en un sujeto histórico. El mundo subjetivo le sirve para la obtención de valores éticos - morales (desde la revalorización de la dignidad, libertad, justicia, etc.), en sus diferentes etapas de la vida asimismo conocer las necesidades reales y básicas en relación con otros.

Al tiempo que reproducen la vida los sujetos se socializan, proceso de desarrollo que comprende una red de interacciones constitutivas del sujeto en las relaciones interpersonales, en las que se constituyen y diferencian las mentalidades, desde el carácter, temperamento, intelecto, voluntad, entre otros. Solo el pensamiento emancipado puede lograr que el proceso de socialización no se deje absorber por la alienación, esto es, la incapacidad de percibir y entender más allá de lo que se presenta como inmediato. En la realidad histórico-social.

El proceso de conocimiento, el sujeto particulariza su bloque de pensamiento dado a través de las experiencias, bloque de pensamiento que se traduce en acciones concretas adquiridas en la conciencia social, las que están dadas en la estructura cultural, la cual se reproduce en forma inmediata, un eje que articula y resignifica su nivel de racionalidad exponiendo su lógica de pensamiento, siendo los valores éticos, estéticos y teóricos los que se anteponen a esta lógica y los que constituyen la totalidad concreta y hacen del hombre un sujeto particular. Sujeto sujetado a la práctica histórica, donde surge y tiene su propia existencia significativa y con sentido, donde nacen sus necesidades y valores, dados en un proceso irreversible, pasa de la infancia a la maduración y de ahí a la individuación. El hombre como sujeto se apropia de su historia a la que da sentido y vive él ahora, solamente la muerte separa el momento (el vacío existencial). Permanece latente la búsqueda de objetivaciones sociales.

Esta colectivización de sujetos históricos se mueve en la vida cotidiana, apareciendo como sujetos sujetados, limitados en el mundo de las objetivaciones en sí. Parámetros en los que va formando su deber ser, atrapado en la cultura de la cotidianidad sin poder descentralizar sus intereses preferenciales, el vivir en torno a los valores, aún menos en construirlos, camino que imposibilita el surgimiento de un sujeto que busca satisfacer

necesidades radicales.

El hombre como parte de la colectivización de sujetos sociales tiene que romper estructuras internas cognitivas y de juicio moral en el proceso de conocimiento, con criterio de maduración y transformación que le permita realizarse como preferidor radical, aquel que se descentra, porque tiene conciencia histórica y busca necesidades para sí, es decir, para todos nosotros, acciones que constituyen la formación en valores. Conforme se desarrolla el profesor como sujeto social potencializa su capacidad de pensamiento y modifica los valores éticos morales, la conducta social que asume se vuelve más compleja, al mismo tiempo que crea nuevas necesidades sociales y se objetiva socialmente, se reafirma como sujeto histórico en la realización del trabajo colectivo.

En este sentido, se abre la reflexión con relación a la manera en que continúa ejerciéndose la práctica docente. Entre las preguntas que intento trabajar en este ámbito son las siguientes: ¿Cómo se constituyen los valores?, ¿Por qué los valores también se convierten en necesidades?, ¿Qué importancia tiene la moral en los valores?, ¿Cómo se insertan los valores en la vida cotidiana de los profesores?, ¿Qué tipo de necesidades desea satisfacer el profesor en su práctica?, ¿Qué interés se plantea el profesor en su práctica?

Es justamente en Agnes Heller donde aparece una latente preocupación por analizar el profundo lazo que existe entre necesidades y valores sin separarlos de la vida cotidiana. En este sentido, asume el postulado de que los hombres hacen su propia historia, en condiciones ya preestablecidas¹. De no ser así, se pierde la esencia de la historia y se puede caer en la posición puramente racional, es decir, del pensamiento de la cotidianidad sin trascender el mundo de las objetivaciones en sí².

Si los hombres aspiran a determinados fines, éstos en todo momento tienden a modificarse por cuestiones circunstanciales, los que finalmente no corresponden a los fines iniciales³, mundo en el se vive como parte de la vida cotidiana⁴, sin el cual no se historiza. Vida cotidiana de la que tampoco pueden separarse las condiciones circunstanciales, porque ‘circunstancia’ y ‘hombre’ son correlativas, menciona Heller que no hay ninguna distancia entre ambos elementos, ya que tales circunstancias corresponden a las relaciones y situaciones sociohumanas, las que se consideran como una unidad compuesta por fuerza

¹ Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Tr. Sacristán. Barcelona, Grijalbo. 1972. P. 20

² Para Heller, retomando el concepto de Marx, “es en-sí aquella clase que, con respeto, está simplemente presente, considerando que el orden económico y social determinado no existiría ni podría existir sin su ser-sí... La vida cotidiana alienada es el reino del en-sí: en ella el particular es conducido por objetivaciones genéricas en-sí a las que simplemente se subordinan intentando conservar al máximo sus motivaciones particulares y su conocimiento de la verdad...”. Heller Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Tr. J. F. Ivars. y E. Pérez. Barcelona, Península, 1977. p. 227-236

³ “...Todo fin se convierte en medio y todo medio en fin. Esta inversión entre medio y fin encuentra su expresión en cada momento de la esencia humana...”. Heller. Teoría de las necesidades en Marx. T.R.J.F. Ivars. Barcelona, Península. 1978. p. 53

⁴ Heller define a la vida cotidiana como la (...) vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico. (...) Vida cotidiana que no está fuera de la historia, sino es el centro de la historia; es la verdadera esencia de la sustancia social (...). Op. Cit. Sociología de la vida cotidiana. p. 20

productiva, estructura social y forma mental. Un complejo que contiene innumerables posiciones o aserciones teleológicas (es decir, con determinados fines), lo cual es determinado casualmente y constituye una finalidad, hechos ontológicos sociales (del propio sujeto social) que se oponen entre sí⁵.

En la historia de la sociedad, los hombres que la conforman aparecen como portadores de la objetividad social, quienes construyen su estructura social, y donde se encuentra la continuidad de los valores. Por consiguiente, la sustancia de la sociedad no puede ser sino la misma historia, con una diversificación compleja de esferas heterogéneas⁶ desde la producción, las relaciones de propiedad, estructura política, vida cotidiana, moral, ciencia, arte, etc., esferas sin jerarquía y relaciones universales de esencia y apariencia. Únicamente a partir de las tareas dadas con fines determinados se produce una jerarquía entre las esferas heterogéneas, que con el tiempo se ven modificadas en las estructuras sociales vista la vida cotidiana y los valores como necesidad insertada en ésta.

En interpretación a Heller, en el curso de la historia se da el proceso de construcción y desarrollo de los valores, o de la degeneración y ocaso de tal o cual valor, es decir, mientras unos ascienden otros descienden, llama valor:

“...Todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico... valor también es todo aquello que contribuye al enriquecimiento de los componentes de la esencia humana (el trabajo, la sociedad, la universalidad, la conciencia y la libertad).”⁷

Si la vida cotidiana se presenta como una realidad histórica que interpretan los hombres, en ella misma crean sus valores y los modifican, conforme sus propias necesidades creadas de igual forma. El mundo de la vida cotidiana no solo se da como realidad por los miembros que integran la sociedad, es un mundo que se origina en el pensamiento y las acciones, y está sustentado como real por estas. Esto es, la vivencia con actitudes naturales que se traspolan en actitudes de conciencia individual, común a los demás sujetos y que se encuentran en lo real, pero con la posibilidad del extrañamiento o descentramiento en el mundo que se impone por sí solo. Un mundo de la vida que aparece como una estructura temporal, donde se realizan las objetivaciones dirigidas por imponer las condiciones ya establecidas como parte de la realidad, sin poder separarse de acontecer cotidiano y aún menos dejar de interactuar con los demás, pero con la posibilidad de saber distinguir las personas que tienen la necesidad de interactuar de forma diferente y con intereses distintos a los demás.

En continuidad con el contexto histórico se puede establecer el valor como una

⁵ Historia y vida cotidiana. Op. Cit. p. 22

⁶ De acuerdo a Heller, las esferas heterogéneas se vislumbran en grandes fosas de la historia, pero también, y al mismo tiempo, son sus cimas. Cuyos hundimientos y ascensos de tales entidades se deben entender como alteración interna de las esferas básicas... las esferas heterogéneas mismas, surgidas en el curso de la historia, no aparecen ya nunca, una vez que se han constituido (...). Historia y vida cotidiana. p. 23

⁷ Desvalor sería todo lo que directamente o mediatamente rebaje o invierta el grado alcanzado en el desarrollo de una determinada componente de dicha esencia. Historia y vida cotidiana, p. 27

categoría epistemológico - social, con independencia de las estimaciones de los individuos, pero no de la actividad de los hombres, ya que es expresión y resultado de las relaciones y situaciones sociales históricamente determinadas. Categoría de valor que puede adaptarse en cualquier contexto cultural y condiciones sociales, cuyo significado social lo constituye o determina cada sociedad. Es aquí donde podemos ubicar específicamente los valores morales⁸, porque han surgido en la misma práctica histórica y orientados en el despliegue de la esencia humana. Entendida aquí, la moral como una relación entre las actividades humanas. Relación que constituye la razón de la particularidad a la generalidad específica, es decir, la que corresponde a una estructura social concreta. La moral aparece como una de las funciones inhibitorias, así mismo la culturización, funciones que se imponen mientras la estructura de la vida cotidiana sea caracterizada por la coexistencia de la particularidad.

Sin embargo, por muy intenso que sea el esfuerzo ‘transformador’, culturizador de la moral, no se supera su función inhibitoria. Entre mayor importancia se le dé a la moralidad, el compromiso personal, la individualidad y el riesgo en la decisión sobre una alternativa dada, tanto más fácil se yergue ésta por encima de la cotidianidad y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana. Cuando más intensa es la motivación del hombre por la moral, más rápido se alzarán su particularidad⁹, a la esfera de especificidad. De ahí, la estrecha relación o coexistencia entre particularidad y especificidad.

Es por ello que, los conflictos extremos y puramente morales se producen en los casos en que la motivación moral se hace determinante y su impulso, su finalidad y su objeto se han de entender como servicio a la elevación hasta lo específico. Un caso típico de este comportamiento es el servicio a la comunidad.

Entre los valores, encontramos a la libertad, categoría central de la ética, categoría que entre los antiguos filósofos fue manejada como felicidad, el tiempo se encargó de convertirla en significativa como libertad dada su importancia. De un momento histórico menos desarrollado a otros más elevado, el hombre pudo ya elegir su lugar en el mundo, y con él, sus costumbres y sus normas. Cuando se constituye la libertad como una categoría de la éticidad se eleva el crecimiento axiológico, el nacimiento de un valor, fenómeno real y objetivo, aunque para muchos permaneció, menciona Heller, como una posibilidad abstracta¹⁰.

⁸ Heller define a la moral como un sistema de exigencias y costumbres que consiguen que el hombre convierta más o menos internamente en necesidad inferior -en necesidad moral-, el levantarse por encima de las necesidades inmediatas -de particularidad- las cuales se pueden expresar como deseo, cólera, pasión, egoísmo o lo egocéntrico, de modo que la particularidad se identifique con las exigencias, las aspiraciones y las acciones sociales que existen más allá de las casualidades de la persona propia ‘levantándose’ realmente hasta esa altura. Historia y vida cotidiana. p. 28

⁹ Conceptualizada la particularidad por Heller como una reacción del mundo de los efectos en su conjunto ante la realidad alienada: el hecho de que alguien se haya elevado de un modo duradero por encima de la particularidad, indica que estamos en la presencia de la alienación (solo en el mundo capitalista, antes no), Sociología de la vida cotidiana, p. 43

¹⁰ Con esta premisa, de valor concebido como felicidad a libertad, se puede comprobar aquel ascenso -descenso del que habla esta autora, mientras crece la idea de felicidad, tiende a modificarse pero no a perderse.

El despliegue de los valores se produce, pues, en las esferas heterogéneas. Conforme surgen necesidades, se crean nuevos valores, los que adquieren formas fenomenicas singulares, dependiendo de las necesidades. Entendida la necesidad, en la obra de Heller, como aquello que:

“...Se refiere en todo momento a algún objeto material o a una actividad concreta. Los objetos hacen “existir” las necesidades y las necesidades a los objetos, la necesidad y su objeto son ‘momentos’, ‘lados’ de un mismo conjunto.”¹¹

Cabe mencionar que una necesidad social con referencia a una necesidad universal cotidiana constituye una necesidad de la sociedad en particular. Porque la necesidad social, menciona Heller:

“...es una ‘necesidad de la sociedad’, entendida no como totalidad, media o tendencia de desarrollo de las necesidades del correspondiente particular, ni tampoco como necesidad personal ‘socializada’ sino como sistema de necesidad ‘general’, por encima de los individuos y de sus necesidades personales (...) Solo cuando las personas que de facto no tienen necesidades sociales, todavía no han reconocido sus verdaderas necesidades (...) ya que si el hombre no consigue prevalecer sobre los demás, no actúa en correspondencia con sus intereses...”¹²

Si el hombre nace ya inserto en su cotidianidad, la constitucion de conciencia de éste aparece como un proceso de conocimiento el que desarrollo, esto es, de la familia, de la escuela, de la comunidad, de la misma sociedad. Aprender del grupo social al que pertenece y conforme interactua con otros sujetos se apropia de los valores, es en la realidad de la vida cotidiana donde emanan las necesidades humanas que se hacen siempre conscientes en el sujeto como necesidades individuales, entre las cuales nacen las pasiones, los afectos y por supuesto, los valores. Necesidades que también se vuelven particulares y especificas, además de funcionar consciente e inconscientemente en el hombre y con posibilidad de objetivarse en la vida cotidiana.

De tal modo que, las necesidades siempre tienden a desarrollarse desigualmente, mientras una se dirige a la realizacion otro puede llegar como desvalorizacion. De ahí, que se pueda argumentar con base a Heller que, la historia es historia de choque de valores, que se producen en las esferas heterogéneas, conforme avanza el desarrollo de una sociedad cambia o se modifican los valores.¹³

El hecho mismo de la constitucion de la historia es valioso, y lo que el hombre constituye, es una sociedad, cuando existe pérdida de su base comunitaria, sumision

¹¹ Teoría de las necesidades Op. Cit. p. 43

¹² Un agregado más, en la medida que existan intereses bien definidos, no correspondiendo a los alienados, se ha rebasado lo no reconocido. Por consiguiente, cuando un hombre no ve claramente las modalidades o los optimos para hacerse valer a sí mismo, no ha reconocido sus propios intereses. Teoría de las necesidades en Marx, p. 77-79

¹³ A lo que yo llamaría la cultural o necesidad del consumo, se manipula la necesidad de satisfacer más valores de uso, aunque no se posean recursos.

manipulada o es absorbida por los grandes mecanismos sociales, los valores se deterioran, situación que prevalece en el curso del mismo proceso, muy común en el sistema capitalista. En el mismo sentido, el que surjan valores y a través de la historia se modifique su significado, no quiere decir que antes no los hubo, sino que han tenido todos su momento de objetivaciones y valoración.

En la realidad de la vida cotidiana se eleva la ética como una de las funciones determinantes, se mueve en el plano de las relaciones sociales y subsumidas en las sociedades capitalistas como parte del sistema normativo, desde donde se mantiene el control de poder en los diversos sectores sociales y a través de las prácticas llenas de contradicciones se realiza la comunidad histórica. Entre los sectores sociales, las clases dominantes tratan de conservar y potenciar sus formas de dominación, en las que se incluyen, la reproducción de las clases subalternas, clases que buscan su propio desarrollo que permita mejorar sus condiciones de vida y por tanto su transformación, lo que finalmente altera, el dominio de las clases dominantes. Es lo que da contenido al movimiento histórico de cada sociedad.

El proceso histórico y a partir de la existencia de la cultura, en ella insertado el hombre como sujeto particular perteneciente a la colectividad humana se ha demostrado que cada modo de producción concreto, se visualizan claramente determinando valores¹⁴ o pseudovalores que corresponden a los intereses específicos de las culturas demarcadas en los modelos de desarrollo, que en última instancia, son correspondientes a quienes sustentan el control del poder, esto es, las clases dominantes. Aquí, el Estado juega un papel determinante como mediador de las clases sociales, estando a las órdenes de quienes detentan el poder, somete y regula a los grupos subalternos limitando su desarrollo autónomo. Como parte de las clases subalternas aparecen la escuela, donde hay choques entre los intereses tanto del Estado y del propio grupo subalterno, mientras que para éste la educación representa un interés objetivo, el Estado busca control de poder, como interés controlado y manipulada en su esfera de necesidades y valores de acuerdo a los intereses de las clases hegemónicas. En la cotidianidad, la escuela constituye un instrumento de acción para quien detenta el poder político, aunque en ella, los grupos subalternos buscan apropiarse de contenidos educativos, los que en última instancia, se convierten en enajenados y desarticulados, dirigidos más bien a los intereses del Estado, dado como normas institucionalizadas.

En la realidad de la vida escolar, estas normas se penetran para mantenimiento de control de las actividades y contenidos escolares, asignación de funciones, ordenadas,

¹⁴Vemos por ejemplo, que la Edad Media, por el mismo momento cultural que se vivía, el dominio del sistema, reyes y esclavos, era mínima la demanda de valores de uso. Cambio radical en el momento que surge la revolución industrial, donde cada día es mayor la demanda de valores de uso y aún más en los países subdesarrollados, con la introducción de las empresas transnacionales y los medios masivos de comunicación. Países donde se nota de manera clara la cultura de consumo y los valores propios chocan. Situaciones que no se presentaron en dichos países ante la invasión extranjera, los valores habían tenido otro significado y con mayor peso los no materiales, en particular nuestra sociedad mexicana. Antes de la llegada de los españoles a México, la estructura política social giraba en torno a la religión (misma situación que prevaleció durante la Edad Media en Europa), aunque en las comunidades étnicas ha tenido que continuar el mismo sistema donde hasta la fecha existen valores entremezclados, aún en las zonas urbanizadas hay choque de valores.

jerarquizadas, separadas y definidas a partir de ello las relaciones sociales. Por consiguiente, la escuela se convierte en un espacio donde se produce la vida cotidiana por un grupo social dominante. Lugar donde también se produce asimismo el maestro, figura central para informar los contenidos escolares y aunque afortunadamente en los últimos tiempos se encuentran resistencias y cambios que se constituyen en el devenir de la historia. Los intereses de los maestros entran en juego, asumiendo posiciones activas para convencer a los demás (estudiantes, padres de familia) de mejores alternativas que permitan su transformación. Sin embargo, aquellos que dirigen la administración escolar, generalmente, se adhieren como 'agentes reproductores de la ideología dominante' desde donde ejercen el control sobre los maestros, además de condicionar las alternativas oficiales. Se manifiesta entonces una lucha entre la normatividad impuesta del Estado y lo que buscan los maestros como grupo subalterno, sin perder de vista los valores manifiestos en sus relaciones sociales y actitudes individuales en su cotidianidad aunque, a veces, el valor alcanzado subsiste como norma abstracta, que nunca se satisface (como la virtud, la justicia o la misma honestidad), o descansa en sus objetivaciones en espera de ser nuevamente descubierto, cuando se reconstruye se puede establecer la continuación de la construcción del viejo valor, que no está exento de hundirse de nuevo, hasta el plano de la mera posibilidad, podría hablar de la revalorización de la identidad (un problema vigente de todas las poblaciones, así mismo, la conciencia social).¹⁵

En este sentido, muestra Heller que en las esferas de valor se establece otro tipo de posibilidad, aparte de la posibilidad de fuerzas productivas, se encuentran las relaciones de producción y relaciones sociales de producción con un más alto grado de abstracción y, por tanto cuenta con posibilidad axiológica. Motivo por el que toda elección de contenido valioso (la elección práctica en la vida cotidiana carece muchas veces de tal valor) son relativos, no obstante, no es posible considerar idénticas las varias decisiones y alternativas, cada valor tiene posibilidad de ser.

Las elecciones, los juicios, los actos, tienen un contenido axiológico (de valor) objetivo. Pero los hombres no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas, de peor si el hombre es un ser concreto y particular, cuando eligen sus propios valores y juicios. El desarrollo no puede separarse de la vida cotidiana, sino forma parte de ésta. Imposible separar los valores de las necesidades como parte de las naturales del hombre y su historia, aunque pareciera que en mundo moderno pierde esta significación, hoy más que nunca se ha acrecentado la inquietud de encontrar una explicación de la incertidumbre y confusión de la "pérdida" o deterioro de los valores. Solo aprehenden aquellos valores materializados o dados en la cotidianidad y los adoptados como propios sin ninguna dignificación humana, los que corresponden a la cultura 'alienada', llenos de contradicciones en su significado y no pertenecientes a una formación histórico social concreta. Estos son los valores del mundo moderno y los que se desarrollan en la realidad de la vida cotidiana, que conforme se modifican o cambian los intereses de la clase dominante al mismo tiempo se mueven los valores introyectados, y por tanto la necesidad de ser.

¹⁵Es la situación concreta la que decide siempre si se puede considerar preservador de valores a un comportamiento determinado, (por ejemplo, las sociedades conservadoras desarrollan casi siempre los mismos valores o parecidos entre sí, lo mismo sucede con las comunidades étnicas en general).

Las necesidades y valores no escapan del problema de la alienación correspondientes al sistema capitalista, los sujetos que se desarrollan en este tipo de sociedad reconocen su existencia a partir de las necesidades manipuladas, vistas en la vida cotidiana como parte de la naturaleza, sin trascender el proceso de las objetivaciones en sí, las diversas formas en que se manifiestan se abre lo humano, donde se desarrolla su existencia misma para vivir y realizarse en esta realidad ya preestablecida, en el plano de la subjetividad da sentido a su vida, por una sobrevivencia diaria. Conforme se desarrolla en el plano de lo cultural se apropia del espacio como un sujeto constituido, lugar en el que adquiere otras necesidades intercalando lo ético y lo moral para dar seguridad a su cuerpo. Satisfacción del bien que se refleja en su vida afectiva, que se prescribe la continuidad de su existencia en esta cultura, también vista como una necesidad que posibilita la transformación para sí mismos como sujetos históricos, sin dejar de hacer suyas las necesidades de descanso, recreación y otras actividades socialmente reconocidas para dar significado a su vida. Los valores que se manifiestan en estas sociedades capitalistas responden a condiciones de instrumentalización, encaminados estos a las necesidades e intereses que persigue el Estado como control de poder, esto es, la clase hegemónica. Las necesidades se encaminan al consumismo como pseudovalores, del mismo modo la educación bajo el modelo tecnificado, pierde su acción comunicativa y los valores universales se mantienen en la confusión.

II.1 Los valores y vida cotidiana

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, es decir, el hombre participa en la vida cotidiana a través de su individualidad¹⁶, como un sujeto particular y diferente a los demás. En ella se ‘pone en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales de acuerdo al sistema social en el que se desarrollan se vislumbran sus habilidades, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. No obstante, el hombre en su cotidianidad es activo y goza, obra y recibe, es efectivo y racional, pero no tiene tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de estos aspectos para poder apuntarlo según toda su intensidad. La vida cotidiana es compleja desde el contenido y la significación o importancia de sus esferas, las formas de actividad, las cuales se articulan en una sola unidad.¹⁷ Aunque la diversidad de actividades se jerarquiza en la vida cotidiana, se ven modificadas estas según las diferentes estructuras económico-sociales,¹⁸ que pueden ser manipulados a no los contextos de actividades, de igual manera, sus relaciones sociales.

¹⁶“La individualidad es desarrollo, es decir, devenir del individuo. En cada época el particular se convierte en individuo de un modo diverso. Pero sea cual sea el individuo, ideal de individuo de una época determinada, siempre y en toda ocasión el individuo no está acabado, está en continuo devenir. Este devenir constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo...”. Sociología de la vida cotidiana, p. 49

¹⁷Sin embargo, la heterogeneidad es imprescindible para conseguir ese ‘despliegue’ de la cotidianidad y también hace falta el rutinario funcionamiento de la jerarquía espontánea para que las esferas heterogéneas se mantengan en movimiento simultáneo. Op. Cit. p. 63

¹⁸Lo mismo que sucede en cada momento histórico cultural, las formas de vida adquieren determinadas particularidades, diferentes momentos axiológicos y formas de conceptualización.

Resulta obvio que ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir si reproducirse simplemente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la division social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona, la reproduccion del particular es reproduccion del hombre concreto, es decir, el hombre en toda sociedad ocupa un lugar especifico según la division social del trabajo. Por ejemplo, la reproduccion de un sujeto campesino le son necesarias actividades distintas de las necesarias aún ciudadano de la Urbe y aún en la metropoli cada sujeto busca los elementos necesarios para reproducirse, de acuerdo al papel o rol que tiene en la dinámica social en la que se mueve, nadie escapa de los modelos de reproduccion de acuerdo a las características de la sociedad en las que se desarrolla, como parte de la cotidianidad.

En la vida cotidiana de cada hombre son poquisimas las actividades que tienen en común con los otros hombres en el plano abstracto, aunque todos necesitan dormir, ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo periodo de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo, todos los hombres tienen diversas necesidades que satisfacer de acuerdo a su entorno sociocultural. Los hombres, por consiguiente, tienen en común actividades que - haciendo abstraccion de su contenido concreto- son comunes a las de los demás, no obstante, cada sujeto posee su propia particularidad con necesidades e intereses personales que satisfacer, mismas necesidades que se convierten en actividades que sirven para conservar su individualidad como ente natural.

Si el hombre nace ya inserto en su cotidianidad, en el mundo de las objetivaciones en sí, su maduracion significa en toda sociedad que como individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la de si mismo, su cotidianidad¹⁹. La maduracion de la vida del sujeto en la cotidianidad comienza siempre ‘por grupos’ (comunidades, familias, escuelas), grupos que median y transmiten al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras integraciones mayores. De igual forma, se aprende en el grupo los elementos de la cotidianidad y las normas asimiladas cobran valor cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo es capaz de sostenerse autonomamente en el mundo de las integraciones mayores, de orientarse en situaciones que ya no tienen la dimension de moverse en medio de la sociedad en general, y además, de mover por su parte ese medio mismo.

De ahí que la vida cotidiana, constituye el centro de la historia, en última instancia, la vida cotidiana es la vida del individuo de todo hombre en común, hombre que se convierte en un ser particular y ser especifico, lo que lo hace distinguir de los demás como un sujeto con conductas concretas que se convierten en necesidades humanas, conscientes en el individuo como necesidad del YO (un ser particular). El YO que siente y tiene hambre, temor a lo desconocido, donde nacen los afectos y las pasiones, cuya particularidad

¹⁹La asimilacion de la manipulacion de las cosa, -a través del dominio de la naturaleza y de las mediaciones sociales- es condicion de la ‘maduracion’ del hombre hasta ser adulto en la cotidianidad. Hist. y vida cot., p. 45

humana se basa precisamente en la satisfaccion de esas necesidades del YO, el que se identifica con lo humano-especifico consciente o inconscientemente, individuo que se ve cada vez más fragmentado ‘en roles’, y su desarrollo solo se vislumbra como parte de las posibilidades de libertad. Porque el despliegue de esas posibilidades de libertad es lo que permite dar forma a la unidad del individuo, la vinculacion entre particularidad y especificidad para producir una individualidad unitaria. Posibilidades que también tienen la particularidad de someter lo especifico y poner las necesidades y los intereses de la integracion social dada al servicio de los afectos, los deseos, y la individuacion del sujeto.

Al darse la apertura de mayores posibilidades de una particularidad concreta con la libertad de ser y decir pudo justamente ahí emerger la ética como necesidad de la sociedad, vista la ética como una individualidad²⁰ y no como una motivacion personal²¹.

Una ética que, finalmente, adquiere entre sus funciones determinantes el comportamiento inhibido de la moral y la transformacion de la culturizacion de las aspiraciones de la particularidad. Sin embargo, por intenso que sea el esfuerzo ‘transformador’, culturizador de la moral, no se supera su funcion inhibidora, y ésta se impone mientras la estructura de la vida cotidiana está básicamente caracterizada por la ‘muda coexistencia’ de la particularidad y especificidad. Muda coexistencia que desaparece cuando más intensas son las motivaciones de los hombres por la moral, se eleva por encima de la cotidianidad y producen objetivaciones duraderas, la ciencia misma y el arte no están separados de la vida y el pensamiento cotidianos, el mismo científico o artista tiene vida cotidiana y valores, de igual forma, tienen su particularidad como sujeto de la cotidianidad.

Los sujetos en la vida cotidiana actúan sobre la base de la probabilidad, en el plano de la posibilidad, es decir, entre sus actividades y las consecuencias de éstas hay una relacion objetiva de probabilidad. Nunca es posible calcular con seguridad científica la consecuencia posible de una accion. Ni tampoco es posible hacerlo, en la diversidad de actividades cotidianas. Más bien, el pensamiento cotidiano se orienta a la realizacion de actividades cotidianas, y en ese medida es posible hablar de unidad inmediata y la accion en la cotidianidad. El comportamiento, y el pensamiento cotidiano construyen una conexion necesaria, a todos los hombres que tienen en común el ser necesarios, capaces de vivir en la cotidianidad. No hay vida cotidiana sin espontaneidad, valores, inhibiciones, pragmatismo, socializacion, precedentes, juicio provisional, desarrollo economico, entre otros. Pero las formas necesarias de la estructura y el pensamiento de la vida cotidiana tienen que dejar al hombre un margen de movimiento y posibilidades de desarrollo, debido a que la reproduccion de éste y su transformacion social se da en dicha vida cotidiana, esto es, como sujetos sociales que viven y modifican su propia cultura, viven su presente, futuro, dan

²⁰ Individualidad en el sentido de actitud libremente adoptada por nosotros ante la vida, la sociedad y los hombres. Op. Cit., P. 47

²¹ Aunque aclara Heller “... no existe ningún hombre sin motivaciones más o menos particulares así como nadie sabe por experiencia directa a proposito de la propia vida ni de los demás. La jerarquía de valores entre los hombres no es construida preguntándose si éstos tienen o no motivaciones particulares, sino examinando cuáles son estas motivaciones, cuál es su contenido concreto, su intensidad y examinando además en que relacion se encuentra con la particularidad del sujeto, en qué medida pueden plantearse como objeto del propio sujeto”. Op. Cit. Soc. de la vida cotidiana p. 40

sentido a la historia y por tanto tienen conciencia histórica.

II.2 El hombre y las necesidades

Es precisamente en la reproducción de la vida de los hombres donde se manifiestan y desarrollan las necesidades que buscan satisfacer. En la sociedad capitalista o moderna, la dinámica de un cuerpo social como primera necesidad es la producción, en torno se desarrollan otras consecuentes que guardan unidad con las ya presentes, en consideración a que las necesidades son heterogéneas de por sí se desarrollan de acuerdo al contexto histórico en que se vive y como parte de la vida cotidiana, al respecto Heller menciona retomando a Marx;

*La diversa conformación de la vida material depende en cada caso, naturalmente, de las necesidades ya desarrolladas, y tanto la creación como satisfacción de estas necesidades es de suyo un proceso histórico.*²²

En última instancia, las necesidades naturales o necesarias se convierten también en necesidades sociales²³, por vivir los hombres en una sociedad particularmente en un sistema de competencia, hombres que a su vez tienen la necesidad de objetivarse, de otra forma, se perdería su particularidad, el de ser humano. No obstante, conforme se reproducen y se objetivan, luchan por otras necesidades, las que se pueden convertir en radicales, al trascender rebasan el plano de las objetivaciones en sí. Consideradas necesidades radicales, aquellas que son preferenciales en los sujetos particulares, las que son diferentes a las necesidades alienadas y manifiestas en una sociedad como la nuestra, donde el Estado capitaliza e impone su personalidad desviando las necesidades socialmente producidas motivadas en la praxis²⁴.

Entre más exista la necesidad de objetivarse el hombre, surgen o se crean otras necesidades como parte de su vida cotidiana, de no ser así se produce la alienación de las necesidades en las masas.²⁵

²²Teoría de las necesidades en Marx, Op. Cit., p. 43

²³Heller interpreta a las necesidades sociales a partir de sus diferentes acepciones analizadas por Marx, como aquellas “necesidades socialmente producidas” y que corresponden a los hombres particulares, o bien se reconocen como necesidades humanas, dirigidas a bienes materiales, como una forma de demanda efectiva Op. Cit. Pag. 80-81

²⁴Es decir, la sociedad capitalista como totalidad, como “cuerpo social” no produce solo la alienación sino también la conciencia de la alienación, dicho en otras palabras, las necesidades radicales. Esta conciencia (las necesidades radicales) la genera el capitalismo necesariamente. A su vez esta conciencia (el conjunto de las necesidades radicales), trasciende al capitalismo en su ser y a través de su desarrollo hace imposible que la base de la producción continúe siendo capitalista...” Ibid., p. 112-113

²⁵Heller para tratar el problema, lo analiza en cuatro apartados: a) la relación medio - fin; en el desarrollo alienado, todo fin se convierte en medio y todo medio en fin. Condición de la enajenación de la riqueza. b) Cualidad y cantidad; al tener un valor material las necesidades - el dinero, aquí juega un papel determinante -, no solo limita la cualidad, sino cuantifica las necesidades cualitativas, puede incluso cuantificar lo no cuantificable y transformar las necesidades cualitativas en lo contrario. c) El empobrecimiento; la necesidad de tener es a la que se reducen todas las necesidades. Para la clase dominante ese tener es posesión efectiva,

Significa entonces que, la necesidad de por sí es una exigencia natural por las objetivaciones universales preestablecidas en la heterogeneidad de la estructura de la vida cotidiana de la sociedad en particular, cualitativamente distintas y orientadas de acuerdo a su forma de vida, necesidades que, también se dirigen a determinaciones concretas²⁶, de manera que el hombre, se convierte en sujeto particular rico en necesidades y no solo se limita a la satisfacción de las necesidades básicas. Queda de manifiesto que si los hombres cambian su sociedad, también éstos se transforman radicalmente, se trata de la constitución de un proceso (de otro modo humano) donde el hombre 'rico en necesidades' sirve de criterio valorativo,²⁷ de otra forma continúa la reproducción de necesidades manipuladas.

El hombre genérico se desarrolla en el seno de la alienación, la cual no constituye ninguna pauta de posibilidad para la realización del hombre rico en necesidades, el capitalismo como una relación social obstaculiza ese enriquecimiento y la misma creación de necesidades. Capitalismo que, por un lado, se encarga de reproducir la pobreza a partir del salario por debajo del real; y, por el otro, el empresario (dueño del capital y dominio burgués) controla el desarrollo de las fuerzas productivas, entre ellas, propiamente el trabajador²⁸, quien realiza necesidades manipuladas. Los trabajadores, absorbidos por el rol que juegan en las relaciones sociales de producción, el de ser manipulados en las actividades laborales, son inducidos a realizar hábitos inmoderados, no existe el tiempo para reflexionar, la recreación está dada en el consumismo, su capacidad de conciencia se ve limitada para desarrollar actividades dirigidas a las objetivaciones para sí²⁹ (género para sí, diría Hegel). En este despliegue, se deteriora el reconocimiento de todo hombre.³⁰

Si todo hombre como sujeto particular se objetiviza para sí, las necesidades se vuelven individuales y es así como él crea y desarrolla sus propias necesidades, necesidades que en última instancia, corresponden a las radicales o cualitativas³¹, o bien se convierten

de propiedad privada y de dinero. Las necesidades del trabajador, van en sentido contrario, solo buscan su supervivencia. d) Interés; los intereses en el capitalismo van en sentido cuantitativo, completamente opuestos a los de los trabajadores, uno se haya condicionado por el otro, lugar donde surge la lucha de clases *ibidem*. p. 53-75

²⁶No obstante, a pesar del significado que da Heller a las necesidades en la sociedad con un sistema económico no capitalista (es decir, las de régimen socialista), las mismas condiciones sociales las modifican "... por solo en cuanto se le den los medios para su desarrollo normal; por otra parte, al contrario, justamente los apetitos que deben un origen solo a una determinada forma de sociedad... serán totalmente despojados de sus condiciones de vida". Cita retomada de la Ideología alemana en Marx. Op. Cit. p. 47

²⁷Finalmente afirma Heller "la alienación de las necesidades equivale a la alienación de riquezas..." *Idem*, p. 49. Toda existencia de necesidades y su proceso de alienación se liga al modo de producción en cada momento históricamente determinado con sus propias particularidades.

²⁸El empresario actúa o ejecuta en conformidad con la ley de la caída de la tasa de beneficios y en relación con la crisis se repiten necesariamente. *ibidem*. p. 52

²⁹El para-sí constituye la encarnación de la libertad humana. Las objetivaciones genéricas para sí son expresión del grado de libertad que ha alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo (sobre su propia naturaleza). Sociología de la vida cotidiana, Op. Cit., p. 233

³⁰*Ibidem*. p. 151-153

³¹"... Dado que necesidades de cualidad heterogénea no pueden desarrollarse, los placeres de los hombres aparecen como "burdos" y "brutales" y algunas de sus necesidades se inmovilizan...". *Ibidem*. p. 115

en necesidades del para sí, donde se desarrolla la verdadera riqueza del hombre, una universalidad y capacidad que satisface necesidades cualitativamente diferentes y no cuantificables³².

El hombre singular se constituye en particular, conforme tiene necesidades preferenciales, crea y realiza necesidades cualitativas planteadas como fines, asimismo, los hombres al convertirse en sujetos sociales, constituyen la ‘forma’ orgánica de la sociedad, las necesidades radicales se ejercen a través de la consciencia, reflexión, filosofía, lo que permite la plena realización de los hombres en la vida cotidiana. Los hombres se desarrollan en el plano de las objetivaciones para sí, Heller diría;

“...las necesidades dirigidas a ellas (las necesidades-fin cualitativas) serán las necesidades primarias del hombre, constituirán su individualidad única también las necesidades de bienes materiales. De ese modo se constituye la personalidad ‘profunda’ y rica en necesidades...”³³

(De otra forma) “si... el capitalismo es el rufián que produciendo objetos y necesidades siempre nuevas instiga a los hombres a prostituirse. El aumento numérico de las necesidades no podrá nunca convertirse en verdadera riqueza, pues constituye el medio de una fuerza esencial extraña a los individuos...”³⁴

Es así como las necesidades constituyen un medio para lograr fines concretos de sujetos particulares, los que se manifiestan a partir de ciertos intereses y son motivados en la praxis, de manera natural, manipulada, preferencial, cualitativa o bien convertidas en necesidades alienadas y controladas a través de ciertos mecanismos de la producción capitalista. Los valores de uso se posan como determinantes y contextúan en el pleno desarrollo de las necesidades a satisfacer, donde los intereses se cierran en una libertad aparente y el particular

“... se convierte en esclavo de ese conjunto restringido de necesidades”³⁵.

II.3 Los intereses del hombre convertidos en necesidades

Cuando las necesidades se ven reducidas en una libertad aparente, también los intereses aparecen como fetichizados, como una mera disposición de género humano en sí, perdiéndose la motivación del desarrollo humano para sí. El hombre ‘rico en necesidades’ se reproduce de manera cotidiana, en un mundo que se le presenta ya constituido, no obstante, en el acontecer de la vida cotidiana, se le prueba su capacidad de ser e interacciones con los demás, desde el medio donde se desarrolla, el lugar de trabajo, como sujeto particular con sus propias necesidades e intereses individuales. Necesidades que en

³²ibidem. p. 153

³³ibidem. p. 157

³⁴ibidem. p. 56

³⁵ibidem p. 58

última instancia forman parte del proceso de alienación y con tan solo el deseo de querer las tienen, hay un vacío que cubrir y satisfacer, principalmente la de querer vivir. El trabajo constituye una necesidad unida al deseo de vivir para sostenerse en la vida, en ese despliegue aparecen otras necesidades que satisfacer y únicamente el hombre como sujeto particular encausa aquellas necesidades homogéneas ya preestablecidas por la sociedad.

El mundo en sí, apegado a una sociedad como la nuestra, la reducción de necesidades se muestra acaecida en la posibilidad de tener. El “tener” depende de los intereses a satisfacer, los cuales también se convierten en necesidades en común con los de otros hombres y las que se desarrollan o bien se reducen en el proceso de socialización y de adecuación al género. Atinadamente Heller arguye que, el interés

“... no es más que expresión de la reducción de las necesidades a avaricia...”³⁶.

En el despliegue de las necesidades y como parte de la vida cotidiana de todos los hombres, sujetos que nacen en condiciones sociales concretas, con expectativas de sistemas concretos, los intereses se concretan a un ámbito social específico, esto es, al mundo en que se nace. Sin embargo, entre mayor dinamismo adquiere una sociedad, los sujetos que pertenecen a ésta se ven obligados a poner a prueba la potencialidad de sus capacidades en forma continua, además de dar utilidad a todo aquello que se convierte en necesidades y apropiarse de las cosas proyectando un uso adecuado. Heller señala que los intereses como motivo desaparecen justamente cuando los hombres trascienden el mundo objetivado en sí, queda superada la alienación de necesidades o de otra manera, la satisfacción de necesidades de avaricia³⁷. El rebosar los intereses ‘en común’ como sujetos pertenecientes a un grupo, las necesidades cualitativas o radicales de los particulares se convierten en intereses individuales de sus modos de vida, los que tienen que estar siempre a prueba para no caer nuevamente en la alienación, en el plano de las necesidades de valores de uso, en la interiorización de un mundo ‘acabado’, por el proceso de socialización en que viven los sujetos particulares y la forma en que se apropian de éste. Si el hombre en proceso de extrañamiento individual encausando sus intereses a los ideales que pretende satisfacer, siempre habrá prácticas ajenas que se impongan sobre aquellas necesidades dadas como intereses personales, del ‘yo’, en el plano específico y diferente a todos los demás hombres. Heller expresa que:

“Los sujetos del intercambio son indiferentes recíprocamente, solo se muestran en relación el uno con el otro en lo que atañe a la realización de sus intereses personales: en lo que afecta a la ‘necesidad del otro hombre’ (que, como sabemos, es considerado por Marx la necesidad más elevada y ‘más humana’), la reducción es total. Los ‘intereses generales’ se hacen valer a espaldas de los hombres reducidos ya al egoísmo, (es decir), la limitación de los intereses de un hombre a través de los de otro hombre...”³⁸

³⁶ ibidem p 66

³⁷ Ya en los manuscritos de economía y filosofía de 1844 se lee: "Necesidad y goce han perdido con ello su naturaleza 'egoísta' y la naturaleza, ha perdido su pura 'utilidad', al convertirse la utilidad en utilidad 'humana'. ibidem p 66

³⁸ ibidem p. 74

Finalmente, el interés general forma parte de las filas dirigidas a las necesidades reconocidas, las que funcionan en el particular de manera consciente pero siempre con la posibilidad de libertad o motivaciones particulares a realizar necesidades de interés para sí, con preferencias individuales y transformadoras con riesgo de verse los intereses en la reducción total, en las necesidades de interés común, del valor en sí. Al respecto habrá que decirse:

“...Cuando un hombre (un conjunto, una clase) no ve claramente las modalidades o los medios óptimos para hacerse valer a sí mismos, no han reconocido ‘sus’ propios intereses. En cuanto atañe a las relaciones entre diversas objetivaciones, si los medios para hacerse valer de un modo óptimo son diversos o incluso contrapuestos, en ese caso puede hablarse con razón de ‘contrastos de interés’”³⁹.

Los intereses rompen con la tendencia espontánea del pensamiento del yo particular para enclaustrarse en la cotidianidad, donde se homogeneizan las necesidades de manera momentánea subsumidas en una cultura de consumo, donde se pierde la particularidad del sujeto.

Una homogeneización centrada en pseudonecesidades que abre camino al plano específico cuando se manifiesta la libertad aparente, de ahí una ‘salida’ de las necesidades reconocidas como una decisión del yo en sí hacia el despliegue de las necesidades radicales, aquellas que no aparecen en los intereses homogeneizados y fetichizados, los que se elevan en el plano de lo específico, en él para sí del hombre ‘entero’, sujeto particular que continuamente mediatiza la balanza de sus necesidades y su individualidad propia, individuación que se levanta por encima de sí mismo, como parte del género humano, esto es, la significación del hombre como sujeto particular con necesidades preferenciales, convertidas en intereses individuales con la posibilidad de transformarse en la praxis⁴⁰ cuya finalidad es realizarse en valores, en el plano de la cotidianidad. En este sentido, hace referencia Yurén y en interpretación a Sánchez Vázquez;

“...La realización de valores y la hegemonía no son sino resultado de la praxis; más aún de una forma específica de ésta: la praxis social”... aquella en que el hombre es sujeto y objeto de ella, es decir, praxis en la que actúa sobre sí mismo... en ella caen los diversos actos encaminados a su transformación como ser social y, por ello, a cambiar sus relaciones económicas, políticas y sociales”⁴¹.

El hombre como sujeto forma parte de un sistema social en el que interactúa y comparte su vida cotidiana con otros sujetos, quienes noten intereses y necesidades individuales con la posibilidad de transformarse para sí mismos cuya praxis social se

³⁹ibidem p. 79

⁴⁰Sánchez Vázquez con respecto a la praxis dice que: "...La actividad propiamente humana solo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales..." Sánchez Vázquez, A.. Filosofía de la praxis 4ta. Ed. México. Grijalbo. 1980.464 p.p. 246.

⁴¹Yurén C. Op. Cit. Pag. 141

contrae y al mismo tiempo se proyecta a través de las relaciones sociales y acciones a seguir, práctica puesta en el objeto, la que tiende a cambiar. Esto es, el hombre se transforma como sujeto social en el plano de la cotidianidad, práctica que de acuerdo con sus intereses y fines particulares lo llevan a participar en la lucha por la sobrevivencia, introyectando su pensamiento en las acciones prácticas que exige la lucha ideológica encausada a la obtencion de resultados reales y concretos, mediante la accion objetiva. Que significa dirigirse en funcion de interés y necesidades que eleven la actividad material, es decir, mas allá de la ‘consciencia ordinaria’, en acciones concretas, las que tienen su fin en si mismas, y se encaminan a la transformacion social, aquella que forma parte de la realidad objetiva. Es por ello que, Sánchez Vázquez designa a la praxis como:

“La actividad consciente objetiva, sin que por otra parte se conciba con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo ‘práctico’... no solo como interpretacion del mundo, sino como elemento del proceso de su transformacion.”⁴²

Vista la praxis social como un proceso dialéctico, entonces rebasa lo práctico - utilitario inmerso en la vida cotidiana del hombre común, con sus necesidades alienadas, puestas en un sistema socialmente reconocido e historicamente dados y donde los intereses y valores aparecen en la cotidianidad como funcionales, transgredados, sin trascender su singularidad, a lo que Sánchez Vázquez llama ‘Conciencia Ordinaria’⁴³. Esta consciencia práctico - utilitario que tiende a desvalorizar al hombre como un sujeto social, historico y por tanto transformador, no permite crear necesidades de interés radical, aparece como sujeto no reflexivo aquel que no se eleva en el plano de la cotidianidad, en última instancia, no ejerce la praxis social.⁴⁴ En consecuencia, señala Yurén Camarena que:

“La praxis siempre implica un nivel de conciencia, un conocimiento, un momento teorico, pero ella es eminentemente actividad objetiva transformadora. Dicho de otra manera, la praxis es expresion de la dialéctica sujeto - objeto por que de la misma manera que la actividad teorica (en continuidad con Sánchez Vázquez), subjetiva, de por si no es praxis, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la produccion de un objeto (... pues) falta en ella el momento subjetivo, teorico, representado por el lado consciente de esa actividad”⁴⁵

En la práctica cotidiana, la actividad de todo hombre se puede presentar como una muda coexistencia, como meras acciones especificas ordinarias, esto es, no reflexivas, sin que dejen de ser particulares, no obstante, son encausadas por aquellos roles que juegan los sujetos de un sistema unitario, basados en el solo cumplir adecuadamente con ellos, en una simulacion de normas y pseudovalores. En oposicion a una realidad concreta y objetiva, en

⁴²Sánchez Vázquez Op. Cit. Pag. 20-21.

⁴³ibidem Pag. 23-24

⁴⁴“...Mientras la conciencia ordinaria no reconoce la distancia que la separa de la conciencia reflexiva, no puede nutrir una verdadera praxis revolucionaria. La consecuencia ordinaria de la praxis tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creadoramente, es decir, revolucionariamente la realidad”. ibidem Pag. 26

⁴⁵Yurén Camarena. ibidem Pag. 142

constante movimiento y con posibilidad de desarrollo (aquello que rebasa lo específico), donde el ser y su 'conciencia' no quedan separados reivindicando su particularidad por encima del universal en un constante proceso de reflexión que supera las objetivaciones genéricas en sí para dirigirse al extrañamiento que culmina en la práctica transformadora. En palabras de Yurén y a juicio de Sánchez Vázquez, la praxis, entonces, "...si bien entrañada la intervención de la conciencia en la anticipación del resultado real que se pretende obtener, requiere necesariamente de los actos que desembocan en un resultado real objetivo: la transformación de la sociedad. Entendida de esta manera, la praxis social es mediación necesaria para la eticidad, considerada esta última no como algo acabado, sino como movimiento de realización de valores en el que adquiere concreción el esfuerzo de la Libertad que lucha por la libertad.⁴⁶

Libertad que lucha por la libertad pero no una libertad abstracta, habla de un hombre 'completo', el que se mantiene por encima del universal, al elevarse en un proceso de extrañación de sí mismo con la posibilidad de realizarse en la praxis,⁴⁷ además de, construir un proyecto diferente de vida como parte de su devenir histórico.

II.4 Valores necesidades - intereses en la cotidianidad de todo hombre

Si la praxis solo se supera y ejecuta, a través de la transformación social en el plano de la subjetividad, sujetos particulares que se elevan por encima de la cotidianidad sin aislarse de la colectividad genérica, sólo lo logran en la medida en que se han descentrado⁴⁸, en un proceso de extrañamiento que conduce a la realización de sí mismos, que en última instancia, buscan satisfacer necesidades radicales. Necesidades de la vida humana que vienen a cambiar la estructura de la vida cotidiana a través del desarrollo de objetivaciones, y conforme cambian las sociedades trascienden y se modifican los valores.

Los valores constituyen necesariamente parte del comportamiento y pensamiento en cada uno de los sujetos particulares en la vida cotidiana, y están presentes en cada relación humana. En la medida en que trascienden los sujetos particulares, se elevan por encima de las motivaciones personales y buscan la necesidad de satisfacer nuevos fines, los que han sido elegidos de manera autónoma y con un contenido determinado. En palabras de Heller;

*El hombre nace en un ambiente determinado que trasmite al particular un sistema de exigencias determinado (genética). Pero sucede muy raramente, solo en casos externos, que ese sistema de exigencia sea totalmente homogéneo.*⁴⁹

De este modo, cada sociedad históricamente determinada, tiene la potestad de elegir

⁴⁶ibidem p. 142-143

⁴⁷En recuperación a Adorno ... No hay más que una forma de iniciar la resistencia: comenzar modestamente por la praxis. ibidem 146

⁴⁸Es decir, aquellos que logran trascender y elevarse por encima de su propia particularidad para considerar el desarrollo de la riqueza humana como fin en sí. Eticidad, valores y educación. ibidem. p. 149

⁴⁹Sociología de la vida cotidiana, Op. Cit., p. 136

sus propios valores y en su estructura interior una jerarquía de éstos a partir de los fines del sujeto particular.

Por ello, cuando se quiere juzgar la moral de un hombre no solo se debe examinar qué punto se ha interiorizado un sistema normativo social, hasta qué punto ha canalizado a través de éste sus motivaciones particulares, sino observar también el contenido de valor del sistema normativo social elegido por él.⁵⁰

Se puede afirmar entonces que los valores son interiorizados como parte de un sistema de las exigencias sociales en los hombres, para que puedan desarrollarse plenamente y con firmeza. Dichas exigencias sociales se relacionan directamente con las motivaciones de las acciones del sujeto particular. En la vida cotidiana, con base a la posición de Heller hay tres tipos de motivaciones que trascienden;

La necesidad (el deseo), la costumbre y el conocimiento. Tanto la necesidad (deseo, instinto) como costumbre y el conocimiento están acompañados por los sentimientos. Pero la base efectiva más fuerte la posee sin duda la necesidad, al menos por lo que respecta a la medida de la humanidad en la historia desarrollada hasta hoy.⁵¹

Los valores, finalmente, constituyen parte de las motivaciones particulares⁵². La justicia, la moderación, el coraje, la bondad, el altruismo (un valor que da preferencia a los deseos de otros en relación con los propios), son conceptos morales que, se convierten en valores, en el hilo conductor de la historia de la esencia humana. Valores no coincidentes para todas las sociedades, sino a partir de su contexto histórico - social y de la importancia que vislumbra la jerarquización de valores como parte de la dinámica de la estructura de la vida cotidiana. Aunque los resultados en el plano de la cotidianidad aparecen como distorsionados, el verdadero significado de estos conceptos son interpretados de acuerdo a los intereses de cada sujeto particular y el sistema normativo como aparato de control, conceptos que regularmente aparecen en forma de juicios morales específicos y con múltiples contradicciones. Proceso que en las sociedades capitalistas conduce a la alienación de la moral⁵³, valores convertidos en pseudo valores, por el control ejercido de valores y costumbres que responden a intereses y necesidades de la clase dominante.

El género humano bajo el dominio burgués vive en su cotidianidad, reprimiendo sus motivaciones particulares o fines, además, de no permitir que se desarrolle en su individualidad e impiden el paso a los valores y sentimientos genéricos. La moral se ha

⁵⁰ ibidem p. 137

⁵¹ ibidem p. 139

⁵²“... Por lo tanto, no es raro que todos nuestros conceptos morales generalicen el sometimiento - que deriva de exigencias y valores diversos, que concierne a sentimientos y necesidades diversos -del deseo particular-....” ibidem. p. 140

⁵³“El hecho de que la moral... no pueda coincidir totalmente con ninguna usanza concreta (-con las posibilidades de vida del hombre-), es una manifestación de la alienación de la moral. Esta se revela no en uno u otro ‘aspecto’ moral, sino en la estructura moral misma de las sociedades de clase en general”. ibidem. p. 147

enajenado,⁵⁴ no permitiendo el paso a los sujetos como particulares descentrados, es decir,

“... aquellos que se elevan por encima de su propia particularidad para considerar el desarrollo de la riqueza humana como fin en sí...”, que en última instancia, implica una necesaria “...relacion consciente con la generalidad, que surge cuando el genero humano se convierte en el fin al que tiende la accion...”⁵⁵

El particular descentrado ha trascendido a la individuacion, donde puede recuperar una moral dirigida a la realizacion de valores, sin perder la singularidad en el ámbito de la universalidad.

Por esta razon, -plantea A. Heller- no son las fuerzas humano - sociales más negativas de la historia... a pesar del amordazamiento al que someten a los hombres particulares... producen siempre valores genéricos - universales que posteriormente se convierten en tesoros inalienables de la humanidad.⁵⁶

En el esfuerzo por adentrarse la generecidad humana en un proceso de extrañamiento con la intencionalidad de descentrarse como un interés particular de su yo, en la medida que se eleva por encima de la cotidianidad, constituye una necesidad emancipadora, para sí, como sujeto particular, que lo hace ser diferente a los demás. Un sujeto con reconocimiento en la historia, en una constante transformacion capaz de ser realizador de valores y que se plantea un proyecto de vida que le permita satisfacer sus intereses preferenciales y necesidades radicales, comprometido con su quehacer cotidiano, inmerso en sus motivaciones personales que lo llevan a conducirse en una plena individualidad como resultado de tal reconocimiento, esto anterior es lo que constituye la eticidad cuyo fin es la realizacion de la vida cotidiana, que infiere directamente la realizacion de valores.

En este sentido, Yurén Camarena, argumenta que:

El sujeto de la eticidad no es, pues un sujeto extraordinario, sino el hombre y la mujer que tienen un proyecto de vida no divorciado de la riqueza humana, que se desarrollan como particulares en relacion consciente con el género humano, lo cual significa y reconocer a los otros en su heterogeneidad y respetarlos, hacer de la accion comunitaria la forma de interaccion cotidiana, reconocer los derechos de la mujer, de los ancianos de los niños,... ejercer la propia libertad sin esclavizar o dominar a otros y hacer de la accion cotidiana una efectiva lucha por revocar toda forma de dominacion.

En resumen ...es el particular descentrado... realizador de valores, el sujeto de la praxis... que conquista su libertad en su lucha cotidiana por realizar la libertad genérica.⁵⁷

⁵⁴“...En efecto (dice Heller), en las sociedades de clase solo existe esta moral alienada para regular la particularidad orientada hacia la posesion, la acaparamiento, e infundirle los deberes genéricos, incluso al precio de destruir valores genéricos”. ibidem. p. 150

⁵⁵Yurén Camarena Op. Cit. Pag. 149

⁵⁶Heller A. SVC. Pag. 151

⁵⁷Yurén Pag 152

Como última finalidad es la significación humana, es aquí donde la genericidad humana se mueve y se desarrolla, donde se introyectan los valores como una necesidad histórica en la realidad de la vida cotidiana con un constante proceso de transformación dirigido a partir de la praxis. Esto es, los valores se modifican conforme cambian los intereses del individuo y la sociedad en general.

II.5 La introyección de necesidades y/o intereses y la conformación de valores en los profesores de educación media superior, en la U.A.E.M.

El recuperar a las necesidades y valores como concepciones gnoseológicas - en seguimiento a la posición de Agnes Heller -, son categorías que nos permiten entender y reflexionar del cómo se desarrollan y transforman las sociedades actuales, las que no escapan del problema de la alienación de las necesidades por pertenecer, la mayoría de ellas, al sistema capitalista y que tampoco se separan de la modalidad de una cultura globalizadora, insertados los valores (o en su caso pseudovalores) como parte de este proceso, desde donde se dirigen las políticas de control. Valores vertidos en una cultura de consumo, afianzada por las potencias económicas internacionales a partir de sus intereses, que trae como consecuencia el deterioro de valores respondiendo a condiciones de instrumentalización cuyas necesidades e intereses son dirigidos por el Estado como control de poder que, finalmente, también implica la educación bajo una modalidad tecnificada. La acción comunicativa se pierde y los valores universales se mantienen en confusión.

En este entorno se mueven los maestros, con modalidades concretas de trabajo, si bien el trabajo no está del todo dado, en su devenir cotidiano interactúan las relaciones sociales con diversas historias y culturas; locales, escolares, personales. Considerando su trabajo como producto de la relación sujeto - institución, trabajo que también adquiere un contenido específico en la vida cotidiana con respecto a cada estructura particular o singular, las necesidades se encaran de la misma forma y donde los maestros tienen tareas concretas que cumplir, las que se modifican constantemente como parte de su praxis, consciente, intencionada y transformadora. Ver entonces, al profesor como realizador de valores.

Lo anterior, obliga a replantearnos la necesidad de que el profesor se constituya como un sujeto descentrado, el que atienda a las necesidades requeridas para el desarrollo de la sociedad, en torno a ella se dirija dicha práctica, sin olvidar que es un sujeto histórico que tiene la capacidad de transformarse así mismo, quien contribuye a la realización de valores como parte de su práctica. En síntesis aquel que pueda constituirse en un sujeto ético. El profesor convertido en un preferidor radical,⁵⁸ con necesidades e intereses

⁵⁸El preferidor radical en los términos de Mugerza a través de Yurén tiene que ser un sujeto con sus propias preferencias, una conciencia clara del proyecto de vida que desea alcanzar, con la entera libertad de escoger y externar el interés por elevarse en el plano de la individualidad y autenticidad. En resumen... Se trata pues de un preferidor crítico, dispuesto a transformar a la sociedad (y, en este sentido, es también un sujeto revolucionario). *ibidem* p. 178

preferenciales, sin separarlos de sus creencias y actitudes como la lógica del capital de descomposición que permita llenar los vacíos concretos y reales.

El vivir como sujeto racionalizado, rico en necesidades y auténticamente como preferidor radical, que aprende del pasado, proyecta su futuro y sabe dirigir el presente y, por tanto, el que da sentido a su historia, finalmente aquel que se convierte en un sujeto de la praxis, que transforma su propia realidad y es capaz de objetivarse para sí, sujeto del saber de su propia práctica.

La posibilidad de que el profesor se constituya como sujeto de la eticidad, para un mejor desarrollo del ser humano y a su vez éste pueda realizar valores, estaría entonces en la posibilidad de constituir un mundo plenamente humano, el educando introyectado en la realización de valores.

Es así como la educación se convierte en la tarea del presente y compromisos encaminados al proceso formativo, donde la praxis del profesor sea proyectada a la acción praxiológica. No se trata de que el docente aparezca como transmisor de cultura sino la intencionalidad es que forme a partir de la cultura, de ser así no se eleva por encima de la cotidianidad, continua sometido a los intereses de la ideología dominante y base a estos se desarrolla para garantizar la reproducción de las relaciones sociales. El profesor tiene que romper con las estructuras cognitivas y de juicio moral, en un proceso pausado, de extrañamiento, que le permita desarrollarse como un sujeto particular descentrado, realizador de valores, sin aislarse de su contexto cultural, tampoco negarlo, ni criticarlo sino posibilitar la orientación con necesidades e intereses dirigidos a la transformación, ese es el terreno en el que los maestros pueden construirse y realizarse. Un mundo que construye y compone a partir de la cultura, accionando su devenir histórico que en apariencia permanece inmóvil, como parte de la cotidianidad, dado como un trabajo homogéneo institucionalmente, a la par de todas y cada una de las escuelas, de tal forma que corresponda al proceso de socialización encarnado en una función social abstracta dirigida por el Estado, en aparente equilibrio, pero con la posibilidad de descentrarse como sujeto de saber y saber hacer como docente.

El reconocerse el docente como un sujeto particular, con preferencias individuales, romper con la homogeneidad funcional de la praxis educativa y de la misma normatividad del Estado, las condiciones materiales de la propia escuela, las relaciones interinstitucionales, la imposición de actividades y otras tareas de rutina. El hecho mismo de la aparatización de la concepción que tiene el maestro de sí mismo de su tareas como enseñante y el tipo de intereses laborales y personales que desea satisfacer, sin aislarse de su cultura histórica y la posición ideológica de su formación disciplinaria.

La necesidad y/o interés de ser docente se traduce en tarea institucional, de interacción en el aula, una vez que se incorpora en el magisterio forma parte de la comunidad educativa que al mismo tiempo que promueve la educación se promueve a sí mismo, constituye su perfil y se convierte en formador de carrera. Contenido de trabajo que se mueve a través de las condiciones materiales de la institución educativa donde labora y de la cotidianidad escolar como una actitud natural y de la misma forma asume su condición de sometimiento, como parte de su obligación laboral y del sentido de su trabajo.

Aprehendiendo la realidad de la vida escolar como una realidad ya dada, la necesidad de interacciones por su condicion y necesidades a satisfacer como parte de su proyecto de vida; necesidades que pueden no ser de proyeccion profesional por interés particular que confluye en la apropiacion del quehacer educativo, sea por sometimiento u obligacion, porque es la única alternativa como fuente de trabajo o bien por reducir distancias como empresa economica, o por que realmente hay un interés social o consciente. De convertir a la práctica educativa como una alternativa de trabajo por mera necesidad se reduce en un trabajo burocratizado, y que solo se limita a transmitir los saberes ya dados o determinados por quienes detentan el poder, la problematizacion de contenidos es acritica sin sentido y sin reflexion, la “onda preocupacion” es el cumplimiento normativo institucional. Finalmente, el Estado es quien asigna funciones y define los contenidos, organiza y jerarquiza bajo una normatividad que siempre está presente, es así como se establecen las relaciones sociales en la escuela.

Una construccion social como producto de una realidad concreta de quienes le dan sentido, sujetos que también se reproducen en la interaccion constante y luchan para alcanzar otros espacios, bien para elevar su economía familiar, para adentrarse en un solo campo laboral o de contenido disciplinario, en las áreas administrativas, o buscan la permanencia en un solo centro escolar.

La escuela se convierte en una memoria colectiva, no pocas veces en un centro que reproduce la tradicion cultural es causada por el Estado, en palabras de Yurén:

*“...es común que en los sistemas Latinoamericanos... la educacion se limite a transmitir los saberes ya dados en el seno de una determinada tradicion cultural... sin procurar que en la apropiacion de dichos saberes medie la problemátizacion, la tematizacion, la conceptualizacion, la teorizacion y la crítica...”*⁵⁹

Asimismo las escuelas también tienden a convertirse en centros de resistencia, de lucha contra las normas establecidas, a veces centra el curriculum, la libertad reprimidas.

Los docentes, quienes forman parte de este proceso, como sujetos con necesidades reales y concretas que pueden o no ser radicales, tienen actitudes valorales que internalizan en forma precisa por poseer una cultura propia, formas de vida concretas que se manifiestan en la práctica o bien en las conductas observables, aparecen intereses encontrados por las maneras de pensar y la misma concepcion que tiene la práctica docente. Una cultura historica que está presente en el hacer docente porque no nace ya incesto en la cultura escolar, simultáneamente a la docencia, realiza otras actividades. En particular no referimos al docente de la educacion media superior, por su formacion disciplinaria tiende a desplazarse de manera paralela en el desarrollo profesional o en la misma institucion donde labora, de no ser así se deteriora la continuidad de los saberes construidos.

Este docente manifiesta la articulacion de sus saberes con otras prácticas en su trabajo cotidiano, donde también tiene lugar la familia, el proceso de socializacion en el que se desarrolla fuera de la escuela, su imagen al exponer como profesional se proyecta. A este

⁵⁹ ibidem p. 185

tipo de docente corresponde hablar para la Universidad Autónoma del Estado de México, profesores que convinan su quehacer disciplinario con la práctica docente, habría que mencionar que por su ubicación geográfica como marco referencial y el desarrollo industrial que existe en las zonas donde se encuentran establecidos los centros escolares, la Capital del Estado ofrece alternativas económicas para el desarrollo profesional, al mismo tiempo que las instituciones educativas forman parte del mercado laboral, la accesibilidad de desplazamiento ofrece este tipo de posibilidades para muchos. De igual forma, parte de la población egresada de la Universidad tiene la viabilidad de reingresar a la misma institución como profesores, más como interés que como necesidad, la profesionalización basada en el compromiso, dedicación, integración institucional y su relación con el medio escolar. Aunque se debe reconsiderar la idea de que muchos ingresan por una necesidad económica, bien por no encontrar otra alternativa económica una vez egresados de la Universidad o el salario es bajo en otras empresas y la dedicación al mismo es de mayor tiempo.

En el capítulo anterior se dijo que el 85.55% de la planta docente de la educación media superior, son profesores de asignatura, rotación laboral que reduce las posibilidades de ser exclusiva a la actividad, que implica también el deterioro de la tarea del ser docente o la falta de compromiso con su quehacer educativo. Es importante aclarar que la Universidad cuenta con escuelas foráneas⁶⁰ por la extensión territorial y la separación geográfica que existe con el Distrito Federal. Factor que influye con más firmeza para que la práctica docente se desarrolle como una necesidad económica, principalmente, en los municipios más alejados de las Ciudades, algunos lo hacen por la comodidad de no desplazarse a estas o los gastos que implica el traslado y tiempo.

El centro educativo establecido en la Ciudad de Texcoco al presentar características económicas urbanizadas, el 70% de los docentes se desarrollan en su área profesional, además de ejercer de manera positiva la práctica docente,⁶¹ muchos de los docentes de la educación media superior manifiestan que aunque ha influido la necesidad económica, no obstante, ayuda para el desarrollo profesional, representa un nuevo aprendizaje mantener contacto con generaciones diferentes y con la cotidianidad del quehacer profesional. Profesores que en el interés de lograr cambios en su quehacer cotidiano, han participado en las reformas de Bachillerato, incluyendo la elaboración de programas de asignatura y materiales didácticos.⁶²

Es así como se ha demostrado el interés y la preocupación por la profesionalización, una vez integrados como profesores atraídos a partir de una necesidad económica, en no pocos de ellos, necesidad que se convierte en interés y compromiso con la misma institución. También habrá que mencionar profesores que complementan su base

⁶⁰Escuelas ubicadas en los municipios de Amecameca, Tenancingo y Texcoco. Este último de mayor afluencia urbana y caracterizado como corredor comercial además, en el mismo se encuentra La Universidad Autónoma de Chapingo, Colegio de Posgraduados, Unidad Académica de Estudios Profesionales de la U.A.E.M. y otros Centros de Investigación reconocidos.

⁶¹Vargas Esquivel. Op. Cit. p. 107.

⁶²Cabe señalar que una de las escuelas foráneas con mayor participación en todas las áreas ha sido la Preparatoria Texcoco, desplazándose con frecuencia a la Ciudad de Toluca.

economica trabajando en dos o más instituciones educativas, se torna dificultosa su estancia en la misma y mínimo el interés por el deseo de integrarse a la cultura escolar, parece una mera necesidad economica que satisfacer. Profesores que proyectan sus desacuerdos en la misma práctica asumiendo actitudes de desinterés por profesionalizarse,⁶³ que limita en la participacion de las actividades que desarrolla la Universidad, al mismo tiempo que dificulta el compromiso con el quehacer educativo. Misma situacion que se vive entre los profesores de tiempo completo, hay casos en los que han aceptado la categoría de exclusividad por una mera necesidad economica, manifestando el interés en la productividad de su trabajo, compromiso inducido a la eficacia más que a la eficiencia⁶⁴, valor introyectado no el interés de la formacion sino de la transmision del conocimiento.

Práxis que responde a un marco institucional de cada escuela con diversos conocimientos sociales y culturales que poseen los profesores, que no solo encierran su ser sino su hacer, más allá de su formacion disciplinaria, seres con autonomía de elegir en las relaciones sociales, escolares, en la búsqueda de satisfacer sus necesidades, cualesquiera que sean, como sujetos sociales que son, sin alejarse de las demandas de los alumnos como parte del quehacer cotidiano del ser docentes. La diversidad de pensamientos, intereses, prácticas ejercidas y métodos utilizados, conforman la construccion del saber en cada una de las escuelas, confirman su contexto historico - social, bien de reproduccion, por tradicion, de resistencia o de transformacion, sin perder de vista su intencionalidad, la de enseñar y dar continuidad a la escuela. Aunque no se deben aislar las figuras de quienes representan las autoridades escolares, mucho trabajo del docente depende de la ética que establecen éstas, donde se determinan las acciones y actitudes a seguir. Conductas que van desde la presion para dar cumplimiento al trabajo, entregar resultados a tiempo, cumplimiento con el horario, la puntualidad, no fallar al reglamento, mantener los ideales en el marco normativo, es decir, el profesor de la educacion media superior tiende a considerarse como un sujeto ético, aquel que hace lo que se demanda de acuerdo a las peticiones solicitadas o normativizadas; hay libertad de medir tiempos pero no de lo que se quiere hacer, responda a las necesidades de la administracion, esto es, todo aquello que se note; a cambio muchos profesores solo se dedican a cubrir las demandas, misma situacion que se vive entre los profesores de tiempo completo, hay casos que en los que han aceptado la categoría de exclusividad por una mera necesidad economica, manifestando el interés en la productividad de su trabajo, compromiso inducido a la eficacia más que la eficiencia,⁶⁵ valor introyectado, no el interés de la formacion sino de la transformacion del conocimiento.

⁶³Otro problema es la falta del perfil de compatibilidad con la asignatura impartida, motivo de exigencia para aquellos profesores que ingresan a partir de la reforma del Bachillerato en la U.A.E.M. dado en 1991. Coordinacion de Planeacion Curricular. Op.. Cit. p. 6-8

⁶⁴Hay mayor preocupacion por entregar resultados de calificacion a tiempo no importando el nivel de aprovechamiento, el número de asesorías es importante sin considerar la solucion de los problemas de aprendizaje, cumplimiento en el horario de trabajo, esto es la burocratizacion del trabajo docente, entre otros factores que son resultado de su desempeño laboral.

⁶⁵Hay mayor preocupacion por entregarse resultados de calificacion a tiempo no importando el nivel de aprovechamiento, el número de asesorías es importante sin considerar la solucion de los problemas de aprendizaje, cumpliendo en el horario de trabajo, esto es, la burocratizacion del trabajo docente, entre otros factores que son resultado de su desempeño laboral.

En última instancia, el profesor de la U.A.E.M. se preocupa por su ser y vivir, como parte de la cultura universitaria, el pensar como universitario es ubicarse en la objetividad y normatividad, como un producto de la relación sujeto-institución que se ve modificado por la misma relación. Es notorio que cada escuela de la educación media superior, el trabajo del docente adquiere un contenido específico, dado a partir de sus necesidades e intereses, sin olvidar el contexto geográfico en el que se desarrolla, la cotidianidad en que vive y las condiciones materiales que intervienen al interior de la escuela para el desarrollo de los mismos. A partir de estos elementos, es como se involucran los profesores para la satisfacción de éstos y en torno a ello se mueve la producción del trabajo académico y por tanto institucional, que bien puede ser una realidad aparente como parte de la normatividad universitaria, o realmente se convierte en una práctica transformadora.

El ideal se basa en cumplir acerca de lo que cree debe ser, deber dirigido a la concreción, lo racionalizado y objetivo. Las necesidades y carencias pedagógico-didácticas que presentan los docentes, son resueltas con los cursos de formación dirigidos a la profesionalización, en los dos últimos años se han implementado cursos que corresponden al desarrollo humano del profesor, con el fin de llevar la calidad académica y su compromiso con la institución.⁶⁶

No obstante, a pesar de los esfuerzos que ha emprendido la Universidad para elevar la calidad académica de su personal docente, se torna difícil involucrar a todos los profesores en este proceso, su ideal permanece en la práctica objetivada y reducida a la eficacia por el tiempo dedicado a la docencia, la intencionalidad es cubrir la praxis de interés reconocido. El reconocimiento de su trabajo, de su historicidad, la vivencia de sus experiencias en el otro yo con la libertad de elegir y elevarse en el plano de la individualidad, de responsabilizarse de sus acciones, la búsqueda del ser y hacer diferentes, parecen aislarse como demandas, otros las reclaman en los diversos cursos de formación continua, especialmente en los últimos años. Demandas lógicas que son recuperadas por muchos profesores, quienes trabajan bajo la presión de la responsabilidad individual, buscan el reconocimiento histórico a través de su accionar, el compromiso con la práctica educativa se vuelve transformadora, luchan por compartir la cultura escolar.

Finalmente, para los profesores que validan su práctica como praxis transformadora se convierte en una necesidad elevar y sostener la calidad académica en su hacer cotidiano, en el plano de la particularidad, así mismo, forma parte de su proyecto de vida. Sus comportamientos se manifiestan en el interés de participar activamente en el trabajo escolar, en la elaboración de materiales didácticos se vuelve importante el intercambio académico, la investigación, entre otros. En su hacer hay satisfacción y motivación por el trabajo realizado y reconocimiento del mismo a través de los resultados obtenidos, a pesar de las presiones y limitaciones normativas a las que a veces se enfrentan.

⁶⁶“El programa de superación personal y desarrollo humano permite interrelacionar al hombre con su entorno mediante la apropiación del conocimiento, que puesto en la práctica lo conducen a conocer a sí mismo como base para conocer a los demás y comprender y aceptar las relaciones que se dan en su entorno con los otros que forman su grupo social”. Gómez Martínez, Vicenta. Dirección de Desarrollo del Personal Académico. U.A.E.M. Toluca, México. Agosto de 2000. p. 10.

La preocupación de otros profesores como sujetos del saber, queda implícita en el que enseña, sólo basta conocer el perfil del área y tener los conocimientos elementales para hacerlo, aquello que supone la reproducción, lo no formulado, ni sistematizado, se perciben como entes aislados, más como transmisores de conocimiento que como formadores, confirman una vez más su interés y necesidad de valor de lo reconocido en una práctica eficaz, basada en lo normativizado y legitimado de lo aparente, derroteros que se suscriben en el marco de lo establecido que no va más allá del servicio institucional.

En este sentido la Universidad Autónoma del Estado de México, plantea que los retos que exige para proporcionar un mejor servicio a la sociedad como parte de sus funciones sustantivas es el

*“...asumir un compromiso con la verdad y con la humanidad para que nuestro quehacer cotidiano adquiera legitimación, al resolver, mediante propuesta viables, las necesidades elementales de las mujeres y hombres del estado, de la nación y trasciendan en el ámbito mundial”.*⁶⁷

⁶⁷Comité editorial. Policromía laboral. Op. Cit. p. 3

CAPITULO III

ESTRUCTURA BASICA ESCOLAR, METODOS PEDAGOGICOS Y CONTENIDOS.

III.1 La educación como instrumento de control del estado.

Como principio, la estructura escolar se encuentra inserta en un marco de regulaciones sostenidas en la política que normativiza el Estado para legitimar la educación, la que tendrá que validarse ante la sociedad en la que nos desarrollamos. Política que ha sido el sostén de la educación formal y que trasciende en la vida moderna por la enorme influencia que existe en el proceso de socialización e interacción social dadas por la propia naturaleza, que de igual forma el Estado se convierte en una presión social, desde donde se estructura el Plan de Desarrollo que dirigirá las políticas educativas a partir del conocimiento de “la realidad en que vivimos”. En este sentido, la educación constituye un instrumento de integración dirigido a la reproducción de las condiciones de producción del sistema en el que nos desarrollamos, la educación se orienta a las necesidades particulares que interesan al Estado en un marco de resistencia por impedir la transformación educativa, que aniquile la lógica del capital por sobre el proceso de humanización.

El Estado pone en manifiesto la ruptura entre educación y cultura por el dominio que ejerce en el marco de las relaciones sociales, la difusión de la ciencia y de la tecnología, donde la educación aparece como un instrumento más de dominación y reproducción social vistos los pensamientos en el ámbito de la instrumentalización, oponiéndose al desarrollo humano y las relaciones emancipadas; convertidos estos pensamientos en acciones comunicativas de manipulación, con pocas posibilidades de acceder el educando a un proceso de formación educativa que le permita elevarse por encima de la cotidianidad, más bien se dirige a la búsqueda de un perfil con fines que persigue la clase dominante, la que es dueña del capital, quien somete, controla y reproduce las condiciones de reproducción para continuar enriqueciéndose. Un modelo tecnificado que conviene al sistema, ya que lo técnico predomina sobre el conocimiento científico - humanista, más que sistematizar en un proceso formativo se debe a la transmisión de la información procesada sin cuestionamiento alguno. El docente queda reducido a una práctica mecanizada, sin trascender, proceso en la constitución de una lógica oprimida de las formas de enseñar, amenazada en el no reconocimiento del ser sujeto particular.

En este marco histórico es en el que nos formamos, como un país capitalista dependiente, todo se mueve en torno al panorama económico porque la única y gran preocupación es incrementar la producción y la ganancia para los grandes inversionistas e industriales. La clase trabajadora se mantiene receptiva a estos cambios, la mayor preocupación es la incorporación a la esfera productiva con un esquema propio de necesidades que satisfacer que no corresponde a la aparente realidad de una modernidad

imaginaria. Una realidad creada por instituciones políticas y sociales que representan los intereses de la sociedad burguesa, en la tendencia de un proceso de racionalización, “libre de dominio” con respecto a las relaciones sociales en el mundo de la vida;

“...Mundo de la vida, entendido como una totalidad de carácter no objetual, preteórico, equivalente a la esfera de las auto evidencias cotidianas y aproblemático ...cuando los sujetos adoptan una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que provienen de ese saber de fondo. El resultado es que algún fragmento del mundo de la vida se convierte en problemático, se tematiza, deja de ser trasfondo para pasar a un primer plano. Se convierte en lo que Habermas denomina mundo...”¹

El Estado como máximo organismo de poder político y controlador de las fuerzas productivas con sus respectivas relaciones de producción (economía, administración, capital, trabajadores, educación, religión, familia, entre otros), tiene injerencia directa en este mundo de la vida que involucra el ámbito educativo. Ivan Illich opina en torno a este problema que;

“...las relaciones sociales que se dan dentro del sistema educativo producen y refuerzan aquellos valores, actitudes y capacidades afectivas que permiten a los individuos moverse sin problemas en la sociedad enajenada y estratificada en clases, esto es, la enseñanza reproduce las relaciones sociales del total de la sociedad de generación en generación”².

Vemos como las relaciones de dominio y subordinación, es decir, de quienes poseen los medios de producción y los que únicamente son dueños de su fuerza de trabajo, están determinadas por el valor socialmente necesario para la satisfacción de sus necesidades reconocidas las que constituyen su existencia como ser humano. El capitalista aparte de explotar la fuerza de trabajo del obrero, trata de demostrar la superioridad económica que tiene por medio del lujo y el derroche, hace ver el dominio que tiene sobre el proletariado, para que éste no se rebele. Crea un determinado modo de vida, bajo un sistema de pseudovalores dirigidos al consumo, así mismo, promueve la preocupación por bienes materiales como parte de necesidades, lucha por apropiarse del pensamiento del obrero, es decir, continuar reproduciendo su forma de vida y controlar su “tiempo libre”. Sólo de esta forma puede manipularlo en su cotidianidad, hacerlo aceptar su explotación y reproducir la fuerza de trabajo de acuerdo con las necesidades del dominio burgués, sin dar la posibilidad de que emerjan figuras particulares o el individual del colectivo asumiendo lo propio, un Yo con necesidades radicales.

Es así como el trabajador entra en el proceso de la alienación del sujeto sujetado y de las riquezas, donde pierde su sistema de valores propio, tampoco existe la preocupación por elevarse a la individualización, por tanto en la transformación social, al quedar finalmente subsumido en la reproducción capitalista, en este sentido Marx dice:

¹Yurén Camarena, María Teresa. Eficidad y educación en la obra de J. Habermas. Dossier. México. pag. 22

²Illich Ivan, y otros. Un mundo sin escuelas. Ed. Nueva Imagen. México, 1977 p. 77

“Dado que para el capital, la reproducción del obrero es una condición, el consumo de éste aparece como reproducción, no directamente del capital sino de las relaciones que le permiten ser capitalista. La fuerza del trabajo vivo, forma parte de las condiciones de existencia del capital, al igual que la materia prima y el instrumento. En consecuencia el capital se reproduce de doble manera: la suya propia y la del consumo del obrero pero únicamente en la medida que éste reduzca su fuerza de trabajo vivo”³.

Constantemente, la alienación alcanza al sujeto constituido a través de una falsa identidad en sociedades como la nuestra, en su nivel máximo, el mismo trabajo cotidiano se vuelve rutinario, enajenado, rebasando al seno familiar, en una lógica de la ideología del consumo, se compra la sonrisa, el amor, la razón, los sujetos se automatizan en torno al discurso de la vida pública.

El problema es complejo por las diversas formas en que ha ejercido el Estado, el proceso histórico de dominación, orgánicamente hablando y hacia todos los campos que competen a la estructura de la vida cotidiana y de la misma sociedad, dice al respecto Gramsci;

“...El empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria, al docto en economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho... el empresario representa un producto social superior, caracterizado ya por cierta capacidad dirigente y técnica, es decir, intelectual. Debe ser un organizador de masas, organizador de la “confianza” de los inversionistas en su administración, de los compradores de su mercancía, etcétera.”⁴

Organizadores que no son más que controladores del dinero y el poder, bajo un sistema administrativo en el mundo de la vida capitalista, que arreglan los sujetos conforme a los fines que persiguen, quienes buscan estrategias en la toma de decisiones de los agremiados para satisfacer los intereses que se plantean en la conquista de ser sometidos sin reconsiderar las opiniones del “consenso”, donde la comunicación y el entendimiento no tienen ningún significado de valor, las acciones de los individuos se reducen entonces al sometimiento y a la alienación. Aunque Gramsci considera,

“... podría decirse que todos los hombres son intelectuales, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. (Porque)... la relación entre el esfuerzo de trabajo intelectual-cerebral y el muscular-nervioso, no es siempre uniforme, ya que se presentan diversas calidades de ocupación intelectual...”⁵.

No obstante, cada sociedad o cultura crea su equipo de intelectuales de acuerdo a las necesidades emanadas del grupo hegemónico, destacan las funciones más “importantes” para un buen trabajo, multiplicando y ampliando las especialidades que requiera para el sostén y control. Es por ello que, la escuela se convierte en un

³Marx, Carlos. Fundamentos Vol. II. Edición siglo XXI p. 191

⁴Gramsci Antonio. La formación de los intelectuales. Editorial Grijalbo. México 1967. p. 21

⁵Op. Cit. Gramsci p. 26

instrumento donde se preparan los intelectuales o especialistas en diversas áreas que sirvan al Estado, cuyo fin es multiplicar la cantidad para determinar las capacidades, la competencia, la lucha por conservar el lugar, las condiciones de trabajo, el “grado de cultura”. Una lucha interminable que los individuos que conforman estas sociedades capitalistas no desarrolladas se pierden en el vacío y caen en un vicio de los desposeídos, en una crisis económico-social como clase oprimida, que en última instancia, lleva a la sobrexplotación y desempleo, que genera el aparato represor para su enriquecimiento desmedido.

En palabras de Habermas y a través de Yurén Camarena, la búsqueda del control se manifiesta en toda acción orientada a fines e inducida por un interés cognoscitivo técnico dado que converge en las acciones estratégicas⁶, considerada la educación entre los más esenciales e instrumentalizadas por la introyección de valores, por el accionar de la cultura divergente para conseguir los fines deseados,

“...y, cuando no se cumplen el resultado es la ineficacia, es decir, el fracaso frente a la realidad...”⁷

En estas acciones que el Estado materializa por medio del control, la acción comunicativa se considera como un instrumento más y creada también como un interés cognoscitivo-práctico, orientada a lograr el entendimiento entre el aparato represor y la clase oprimida, a partir de las normas sociales ya preestablecidas, sin poder el sujeto común desprenderse de ellas porque de manera inconsciente están obligados a tomarlas sin distinción como práctica institucionalizada, además de concebirse esta acción comunicativa como un medio de reproducción de la vida cotidiana perteneciente al mundo de la vida. Las normas convertidas como el marco institucional de una sociedad o mundo sociocultural de la vida sin separarse de los fines que persigue, constituye el despliegue de las fuerzas productivas, el poder y la técnica.⁸

“Tal racionalización tiene una legitimación económica que se basa en las relaciones de producción y que hace necesario que la política deje de orientarse a la realización de fines prácticos, para convertirse en un medio de resolución de problemas técnicos que se resumen en las tareas de prevenir las disfuncionalidades y evitar riesgos que pudieran amenazar al sistema”.⁹

El Proceso de racionalización derivada de las acciones que persiguen fines se basa en el control de las fuerzas productivas y relaciones de producción que no permiten ir más allá de los procesos adaptativos que marca la sociedad moderna, Habermas interpreta a través de Yurén Camarena a este movimiento como el reflejo de la represión

⁶La acción estratégica está mediada por actos del habla, asociados estos a pretensiones de poder y control sobre otras personas, respecto de las cuales se adopta una actitud objetivante. Se orienta a lograr éxito y se rige por la eficacia. Yurén Camarena. Eticidad y educación. pp. 22

⁷Yurén Camarena, María Teresa Eticidad, valores sociales y educación. UPN México 1995 p. 66.

⁸En continuidad con el discurso Habermasiano. Op. Cit. p. 66 - 67

⁹Ibid. Pag. 68.

de la eticidad, considerada ésta como una categoría de vida y colonización del mundo de la vida¹⁰. Un problema que va más allá del reconocimiento de los sujetos sociales, de una libre emancipación, aquello que se antepone a la calidad de la vida humana, pero no a la reproducción de la vida social, la acción comunicativa, vista como una de las estrategias de mayor interacción en el mundo de la vida, porque es ahí donde confluyen

“...diversas relaciones con el mundo, y es justamente la red de acciones comunicativas la que constituye el medio de reproducción de los componentes estructurales del mundo de la vida (...) - cultura, sociedad y personalidad-...Mientras que la cultura se materializa en objetos de uso y tecnología, en teorías, libros, documentos y en acciones, la sociedad se materializa en ordenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados, y las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en los organismos humanos. Por lo tanto, la reproducción del mundo de la vida es la reproducción de las materializaciones de esos componentes”¹¹.

Bienes materiales y culturales que son mecanismos utilizados por el aparato de control como sostén de garantía para la continuidad de la reproducción social, la regulación de sus derechos, la facultad que le confiere su condición para dictar deberes de los oprimidos y la “orientación” educativa cuyo producto será la obligatoriedad de responder a los fines que persigue éste, a través de la interminable conquista de la ideología en cada uno de los sujetos en torno a la formación especializada, sujetos especializados que tendrán que fungir como instrumentos para elevar la producción del grupo social dominante.

Es por ello que, la escuela se convierte en uno de los instrumentos determinantes para la continuidad de la reproducción social como sostén de los intereses reconocidos de quienes sustentan el poder político-económico. Un mundo de vida moderno donde no existe la comunicación e interacción entre los sujetos destinados a cumplir determinadas funciones dadas a partir de una funcionalidad en un marco tecnificado dirigido a la perfección. La escuela ubicada como la categoría de la “especialización” que A. Gramsci le daría el término de “Cultura superior”,

“...Cuando más extensa es el “área” escolar y abundantes los “grados superiores” de enseñanza de un Estado determinado, más vigorosa es su esfera cultural y su sociabilidad...”. Asimismo sostiene que cada sociedad se reconoce por el avance en el proceso de industrialización (en el marco de competencia) y las mejores instalaciones equipadas.¹²

Cada generación transfiere y comparte la producción acumulada de acuerdo a la categoría social que tiene, frente al mundo en el que vive dándole el valor necesario a la reproducción social, cultural y a la misma interacción de los sujetos en forma particular,

¹⁰ Ibid. p. 68

¹¹ Ibidem. p. 86

¹² Op. Cit. Gramsci. pag. 28

dada ésta interacción para su entendimiento con los otros en el mundo de vida en que desarrollan, un mundo subjetivo que se opone a la socialización liberadora, ante los sujetos que trascienden sus acciones emancipadoras, los que se reconocen como particulares ante los demás en la vida cotidiana, en una realidad fragmentada y encadenada a aquellos que poseen los medios de control junto con los participantes que se encuentran en constante desequilibrio, particularmente la clase marginada. Quienes no alcanzan la estabilidad económica porque conviene a los intereses del aparato de control, tampoco participan en el consenso, sólo queda reducido su voto al sometimiento y a la coordinación de los que sujetan las acciones instrumentalizadas, perdiéndose los procesos de entendimiento y comunicación en equidad. Las acciones ha sido reguladas conforme al mundo social.

La preparación de los intelectuales como acción regulada¹³ constituye una encomienda de la clase dominante para sostenerse como tal, quienes interactúan con las diversas capas sociales en su papel de la acumulación de producción material y reproducción social. Habermas -en palabras de Yurén Camarena- interpreta este contexto como:

“Tecnificación del mundo de la vida (por el) hecho de transformar el mundo de la vida en simple entorno. Considerado así, se reducen los riesgos que comporta la comunicación y se alivia la necesidad de entenderse con otros... En efecto, sólo si los mecanismos sistémicos se han anclado al mundo de la vida, es decir, sólo si se han institucionalizado a través de los avances correspondientes en las formas de comunicación, es posible lograr formas más complejas de organización y reproducción del sistema.

*En consecuencia, la mediatización del mundo de la vida se efectúa en y con las estructuras del mundo de la vida, por eso se trata, dice Habermas de una violencia estructural que no se hace manifiesta, pero que se apodera de la forma de la intersubjetividad del entendimiento posible. Por eso, (...) la mediatización del mundo de la vida adopta forma de colonización del mundo de la vida.*¹⁴

Dada la estructura mediatizada en el mundo de la vida colonizada por el dominio del Estado, quien posee los medios de producción y controla las clases subalternas a través de la división social del trabajo, también involucran a las categorías de diversos centros educativos debido a la distribución de ingresos, a las aspiraciones como parte del proyecto de vida, la múltiple especialización de intelectuales (sean “manuales” o “superiores”). Lo anterior, dependiendo de las condiciones y aspiraciones socioeconómicas y geográficas, finalmente la preparación de intelectuales obedece a los fines y necesidades de ciertas exigencias políticas que persigue el aparato de control, el de aumentar la productividad, la ganancia y el consumo y conducir las funciones directivas en el marco de la tradición basada en la Tecnificación del mundo de la vida. La

¹³ La acción regulada por normas es la acción social mediada por actos de habla regulativos que tienen por función entenderse con otro respecto de las normas conforme a las cuales pueden (oyente, hablantes) orientar sus acciones. Su referente es el mundo social y su criterio de validez es la rectitud. Op. Cit. Eticidad y educación. pag. 22

¹⁴ Yurén Camarena. Op. Cit. p. 88-89

escuela, encaminada a cumplir esta demanda que legitima y hegemoniza el discurso del Estado al tiempo que reproduce las condiciones de injusticia y desigualdad social, las estructuras de intelectuales como una necesidad de interés que conforma la élite o grupo social en el poder.

Concepción que Yurén Camarena traduce como la persecución de intereses estratégicos instrumentales, que tiene como finalidad el control y dominio de las personas, ... las integraciones y las instituciones sociales, para el cumplimiento de fines particulares que han sido determinados “a espaldas” de aquellos que son instrumentalizados (agrega)

...La eficacia estratégico-instrumental se expresa de manera resumida en el principio del despotismo ilustrado -“el buen gobierno es aquel que se realiza para el pueblo, pero sin el pueblo”- y adquiere una forma más particularizada en el despotismo crudo que se observa en diversos ámbitos y niveles: “los beneficios del gobierno son para quien gobierna, sin la participación de los gobernados”¹⁵.

El Estado como aparato de control, al mismo tiempo que manipula las acciones instrumentalizadas a realizar con tendencias de marginación económica y cultural hacia las clases subalternas, construyen una consciencia reproduccionista a través de la creación de necesidades manipuladas o de interés reconocido, los valores se convierten en pseudovalores, lo aparente y subjetivo, aparece como real y objetivo en la vida cotidiana. Se trata entonces de asegurar el orden social, la reproducción de una cultura sometida y condicionar por tanto la jerarquía de las clases sociales para sostener la legitimación del grupo social de dominio, considerada la escuela como medio que entrelaza los intereses mediatizados de los dirigentes con los procesos de formación educativa para crear los diversos grupos de especialistas y mano de obra barata que atañe a la dirección de las sociedades modernas, como la nuestra.

La tarea de los intelectuales orgánicos que les compete organizar la escuela, hoy en día les resulta difícil y complejo por el avance tecnológico y la integración hacia la cultura globalizadora¹⁶, realidad de la que no podemos escapar por que es la que conduce la vida humana y la que da sentido hegemónico a la cultura dominante en que nos desarrollamos. Cultura con diversos pensamientos, saberes y sentires que se particularizan e individualizan, situación caótica que produce una borrada identidad, la escuela entra en crisis por el sistema de principios que la rigen, es decir, por la orientación y conducción política de la que es acreedora, sin vertir puntos particulares de vista, el esquema es racionalizado e instrumentalizado por quienes tienen el control de mando, clasificando a las diversas instituciones educativas de acuerdo al tipo de preparación intelectual requerida. El Estado refuerza la dependencia entre el requerimiento de producción intelectual y producción económica demandada por otras políticas internacionales, al mismo tiempo por la competencia entre las diferentes

¹⁵ ibidem p. 198-199

¹⁶ Globalización caracterizada por la interdependencia de las economías nacionales y la emergencia de un sistema (...) que resulta dominante y cuyo ascenso coincide con un debilitamiento real de la soberanía de los Estados-Nación. ibidem. p. 112

sociedades modernas bajo el sistema capitalista. Al respecto, Yurén Camarena señala que:

...La globalización ha significado para los países del tercer mundo, en general, y para Latinoamérica en particular, la reformulación de las estructuras de dependencia y su reforzamiento, así como la transformación de la figura del Estado y de las relaciones entre éste y la sociedad civil. Ambos aspectos -el económico y el político- han tenido graves consecuencias en el nivel de vida de las grandes mayorías y en los procesos culturales.¹⁷

El desarrollo de los intelectuales pertenece a este mundo caótico, donde confluyen diversos saberes e ideologías, profesionales destinados a satisfacer necesidades de determinadas empresas, según su especialización y el grado de la misma creando así estructuras propias culturales, que en última instancia, también forman élites y exigen otro tipo de organización con sus respectivos derechos y deberes, como producto de la competencia y composición orgánica del capital, las creencias y consolidación de valores corresponden al mismo resultado unitario. De esta manera, se manifiesta el control de los Estados burocratizados y en su entorno los especialistas se integran al ejercicio de la política de manipulación o al sostén unitario del Estado. La escuela constituye la interdependencia capital, es decir, la formación del capital cultural, “la maduración” de la sociedad civil, la producción de intelectuales y supone la reorganización y proceso de maduración del ser humano, la constitución de la consciencia en sí, quedando fuera la unidad dialéctica entre educación y consciencia para sí. No obstante, las relaciones sociales, familiares, culturales, como parte del proceso de socialización contribuyen a la recuperación de la transformación que potencian a los sujetos particulares y los hacen ser seres diferentes, aquí cabría anotar la figura del profesor, como un sujeto que puede trascender en la vida de los demás, particularmente en el trabajo escolar.

Si la educación cumple una función política pedagógica funcional, por su utilidad práctica, esto es, convertida en un instrumento de control para el Estado, cuya finalidad está dirigida a la eficacia, a lo habitual y rutinario, anteponiéndose a la praxis transformadora. Finalmente, la pedagogía funcional constituye el instrumento de acción que permite sostener a los sujetos en un mundo de vida racionalizado y orientado a las conductas o prácticas sociales ya preestablecidas, de dependencia y conocimiento fragmentado, visto como algo natural, en la cotidianidad de todo hombre alejado de sus concreciones particulares. La educación insertada en este ámbito se encuentra explicitada en los planes y programas de estudio, en la orientación de los contenidos y métodos de la enseñanza escolar, en el trabajo vivo de los profesores por regirse bajo la normatividad del Estado y ser los transmisores de los saberes al interior de la aulas, entonces los procesos de la constitución de las conciencias estarán encaminados a la integración de los intereses estratégico-instrumentales que sirvan al aparato de control estatal. Intereses que desplazan las consciencias individuales, la libertad de orientación, la expresión del razonamiento, el desarrollo humano y todo aquello que implica el hundimiento del mundo para sí o bien desplaza el entendimiento de sí mismo, se convierten la utilidad de las cosas en lo más importante, en beneficio de la clase hegemónica, se desarrolla la

¹⁷ ibidem. pag. 112

reproducción social. Los hombres permanecen en quietud, mientras los directivos (esto es, el Estado) realizan las transacciones y obligaciones que les confiere para dar continuidad a las prácticas utilitarias, las condiciones de “orientación” para asumir su papel en esta realidad subjetiva y disfrazada, como en una lógica natural aparente, sin implicaciones ni resistencias.

El proceso de “conscientización” ideológico en la vida social y escolar, conduce a la manipulación de las necesidades reconocidas o cuantitativas, considerado el profesor como medio que influirá a través de su instrucción o transmisor de la información en la vida cotidiana escolar. Al respecto Gramsci expresa que el maestro es quien: “conoce los contrastes entre el tipo de sociedad y cultura que él representa y los representados por los alumnos y porque, además, conoce su tarea encargada de disciplinar y acelerar la formación del niño.

(...) Si el magisterio es deficiente y el nexo instrucción-educación queda en libertad de resolver las cuestiones de la enseñanza apegado a viejos esquemas en los que se ensalza lo educacional, la obra del maestro resulta más defectuosa todavía...”¹⁸

III.2. La estructura básica escolar como proceso regulativo ante el estado

La enseñanza que los educandos reciben como transmisión del conocimiento no garantiza el éxito ni el logro de los objetivos educacionales, considerados como valiosos los conocimientos por los intereses prácticos de una determinada comunidad, “instrucción” burocratizada, mecanizada e instrumentalizada, dirigida a la eficacia y la satisfacción de necesidades vistas al incremento de la producción. Pareciera que la función de la enseñanza coexistiera en la memorización del conocimiento teórico sin ser criticado, ni cuestionado y la utilidad práctica reducida a cubrir el perfil especializado sin entrar en conflicto los sujetos con relación a sus saberes, ¿acaso el profesor cumple la misma función, cuya capacitación como sujeto del saber docente se encierra en la lógica de abstracción, sin descender a la realidad y desde ahí hacer vivo su trabajo?. Profesores como sujetos históricos con sus propias biografías, culturas locales, desarrollo social e individual que incluye la apropiación de ciertos saberes de la vida y del mundo en general en lo largo de su experiencia como sujetos sociales, intelectuales y el ser docentes, sin separarse de la sociedad en que viven, de las acciones que la controlan y la utilidad que éste tiene como medio instrumental para los fines que persigue la clase social que ejerce el control de dominio ante esta sociedad hegemónica.

Para el caso México estos elementos, en última instancia, quedan en disposición de las políticas y finalidades que enfrasan al sistema educativo, explicitados en la Ley general de educación,¹⁹ en los programas y contenidos, en el contexto escolar, medio

¹⁸ Gramsci. Op. Cit. p. 127

¹⁹ “...La educación ha de promover el desarrollo integral del individuo; el desarrollo de sus facultades para adquirir conocimientos, para crear artísticamente y para fortalecer físicamente; el desarrollo de su capacidad de observación, de

donde se trabaja, que corresponde a una estructura básica escolar en particular, por que cada espacio educativo adquiere un carácter específico según las condiciones sociales en donde se introyecta e interactúa. En este sentido, en palabras de Yurén, se define a la estructura básica escolar como “...las regulaciones, que dan forma a las redes de interacciones que se realizan en el espacio escolar o con relación a éste. El punto clave en este caso es el conjunto de regulaciones que distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas del proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y organizaciones sociales vinculadas al proceso educativo”. Regulaciones que bien pueden dirigirse a valores-principios (como realidad intencionada) o bien a la satisfacción de necesidades manipuladas.²⁰ Proyecciones que se manifiestan en la expresión lingüística por la diversificación e identidad de los grupos sociales, concepción de la vida, el momento histórico en que se vive, el devenir cotidiano y todo aquello que se sumerge en la historia local. Historias que constantemente se repiten en forma inconsciente, como un mero reflejo del acontecer cotidiano sin conocimiento de la historicidad en contraste con otras concepciones de lo que realmente se es, el producto y síntesis de un pasado rearticulado real, de cambios y la negación constante del sujeto como condición humana para transformarse, el ser pensante y reflexivo del mundo que desea alcanzar. Es en este mundo donde se forma, internaliza y se desarrolla el sujeto social convertido en “instructor del conocimiento”, conceptualizado políticamente así al docente que trabaja para los fines de una clase que sustenta y controla el poder, donde no interesa la reflexión sino la síntesis de la función a cumplir como intelectual orgánico, en una lógica de dominación y explotación generalizada mundialmente en una internacionalización del capital, opina Gramsci que:

“En la civilización contemporánea se observa, en general, que cualquier facultad práctica de obrar se presenta tan compleja, y que la ciencia se entrelaza de tal forma con la vida, que toda actividad se orienta a establecer sus escuelas de formación de dirigentes y especialistas y, por tanto, a crear un grupo de intelectuales preparados al más alto nivel que impartan enseñanza en las mismas.

*... cabe decir que la crisis escolar que nos asola se relaciona, frecuentemente, con el hecho de que el proceso de diferenciación y singularización se produce de manera caótica, carente de principios claros y precisos, sin que exista un plan bien estudiado y determinado con pleno conocimiento: la crisis de programa y de organización escolar, de directrices generales para impulsar una política de creación de modernos cuadros intelectuales es, en gran medida, factor y obstáculo en la crisis orgánica general de la comprensión de los problemas”.*²¹

Una crisis que se prolonga hasta los contenidos que son transmitidos en las escuelas, enfatizando en los docentes las pautas de conducta a seguir, la elaboración de

análisis y reflexión críticos; la conciencia de la nacionalidad, la práctica de la democracia y de la justicia y el respeto a los derechos humanos, así como actitudes favorables para la investigación científica y tecnológica, el aprovechamiento racional de recursos naturales, el trabajo, el ahorro y el bienestar general, y actividades solidarias para con todo ser humano y respeto absoluto a la dignidad humana.” Ley de Educación, Art. 7°.

²⁰Yurén Camarena, Op. Cit. pag. 265-266.

²¹Op. Cit. p. 139-140

una conciencia ahistórica, borrada, dirigida a la construcción concreta de la cultura en que se desarrollan, como parte del proceso que articula el control y la apropiación del conocimiento, relación e interacción que constituye la realidad escolar. Realidad conformada por los espacios, usos y costumbres, los saberes de quienes “instruyen” y son “instruidos” también forman parte de la vida escolar.

Sujetos sujetos cuyas acciones se dirigen a la reproducción social en continuidad con la historia, de igual manera se observa que hay resistencias en la práctica cotidiana, desde la forma y sentido de la construcción social escolar, las relaciones específicas entre docentes como sujetos del saber, la apropiación de la vida cotidiana escolar y el accionar ante el mundo externo como muestra de tales resistencias, pero no una resistencia de choque sino de lucha contrahegemónica.

Los profesores, sujetos sociales y del saber docente, a partir de la estructura básica escolar, se articula en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas que bien pueden perfilarse como “agentes reproductores” o de resistencia (hacia una práctica transformadora) frente al Estado -sustento del poder-. Depende del constructor social o necesidades que busca satisfacer, tanto de interés material y académico, sus expectativas en el ámbito educativo que incluye la formación disciplinaria y el accionar de su vida cotidiana, la forma en que presenta su experiencia docente y la cultura en la que se ha formado. El educando se apropia e interpreta el conocimiento, de acuerdo a la forma en que el profesor presenta su discurso, que bien puede ser una realidad aparente y reconocida por él, proyectada en contenidos específicos que finalmente se convierte en producto de la construcción social escolar y de continuidad reproductora, que impide la transformación e impone la tecnocracia donde se da la apariencia de igualdad de oportunidades.

Es así como “... se puede observar el predominio de una noción instrumental del conocimiento y de la profesión docente desde la cual se afecta la valoración e identidad del docente, cuestión que permite plantear que desde las instancias que participan en la formación, se priva al maestro de uno de los rasgos fundamentales de su identidad profesional: la relación creativa con el conocimiento y de esta manera, de la conexión con la propia experiencia docente.”²²

Práctica docente que continuamente se reelabora y replantea según normas institucionales, acorde con “la realidad cotidiana” articulada con los intereses de la clase hegemónica. No obstante, cada vez más, los profesores se apropian de otras alternativas dirigidas a la resistencia en su dimensión cotidiana y las que son proyectadas al interior de la escuela sirviendo de apoyo a los educandos como parte de la condición genérica del conocimiento. Profesores que han rebazado el mundo objetivado de la conciencia en sí, los que se han vuelto preferidores radicales, cuyos saberes se manifiestan a lo largo de su experiencia, ellos seleccionan y utilizan lo que creen conveniente, dan valor a su trabajo y lo consideran como profesional, además de interactuar con otros saberes de formación disciplinaria y los pedagógicos en búsqueda de la recuperación de lo ético. De ahí que, la

²²Tlaseca Ponce, Marta Elba. “Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente”. Universidad Pedagógica Nacional, D.F. 1995 pag. 1

estructura básica escolar, como lo expresa Yurén Camarena, no solamente es importante porque da forma a las interacciones, sino que implica valores y aporta los contenidos valorales que el educando internaliza a través de la vida cotidiana y los adquiridos en la escuela, introyectando al docente como una figura relevante.²³ No es común encontrarse con educadores que dimencionen sus saberes, con el saber hacer y saber ser, la práctica se desarrolla en torno al saber docente con una identificación del conocimiento teórico, como el instrumento primordial del enfrentamiento y prueba que el Estado asigna, sin que su quehacer se reconozca como un trabajo profesional²⁴. Sólo aquellos que logran emanciparse de todo compromiso como obligación social, dimencionan su quehacer como práctica transformadora, quienes rebasan las pasiones de la clase hegemónica, convencidos de una realidad vista como un todo, como independiente y de resistencia abierta con sentido individual, cuya existencia se basa en una realidad histórica, con su hacer y saber ser, sin desligarse de la existencia y dominio del Estado ni de sus deberes como sujetos que forma parte de una sociedad sometida por intereses individuales. Docentes que se constituyen como profesionales en su campo, que se reconocen en su trabajo con pensamientos diferentes y desde ahí proyectan sus saberes en los contenidos programáticos, cuyas prácticas se particularizan según sus creencias, saberes y culturas concretas en las que se desarrollan, aparecen entonces como heterogéneas, difícil de ser estereotipadas por las acciones que emprenden de manera individual, disciplinaria y pedagógicamente.

El mundo en que viven y se desarrollan les proporciona los elementos de concreción necesarios para transformarse, bajo contextos culturales y sociales que coexisten en relación a la vida de todo hombre, con experiencias específicas y diferentes que se vinculan en su cotidianidad y de las que disponen y se apropian para dar continuidad a su práctica. Experiencia que llevan a la praxis transformadora de su trabajo, las que construyen perfiles escolares diferentes y bajo una realidad histórica sin separarse de elementos técnicos y normativos de las instituciones educativas en las que ofrecen sus servicios como intelectuales orgánicos, que generan recursos y valoraciones diferentes de los contenidos programáticos, cuyo quehacer es plenamente identificado con su saber hacer, el instructor del conocimiento ha rebazado la concepción eficientista del saber, así mismo la credibilidad de ser un simple instrumento o medio de reproducción para el sistema, inyección que le fue proporcionada desde su infancia, sin hacer abstracción de la conciencia como reflejo de la consciencia histórica, la negación de si mismo. El reconstruir de manera permanente su identidad profesional como docente constituye el reconocimiento a sus acciones, saberes, de si mismo, en síntesis la valoración a su trabajo. Opina Tlaseca:

“...la unidad de la experiencia en términos de sus transformaciones se consigue por la elaboración de la propuesta pedagógica, aspiración, finalidad y sentido de la transformación profesional. Mientras que la reconstrucción de la experiencia

²³Yurén Op. Cit. pag. 266

²⁴Carlos Libanéo, enfatiza que “...el significado político de la educación trajo consigo la separación, entre el saber. el saber hacer y el saber ser, fragmentando lo pedagógico, lo técnico y lo político en la acción pedagógica escolar. Libanéo José Carlos. “Saber, saber ser, saber hacer. El contenido del hacer pedagógico” en Revista Intercao. Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goias. Goiania. Agosto 1981.

docente devela el proceso de constitución del ser docente, la elaboración de la propuesta pedagógica expresa a las posibilidades del ser docente, la elaboración se moviliza en una búsqueda permanente de ser lo que no se es.”

Agrega “...La elaboración de la propuesta pedagógica al manifestarse como un proceso durante el cual se evidencia la singularidad, unidad e historicidad de las intenciones, pensamiento y acción profesional participa de la afirmación de la identidad profesional intelectual y autónoma del maestro.”²⁵

Proceso que se desarrolla y transforma en los diferentes ámbitos de su accionar como docente, haciendo referencia al pasado y potenciando el presente en toda su dimensionalidad, que implica la formación disciplinaria, pedagógica y su misma experiencia, dada ésta de manera específica y particular con la facultad de toma de decisión hacia la reproducción o bien la discontinuidad para elevarse por encima de la cotidianidad, sin separarse del ámbito institucional y por tanto del poder hegemónico. Experiencia que también encausa su deber ser crítico, denota sus hábitos, las formas de modelar su quehacer y la forma de interpretar los contenidos programáticos, de la misma manera reencuentra y procesa sus principios y preocupaciones éticas como parte de su accionar cotidiano y devenir histórico, esto anterior, le permita al maestro reflexionar de forma permanente su práctica y problematizar nuevamente sus acciones. Como una aspiración de realización profesional para no dejarse envolver en las acciones alienantes o de reproducción en apoyo al sistema de dominio. Ya que de lo contrario, dice Yurén,

“...si aplicáramos de manera esquemática y simplona las tesis del reproduccionismo, no cabría sino aceptar que la estructura básica escolar obedece al interés estratégico de los dominadores y que tendría que modificarse la estructura económica para que se efectuaran cambios en la educación...”²⁶

Bajo esta perspectiva su práctica se ve simplificada y fragmentada, adaptada a la rutina cotidiana y prejuiciada, con comportamientos modelados e impensables, dirigidos a la eficacia, con aspiración de orden sin ser conflictuados con la seguridad de centrarse en la lealtad de una estructura escolar de interés pragmático-estratégico. Profesores que se vuelven sujetos acrícos, subjetivos y ahistóricos, sin esperanza de ser y realizarse en su práctica, cuya razón de ser se encuentra en el cumplimiento normativo que implica; contenidos pragmáticos, constancia y permanencia según horario y tiempo laboral, cumplimiento en trabajo administrativo, dominio de alumnos como informador, sin dejarlo ser, ni hacer, finalmente, la unidad dialéctica entre el saber y saber hacer se pierde, las intencionalidades se reducen y dimencionan en la continuidad reproductora, adaptando a este tipo de sujetos hacia los fines que persigue el Estado, como un instrumento más del sostén de control.

Sin duda, no se puede aislar el docente del ámbito político, donde surgen los planes de estudio y tiene valor el curriculum basado en una realidad social ya preestablecida donde se legitima la educación a través de las diversas acciones y el marco

²⁵ Tlaseca. Op.Cit. pag. 4

²⁶ Yurén, C. Op. Cit. pag. 268

institucional es controlado por quienes sustentan el poder hegemónico. A pesar de mantenerse la figura del profesor como ausente, en la toma de decisiones, por el sector burocrático, no significa que no se pueda acceder al cambio. La manera en que ejerce la práctica cada profesor da contenido y dimensional lo que enseña, con sus preocupaciones pedagógicas, esto a partir de la concepción sobre la vida, cultura en la que se desarrolla y sobre sus aspiraciones e intencionalidades para dar continuidad o modificar su quehacer docente, -sea de reproducción o bien dirigido a la praxis transformadora- según su práctica cotidiana, la forma de interactuar y la integración en torno a la construcción social escolar. Así es como constituye su práctica y de cada profesor depende que sea transformadora o modificadora, vista según la realidad histórica, espacio, tiempo y cultura donde se desarrolla, sin prejuicios, problematizándola en todo momento, con acciones concretas y plena identidad entre el saber -saber ser- saber hacer. De lo contrario argumenta Libanéo que:

“... El énfasis en el “saber ser”, sin lugar a dudas fundamental para definirse una postura crítica del educador frente al conocimiento y a los instrumentos de acción no puede disolver las otras dos dimensiones de la práctica docente, el “saber” y el “saber hacer”, pues la incompetencia en el dominio del contenido y en el uso de recursos de trabajo compromete la imagen del “profesor-educador”. Hacer nuestra práctica ineficiente pone en riesgo los propios fines políticos de esa práctica.”²⁷

Entonces se torna peligroso ver a los centros escolares como meros instrumentos para la reproducción social, analizar la cultura de cada espacio escolar y el proceso de escolarización en el que se sustenta, con la posibilidad de dirigirse a la transformación, es útil a los educandos, en pro de una identidad, rebasen el nivel de racionalización práctico y revaloricen sus propias culturas e historia. Yurén Camarena, plantea en interpretación a H. Giroux; como iniciador de la Teoría de la Resistencia - que;

*“a) las escuelas constituyen espacios en los que la cultura dominante -que, por cierto, no es homogénea- es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, y, aunque, no toda conducta de oposición tenga un significado radical, ello significa la posibilidad de que la estructura básica escolar sea modificada por efecto de una oposición consciente y fundada en valores, y b) las escuelas tienen una autonomía relativa respecto de las estructuras de la sociedad total, y por tanto, comportan momentos no reproductivos en los que juegan un importante papel la intervención humana y la experiencia para mediar entre los determinantes estructurales y los efectos vividos”.*²⁸

Preconcebida la estructura básica escolar en estas circunstancias, aquella que se compromete a potenciar el papel de los estudiantes hacia una postura emancipadora, donde estos intervengan en su propia formación, de conciencia crítica que contribuya al trabajo del educador, además de comprender cómo y porqué la cultura dominante estimula el interés pragmático-estratégico, como parte de la tarea educativa

²⁷ Libanéo, Op. Cit. pag. 39

²⁸ Ibid p. 268 - 269

contemporánea. Lógica que implica al educador descentrarse por encima de toda cotidianidad, elevar lo propio e individual, en acciones y actitudes que salen del marco normativo, crear dudas y confusiones dirigidas a la práctica transformadora como una necesidad preferencial de la formación docente. Un proceso dialéctico que puede o no trascender más allá del sujeto individual, depende del nivel de ruptura y las condiciones históricas en las que se manifiesta la prolongación desarrollada del cambio, asimismo de la valoración personal con relación a acciones emprendidas a la ideología, a la razón de ser como sujeto social y a la certeza de desear el cambio, fortalecer el tiempo de continuidad, la reflexión constante, además de pensar en rupturas que generen cambios con valor formativo, modalidades de diseños diferentes que permitan aprehender el conocimiento con acciones pedagógicas diferentes, emergentes de cada momento histórico que se vive y como se proyecta, en caso contrario, se vierte la intencionalidad de ruptura en modelos oficializados, de continuidad simplificada.

En la búsqueda de reconocimiento de sí mismo en cada profesor se abre una lucha de rompimiento con la cotidianidad y los modelos de educación alienantes, los que sirven al Estado, luchan en un proceso de negociación continuo para romper con lo cotidiano, de manera particular y concreta, según las aspiraciones que se desean alcanzar, problematizan sin separarse del ámbito institucional como condición legítima de trabajo, uniforme a las reglas establecidas pero con preferencias por encima del mundo común, de la continuidad de reproducción. En este sentido en palabras de Tlaseca,

*“... orienta a otorgar un lugar diferente a los saberes del maestro en los procesos de formación y entre los saberes que por mucho tiempo se han adjudicado el lugar de la teoría de la acción del maestro y en la transformación de la práctica docente”.*²⁹

III.3. Los métodos pedagógicos y los contenidos una articulación necesaria y dirigida.

La transformación con orientación a la práctica docente y a partir de la misma, de continua interacción entre los saberes y acciones, y sólo en esta se pueden dar las rupturas para trascender a una relación pedagógica diferente que incluye también cambios de actitud frente a su realidad histórica, como sujeto social, hacia la forma de proyectar los aprendizajes, dominio de los saberes y el manejo de los instrumentos de trabajo. Así mismo estas acciones pedagógicas se extenderán fuera de los centros escolares, que responde a las exigencias de las necesidades preferenciales planteadas por los docentes en continua reflexión, que involucra a la realidad social en la que viven y se desarrollan. Resulta entonces de vital importancia la articulación entre métodos y contenidos³⁰, vista a la escuela como un espacio de lucha y posibilidad de ser, crear

²⁹Tlaseca, Op. Cit. p. 5

³⁰“...Puesto que métodos y contenidos adquieren significación gracias a la forma en que se ejerce la práctica docente y a la aplicación de una determinada didáctica que da fundamento a la interacción educativa, entonces estos últimos - práctica y didáctica- pasan a ser las condiciones últimas de posibilidad de la educación conforme a valores, siempre que sean capaces de oponer resistencia a las tendencias hegemónicas que contribuyen a degradar la dignidad humana simplemente ponen en peligro la condición humana”. Yurén Camarena, Op. Cit. pag. 263

conciencias concretas y reflexivas que permitan problematizar y cuestionar su propia realidad, comprenderla y al mismo tiempo transformarla, educadores y educandos, espacios escolares de resistencia con lógicas diferentes del desarrollo del pensamiento, opuesto a la lógica de control dirigida a la reproducción, donde se reconstruya y se recupere la identidad, al mismo tiempo que se constituya una nueva forma de enseñar y aprender. Los fines de instrucción dirigidos a los intereses del Estado, se conviertan en emancipatorios para alcanzar nuevas formas de vida, de autoreconocimiento como sujetos del saber, que la enseñanza se vierta en acciones relevantes para los educandos y sus vidas, con voz y voto, cuyos contenidos curriculares sean significativos a partir del conocimiento de este sujeto del saber, comprometido y como una relación de poder emancipadora, con fijación de metas, con un trabajo institucional y normativizado pero con la posibilidad de cambio en coordinación con las exigencias de la realidad histórica. Que las costumbres, los hábitos de lo que creemos es correcto y todo aquello que percibimos como normal, lo cotidiano, se geste como confusión, crisis impensada, alarma de razón para crear una nueva postura frente a la razón de ser y pensar sin desligarse de la estructura básica escolar y aún menos de los contenidos como correspondencia de la práctica cotidiana y principio - fin de la tarea encomendada e institucionaliza, bajo una postura de dimensión dialéctica que pueda trascender según el momento histórico que se vive, como una realidad concreta con objetivos y metas alcanzables.

Convencidos los educadores de dar significado a su tarea, con la convicción de crear reflexión, espacios para analizar sobre la realidad cotidiana frente a los educandos, problematizando las realidades sociales y escolares que perciben éstos, esto es, la articulación entre métodos y contenidos. Formación que apoyará a la integración de conocimiento-cultura-realidad histórica para hacer significar los cambios de manera individual del común singular, dado el aprendizaje a partir de los saberes existentes en la cultura con intención de transformar su vida en forma continua -como la lógica dialéctica-. Habrá que poner en duda el conocimiento, reflexionar sobre el mismo y poner en una balanza las prácticas cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje, asimismo poner en riesgo el saber y saber hacer, además de crear inseguridad para fortalecer la práctica de continuidad. Las experiencias y actitudes frente a esta práctica, serán las que midan los niveles de ruptura en correspondencia con sus creencias, ideales, valores e intereses a alcanzar, la posibilidad de ser les permita elevar la dignificación humana, sujetos comprometidos con un proyecto de educación dirigido a la formación valoral del educando. Aunque las rupturas son relativas y pausadas, siempre crean dimensiones de cambio, la no aceptación o crítica por muchos puede conflictuar en la búsqueda del cambio, no obstante, depende de las necesidades de cada docente la emancipación de las prácticas institucionalizadas, desarrolladas bajo una determinada estructura básica escolar que bien puede ser valorada o reprimida, según circunstancias en la que se encuentra inmersa, de los ideales depende el éxito o fracaso individual para dar continuidad a esta práctica transformadora, de la autodeterminación también depende la dimensionalidad de la ruptura, la duda, la confusión y la inseguridad, en última instancia, son elementos de enlace para aspirar los tiempos de ruptura. Desprenderse de la cotidianidad, dudar del conocimiento y de la forma de ejercer las prácticas cotidianas, constituye una paradoja para rebasar los métodos y contenidos ya de por sí establecidos, difícil de entrar en controversia por los hábitos y costumbres de ser cotidiano, además de estar en contra de las estructuras escolares como instrumento de control del Estado, lógicas irreversibles

que crean choques en el marco escolar diseñado para instrumentar en un pensamiento común de aceptación y no para formar conforme a realidades históricas concretas.

Muy coincidente cuando Yurén expresa que, si bien la estructura básica escolar es una condición que encausa el proceso de formación por quienes la forman y la regulan, las finalidades que persigue, los principios bajo los cuales se rige, las acciones a seguir, la posibilidad de socializarse, pero una condición aún más importante lo son los métodos pedagógicos, porque pueden oponer resistencia al autoritarismo de la primera. Un método pedagógico hace referencia a

“...un sistema de principios racionales y de reglas generales, más que un conjunto de fórmulas empíricas y de procedimientos vacíos de valor... Métodos pedagógicos que pueden ir en contracorriente de los fines y principios institucionales.”³¹

Entonces los docentes se han convertido en sujetos particulares como preferidores radicales, en comunicadores y oyentes con conciencia histórica, constituidos en sujetos de la eticidad que pueden dirigir una praxis transformadora con fines emancipatorios y nuevas formas de enseñar, facultados para introyectar al educando en un proceso formativo que dé significación a su realidad cotidiana. Ante la postura de un pensamiento crítico entre profesor-alumno por un constructo social diferente, una cultura escolar propia, con una historia institucional que corresponde a la cotidianidad, tendrá que expresarse de manera particular en cada contexto social por poseer características concretas cuyo principio común será el de apropiarse de los contenidos aplicados a una realidad concreta con un sentido social específico y desconocido para muchos. Una vez que se pueda romper con los esquemas de reproducción social, con los métodos y contenidos bajo el esquema de la eficacia, lo instituido, los constructos intelectuales estarán guiados hacia una transformación continua y de lucha constante para trascender los esquemas establecidos, de conducta autoritaria.

Las estructuras de control, basadas en la memorización del conocimiento, en la no autonomía de elegir, en un saber acumulado y “verdadero” del docente, en una fuerza administrativa absoluta, en un proceso continuo de burocratización que no permite interactuar de manera permanente a los docentes, aunque hay cabida para reuniones de trabajo administrativo se torna difícil interactuar con diferentes pensamientos para tratar asuntos personales, los problemas se especifican por los tiempos establecidos para agotar el motivo de tales reuniones. Los Sindicatos como parte de la organización escolar, también constituyen parte del control de poder, cuyo principio es atraer al docente para reordenar el sostén de control. Contra este bloque de pensamientos y compartimentos llenos de contradicciones, habrá que luchar, y sólo será posible cuando el docente se cuestione su práctica, permita que la crisis llegue, rompa con los esquemas de dominación por el deseo de transformar su práctica, se resista a ser parte de la cultura hegemónica, evite el ejercicio de poder y ponga en balanza los intereses y necesidades a satisfacer como sujeto social para contribuir a una estructura básica escolar que favorezca la formación del educando. Los métodos pedagógicos faciliten la significación de los

³¹ ibidem pag. 269-272

conocimientos y habilidades necesarias, introyectados a partir de los contenidos educativos.

Los educandos constituidos como objeto de la tarea del ser docente, se aprenden el discurso del intelectual orgánico, lo memorizan, informan y socializan en algunos casos, o bien lo aprenden, lo reflexionan, socializan y lo transforman para dar continuidad a su vida cotidiana bajo condiciones específicas. Un docente convertido en facilitador del conocimiento como parte de una política social emanada de la confusión y de la ruptura, se proyecta en una estructura básica escolar de manera diferente, donde defiende su voz y voto en las decisiones que conducirán la cultura escolar, los espacios donde reflexionan los educandos para conocer al mundo como una realidad histórica con la idea de posibilitar una esperanza de cambio. El redefinir y fortalecer la articulación entre métodos y contenidos, evitando el tecnicismo, la verbarrea, el verbalismo³², también elevará la formación del educando, sin aislar el conjunto de actitudes que prevalece entre docente-educando en el aula de clase, la disciplina al interior, población de alumnos, la cultura y condiciones sociales de cada uno, el nivel de liderazgo que pueda establecerse incluyendo al docente, actitudes frente al trabajo, entre otros.

Prácticas escolares que pueden conducirse a través de la participación de todos los que integran la cultura escolar, incluyendo el área administrativa y otros servicios institucionales. Un trabajo de compromiso desarrollado a partir de las experiencias vivenciales legitimadas en la cotidianidad y política delimitador que no separa en los docentes el saber, saber hacer y el saber ser, en su accionar cotidiano al interior de las aulas de clases, de quedar fragmentados estos saberes quedarían separados métodos y contenidos, su hacer crítico tendría que reducirse al discurso de la gestión, y autoritarismo total como una estrategia de control escolar, además de desviar el proceso de educación valoral.

Al respecto señala Yurén Camerena: “El método pedagógico aporta la forma a las interacciones que se efectúan en el aula, mientras que los contenidos educativos constituyen la materia de esas interacciones. Dichos contenidos incluyen tanto la información que se transmite (referida a saberes constituidos, a normas, valores, objetos del mundo, vivencias, etc.) como las habilidades, competencias y hábitos que se pretende que el educando adquiera y los valores que se pretende que realice”.

Si entre los métodos, los fines y principios explícitos debe haber congruencia, también debiera haberla entre los métodos y los contenidos y entre éstos y los fines y principios institucionales, pues la falta de congruencia de lugar a la prevalencia del curriculum oculto sobre el explícito, como sucede en los casos en los que se pretende promover la democracia y la justicia mediante métodos autoritarios y discriminadores; o cuando se cumple la mentira en un proceso en el que se pretende que el estudiante realice la honestidad, o cuando se emplean métodos coercitivos para lograr que el alumno sea

³² La capacidad de impactar, de deslumbrar por la palabra. En estas relaciones hay un protagonista, el orador, los otros son receptores en el estricto sentido del término. Prieto Castillo, Daniel, Educando a través de la palabra. Ponencia presentada en la 4ª Reunión Nacional de Comunicación Educativa. Mimeo-México.

autónomo.³³

Esta dimensionalidad explícita de la acción pedagógica crea una unidad integradora de la significancia que tiene el quehacer docente, el dar sentido a los espacios escolares, abrir los tiempos de reflexión, dar cuenta de una realidad histórica y específica, dar paso a una estructura básica escolar favorable con la intencionalidad de transformar la realidad, dar continuidad a un proyecto social diferente con la posibilidad de convertirse en sujetos éticos y que puedan promover el saber científico con una perspectiva histórica social, ubicado en la cotidianidad, el conocimiento visto como parte de la satisfacción de necesidades de los educandos con significados propios y específicos en cada uno de ellos, cuyos aprendizajes legitiman las actitudes, los valores, la historia social en los mismos, lo cual les permite encontrar pautas para construir la identidad plena como sujetos sociales que son. Luchas de resistencia que rompen con el control hegemónico, aquellos que buscan satisfacer necesidades radicales, ser reconocidas y valoradas, se convierten en “grupos rebeldes” con la intencionalidad de ser escuchados, sus ideales son desleales por no corresponder al aparato de control, su hacer queda coartado por la línea de la reproducción social, no obstante, en cada docente está el ocuparse de la conveniencia de las rupturas sin importar su nivel, pero si él entra en una crisis sobre la forma del como desarrolla la práctica cotidiana, de conflictuarse para trascender. El docente y los educandos ubicados en el mismo marco histórico en el que viven sin perder de vista su individualidad, con culturas específicas, con realidades concretas.

Sólo se trata de ejercer la práctica docente de manera diferente, sin oposición a la estructura básica escolar en las que se encuentra insertada, sin disfraces, poner límites a la ideología dominante, reemplazar lo mecánico por lo reflexivo, el autocontrol como individuo se convierta en la parte esencial de la lucha contrahegemónica y como parte del desarrollo intelectual y transformador.

En el análisis de los contenidos como reflexión encaminada a dar significado a éstos en la vida cotidiana, constituye otra posibilidad de cambio sin entrar en conflicto con el esquema alienante de reproducción.

III.4. Análisis de la estructura curricular en el bachillerato de La universidad Autónoma del Estado de México

El rearticular el saber con el saber hacer y el ser, significa simplemente poner en evidencia la cultura dominante como parte de la realidad histórica tanto del docente y los educandos, dar forma a su propio mundo y según sus necesidades específicas viéndolo como suyo bajo una perspectiva de reproducción o como algo diferente y significativo, cuya estructura básica escolar es común a todos, una sola historia escolar pero con diversos pensamientos que forman parte del curriculum oculto. Un curriculum que se torna explicitado cuando se adquieren conductas propias de ser y de la misma forma se

³³Yurén ibidem. pags. 272-273

enfrentan a la cultura dominante sin dejarse absorber por la ideología alienante, como preferidores radicales en el mundo de la vida cotidiana en el plano de la subjetividad, legitimando su individualidad a través de lo que hacen y lo que buscan alcanzar, en una cultura política que los absorbe, de grandes diferencias. Lugar donde hay más vencidos que vencedores, cuyo deber ser aparece como una posibilidad real, no obstante, queda reducido en un mero ideal, como una necesidad no alcanzable por competencia contra los demás, y sólo en la medida de lo posible se descentran los sujetos hasta alcanzar su posibilidad de ser diferentes y en este campo continúan su emancipación hasta lograr el ideal de ser diferentes en el mundo en que viven.

Bajo estas entrañas se desarrollan los profesores como sujetos sociales en una modernidad globalizadora de continua reproducción social, con una educación instrumentada como medida de control masificada e institucionalizada, la competencia por lo individual se convierte en el alimento de cada día, en torno al discurso de la totalidad y a la existencia de lo local. Es así, como se mueven y se desarrollan también los docentes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La Universidad se constituye como un producto social históricamente determinado con una existencia de más de 150 años, en constante transformación y dinamismo por ser parte de una sociedad cambiante con sus propias experiencias. Quehacer plasmado en la formación de profesionales para el desarrollo y transformación de la sociedad mexicana.

La U.A.E.M. se concibe en sí misma como un espacio para la reflexión y formación científica, humanística y tecnológica

*“...comprometida con la sociedad, se esfuerza por detectar las necesidades de su entorno y contribuir con propuestas, servicios y profesionales calificados a la solución de los problemas; asume y fortalece al laicismo, la pluralidad y la libertad de cátedra, de investigación y de libre discusión de ideas- como valores fundamentales de su quehacer. Es una institución que goza de autonomía, no como concesión del poder público o privilegio particular, sino como condición indispensable para cumplir, con responsabilidad y en libertad, sus fines académicos y educativos (...) su misión consiste en formar a los bachilleres, técnicos, profesionistas e investigadores que demandan el Estado de México en particular y la nación en general...”*³⁴

Institución de educación superior que también se plantea como finalidad la de servir y rebasar las culturas de las fronteras para hacer un mundo más humanizado con soporte de todos los que forman de esta Casa máxima de Estudios.

“...Nuestra Máxima Casa de Estudios ha venido llevando a cabo una serie de transformaciones académicas profundas, para estar más comprometida con su sociedad y acordada por su comunidad, con claridad de objetivos para el largo plazo y fundamentalmente con metas y productos concretos, claramente evaluables

³⁴Plan General de Desarrollo 1997-2001. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México 1997. pag. 57

que demuestren que el proceso de cambio avanza hacia la conformación de un modelo de universidad pública de alta calidad y competitividad, profundamente orientado al desarrollo de sus funciones sustantivas para dar respuestas acordes con las necesidades de su entorno social.”³⁵

La búsqueda de la calidad como parte de la identidad institucional de esta universidad está basada en su producción y proyección, se sostiene el ideal de que la vida laboral constituya parte de los proyectos de vida personales; las actitudes, los comportamientos, los compromisos y las actividades diarias previamente planeadas, se convierten en valores del diario acontecer de todo universitario por plantearse como principios teóricos fundamentales, sin perder de vista las contradicciones por ser cambiantes los esquemas bajo los cuales se somete y se desarrolla su estructura básica escolar. Una estructura universitaria que se distingue de otras, pero que no se separa de ellas por insertarse en una misma política educativa nacional y por formar parte de un todo social.

Las funciones sustantivas,³⁶ la autoevaluación constante y el compromiso de ser eficientes, constituyen parte medular del quehacer universitario, la herramienta fundamental para dar garantía al trabajo institucional, principios categóricos que también permiten efficientar su proyección y desarrollo. Bajo estos principios la U.A.E.M. se plantea entre sus fines a alcanzar, los siguientes:

- Preservar, crear y conservar el conocimiento humanístico, científico y tecnológico como base fundamental de su desarrollo académico a través de la investigación.
- Formar hombres y mujeres cultos y creativos con una rigurosa actitud científica y crítica, comprometidos en la libertad y la justicia y útiles a su sociedad, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles de la educación media-superior y superior.
- Rescatar, preservar, conservar, impulsar y difundir el arte y la cultura.³⁷

Los fines de la Universidad se hacen validar con los compromisos que tiene ante el Estado y de éste hacia la misma. El marco jurídico institucional una vez que se apoya en la ley de la educación a través del artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y el subsidio que debe al Estado para tener a bien cumplir los fines asignados.

“...Corresponde a la Universidad, ejercer con alta responsabilidad, honestidad y transparencia los recursos que recibe y asignarlos de acuerdo a la programación

³⁵Tenorio Moron. Eduardo, Universidad y desarrollo Policromía laboral. U.A.E.M. Toluca, México. Año 2 No. 6 Abril - Junio. 1999. p 5-6

³⁶Las funciones sustantivas de la universidad son la docencia, la investigación y la difusión y extensión; es necesario, además, incorporar todas aquellas que corresponde a al apoyo académico, en la medida que representan elementos centrales en el desarrollo de las primeras y que, de hecho, forman parte esencial del ser universitario. Plan General de Desarrollo de Largo Plazo y Compromisos 1989-1993. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México 1989. pag. 77-78.

³⁷Plan General. Op. cit. pag. 124

académica que define su Sistema Integral de Planeación y Desarrollo. La firmeza, seriedad y defensa de los intereses de la Universidad deben privar en las negociaciones necesarias para definir los montos de recursos y programar las respectivas ministraciones.”³⁸

La Autonomía de la Universidad como personalidad propia y concreta se define a partir de su quehacer cotidiano, pone en consideración los planes y programas de desarrollo académico dictaminados por medio de las políticas gubernamentales acordes con las necesidades que se plantea para crear posibilidades de desarrollo y de ésta manera poder contribuir a su propia transformación sin desligarse de su entorno social y sociedad a la que se debe. En los criterios de las necesidades de la Universidad, los planes y programas no deben descuidar la parte humanística y científica por corresponder a sus fines básicos, su razón de ser y a su ser, los que se dirigen al cultivo del saber.

En los últimos años, la Universidad se ha replanteado los modelos educativos a seguir, el impulso a reflexionar, sus métodos y planes de estudios, tanto del nivel superior y medio superior, curriculum en general, el papel de la docencia y la vinculación del educando con el medio social que le rodea. Los métodos de enseñanza aprovechen los medios masivos de comunicación, las nuevas propuestas de técnicas didácticas, a fin de que la educación se convierta en una posibilidad dirigida a la transformación cualitativa del curriculum y con ello la Universidad pueda integrarse a la dinámica del desarrollo nacional y por tanto estatal.

Entre los objetivos de la transformación de la Universidad se ha planteado reestructurar en todo su contexto, el nivel medio superior, con la modificación total del plan de estudios, el perfil del aspirante, del estudiante, del egresado, del docente y los métodos, una vez dictaminado el diagnóstico y evaluación del Bachillerato,³⁹ donde el alumno adquiera la formación integral y con ello elevar la calidad académica, sin desvincular la atención humanístico, científica y tecnológica creando en estos educando la capacidad de abstracción y reflexión. Mismos cambios que se pretenden alcanzar los docentes, como parte fundamental del quehacer de la educación del nivel medio superior, la universidad busca la posibilidad de la profesionalización del docente y la actualización disciplinaria para el desempeño mejor de su trabajo.

El actual Plan Rector de Desarrollo de la Universidad, plantea que la demanda del cambio es impostergable para enriquecer su capacidad educativa.

“...para lo cual deberá incluir e impulsar innovaciones y reformas en las diversas dimensiones de la docencia, con el propósito de lograr que sus egresados adquieran la formación integral necesaria para desempeñarse como hombres plenos en el mundo que se avecina. Para lo anterior, será necesario incorporar con inteligencia y decisión los avances de las diversas modalidades de evaluación,

³⁸ Ibid. pag. 125

³⁹ Universidad Autónoma del Estado de México. Foro de consulta para el Diagnóstico y la Evaluación del Bachillerato Universitario. Secretaría de Docencia y Coordinación General de la Escuela Preparatoria. U.A.E.M. Toluca, México. 2001, sin pag.

junto con la más efectivas y modernas tecnologías para el aprendizaje.”⁴⁰

Los cambios diseñados para el curriculum de bachillerato en la última reforma, esto es, en 1991,⁴¹ planteaban que; había que revisar la forma en que estaban distribuidas las áreas curriculares, la formación en las esferas humanísticas, actitudinal y de valores, era deficiente, los aprendizajes aparecían como dispersos y disparados, poca atención a la salud física y mental; los contenidos curriculares tendían a ser repetitivos en diferentes asignaturas, no había secuencia lógica entre éstas, la seriación de materias tendía a no ser coherente, mucha carga en los contenidos, diversos conocimientos especializados; las áreas propedéuticas generan confusión para los egresados por las licenciaturas a estudiar El Plan de Estudios en general no es acorde con la realidad de los educandos, los métodos y materiales didácticos no favorecían el desarrollo de habilidades y cognitivo en el nivel, considerado entonces el aprendizaje memorístico, existían diversidad de incongruencias entre contenidos, métodos, objetivos del bachillerato, actividades de enseñanza, aunado a ello, había que evaluar el trabajo del docente como parte fundamental del quehacer educativo.

Es así como comenzó la evaluación curricular, de aprendizaje y la determinancia de la profesionalización docente. La nueva propuesta curricular pretendía la formación integral de los educandos y su ingreso a la educación superior, el Bachillerato propedeutico, sin separarse de la Ley educativa nacional y a partir del Plan Nacional de Desarrollo Rector⁴² pero con la autonomía del ser universitario, sujetos libres de pensamiento, con conciencia crítica y responsabilidades, en última instancia, la búsqueda de un mejoramiento cualitativo de contenidos apropiados, dirigidos a la ordenación de una cultura científica. El diseño curricular debía responder a estas características, los docentes especialistas fueron los diseñadores de los contenidos, cuyos objetivos estarían encaminados a las necesidades de sujetos de educación media superior y acordes a su realidad social. La motivación como marco intencional para mejorar la calidad y evitar la deserción y bajo aprovechamiento, tuvo un papel significado, concepto incluyente desde las estructuras cognoscitiva, axiológica y expresivas (tanto orales y escritas).

Planteamiento y propuestas que fueron analizadas concretadas en el llamado “Bachillerato único” que en los últimos años nuevamente ha sido cuestionado, motivo de atención para la Universidad;

“...habrá de emprender los procesos de diseño de planes de estudio innovadores y la definición de las estructuras académico administrativas más adecuadas para ofrecer una atención de vanguardia y calidad, caracterizada por su efectividad en la preparación para el desempeño profesional y su fortaleza para imbuir en los estudiantes los valores esenciales de la universidad, con el propósito de lograr una

⁴⁰ Plan Rector de Desarrollo Institucional 1997-2001, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. 1997 pag. 86-87

⁴¹ Universidad Autónoma del Estado de México. Curriculum del Bachillerato Universitario 1991. UAEM. Coordinación General de Escuelas Preparatorias, Toluca, México 1991. pag. 8-29

⁴² “...Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo en imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país.” Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. México 1989. pag. 102-103.

oferta educativa diversificada en cuanto a su estructura y finalidades.

*Por lo anterior, se hace imprescindible valorar el papel que desempeña la formación general del bachillerato, procurando su cambio estructural dentro de la universidad además de ofrecer nuevas opciones y modalidades de estudio que se inicien en el marco de una homologación internacional.*⁴³

Formación que se sugiere responda a los modelos de clasificación educativa estándar en el contexto internacional la que ubica dicha formación en dos o tres años, y en correspondencia a las condiciones sociales del entorno en el que se desarrolla la universidad, sin perder de vista la optimización de un estructura funcional con flexibilidad, cuyas acciones incorporen nuevos modelos que permitan mejorar la calidad del aprendizaje. Los docentes habrán de ser recurso fundamental para lograr tales objetivos, demandantes también de una mejor preparación, como parte de los programas de apoyo, modernización y desarrollo educativo.

En tal perspectiva, se pretenden encausar planes y programas de estudio, lo cual involucra a la estructura académico-administrativa actual, en su operacia y funcionalidad, los docentes, estudiantes y directivos trabajan en los procesos evaluativos poniendo en consideración la Reforma de Bachillerato 1991 y el marco jurídico e institucional⁴⁴ en el que se ha desarrollado en la búsqueda de una Formación Integral. El Plan de Estudios, objetivos y la evaluación de aprendizaje en correspondencia entre sí como la razón de ser, se desarrollan bajo una estructura curricular con cinco áreas de conocimiento; lenguaje y comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Experimentales, Formación Complementaria. Agrupadas éstas en 43 asignaturas curriculares y 5 de servicio curricular con una duración de seis semestres (3 años) procurando que la seriación de materias fueran mínimas y espacios que se reducen a antecendencia-consecuencia para permitir la eficacia terminal. Aunque la seriación es una norma institucional exclusiva para uso de control escolar.

Se plantea un plan de estudios con una fuerte carga académica en el área de matemáticas y otras ciencias exactas con categoría de exigencia que deja menos espacio a la formación integral, al desarrollo de habilidades básicas y cultura en general como parte de los objetivos de la escuela preparatoria. A pesar de la constante búsqueda por mejorar la calidad, reaparecen problemas cotidianos como lo son la reprobación, deserción y bajo aprovechamiento en los alumnos, aunado a ello el problema de la profesionalización docente, debido a la dispersión de acciones concretas en al aula de clase, situación que no permite avanzar en la transformación del bachillerato universitario.

La matrícula escolar de los preparatorianos en sus ocho planteles de la

⁴³ Op. cit. Plan Rector - 1997-2001. p. 98-99

⁴⁴ La Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, congruente con este mandato constitucional -artículo 3º constitucional-, establece su capacidad para organizar sus enseñanzas y determinar sus planes y programas como mejor estime conveniente.

De este modo, el marco jurídico actual para una reforma curricular de bachillerato se reduce a dos leyes fundamentales: la de la nación, su carta constitucional, y la de la universidad, su ley constitutiva Op.cit. Curriculum del bachillerato Universitario 1991. pag. 21

Universidad se sostuvo entre los 15,000 y 18,000 alumnos en años anteriores, en los últimos años se ha reducido de 8% a 10%, cuya tendencia de la baja obedece a la intencionalidad de mejorar la calidad académica. Si bien, la universidad académica en el sistema dependiente absorbe 14,000 alumnos para el ciclo escolar 2000-2001, en las instituciones incorporadas que ampara U.A.E.M., se ven incrementadas y su población escolar en este último año es de 24,506⁴⁵, población que irá en incremento por el proceso migratorio que se desarrolla en la zona conurbada a la Ciudad de México.

A pesar de la reducción de la matrícula y otras acciones que realiza la universidad para una mejor atención de los jóvenes preparatorianos, desde apoyos de orientación vocacional, becas de escolaridad y económicas, materiales didácticos innovadores, afiliación al I.M.S.S. encuentros interpreparatorianos, concursos, diplomas, incremento de asesorías, entre otros, la eficiencia terminal se mantiene entre el 68% y el 70%, considerando que en décadas anteriores alcanzaba el 55% de manera regular.⁴⁶

La población escolar preparatoriana representa el 43% de la población total de la universidad, básicamente adolescente, con diversos patrones de conducta, culturas diferentes, expectativas, hábitos y costumbres que se contraponen, el entorno social y familiar en el que se desarrollan, aunado a la influencia de la zona metropolitana, al proceso migratorio en el territorio mexiquense y el modelo de cultura nacional de por sí heterogénico y el que promueven los medios de comunicación, repercuten directamente en los procesos de adaptación en el medio escolar, sin perder de vista los problemas académicos que arrastran y a los que se enfrentan como preparatorianos son factores que obstaculizan en los educandos mejorar niveles de aprendizaje.

Problemática que ha contribuido en la reprobación, deserción y niveles de aprovechamiento, las asignaturas de matemáticas, física, métodos de investigación y formación complementario se consideran como las de mayor índice de reprobación, áreas que a través del esfuerzo de asesorías y constantes evaluaciones luchan por disminuir el problema, el factor económico no es determinante, ni tampoco el académico, son los problemas familiares, de adaptación, las posiciones sociales y de discriminación, influencia de los amigos, psicológicos, que inciden en el bajo aprovechamiento escolar. De igual forma, bajas temporales y/o definitivas forman parte de estos problemas o bien por las metodologías utilizadas por los profesores, niveles de motivación de estos hacia los alumnos, hábitos de estudio e inseguridad de sus expectativas a futuro.

En la intencionalidad de lograr un bachillerato con carácter de formación integral, el educando sea capaz de adquirir una cultura general con la posibilidad de abstraer su pensamiento, entender el entorno social en el que se desarrolla, el arte como parte del ser social, el saber elegir una carrera profesional⁴⁷, se planeó una estructura de contenidos de

⁴⁵ Galicia Hernández, Uriel. 4ª Evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional 1997-2001. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México 2001. pag. 215.

⁴⁶ El Plantel Texcoco como parte del sistema dependiente presenta índices de eficiencia terminal superiores al 75%, en este último año fue de 84.5%. Plantel "Texcoco" de la escuela preparatoria. Primer informe y evaluación del plan de desarrollo 2001-2004. Universidad Autónoma del Estado de México. Texcoco, México, 2001. pag. 14

⁴⁷ Op. cit. Currículum del Bachillerato. pag. 38-39

los cursos bajo dos propósitos:

- a) Permitir una conceptualización clara del Plan de estudios en su conjunto.
- b) Permitir que en los correspondientes programas de estudio, los objetivos de unidad y tema puedan ajustarse conforme a las necesidades que se detecten al término de cada semestre.⁴⁸

Sin embargo, los objetivos por asignatura a veces se vuelven inoperantes por presentar contenidos extensos, las realidades sociales y familiares de los alumnos se llegan a contraponer con dichos objetivos, las expectativas de alcance se desfasan junto con otras acciones concretizadas debido a la reducción de los tiempos efectivos de clase en el semestre por diversas razones, sus pensamientos a veces no alcanzan los niveles de abstracción requeridos para el nivel medio superior por el tipo de enseñanza en el nivel educativo anterior, la confiabilidad de parecer los mismos contenidos que los dados con anterioridad, la espera de una calificación aprobatoria por hábito o costumbre se llega a convertir en una exigencia sin coadyuvar en la calidad requerida como propuesta del proceso evaluativo, el uso de bibliografía y materiales didácticos resultan dificultosos o de poco interés para no pocos estudiantes, misma situación que se vive con el conocimiento cognoscitivo transferido a las realidades sociales personificadas.

La pretensión de mejorar la calidad académica en los contenidos, continua entonces en la dinámica de memorización y el conocimiento informativo. A pesar de haber implementado la formación complementaria⁴⁹, las prácticas continúan siendo poco recuperables por los educandos, reflejado en los niveles de rendimiento escolar, se denota en el desarrollo académico de quienes logran concluir su bachillerato, actitudes que caracterizan la memoria, desinterés por las habilidades aplicadas, contenidos informativos de la ciencia, en torno a la naturaleza y la cultura.

El eje de la organización académica, forma parte de la problemática curricular, integrada por directivos, personal docente, estudiantes y personal administrativo, cada plantel del sistema dependiente cuenta con su propio personal, además de tener un Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria, integrado por los presidentes de las academias generales, que tiene como función tratar asuntos de índole académico y tomar soluciones para el desarrollo de la enseñanza en la escuela preparatoria, así también cada escuela o plantel cuenta con un Consejo Académico como condición necesaria para el buen funcionamiento de la escuela. La coordinación General de la Escuela Preparatoria constituye el órgano máximo de la escuela preparatoria de la U.A.E.M., donde se generan las resoluciones de tipo académico en torno a la institución de Educación Media Superior.

El conjunto de asignaturas, hacen un total de 16 académicas por especialidad y

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Esta área agrupa contenidos subdivididos en habilidades cognitivas y servicios cocurriculares, cuyos objetivos se sintetizan en el desarrollo de habilidades del pensamiento, mejoramiento de calidad académica y la creatividad como expresión del arte, tener bases para elegir una profesión a futuro y salud mental. Ibidem. pag. 54-55

son las que componen los órganos colegiados.

Se han procurado en la curricula actual, que los docentes cubran el perfil del área académica⁵⁰ para dar mayor “confiabilidad” entre asignatura y formación profesional de quienes asumen la responsabilidad de dar vida a los contenidos programáticos. No obstante, en años posteriores un vez aprobada la nueva estructura curricular se inicio el proceso evaluativo de la caracterización del docente del nivel medio superior⁵¹, como resultados obtenidos, no se había logrado reubicar a docentes con categoría de definitivos en las áreas académicas a las que correspondía su perfil. Actualmente ha sido analizado y aprobado un nuevo reajuste en el cuadro de compatibilidad por el H. Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria, en virtud de continuar con el proceso evaluativo para el mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes tanto del nivel medio superior y superior⁵².

Cuadro en el que se analiza el tipo de preparación de los docentes para determinar perfiles con relación a contenidos, además se revisa la trayectoria académica de estas, lo establecido por el Reglamento de Personal Académico de la U.A.E.M. y su nivel de estudios.

Lograr reunir perfiles de los profesores por asignatura ha resultado dificultoso por el tipo de formación profesional. Las especialidades en torno a las ciencias formales y experimentales, han sido favorecidas para diferentes áreas por la amplitud de asignaturas relacionadas con estas, situación que no comparte el área social y humanística debido a la incompatibilidad con la serie de contenidos desarrollados y el conjunto reducido de asignaturas, los perfiles profesionales para cubrir tales asignaturas se tornan no muy comunes, especialmente en antropología, sociología, geografía e historia.

La población magisterial ha ido en incremento, siendo la mayoría profesores de asignatura en la Escuela Preparatoria, se ha visto poco incremento con los profesores de carrera, medio tiempo y Técnicos académicos, lo cual no favorece ni fortalece el desarrollo académico de los estudiantes y preparatorianos. Habrá que reconocer que se hace necesario revisar la promoción del personal académico de carrera, que no son suficientes ni ha sido congruente la intencionalidad de incrementar como parte de la política institucional del bachillerato, la planta de profesores de carrera.

De la planta magisterial pocos docentes se involucran en el trabajo académico-administrativo, desde la falta de trabajo e integración en las academias de especialidad, inasistencia a reuniones, generalmente se relega el trabajo a los presidentes de estas; la falta de compatibilidad de algunos profesores con las áreas de especialidad impide la

⁵⁰ Como principio asentado en la Reforma de Bachillerato, es de importancia la compatibilidad disciplinaria entre la asignatura impartida y la formación profesional del docente, para un mejor rendimiento. Universidad Autónoma del Estado de México. Sustentación de las materias que integran el proyecto de cuadro de compatibilidad de la Escuela Preparatoria de la U.A.E.M. Coordinación General de la Escuela Preparatoria y Estudios de Licenciatura. U.A.E.M. Toluca 1991. pags. 1-11

⁵¹ Op. cit. Caracterización del docente pag.-

⁵² Universidad Autónoma del Estado de México. Cuadro de compatibilidad del Bachillerato Universitario. Secretaría de Docencia/CGEP, UAEM, Toluca 2001. pag. 34

participación, la no actualización disciplinaria y didáctica son factores que constituyen parte de la problemática, se denota hay ausentismo de muchos profesores de asignatura, con poco interés de incentivarse de manera personal y apoyar en la funcionalidad del trabajo escolar e institucional por la categoría laboral en la que están insertos; la investigación y el trabajo de difusión ha sido prácticamente nulo, aunque cabe mencionar que hay profesores adscritos en el nivel medio superior con categoría de definitivos y profesores de carrera preocupados por realizar estudios de postgrado, especialidades o diplomados entorno a la educación.

A pesar de haber creado nuevos sistemas de estímulos al profesor, no se han alcanzado resultados satisfactorios que conlleve a un mejor desempeño de cumplimiento administrativo. Misma situación que se manifiesta en la poca participación en diseño de programas, no obstante, se convierte en inconformidad con los contenidos de éstos dejándolos inconclusos al terminar cursos, sin ninguna intencionalidad de integrarse o realizar observaciones para aquellos profesores que están directamente involucrados para la revisión y modificación de dichos programas.

“...Entre los resultados de las evaluaciones externas, destacan los referidos al incumplimiento de la totalidad de los programas de asignatura debido a cargos excesivos de trabajo y lectura, la falta de programas en algunas de esas asignaturas, especialmente en los últimos semestres y la inflexibilidad de los programas, lo que propicia incertidumbre e infomidad en los alumnos y repercute, consecuentemente, en los índices de eficiencia terminal.”⁵³

La falta de relaciones de contenidos entre las asignaturas por parte de los profesores, no permite entrelazar los conocimientos dirigidos a la formación integral, además de mostrar el desconocimiento de la estructura curricular del bachillerato y los objetivos que se pretenden alcanzar, lleva al aprendizaje mecánico y poco significativo en los educandos, que finalmente, pasan a ser elementos técnicos calificables sean o no confiables.

Desde hace algunos años se estudian los contenidos y enfoques que orientan los programas en diversas academias de especialidad, rastrean las causas de los índices de reprobación en el intento de plantear alternativas de aprovechamiento académico, las modificaciones que adquieren los objetivos de los contenidos se plantean bajo un perfil de ingreso con relación al nivel de educación anterior y los contenidos se analizan en torno a la conceptualización de la caracterización de la asignatura a impartir.

No obstante, se debe plantear que la problemática del bachillerato presenta mayor énfasis en la estructura de contenidos y las estrategias a seguir en la formación de los alumnos, en los docentes cabe el replanteamiento actitudinal para el desarrollo de una formación que tenga resultados de transformación y coadyuve en la calidad de aprovechamiento escolar y menor deserción⁵⁴, en los hábitos de estudio e identidad

⁵³Op. cit. Plan Rector 1997-2001. pag. 42

⁵⁴“Un aspecto frecuentemente no considerado, desde la perspectiva de la atención a los estudiantes, es el de la infraestructura en bibliotecas, centros de documentación y acceso a fuentes de información, que constituyen un

vocacional como parte de su vida académica. La parte emocional, familiar y social de los estudiante también tendrá que ser sostén que contribuya a su desarrollo.

El área psicopedagógica implicada en la tarea de orientación escolar y como parte de la estructura curricular interna juega un papel determinante en el proceso de identidad de los estudiantes, por la etapa de consolidación que atraviesan para definir su personalidad. Es detestable la distancia que existe entre estudiantes y el área de orientación vocacional, aprendizajes que se reducen a informar la normatividad institucional del bachillerato, se tratan algunos problemas personales y académicos de estos estudiantes, la orientación vocacional se limita a resolver un cuestionario que sirve como base para determinar su vocación profesional y atención a los padres de familia para entrega de calificaciones, quienes acuden generalmente por problemas de conducta de sus hijos o bien por la falta de confiabilidad en estos. Existe poca interacción de los padres de familia en la cultura escolar, además de no poner atención de lo que acontece en ella. La disfuncionalidad de dicha área, se plantea de manera desesperada, con la nueva reforma de bachillerato, la búsqueda de modelos que permitan dar sentido a su vida y así mismo exige canalizar adecuadamente su intencionalidad de orientación escolar, capaz de desarrollar las potencialidades de los alumnos en el ámbito intelectual, social y filosófico, apoyos que darán mayor seguridad a su avance de formación profesional. Cabe señalar que, el área educativa en la U.A.E.M. a la fecha se ha venido realizando en dos vertientes:

“...La primera centra su atención en grupos numerosos a través de las conferencias y exposiciones anuales (Exporienta); la segunda se refiere a una atención personalizada con la aplicación de exámenes psicométricos que permitan detectar habilidades, vocación y aptitudes de los alumnos, permitiéndoles una adecuada selección de su carrera... sin embargo, se encuentra pendiente la consolidación de mecanismos que otorguen al estudiante opciones de atención más temprana y personalizada.”⁵⁵

Estos argumentos llevan a cuestionar que es necesario fortalecer la Universidad pública, incluyendo el bachillerato universitario, evitando no caer nuevamente en políticas de formación informativa o formación integral con cursos memorísticos, que han mostrado una eficacia terminal con grandes deficiencias en su ingreso al nivel superior de la educación.

En la nueva propuesta de modificar el bachillerato de la U.A.E.M., considera la importancia de:

“Brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, es hoy por hoy una prioridad para las instituciones educativas en el país y debe consolidarse como la idea-fuerza de los consensos sociales y políticos indispensables para el

elemento indispensable para facilitar el trabajo académico y favorecer la disminución de la reprobación y la deserción...”. Ibid. pag. 43

⁵⁵ Ibidem. pag. 39-40

desarrollo de cada uno de los sistemas de enseñanza”⁵⁶.

En la búsqueda de elevar las capacidades y habilidades para aprender a aprender, como proyección de introyectar la calidad educativa dirigida al bienestar social de quienes integran el conjunto de individuos insertos en la educación media superior de la U.A.E.M., requiere su transformación. Tratando de reorientar su proyecto original y visualización de una nueva forma de organizarse académicamente para el mejoramiento del proceso productivo y distribución de saberes a partir del replanteamiento de objetivos, principios que lo rigen y la funcionalidad a la que se debe, siendo ésta la propedeútica y cultura básica general para ingresar a la formación universitaria.

Como bachillerato universitario tendrá que replantear su estructura curricular interna, ampliar estrategias para una cobertura que permita mejorar la eficiencia terminal, reorientar el área de orientación educativa evitando la peligrosidad social y vocacional equivocada para elevar la calidad académica. De igual forma habrá que dar sentido a la carga académica tanto de los docentes y estudiantes, disminuir y fortalecer su trabajo, encausado éste a los requerimientos básicos de formación universitaria, por tanto debe impulsarse la profesionalización del personal académico en programas acordes a los nuevos cambios que se viven como parte de la continuidad histórica.

“...Ya en el proyecto universitario del Dr. Rafael López Castañares, se señalan como retos de la educación media superior en nuestra institución los relacionados con la mejora de la eficiencia terminal, la profesionalización del personal académico la suficiencia en la cobertura del servicio, la flexibilidad en las modalidades de oferta educativa y la generación de apoyos a estudiantes de bajos recursos.

...Atacar estos problemas implica producir información oportuna y relevante que permita tanto la toma de decisiones en el contexto de los desafíos actuales, como la retroalimentación y el seguimiento de las acciones comprendidas. Esto solamente puede lograrse a través del diseño y la implementación de sistemas de evaluación.”⁵⁷

Un proceso evaluativo que implique el entendimiento de la conceptualización de todos los referentes del bachillerato, contexto pedagógico y curriculum, es decir, el marco teórico en que sustenta. La revisión y modificaciones curriculares constituyan una continuidad de fondo y de forma, esto es, desde el sustento legal, social y filosófico, hasta su ejecución y funcionamiento del plan de estudios puesto en vigencia, la razón de ser para emprender la labor de la modificación de las prácticas educativas y con ello obtener un perfil de egreso que lleve a la superación de la calidad académica y base para posibilitar su ingreso en el nivel superior y lograr la formación integral como objetivo

⁵⁶Apuntantando la propuesta emanada del Programa Nacional de Educación 2000-2006. “Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos. Lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional”. Universidad Autónoma del Estado de México. Anteproyecto de Evaluación del Bachillerato Universitario. Secretaría de Docencia. Toluca. México pag 3

⁵⁷Op. cit. Anteproyecto de evaluación. pag. 5

planteado en la Reforma de Bachillerato en 1991. La conformación de las áreas de conocimiento proyecten un panorama de diseño de correlaciones como herramientas para que alumno pueda por si mismo encausar su proceso de formación académica, social y de personalidad humana.

Por último la metodología de enseñanza y aprendizaje en este proceso evaluativo constituye la fuerza de corresponsabilidad y compromiso ante la transformación que se pretende alcanzar, metodologías que inciden en el aprovechamiento escolar de los alumnos, vinculación de dar sentido a la vida cotidiana y accionar en ella, concretar su ser como ente social y humano con el mundo que lo rodea.

“El trabajo en equipo, el aprendizaje grupal y la socialización del conocimiento serán herramientas importantísimas en la formación de los bachilleres que aspiren a continuar estudios superiores y a insertarse ventajosamente en el mercado laboral.

Estas últimas ideas conducen obligadamente al análisis de lo que ocurre en estos momentos en el aula y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos que se imparten, en los instrumentos de evaluación que se utilizan para reconocer el logro de metas y objetivos, e incluso en la revisión y redefinición de estos últimos en función de lo que el contexto antes mencionado impone.

*En este marco, la evaluación sistemática es un proceso que no debe relegarse por más tiempo”.*⁵⁸

⁵⁸ Ibid. pag. 7

CAPITULO IV

LA CONSTITUCION DEL PROFESOR COMO SUJETO ETICO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACION DIRIGIDA A LA PRAXIS DOCENTE.

IV.1 El docente como posibilitador de conocimiento.

El docente como posibilidad del conocimiento y sujeto del saber, trasciende su identidad en las aulas de clase como formador en la personalidad propia, cuyos valores responden a una cultura específica diferente a las demás con intereses individuales en favor de una necesidad que constituye su conciencia histórica y su devenir. Profesores que se convierten en grupos subalternos, capaces de reconocerse por lo que saben y por su hacer en la práctica, quienes demuestran en un sentido individual su acercamiento con el mundo de la vida cotidiana bajo ciertas circunstancias sociales y vivenciándolas como sujetos particulares.

Los docentes una vez que se identifican como particulares, han roto con el universal, que viene a modificar su mundo social, el pensar de manera distinta, con actitudes diferentes al otro y con la posibilidad de transformar su práctica. Esto anterior da pauta para una libre enseñanza con interlocutores distintos, saberes y culturas encontradas del yo con los otros, lo que intrínsecamente obliga a recuperar el valor de la tolerancia, de no ser así no se puede interactuar, la enseñanza queda reducida a la transmisión de un contenido y los alumnos en lugar de ser sujetos activos, se pierden en objetos sometidos a un mero adoctrinamiento. Si la tolerancia se desarrolla como una posibilidad de crecer o superarse y no como valor de sobrevivencia, asume una particularidad concreta como parte de su vida cotidiana. En este saber escuchar y respetar los diversos pensamientos al interior del aula de clases, conlleva a la noción del aprendizaje como un movimiento voluntario de la asimilación de contenidos, inicio del proceso formativo en los educandos que, finalmente permite comprometerlos en su desarrollo personal y perfeccionamiento de sus habilidades.

El proceso formativo convertido también en valor, como un valor pedagógico, dinámico y dirigido por el accionar del docente como parte de su deber ser, haciendo énfasis en el aprendizaje de quienes reciben la información primeramente como transmisión, que con los juicios de valor el desarrollo de habilidades y la sensibilidad como experiencia individual se traduce en una relación significativa de contenidos por una responsabilidad propia convertida en una condición de existencia que puede o no ser cambiante, dada esta condición por la capacidad real y de interés para el educando además del significado y sentido que pueda darle.

Sin embargo, puesta la estructura básica escolar como condición y regulación para hacer posible una educación sustentada en el principio de la continuidad de la reproducción controlada por el Estado para dar seguimiento a la integración de una sociedad jerarquizada, constituye una época que a las generaciones actuales nos ha

tocado vivir. Una lucha constante de modificaciones funcionales en torno a la enseñanza que no van más allá del cumplimiento del trabajo, ubicado el deber ser en la eficacia, sin medir niveles de aprovechamiento escolar, es así como el docente sometido a la regulación educativa atiende su enseñanza.

Históricamente, se ha planteado que el profesor debe ser el portaestandarte del progreso a través de su enseñanza, criterio que sugiere formar conforme a valores desde el deber ser como un valor, componente central de todo proceso educativo y fenómeno social que habrá de dar cuenta a la transformación educativa en búsqueda del desarrollo social. Este es el educador ideal que toda escuela busca quien debe reconsiderar la acción constante de responsabilidad como un sujeto particular, centrar su voluntad de ser, atender y retroalimentar el o los métodos a utilizar como estrategias para el aprendizaje con sentido significativo, asimismo dar tiempo al tiempo de continuidad al trabajo que dignifique sus saberes, la constancia efectiva de lo que hace con poder de proyectarse, modificando los pensamientos de los educandos con reconocimiento en la historia. Toda acción ejecutada por los docentes se convierta en estimulación de aprendizaje.

El sujeto de la educación que reclama la historia, docentes comprometidos con la enseñanza, interlocutores del pensamiento, quienes tienen que ponderar con el tiempo y lugar según necesidades, condiciones histórico-sociales, económicas y de vida, planificadores y políticos de su realidad histórica. Sujetos que deben centrarse para alcanzar su reconocimiento en sí mismos, emancipadores del discurso de la cotidianidad, que solo tiene lugar en los esfuerzos liberadores de los sujetos particulares en este transe se fundamenta la praxis educadora, intensa, prospectiva, ilimitada, con interés emancipador, formadora en valores, renovadora, enseñante de la realidad en la que vivimos, sin aislar lo que vemos y queremos ver de la parte individual que nos parece efectiva y concreta. La búsqueda de una respuesta a los saberes preconcebidos, ya dados, conflictuar lo que yo se conoce para trascender, sin tratar de justificar las acciones controladas.

En todo momento histórico se ha venido planteando como razón del deber ser, para el desarrollo mismo de toda sociedad con sus propias creencias y saberes, luchas ideológicas que se entrelazan pero que finalmente conducen el pensamiento del hombre, para trascender o justificar las irregularidades a través del control. Los docentes como sujetos particulares que inducen un proyecto diferente de la educación, encierra saberes, cuya enseñanza lleva a considerar la duda y la reflexión para alcanzar el aprendizaje que represente un valor en los educandos, como parte del proceso de transformación, y a quien es dirigida la enseñanza.

Estos docentes convertidos en preferidores radicales, necesitados del yo colectivo buscan vivir en grupo, se socializan para interactuar, sin dejar de reconocer a los demás, luchando por su dignidad humana porque tienen y reconocen sus propias necesidades diferentes a las de los otros, haciéndose uno solo, con una historia concreta, cuya conciencia social tiene su existencia de acuerdo a su época como un orden natural, construyendo siempre distintas acciones gnoscológicas que le permitan sostener su lugar en la historia y dignificarse en todo momento sin comprometerse o enclaustrarse en el ser meramente individualista. Esas necesidades propias preferidas para sí, son las que

constituyen sus valores, un deber ser ideal que requieren de una conciencia plena, vinculada con sus propias creencias, actividades e intereses, en una transformación permanentemente de incompletud, desde la concepción de la totalidad, como bloques de pensamiento que se van codificando y que sólo alcanzan a representarse en su realidad en una lógica fraccionada, vista en la cotidianidad como referente descontextuando. Aunque cabe advertir, la cotidianidad pone trabas en esta lógica de no permitir a los sujetos dar paso a la satisfacción las necesidades radicales, con la que tienen que luchar en su compromiso de lograr la articulación para dignificar su vida, dejar que fluya su pensamiento en la reflexión y en la autocrítica para avanzar en su transformación como bloque de pensamiento y sujeto del Para sí, desfazándose de las realidades subjetivas.

Deber ser que sostiene a los sujetos con la posibilidad de reconciliarse con su cultura, trascendiendo su pensamiento, con un sentido de responsabilidad, activo y creativo, por la necesidad de ser diferente a los demás, descontextuando lo ya dado para alcanzar la plenitud, el hombre vivo, formado en valores que tiene la necesidad de desarrollarse, de estructurar una lógica de pensamiento que dé cuenta a sus actos como preferidor radical, con entendimiento y comprensión de compartir con los otros sus intereses y desean como proyectos concretos que le permitan vivenciar sus acciones en la colectividad.

Son estos hombres de los que habla la historia de la educación, los que habrán brechas para formar a los otros, dignificando la figura humana sin perderse en el yo colectivo, educar conforme a valores, premisa que sostiene Yurén Camarena como principio para orientar la interacción educativa;

“...La educación conforme a valores no se concibe aquí como una “disciplina” pedagógica o como una “asignatura” más, sino como parte esencial de un proceso educativo completo y como una tarea propia de todo educador que asume su quehacer de cara al futuro. Sostenemos, entonces, que no existe educación valiosa si no es educación conforme a valores.”¹

En este sentido, el educar conforme a valores implica que el profesor cambie su papel de informador a promotor, es decir, sus saberes permitan resolver dudas en pro de la aprehensión del aprendizaje, propiciar la construcción del conocimiento que finalmente constituye la tarea del docente, olvidado por muchos que ejercen la práctica docente y aún más el poco manejo o deficiencias que presenta en el ámbito pedagógico, confusión entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, por dedicarse sólo a informar o ejercer el autoritarismo pleno; un principio que reclama la sociedad moderna para sentirse posesionado del poder. Caso contrario, el deber de emanciparse para transformarse, apropiarse del cumplimiento al trabajo.

La escuela, se convierte entonces en el medio institucional para dar paso a la formación de educandos y que puede orientar o no a la eticidad, debido a la política del control que ejerce el Estado sobre la escuela, interesada más en el valor de la eficacia y reproducción social de los educando, en el valor de los docentes intrumentalizados para

¹ Yurén Camarena. Op. Cit. pag. 247

dar continuidad al discurso de la clase burguesa, cuya estructura básica escolar se mueva en el mismo sentido normatizado, donde impere la responsabilidad moral de dar cuenta a la pedagogía funcional como deber ser ideal. La eticidad tiene que implicar la formación en valores, convertida en tarea del presente², práctica educativa que permita orientar para el futuro y proceso formativo que lleve a la dignificación humana con conciencia histórica.

Esta tarea del presente expresada en su historicidad, cuya dimensión permite comprender el significado de la práctica docente en su cotidianidad, dar validez al principio histórico de la formación docente que presupone al sujeto del saber, conocedor de su contorno, la cultura en la que se desarrolla como su pequeño universo, las condiciones sociales y económicas con las que se rigen, la naturaleza misma, tener perfil de buen observador, dar sentido a su práctica asimilada como una acción pedagógica, fin dirigido al progreso de la nación. En esta perspectiva se debe entender la posición histórico pedagógica de enseñar, una apropiación de construcción cimentada en el aprendizaje individual de acuerdo al momento histórico y las circunstancias que imperan en la época, sin dejar de fomentar los valores universales como deber praxiológico y con proyección a la comunicación social.

IV.2 Concepción de la educación en la pedagogía clásica mexicana y su trascendencia

En la historia contemporánea debemos recuperar a los pedagogos clásicos por su trascendencia en la reflexión de necesidades de los sujetos sin medir tiempo ni espacio histórico, quienes han apartado elementos universales pedagógicos para el sustento de la educación, convertidos en clásicos por su vigencia, como sensores de la sociedad. Cuerpo de saberes obtenidos como resultado de la experiencia de la enseñanza, con reconocimiento en la historia cuyas ideas están impregnadas del pensamiento libertador, de progreso ético, de una praxis transformadora, proyectando a la educación como el recurso más valioso para dignificar la figura humana, con derechos y deberes, que los conduzca a la realización de necesidades radicales. Clásicos de la historia pedagógica que supieron ser políticos de la educación con conocimiento de causa, renovadores de su realidad social, reflexivos para la modernización de nuestra sociedad sin separarse de los principios de igualdad, fraternidad, libertad para transformar con la conciencia de lo que implica el quehacer de la enseñanza.

² Las tareas del presente significa; 1) entender al sujeto no como entidad supraindividual o como individuo excepcional, sino como particular que se descentra, como personalidad rica en valores cuyas acciones en la cotidianidad no entran en conflicto con las necesidades genéricas; como particular que se reconoce en el genero y participa en la creación de la cultura y en la humanización de las instituciones; 2) entender a la razón como la vía -no siempre segura- que nos permite explicar, comprender, dar significado, dar sentido y también, negar y negarse a sí misma mediante la crítica ; como productora de la utopía particular y como generadora de la palabra - proyecto que sirve de punto de encuentro y de entendimiento, y 3) entender a la historia no como progreso o proceso evolutivo que tiende de manera natural a la perfección, sino como devenir humano, espacio y tiempo, como proceso de realización de valores que también comparta desvalorización. Op. cit. pag. 220

Personajes que supieron abordar a la educación como clave para construir una nueva nación mexicana, formando en ella la conciencia nacional que albergara cultura, progreso y un estado moderno. Es así como se plasman los pensamientos concretos de aquellos pedagogos que influyeron en la construcción de la teoría pedagógica mexicana orientaron sus saberes y voluntades en el deber ser de la enseñanza, inducida esta en apoyo a una educación conforme a valores.

Entre las figuras resaltan para el trabajo que corresponde son; Enrique C. Rebsamen, Torres Quintero, Manuel Flores, Carlos A. Carrillo y Rafael Carrillo. Hombres capaces de reconocerse en sí mismos hasta alcanzar su particularidad plena en el devenir de la historia, quienes supieron interpretar la preocupación por educar e intentaron realizar su plenitud concreta como sujetos sociales, dar prioridad en su vida a la enseñanza conforme a valores y modelar su ser en la búsqueda de realizarse en valores.

Rebsamen hizo trascender de manera enorme la concepción pedagógica del quehacer de la enseñanza, recupera en primera instancia el concepto histórico de educación, más que una mera instrucción. Argumenta que educación;

“...quiere decir desarrollo, desenvolvimiento, su función consiste en desenvolver gradual y progresivamente todas las facultades humanas (educación en general)... la acción de educar consiste en desenvolver las facultades del niño, la de instruir que es a la que se llama enseñar. (esto es) hacer pasar a la inteligencia... a la memoria del niño ciertos conocimientos...”³

Pedagogo que hizo hincapié de la influencia que tienen los factores sociales en la educación y la importancia de éstos en la enseñanza de contenidos elementales del tronco básico de la educación. Enseñanza que busca varios fines:

“...Su fin inmediato es el de comunicar conocimientos. Esto tiene en sí gran valor y con justicia se ha dicho que toda educación reclama cierta suma de conocimientos... De mayor importancia en la escuela primaria.

2° El fin mediato o educativo que consiste en desenvolver... las facultades intelectuales del niño, preparar el terreno para que la semilla que en él se deposite, dé los frutos apetecidos...

Si toda enseñanza debe ser educativa -dice- hay un tercer fin;... La enseñanza es un medio importante para desenvolver las facultades morales para educar las sentimientos y la voluntad...

El maestro debe tomar por medio de la enseñanza, no solamente hombres inteligentes, sino también hombres buenos, de elevados y nobles sentimientos y de carácter firme y bondadoso.”⁴

³ Rebsamen, Enrique C. Pedagogía Rebsamen. De la naturaleza y fines de la enseñanza. Sistemas de Bibliotecas para la formación. México, s/f pag. 134

⁴ Rebsamen. Op. cit. pag. 134-135

Principios que exaltan la orientación con relación a la formación en valores, como un saber pedagógico, que lleva a vivir en la cotidianidad de todo hombre con dignidad humana, en armonía. Apoyados estos principios en el método⁵ que utilizó, analítico y de síntesis, dirigido al pensamiento reflexivo, promoviendo la duda, plasma su hacer en la educación elemental la que tiene que ser de formación intelectual y moral, ubicada en un contexto teórico-práctico. Ve al proceso educativo como un escalafón de progreso, que eleva el conocimiento.

Rebsamen recupera la práctica educativa como el arte de enseñar, bajo estos términos asume su hacer cotidiano, esto es, el educando es formado por medio de la enseñanza y no de la instrucción, una enseñanza que debe “...procederse de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto de la cosa al signo, de lo empírico a lo racional.”⁶

En este proceso reflexivo debe desarrollarse la práctica educativa, difícil trayecto de recorrer el fin de la enseñanza, entre lo individual y lo colectivo, donde trasciende la cultura local, el hilo conductor de exploración e intercambio de experiencias que viene a fortalecer creencias y valores en torno a los saberes como condición de todo aprendizaje. Poniendo en duda lo conocido, examinando lo desconocido, permeando con lo puesto en práctica, pensar y pensar en la búsqueda del conocimiento con el deseo de saber algo nuevo de lo impensado.

En la postura de Rebsamen, este despertar del pensamiento reflexivo para lograr el aprendizaje se dá bajo una metodología fenomenológica, donde el sujeto puede ser y actuar y la que tiene que ser analítica, sintética, progresiva y regresiva,⁷ al fomentar la duda (a la que él llama la cátedra como forma interrogativa) y llevar al juicio propio del educando permite dar la mayor seguridad, además de profundizar en las temáticas, lo que proyecta al docente como un amigo, otro sujeto que comparte sus ideas, confiabilidad para externar sus pensamientos sin sentirse enjuiciados. Elementos prácticos que apoyan al fin ideal de la enseñanza, exaltando la figura del profesor.

Rebsamen vino a transformar la enseñanza de la educación básica en nuestro país, a quien se le llamó “El Renovador de la Instrucción Primaria en México” en la búsqueda de sus ideales y resistencias a la entrega de su trabajo y el saber hacerlo útil lo llevó a

⁵ El método didáctico puede definirse como la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza. Dicha materia tiene que ser de utilidad práctica (instructiva) al mismo tiempo que debe ser para desarrollar facultades (educativo). Corresponde escoger, al qué enseñar? - ordenar, como enseñar? - exponer, ¿para qué enseñar?. ibidem. pag. 163-170

⁶ Ibi. pag. 170

⁷ • La marcha analítica; el todo se descompone en partes.
• La marcha sintética; las partes se identifican en un todo.
• La marcha progresiva; se desarrolla en causa - efecto.
• La Marcha regresiva; invertir la anterior.

Metodología que deben combinarse de acuerdo a las temáticas y asignaturas a desarrollarse para una mejor asimilación del aprendizaje. ibidem. pags. 171-175

determinar a la educación como “EL ARTE DE ENSEÑAR”.

Manuel Flores, apegado al pensamiento de Rebsamen, comparte grandes coincidencias como iniciadores de la Pedagogía nacional, educación que concibe al hombre en su plenitud, como sujetos que viven en su propia naturaleza, diferenciándose de los demás con el deseo de saber en su aspiración de elevar su particularidad. Toda enseñanza debe ser reflexiva, en seguimiento con Rebsamen, la educación debe ser mas que una mera instrucción,⁸ constituida con un perfil humanista, exaltando siempre la armonía entre profesor-educando, concebidos ambos como sujetos. Comparte la idea en educar en valores, con constancia y prudencia, valiéndose de medios que conlleven a resultados prácticos, cuyo planteamiento metodológico y reflexivo de la enseñanza se encamine a realizar crecimiento intelectual y moral, lo que constituye el arte de la educación , esto es, el saber hacer teórico sea útil y práctico. Flores dice al respecto;

“El objeto de la ciencia es “saber”, el del arte “hacer”. La ciencia es un conjunto de leyes que expresan en forma indicativa las coexistencias, sucesiones y semejanzas observadas u observables en los fenómenos; el arte es un conjunto de preceptos que expresan en forma imperativa o en formas equivalentes lo que debe hacerse para lograr tal o cual resultado.”⁹

Significa entonces que no existe vida abstracta, aislada, indiferente, sin sentido de ser, sin aspiraciones, ni valores, depende del hombre genérico edificar una vida que se eleve por encima de la cotidianidad, renovada, como el arte que se perfecciona conforme le da vida el artista, creativa y en torno a la realidad histórica desarrollada, como un fin natural del hombre y a partir de las necesidades que se plantea. El docente inserto en estos fines alcanzables, debe exaltar su figura, como parte de su naturaleza, con aspiraciones de realizarse en valores, actitudes de cambio que están por encima de los modelos dominantes que impone la educación funcional. Para Flores, alcanzar este “bien natural” presupone perfeccionar la vida intelectual y moral, ajustándose a las circunstancias de cada momento histórico que se vive. Puesto que; “La ciencia madre del arte de la Educación es pues la ciencia de la vida, puesto que son seres vivos a quienes se educa y son sus acciones superiores o inferiores las que se trata de modificar.

Esta observación hace comprender... la imperiosa necesidad de un conocimiento, a la vez extenso y sólido, de los fenómenos de la vida en todas sus manifestaciones o por lo menos en lo que tengan de fundamental...”¹⁰

En ellos enseñar es conscientizar, aspirar a la dignidad humana junto con los otros, reflexionar lo abstracto, caso contrario nuestro mundo de vida y su devenir histórico es limitado e inexacto, sin reconocimiento de la satisfacción de necesidades radicales. Toda formación debe ser integral (intelectual, moral, física y social), con rupturas, abstrayendo lo concreto, donde los principios valorales se encuentren por

⁸ Flores Manuel. “Teoría general de la educación; educación intelectual. Tratado elemental de Pedagogía”. Pag. 79-83

⁹ Flores Manuel. Op. cit. pag. 12

¹⁰ Ibid. pag. 15

encima de los contenidos de aprendizaje y las habilidades, cuyas actitudes se dirijan al plano axiológico. Los contenidos de programa no deben separarse de la realidad en que viven los educandos en su aquí y ahora, tienen que ser homogéneos, desarrollarse de la misma forma y apegados al perfil de necesidades sociales que se busca satisfacer. Sustentar en la práctica los perfiles educativos, es lucha constante que sostienen éstos pedagogos, constituyen sus preceptos y conceptos a partir de ella, se liberan de los saberes resignificados del positivismo y crean nuevas propuestas pedagógicas que, finalmente, los lleva a desarrollar una Pedagogía Nacional diferente a la ya dada, dando significación al acontecer histórico, condicionado e integrado a las políticas gubernamentales que plasmaban entonces; quienes rompieron el orden jerárquico tradicional de aprendizaje, junto con otros pedagogos de alto renombre como lo fue Carlos A. Carrillo, abogado, maestro y publicista que apoyo en la construcción de las bases metodológicas de la reforma educativa, cuyos fines fueron dirigidos a la solución de problemas nacionales, sin perder la universalidad de estos fines. No siendo pedagogo de oficio siempre estuvo dispuesto a trabajar como educador entregado a esta tarea y preocupado por su profesionalización docente se documento de la pedagogía clásica y renovadora del Siglo XIX impulsó la labor didáctica sin separarse de las condiciones particulares y el entorno en el que se desarrollaba, buscaba abstraerse para reflexionar como parte de la naturaleza misma del tema a tratar apoyado en la metodología Rebsamiana y sin perder de vista los objetivos reales a alcanzar.¹¹ Dar sentido al conocimiento analizado y apropiarse de él a través de la lectura, la reflexión e interpretarlo en la lógica natural, con el pensamiento abierto, juicio de valor propio, que aparezca en el plano de lo específico en su comprensión, para poder elevarlo al plano de transformación, de acuerdo de las necesidades de nuestra sociedad, sin separarse del contexto histórico desarrollado.

Carrillo como renovador de la enseñanza, considera que el desarrollo de toda sociedad depende de la administración pública, organización como sistema y la forma en que se ejercen los métodos de enseñanza, los libros deben ser la parte sustancial para aprender, sólo se supera y se eleva la conciencia con la lectura y la reflexión. El maestro es quién debe decidir que materiales didácticos utilizar y renovarlos cada ciclo escolar, según condiciones históricas en las que se forman. Trabajar las lecturas desde el punto de vista crítico y con libertad de hacer juicios sobre ellos, el ideal es educar alumnos activos, sintéticos y propositivos,

Motivo por el que señala que;

*“El fin de la escuela no es enseñar sino educar al niño. Esta es la verdad más capital, el principio más fecundo, la generalización más amplia, la síntesis más breve de toda la pedagogía contemporánea.”*¹²

¹¹ Desarrolla el método objetivo para la comprensión y la asimilación de los contenidos, esto es; según el tema a tratar se procede de lo conocido a lo desconocido o viceversa, abstraerse en la reflexión del tema, trabajar de lo práctico a lo teórico o en sentido contrario. Carlos A. Carrillo. “Metodología General; de la Enseñanza. Artículos pedagógicos.” México 188_ pag. 336-343

¹² Op. cit. pag. 322

En su lucha por lograr cambios considera que toda reforma escolar debe empezar por la profesionalización del docente, educar al alumno para la dignificación humana, basado el trabajo en una pedagogía progresista, del deber y de la responsabilidad, principios de cumplimiento tanto del docente y del alumno, vistos ambos como sujetos del deber en su quehacer cotidiano y obligación que deben a la sociedad en que viven. Supo ubicar su quehacer docente desde como apropiarse de los contenidos del programa, su deber hacia los educandos, trabajo al rededor de ellos, con entendimiento de sus culturas particulares y pensamientos diferentes que podían realizar juicios individuales de sus conocimientos y acciones frente a ellos sin desligarse de la práctica.

Los esfuerzos de Carrillo contribuyeron para formar la “Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos”, Torres Quintero partcipe de este proyecto enfatiza la labor que realizan los estudiantes normalistas para dar forma a los trabajos iniciados por el maestro Carlos A. Carrillo. Luchas sostenidas y desarrolladas durante el Porfiriato, en la búsqueda del progreso, Torres Quintero interesado por la Historia Nacional, la identidad y la formación de una cultura nacionalista, también se convierte en ilustre de la pedagogía mexicana, destaca su trabajo en la Construcción de Teoría y método pedagógico, donde exalta el “amor a la patria” desde el respeto, la justicia, la configuración de la dignidad humana, la solidaridad social. En la búsqueda de un proyecto democrático, la educación debe ser reflexiva, integral y hacer conciencia nacionalista acorde con las necesidades que imperaban en la época, con entendimiento de la cultura del otro.

La elaboración de su método onomatopéyico permitió avanzar en la enseñanza de la lecto-escritura como proyecto nacional y aún utilizado por muchas instituciones educativas a pesar de haber sido criticado en los últimas décadas por limitar la enseñanza a la mera instrucción. No obstante, Torres como discípulo de los pedagogos de la época apoya su quehacer docente en la metodología desarrollada de éstos y otros pedagogos clásicos del siglo XIX, en todo momento abre su pensamiento a todas las teorías pedagógicas que coadyubaron en su profesionalización con conocimiento de causa para educar de manera activa y funcional. Una educación que formada en valores, desde la libertad de ser, dirigir los contenidos a la transformación del potencial humano, al progreso moral y material, encausar la igualdad de los derechos y vida democrática, base para alcanzar la dignificación humana y aspirar a la armonía, aún sobre la situación por la que atravezaba el país, debía renovarse y cambiar la sociedad como una lucha hacia el progreso frente al mundo, a partir del conocimiento de las necesidades reales. Plantea que;

“...para vivir en una sociedad civilizada, la educación debe dar al futuro ciudadano los elementos necesarios para asegurar su superación, apoyar su labor como padre de familia que será, permitirle el conocimiento de sus deberes y derechos como miembro de la sociedad y por último procurar aquello que contribuya al embellecimiento de su vida, buscando la satisfacción de sus gustos y sentimientos.”¹³

¹³ Maciel Jara, Miriam. Gregorio Torres Quintero; Trayectoria Pedagógica, Política y Literaria. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1994 pag. 15

Una sociedad de crisis en la que vive, abre brechas para concretar sus pretensiones como un nuevo paradigma educativo, rompiendo límites e introduciéndose a lugares inhóspitos por haber del territorio nacional, debate y reflexiona en torno a la manera de enseñar a los grupos desprotegidos con lenguas diferentes, difícil de homogeneizar el sistema de enseñanza en estas zonas, mismas crisis que vivían las poblaciones rurales, de desigualdad social, marginadas y desposeídas, amedrentadas y sometidas. Habría que crear otro tipo de proyectos de planeación curricular para hacer conciencias que permitieran forjar el nacionalismo anhelado y la recuperación de la identidad nacional, como diría Torres Quintero “Amor a la Patria”. Rafael Ramírez, viene a concretar esta tarea de la enseñanza en las poblaciones desprotegidas, considerado como el impulsor de la Escuela Rural “Auténticamente mexicana”, figura indiscutible que hace accionar la escuela de los desposeídos, quien continuó el quehacer docente con bases pedagógicas planteadas durante el porfiriato.

Rafael Ramírez, ferviente seguidor de esta línea pedagógica, en su tiempo replantea y recupera la filosofía del progreso, de la justicia social de la identidad nacional, de la emancipación y significación plena del proyecto nacional que permita transformar a todos los hombres, la colectividad para avanzar en su quehacer educativo emana una verdadera pedagogía social, basada ésta en la práctica y el discurso teórico. En la búsqueda del proyecto de nación, una vez terminada la Revolución Mexicana da mayor prioridad a la educación e introyecta su trabajo hasta las poblaciones rurales¹⁴, como parte de dicho proyecto. Educación que debe ser a partir de historias locales, adaptadas a las necesidades regionales y locales, sin separarse del contexto e historia nacional, la que tiene que ser socializadora y modernizada exaltando siempre el Nacionalismo y Patriotismo como proyecto integral por el momento histórico que se vivía.

Ideales entorpecidos durante el porfiriato, son retomados para hacer válida la educación en valores, en la búsqueda de la significación del ser humano, un bienestar armonizado, apuntalando más hacia las clases campesinas para lograr la unidad como cultura nacional, se hacia necesaria la tarea de concientizar para progresar, transformar las condiciones de vida de la sociedad mexicana. Trabajo arduo para el quehacer docente, entre sus tareas y como parte de las estrategias educativas; había que enseñar a niños y adultos en las áreas rurales, promover el trabajo comunitario y participar en él, instruir y traspasar competencias en la búsqueda de la satisfacción de necesidades particulares, socializador del conocimiento y promotor social, saber inducir en los aprendizajes las destrezas, habilidades, reflexionar los contenidos y accionarlos en la vida cotidiana, como parte del proceso de enseñanza para trascender sin separar al docente del educando. Ambos en su hacer cotidiano tienen la obligación, según Ramírez, de incorporarse a la

¹⁴ La Escuela Rural de la que Rafael Ramírez es el símbolo indiscutible, con una doctrina educativa que hasta entonces ninguna escuela en el mundo había tenido, y mediante la fusión constante y dinámico de ella con las comunidades campesinas y los conglomerados indígenas, mantuvo su acción, vivos y operantes, todos los principios que había dado forma al programa de la Revolución Mexicana. Mejía Zúñiga, Raúl. “Rafael Ramírez en la vida de México.” Revista Magisterio. SNTE. México D.F. Abril 1974. pag. 10-11

labor comunitaria con el ideal de modernizar y desarrollar la nación, generalizar sólo la lengua materna para respeto mutuo y la educación homogeneizada. Exaltar la figura del docente como “Mártir” por el papel que juega, promotor de cambio e integración socializadora.

“...Donde haya un campesino o un indígena que clame justicia y cultura, donde un maestro olvidado se ocupe de guiar a la comunidad hacia planes superiores de desarrollo, y, en fin, donde toda forma o manifestación de vida patentice al atraso social y la injusticia humana, ahí estará limpio y lozano, erguido, firme, palpitante y vivo el pensamiento y el alma de RAFAEL RAMÍREZ, educador de México.”¹⁵

Ramírez entregado a su labor docente, a pesar del régimen político que se desarrollaba en la época supo fijar su filosofía, sus metas y sus alcances, las condiciones económicas austeras no le impidió realizar sus fines, la cultura de sometimiento en que se forjaba la población mexicana no retrasó sus acciones dirigidas a elevar la significación del ser humano, del ser mexicano, que lo condujera a concebirse como un sujeto diferente, potencial y emancipado, el verse como igual ante los demás, rico en cultura y necesidades radicales. Comprendió y se enfrentó en la lucha emancipadora para lograr la integración cultural, el desarrollo social a través de la educación, cuyo pensamiento dimensionado le ayudó a realizar sus planes y en función a los requerimientos de la época.

En general todos aquellos ideólogos que participaron en la construcción del proyecto pedagógico nacional, puesto en práctica en la época del porfiriato, confluyeron en el ideal de las modernización y nacionalismo a partir de la manera de educar, concebida esta como un proceso formativo y no como una instrucción ni memorización del conocimiento. Sensibilidades humanas que supieron plantear sus ideas, a pesar de tener posturas de pensamientos y formaciones diferentes, coincidieron en su quehacer docente, como sujetos particulares posibilitaron la práctica educativa basada en la igualdad de derechos y deberes, en la libertad del ser y hacer, en la creatividad del particular. Tarea de educar en una lucha emancipadora y libertadora, generalmente para dignificar la figura humana como valor universal de la vida de todos los hombres y una necesidad de ser y sentirse diferente. Pedagogos que han albergado los principios universales de la educación contemporánea en México, vigentes por sus propuestas para el proceso educativo en el tiempo y vistos de manera subjetiva por muchas generaciones de quienes se forman como profesores de carrera, especialmente para aquellos que han decidido formarse en la práctica permanente como un discurso teórico, por otros desconocido.

Otros especialistas opinan que estas construcciones pedagógicas son caducas, no tienen sentido de ser, hay nuevos paradigmas educativas que los han superado, hay quienes afirman que educar conforme a valores o la educación vista como orientadora de valores en momentos de crisis axiológicas, denota una visión mesiánica de la historia por las rupturas existencialistas de la sociedad y que sólo pueden ser momentos relativos de la historia, orientaciones que tienen que cambiar como ajustes sociales y de acuerdo al

¹⁵ Mejía Zuñiga, Op. cit. pag. 14

momento histórico en que se vive, además el verdadero cambio se manifiesta como sociedad diferente y no como asunto político no amado de la ideología burguesa. Las posturas que convergen en el empirismo sin considerar los principios teóricos de la construcción pedagógica, convirtiendo al quehacer docente como una instrucción y no como formación.

Si bien, la educación en la sociedad capitalista se convierte en un instrumento del Estado para su servicio, como interés y fin de la burguesía para sostenerse como tal, también la enseñanza como parte de la educación plantea principios universales alcanzables que da la posibilidad de conformar sujetos con necesidades radicales, armonizados y diferentes a los demás, buscando siempre la dignificación humana, educándose en todo momento para la vida como sujetos particulares, sin invadir los espacios de los otros, sólo hacer trascender su vida, objetivarse para sí y dar sentido a la historia.

Son estos postulados los que se deben recuperar de aquellos pedagogos que entregaron su ser para innovar y trascender sus teorías, fines e intereses, aunque hayan sido rebasados por la historia o tiempo histórico, pueden ser aplicativas sus tesis planteadas, no como deterministas pero sí que contribuyan en el ámbito metodológico, en el deber ser, para no pocos docentes considerada como un ideal, en el saber hacer, saber enseñar y el papel histórico como docentes, desentrañando en todo momento su lucha de resistencia concebida en la lógica de cambio social para dirigirse a la construcción de una sociedad transformadora con una realidad histórica concreta.

Situaciones o propuestas históricas que no han podido ser superadas por mucho profesores, debido al concepto que tienen sobre el quehacer de la práctica docente o lo que implica ésta en el saber hacer.

“...La realidad de nuestras instituciones educativas es contradictoria; a la vez que ha potenciado el desarrollo individual y social en muchos ámbitos, ha propiciado también la exclusión o frustración de grandes sectores de población; la subutilización o el desperdicio de recursos materiales y humanos; la devaluación generalizada del magisterio; la generación de expectativas que no pueden ser cumplidas por la acción educativa; la transmisión de valores y nociones contradictorias respecto a la realidad social del país... A partir de la investigación se sabe que la escuela no puede lograr la larga serie de modificaciones estructurales que (...) se esperan de ella.”¹⁶

Realidades que aparecen confusas, desfasadas de la historia por someterse el docente a políticas instrumentalizadas por el Estado, afianzando la enseñanza como instrucción, puesta en el proceso de la eficacia, la profesionalización se ve reducida al plano de la didáctica, sin relacionarla con la aceptabilidad, la empatía, la capacidad de orientación, la motivación, la integración a la cultura escolar, la sensibilidad humana, las actitudes frente a la vida, el respeto, la autonomía y la tolerancia para con los otros. Esto

¹⁶ Rockwell, Elsie. Propuestas actuales y valores históricos. Revista Mexicana de Pedagogía. No. 3, México D.F. Julio-Agosto de 1990. pag. 8

es, aspirar al desarrollo armónico para alcanzar la plenitud humana y relizarse en la sociedad, además de contribuir a la transformación de esta.

IV.3 La importancia de la profesionalización del docente en la práctica

En el tiempo parece que la tarea del docente ha quedado olvidada, los principios pedagógicos universales que no se constatan en la formación de este, aún menos en su accionar diario, en el caso que corresponde a este trabajo de investigación, los docentes que se forman en la práctica pocas veces perciben el ideal del deber ser alcanzable, aquel sujeto de la eticidad que se desarrolla conforme a necesidades radicales, el que se descentra para objetivarse como el yó del colectivo, sin separarse de sus saberes en lo largo de la experiencia docente, ni del contexto escolar, y el medio social donde desarrolla su trabajo. Muchos de estos docentes retoman modelos históricos heredados de las prácticas de quienes fueron participes en su proceso de formación, dados de manera consiente o inconsciente y tomados de diferentes momentos históricos de la pedagogía mexicana, experiencias que no permites innovar ni transformar la praxis docente por el modelo a seguir, él que ha sido copiado porque es el que conoce. La importancia de la formación y profesionalización de estos docentes es sustancial para trascender en su papel, reflejado en el aula de clases y actitudes en la cultura escolar. Quienes se preocupan por su papel histórico se elevan en su lucha de resistencia a través de sus objetivaciones, una vez que comienza el descentramiento trasciende el hacer cotidiano para transformarse en sí mismo, como sujeto particular y con reconocimiento en la historia, sólo en éste momento tiene sentido o razón de ser, la experiencia ha cultivado su individualidad para alcanzar el desarrollo de necesidades radicales. Estos docentes, convertidos en sujetos particulares posibilitan el reconocimiento a su trabajo, con concepciones divergentes acerca del quehacer docente, desde su formación disciplinaria, las concepciones de educación y enseñanza, capital cultural, desarrollo social, pero ubicados en un interés común del deber ser, un mundo concreto, con una estructura escolar básica única, estructuras curriculares guiadas y educandos diferentes. Experiencias que los ayuda a reflexionar su práctica cotidiana.

A su vez las prácticas docentes constituidas como heterogéneas por la diversidad de pensamientos y personalidades particulares personifican las metodología de enseñanza, basadas en principios teóricos generales que confluyen en los procesos de aprendizaje según el sentido de cada educando le da, a partir de la variedad de acciones que emprenden -dentro y fuera del aula, todos los días, para cada grupo y cada turno sin dejar de considerar los espacios sociales donde se desarrolla, las edades de quienes enseñan y el momento histórico en que viven. Apropiación del deber ser y saber hacer se desarrolla intrínsecamente en la figura que busca como el docente profesionalizado, experimentando cada momento para reconocerse como tal, en su contexto cultural, en su ambiente social, en su sentir de resistencia para transformar su mundo y al mismo tiempo contribuya en la educación orientada en valores sin prescripciones reglamentadas, cuyo deber ser se encause en un cúmulo de experiencias, sin distorcionarlo, en el supuesto de la pedagogía funcional. Convertirido este docente en un sujeto ético, como lo recupera Yurén Camarena:

“El sujeto de la eticidad es propiamente sujeto ético cuando, mediante la praxis, realiza valores -fines guiados por valores - principios y, en sus objetivaciones, se transforma así mismo. Es decir, en la medida en que la determinabilidad de la eticidad es determinada en el proceso de humanización del mundo y realización de valores.

La tarea que corresponde a este sujeto -La transformación de la libertad cotidiana en libertad genérica- significa una transformación profunda en la vida de los seres humanos...”¹⁷

En el logro de esta transformación cuando ha modificado su pensamiento el docente como preferidor radical, paciente, tolerante con los otros en el orden genérico, praxis de largo tiempo, viviendo intensamente en sus objetivaciones, fortalecido en la realización de su vida, transferido su hacer cotidiano en la realización de valores, se constituye en su sujeto que determina la dirección de su vida y da sentido a todo aquello que le rodea, incluyendo su reconocimiento en su papel histórico de docente profesionalizado. Un docente concreto que puede disponer sus tiempos específicos, que se sabe desenvolver en su vida y en su trabajo como resultado de la transformación profunda que le hace acreditar su personalidad como un particular descentrado y cambiante, en la búsqueda de cambiar siempre estrategias para hacer crecer su intencionalidad de formar a los educandos, de hacer sentir el significado que dan a lo aprehendido, de una educación transformadora que permite la formación conforme a valores. En esta tarea de enseñar como práctica transformadora, también apunta;

“...a lograr una transformación profunda de las instituciones, las estructuras políticas y las integraciones sociales con vistas a evitar la escisión de lo público y lo privado y hacer prevalecer el interés práctico sobre el pragmático - estratégico sin que se diluya la particularidad. Esa transformación es también una revolución, pero en un ámbito distinto al de la vida cotidiana.”¹⁸

Trayectorias que llevarán a la valoración de cambios de actitud, los que hagan posible la elevación de la calidad educativa, en una construcción social de las experiencias del docente, vista dicha construcción como una historia institucional que da vida a la existencia escolar cotidiana, con sus cambios y modificaciones, vistos como proyecciones naturales, como un movimiento social, el que se dimenciona y se expresa por sí mismo en el plano específico, por sobre lo instrumentalizado emanado de los pragmático - estratégico.

Los contextos escolares aparecen como sensibles expresiones de lo cotidiano, los que dan vida a la cultura escolar. De no ser así, la escuela sólo sirve para dar fuerza a los fines que busca el Estado en ella, para apropiarse de la práctica docente que parece estar condicionada, subordinada y al servicio de los intereses burgueses procurando mistificar la figura del profesor, como él hace “progresar al Estado gracias a la educación”, quién

¹⁷ Yurén Camarena Op. cit. pag. 224

¹⁸ Ibid. pag. 225

se integra sin cuestionar, en su papel no exige la formación, trabaja en la dirección de la eficacia por la exigencia de resultados, porque es “el deber ser” del medio magisterial. Situación que pone en jaque a la constitución del maestro como un sujeto ético y es el que da vida a la estructura del Estado, de control y sometimiento.

La tarea del presente requiere sujetos cambiantes, con reconocimiento de su práctica, preocupados por su formación, especialmente pedagógica, asentarse como transformador con capacidad de proyección, corresponder con sus experiencias, dar sentido a su sensibilidad con el pensamiento crítico, de la misma forma, consolidar pensamientos particulares en los educandos con decisiones propias, como una exigencia de sí mismos, cuyas acciones los haga ser y sentirse diferentes.

De ahí la intencionalidad y pertinencia de plantear la tesis de que el profesor de la educación media superior se constituya en un sujeto ético, donde se observa la brecha que existe entre aquellos profesores que continúan con las prácticas heredadas, basado el deber ser en los principios de compromiso con la eficacia y aquellos que trabajan con el interés de transformarse, en una lucha consigo mismo para alcanzar su objetivo. Empeñados en la búsqueda de la libertad genérica, con el deseo de realizarse en valores y dar reconocimiento a los otros, abstrayéndose continuamente para convertirse en un sujeto objetivado, emancipado, el que vivencia con sus propias experiencias para dar otro sentido a la enseñanza, para cambiar pensamientos con una nueva lógica de desarrollo que se oponga al control de pensamientos, resistencias que quedarían al margen de la transformación.

La constitución un ideal que proporcione certeza y validez en su práctica, acentúe un deber ser de responsabilidad, convencido de la legitimación ser docente, en el encuentro con los procesos de construcción del conocimiento, y un particular descentrado que se enfrenta a una diversidad de historias personales y sociales en cada salón de clase, con una estructura curricular a la que se debe, no obstante, sabe como hacer posible cambios que permitan trascender los conocimientos, proyectar en cada educando una actitud filosófica en su formación como sujeto, retroalimentar lo que cree éste que debe saber para avanzar y no ver a la enseñanza como sinónimo de instrucción en pro de continuar con la reproducción dirigida a los fines del Estado.

La ruptura de ser o no ser docentes, de aceptar el papel histórico que les corresponde, convertidos en profesionales, encausan su ser como creen que deben ser, acoplan modelos que les permite hacer funcional su práctica, donde los educandos respeten las estrategias y den fé a los saberes de quién les enseña, cada docente en su aceptación de legitimar su práctica, manifiesta la certeza de saber hacer sin dudar de lo que hace como parte de su deber ser, aunque hay ciertas circunstancias que creen que no les permite desarrollarse en su plenitud, contexto institucional ya establecida, lo que consideran que les hace fracasar como un yo preocupado por hacer valer su práctica, en una responsabilidad convencida de verse como un profesor eficiente, justo y reflexivo. La existencia de estos seres humanos convertidos en docentes con sus propias necesidades, con pensamientos diferentes, capaces de actuar por si mismos de captar sus entornos en un contexto situacional, con aspiraciones reales para recrear sus proyectos de vida, buscan la profesionalización o pretenden alcanzarla para reconciliarse con su propia

experiencia, legitimada en su intelectualidad del conocimiento especializado, en algunos mecánico y autoritario, en otros sostener su status como algo natural que garantiza su especialización en determinada aula y los que imponen su elección en el proceso de formación.

Estos docentes que adoptan políticas educativas funcionales, que solicitan y reciben cursos modernizados y actualizados para continuar en la producción del conocimiento y dar vida a su práctica, quedando en el olvido las situaciones actitudinales porque sus objetivos es “enseñar y no ganar alumnos”, porque “saben lo que significa estar en el aula de clases”. Experiencias alienadas que no dan vida a la historia, se ausentan los elementos que permiten abstraer el conocimiento para su reflexión, las actitudes empírico - pragmáticas suspende la relación dieléctrica y descontextua la producción del conocimiento histórico, así sostienen su presencia estos docente, cuyas experiencias se desarrollan en una lógica de producción espontanea. Cuando las experiencias reclaman trascendencia, la enseñanza se convierte en el proceso reflexivo del conocimiento, que lleva a formar con orientación en valores y el aprendizaje tiene valor y sentido en los educandos, significa que hay docentes interesados en establecer prácticas que posibiliten la autocrítica, la reflexión de realidades concretas, problematización de los contenidos, expresión de reclamo por desarrollo de trabajos meramente institucionales que radica en la puntualidad, asistencia, aprovechamiento escolar, entre otros, son docentes que reclaman la profesionalización para armonizar con la práctica y hacer valer su reconocimiento en su papel histórico, ricos en necesidades y con rechazo reiterativo de las voluntades subjetivistas del quehacer docente, ruptura que permite transformar las experiencias alienantes para dar paso a experiencias constituidas en una lógica dialéctica que conlleva a asumir una responsabilidad concreta en su quehacer, con ideales e intereses preferenciales sin separarse de la vida escolar. Con aciertos y errores, trabajan en el acontecer cotidiano para posibilitar el conocimiento a quienes tiene que llegar, apegados a la pertinencia de alcanzar los fines que busca satisfacer y con ello elevar su figura en una praxis transformadora, sin esperar que deben cambiar las estructuras institucionales en primera instancia para hacer posible dicha transformación, o bien las políticas gubernamentales y las formas de dirigirlas para producir en ellos cambios como parte de su proyecto de vida y su devenir histórico, transformarse como una totalidad en sí misma significa visualizar una realidad distinta en la colectividad con aspiraciones y responsabilidades opuestas a lo cotidiano, un ideal de interpretarse de manera diferente para impulsar sus objetivaciones en el hombre concreto que busca y quiere ver frente a los demás, asimismo ver a los otros como sujetos pensantes que comparten sus sentimientos e ideas como experiencias diferentes, particulares e individuales. En la recuperación de su papel histórico, verse como un docente reflexivo, cuestionador de su práctica e investigador de la misma a partir de su experiencia, además de eliminar la creencia de que la experiencia por si misma dará pauta para convertirse en un profesional o el experto en el quehacer docente, pertinente para alcanzar el reconocimiento que busca en sí mismo.

En el proceso de enseñanza, donde se reflejan perfiles de los docentes como sujetos sociales, con una proyección cultural e ideológica individual, aparecen los conocimientos y habilidades insertos, los que conducirán en el aprendizaje, como sistemático, memorístico, reflexivo, analítico o reproduccionista, el que se recupera como

un verdadero saber gradual en la medida de eficientar la vida personal del educando. Experiencias concretas que hacen trascender la vida diaria y forma parte del proceso de socialización como orientador visual de la vida pública y resultado de un aprendizaje asimilado, útil y conveniente, atendiendo a las necesidades concretas para incorporarse a la sociedad en que viven como sostén de las relaciones humanas que se entretajan en un orden social de la colectividad, exigencias y proyecciones que vislumbran los educandos en la personalidad de los docentes, quienes pueden aparecer como figuras que legitiman el conocimientos, laxas, de individualismo, competitividad, insolidaridad, favoritismo o bien de igualdad, capacidad, responsabilidad, estimulación de autonomía individual, respeto de ideas. Actitudes que posibilitan, justifican o provocan la desigualdad social emanada del aprendizaje escolar, como parte reproductora de la vida escolar inevitable y propia de la existencia competitiva de lo que ofrece la escuela como institución socializadora que lleva a la aceptación natural para dar continuidad a la formación social históricamente preestablecida. Una formación social que contribuye en la legitimación arbitraria que constituye la escuela a través del complejo proceso de socialización, interioridad en el eje de la enseñanza y aprendizaje para dar pauta al proseguimiento de los mecanismos o estrategias que adoctrina en su preocupación funcional de ascender los que son activados y configurados al interior de las aulas; con ideas, proyecciones personales de los docentes, mensajes subjetivos incluidos en la enseñanza y como parte de un curriculum oculto o bien oficial por la trascendencia de fines que busca.

Este complejo proceso de estructura de relaciones sociales dadas en la cotidianidad de todo hombre, insertos en ellos los docentes, influyen de manera relevante en los pensamientos de los educandos, que finalmente, constituyen parte de las tareas académicas integradas en el desarrollo del curriculum, que pueden o no ser explicitados, provocando actitud de grupos subordinados o grupos de resistencia, en antesala a la figura del profesor con su saber y su saber hacer, quienes son rechazados, ignorados, valorados o simplemente escuchados para sobreponer la creencias del papel que juega como el experto del conocimiento y poder defenderse con su presencia al interior del aula, los educandos poniendo en acción su relativa autonomía e interés frente al aprendizaje a partir de sus propias necesidades, pondrán en práctica la eficiencia, eficacia, rechazo o no atención a la formación proporcionada como conocimiento para modificar sus conductas, también podrán dudar, reflexionar, replantear la asimilación de este aprendizaje, que expresará la transformación de una personalidad individual para integrarse en el mundo complejo en el que se desarrolla y al mismo tiempo conducir sus necesidades preferenciales para reconocerse como un sujeto particular sin separarse de la lógica de la diversidad, vivenciando a través de sus propias experiencias. En este intercambio de ideas y actitudes se vislumbran sus variadas formas de pensar, hacer y vivir.

Objetivos que sólo se podrán conseguir cuando el docente recupere su papel histórico y reconozca su plenitud como sujeto de eticidad, al interior del aula de clases, sólo así se transformará la vida de los educandos desde dentro, además de servir como pauta para producir cambios en el ambiente escolar, oportunidad para elevarse por encima de la cotidianidad y experimentar nuevas vivencias compartidas desde la puesta en juego de conocimientos, destrezas, creatividad, cultura y modificación de conductas, inducido ésto anterior a sostener posturas críticas frente a realidades concretas como

exigencias ya no sólo escolares sino personales en sus formas de vivir sin aislarse de colectividad, construyendo una individualidad específica, plena, en equilibrio con los demás. En este sentido, se requiere transformar el quehacer docente en torno a las aulas, que permita la constitución de una vida escolar diferente para proyectar una escuela diferente, apoyados estos fines en proceso de enseñanza y aprendizaje, derivados de la búsqueda de una praxis transformadora, de otra forma resulta insuficiente lo que pretenda lograr, se hace necesaria la figura del docente como sujeto realizador de valores y ubicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una realidad objetiva, entonces se podrá hablar de la formación educativa, dada ésta en contextos específicos y concretos, con diferentes pensamientos y grupos escolares, intereses y valores que pueden o no apegarse a la construcción del conocimiento que se pretende alcanzar según la naturaleza del aprendizaje que se busca de acuerdo a contenidos e intereses individuales

En palabras de Pérez Gómez,¹⁹ el aprendizaje escolar y como parte del proceso educativo, debe ya rebasar la didáctica operatoria²⁰ a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura en el aula apoyada en el conocimiento individual, la comprensión e interés del mismo,

“...un aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración.”²¹

La pedagogía funcional elimina la capacidad crítica del aprendizaje, a cambio proyecta al conocimiento como un intercambio memorístico, creando de esta manera un círculo vicioso de reproducción cultural sin hacer trascender la reconstrucción de la cultura del aula como un proceso de reelaboración y reflexión para poder elevarse por encima de la cotidianidad. El paradigma del hoy, plantea actitudes participativas de los educandos en interacción con los contenidos como una relación dialéctica que va más allá de una didáctica operatoria, vista como activa y problematizadora que permita inducir nuevas formas de vida reconocidas en el reflejo de sus necesidades, vivencias en sus experiencias diarias, dentro y fuera de contexto escolar. La determinancia de

¹⁹ Pérez Gómez, después de haber problematizado y analizado diversas teorías en torno al proceso de aprendizaje, como punto medular de la práctica educativa, proceso que responde a la interacción de la entidad del educando con las complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula, de la misma escuela, que servirán de orientación para su desarrollo, las necesidades de su propia vida y cultura, propone y enfatiza que a partir de la organización de las condiciones del intercambio que se dan al interior del aula con relación a las formas de comunicarse, dimensionadas en el aprendizaje escolar, se puede reconstruir una didáctica dirigida al conocimiento individual como parte de la reinención de la cultura. Pérez Gómez, Angel, I. Comprender y transformar la enseñanza; los procesos de enseñanza-aprendizaje; análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. Ediciones Morata, S.L. 4ª ed. Madrid. 1995. pag. 34-62

²⁰ La didáctica operatoria corresponde a la “...cultura pedagógica tradicional, transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas”. Op. cit. pag. 63

²¹ ibidem. pag. 66

reorientar la enseñanza y el aprendizaje, involucrados en este proceso, docente y educandos, constituye una necesidad prioritaria para redefinir la construcción de los mundos en los que interactúan, vistos en realidades concretas e interiorizadas y puestas a funcionar a través de las diversas responsabilidades que asumen como sujeto sociales, con sus preocupaciones individuales, resonando en ellos la posibilidad del cambio en este complejo mundo en el que vivimos, presentándose como un reto para ganar su propio espacio. El reorientar significa sólo asumir la responsabilidad de inducir la unidad entre lo teórico y lo práctico en el alcance de la aprehensión del conocimiento puesto en un mundo real, de donde emana su construcción, problematizando y reflexionando su contenido, a partir de lo aparente, ya preestablecido para darle forma real y concreta en cada existencia particular, nada descontextualizado, sólo la posibilidad de determinar una postura diferente a la diversidad de pensamientos.

“Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.”²²

La reelaboración de los aprendizajes toma importancia en el entendimiento de las realidades que se recuperan a través de la construcción de ideas y actitudes como parte de la condición humana para enfrentarse a la complejidad del mundo, asimilar, comprender, experimentar y/o vivenciar para trascender, dar significado a las intencionalidades dirigidas al cambio que se busca, concibiendo culturas vivas, concretas y espontáneas, con sus propias representaciones simbólicas que componen cada mundo en particular y su intervención en las relaciones sociales complejas en las que se mueve cada sujeto. La producción resultante se depura y queda manifiesta en el hacer cotidiano, elaborando y reivindicando las objetivaciones a partir de las necesidades que se exigen a sí mismos para retroalimentar sus mundos particulares reconstruidos.

“A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula, aunque dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante y el alumno, por tanto, vayan a utilizarlos como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.”²³

Cultura del aula que sólo sirve para continuar la reproducción de modelos ya dados, interpretados en realidades discontinuadas, reinterpretadas, sin dejar espacios para problematizar o imponer a otros esquemas que los educandos no consideren necesarios para el desarrollo de sus vidas cotidianas, cuya orientación de aprendizaje sirve para recuperar el ámbito académico habitual, basado en la asimilación memorística del conocimiento que no va más allá de reconstruir o reafirmar el pensamiento habitual en el marco de las competencias.

²² Ibid. pag. 70

²³ Ibid. pag. 73

No obstante, puede trascender estas formas habituales de visualizar mundos concretos, provocar en los educandos que activen sus pensamientos y actitudes frente a los aprendizajes a partir de la recuperación de sus experiencias, contextualizarlas, hacerlas significativas en su desarrollo individual y compartirlas con otras realidades. A ello hay que añadir lo siguiente; “...Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro parte del conocimiento del estado actual del estudiante, de sus concepciones, inquietudes, propósitos y actitudes.”²⁴

Interés que tendrá que ser guiado por el docente, asociado con el respeto²⁵ y las actividades cotidianas, manejar este interés como parte de los conocimientos sociales determinados y orientados a la recuperación del yo emancipado como una exigencia que de pauta a la transformación de autenticidad individual, mitigada, con sus preocupaciones y propósitos que medien entre ámbito académico y de intercambio social para facilitar las finalidades que persiguen, las que consideren valiosas y más aceptables en la complejidad cotidiana en la que viven como un producto de sus necesidades preferenciales y vinculadas a la realización de sí mismos, reconstruyendo y replanteando lo ya dado, lo compensatorio, aquello que forma parte de su formación social.

Desde esta perspectiva,

“...el aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que esta cumple.”²⁶

Aprendizaje que pueden o no condicionar la vida del educando, que pueden validar sus cambios, organizar sus estructuras de desarrollo y de competencia con relación a los otros, cada uno de éstos educandos con sus intereses particulares desechan o aprovechan el trabajo del aula, dado a través de la enseñanza y de un curriculum organizado. Condiciones a priori que llegan a determinar formas de vida o posibilitan la relación de esta, eligiendo sus deseos, sus necesidades radicales, la totalidad de su destino, una vida plena y dirigida por su individualidad objetivada para sí mismo, como una historia personal conectada con la colectividad genérica.

La cultura en el aula como una posibilidad de accionar las vidas sociales, queda comprometida a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, visto éste como una tarea de conciencia, reflejada en la reconstrucción crítica o no del conocimiento cotidiano, bajo condiciones iguales para todos los educandos y las que se expresan con decisiones

²⁴ Ibid. pag. 74

²⁵ En palabras de Yurén Camarena, “...entendido como la conjunción de dos formas de reconocimiento: a) el reconocimiento del otro como persona total, como particular, y b) el reconocimiento, en el otro, de la totalidad humana. El respeto es por ello, y necesariamente, respecto a todos y a cada uno (incluyendo el autorespeto)” Op. cit. Yurén Camarena, pag. 206

²⁶ Op. cit. Pérez Gómez, pag. 76

propias en las relaciones de intercambio social. Proceso en el que intervienen tanto contenidos, destrezas, habilidades e intereses de dichos educandos como retos para plantear sus proyectos de vida, exigencias para sí mismas o su reproducción memorística, llave de la eficacia para tener un reconocimiento en la colectividad institucionalizada, vista como esfera natural o estratificada de la sociedad moderna.

La enseñanza y el aprendizaje, procesadores de grandes informaciones y constructores de pensamientos que no siempre garantizan el cambio, pero si las acciones en sus expresiones cotidianas según las exigencias emanadas de los intereses tanto de docentes y educando, de los modos de reflexionar sus conductas frente a su mundo y sus creencias. Los espacios del aula se convierten entonces en factores que determinan el desarrollo de cada sujeto, sus preocupaciones a partir de sus creencias, la responsabilidad directa de su devenir histórico y todo aquello que se derive de la intencionalidad de comprender la realidad en que viven los intercambios de comportamientos; la diversidad de formas de comunicarse, la participación activa de cada de las partes y la autonomía de ser y actuar frente a los demás, involucrados en todo ello docentes y educandos al fin sujetos sociales con sus necesidades individuales y preferenciales, siempre como realidades inacabadas en sus formas de ser e intervenir en la vida social. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje fluyen a partir de los intercambios académicos entre las diversas experiencias y vivencias que se dan entre el grupo social existente al interior del aula de clase, saberes que generan otras vivencias para formar una cultura del aula y a su vez el desarrollo de la vida y cultura escolar, experiencias que entran en el proceso de socialización para hacerse públicas, al mismo tiempo que chocan por las diferencias individuales que existen, las que pueden transformarse o devaluarse según las capacidades de pensamiento, también ofrecer oportunidades de contrastar esquemas que contribuyan a la reflexión y análisis para replantear modos de vida.

Con base en esta argumentaciones, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra la determinancia explícita del intercambio de las relaciones de control o emancipación como parte del orden social, la responsabilidad de ser y hacer significativos los intercambios académicos, hacer valido el curriculum y las tareas académicas, mediando o negociando entre docentes y educandos al interior del aula.

“...de derecho, los procesos educativos refuerzan el ideal de emancipación, pero de hecho contribuyen a reforzar los mecanismos mediante los cuales se reproducen de las formas de dominación existentes. De aquí resulta que los avances que supuestamente se pretenden se diluyen en una búsqueda crítica de lo nuevo, que parece obedecer al principio de “que todo cambie para que todo siga igual.””²⁷

De hecho ha existido mayor preocupación por dar continuidad a la pedagogía funcional, clarificar sus contenidos en cumplimiento a los objetivos planteados desde un curriculum formal, instituido con aspiraciones “cientificistas”, puesta la enseñanza como una técnica para informar y el aprendizaje como una orden natural de asimilar aquello enseñado, lo que valida el conocimiento reinterpretado, reproductor de la clase dominante y condición para parcializar los niveles de aprendizaje, ajustados a una

²⁷ Op. cit. Yurén Camarena pag. 264

realidad subordinada y mediatizada. Posición que reduce las posibilidades de cambio, tanto en el entendimiento de las nuevas propuestas de paradigmas educativos, como en la búsqueda de encontrar formas innovadas para enseñar como parte de las exigencias de quienes enseñan.

Atinadamente, Gimeno Sacristán argumenta que:

“considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se le dice que tienen que enseñar, otras es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otro distinta lo que los alumnos aprenden... Al lado del curriculum se dice estar desarrollando, expresando ideas e intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que se denomina oculto. (Entonces) en la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontramos el curriculum real.”²⁸

En ese clima tiene que verse al educando, como una totalidad concreta, cúmulo de experiencias vivenciadas que se entremezclan y se intercambian con los que forman los grupos sociales escolares que no pueden separarse de la diversidad de roles que juegan, socializándose y distribuyendo sus tiempos que los lleven a constituirse para sí mismos, con sus habilidades, responsabilidades y competencias. Condiciones valorativas que todos los días asimilan o contraponen los educandos dentro y fuera del ámbito escolar, cuyas experiencias se recuperan de los procesos de aprendizaje, reinterpretando los significados de los contenidos curriculares que asimilan en torno al espacio escolar en el que se mueven. Por ello, es importante la sensibilización de los docentes frente a los contenidos curriculares, las formas de expresar los procesos de enseñanza, los significados que introyectan en los aprendizajes, la trascendencia de la planificación que facilita aprendizajes significativos para la construcción de la cultura de cambio en los educandos. Se requiere de docentes con un perfil innovador, con la responsabilidad de saber enseñar a aprender e impactar los conocimientos desarrollados y problematizados que resulten atractivos en pro de su formación social, saber operativizar la enseñanza e interaccionar entre sujetos.

Bajo estos principios, se manifiesta la intencionalidad de educar conforme a valores que requiere de una conciencia plena del docente como hombre genérico, vinculada a sus creencias, actitudes e intereses, una propuesta pedagógica que sostengo a partir de los trabajos realizados por Yuren Camarena,²⁹ quien señala como figura central de éste paradigma al docente, convertido en un preferidor radical, aquel que tiene necesidades propias a los que prefiere para sí, quien pueda propiciar la construcción del

²⁸ Gimeno Sacristán, José. El curriculum. Los contenidos de enseñanza o un análisis de la práctica - comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Marata. Madrid. 1995 pag. 152

²⁹ Quien considera que “... la escuela es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia. A esto obedece el hecho de que en diversos países, se hayan emprendido reformas educativas que incorporan programas de la llamada “educación valoral” no obstante que el sistema educativo se subordina a la lógica del capital”. Op. cit. Yurén Camarena pag. 9

conocimiento, reelaboración de culturas de los educandos como tarea a la que se debe, de promotor y no de informador o transmisor de conocimientos, tarea del presente no recuperada por aquellos docentes que se han formado en la práctica, particularmente los de la educación del nivel superior, o por desconocimiento a los principios básicos pedagógicos, confunden los conceptos de enseñanza y aprendizaje, quienes sólo recuperan la didáctica operatoria heredada de una pedagogía funcional, en la creencia de ser “la mejor” porque es la que nos fue enseñada consciente y libremente elegida, como parte de la realidad.

IV.4 La educación como tarea del presente sugiere formar conforme a valores.

La educación del presente ha de ser de formación orientadora; la que lleve a realizar valores y vista como un proceso de autodeterminación que justifique el cambio a la dignidad humana, cuya particularidad se vea reflejada en la generalidad, con necesidades radicales, las que pongan límites a todo aquello que pudiera lesionar los derechos, reconciliándose en cada momento con sus propias historias, puestas en orden social, negándose a las necesidades limitadoras, en constante reencuentro con la autocrítica en lucha con el reconocimiento de los otros. En conclusión, formar sujetos éticos con responsabilidades natas y consciencias históricas, en respuesta a la modelación de intereses emancipatorios, de competencia interactiva.

Si la educación se orienta a formar sujeto realizadores de valores, la práctica educativa constituye una tarea del presente que se orienta para el futuro, dada y proyectada en un proceso formativo que tiene interés y principio la dignidad humana. Significa que la educación y los valores tienen la tarea de unirse como un solo principio pedagógico para posibilitar la formación de sujeto particulares diferentes a los demás a través de la interacción comunicativa que implica la autoaceptación individual, la autocrítica y la acción puesta de la enseñanza, los docentes involucrados directamente, y como parte del contexto para lograr los fines que se persiguen. Identidad docente que no puede permanecer estática sino en una construcción permanente para sí misma, praxis que le permite guiar sus deberes para el desarrollo de competencias de aquellos sujetos con los que interactúa, reconsiderando las necesidades de éstos para constituirlos como particulares conectados con la cotidianidad universal, pero no convertirse en seres fragmentados, de ser así no habrá transformación. Es aquí donde mayor énfasis denota la política educativa puesta en práctica por el Estado, una de sus mayores preocupaciones para continuar igual; situación que tiene que cambiar en aras de estructurar mundos diferentes, como el resultado de la lucha por un reconocimiento del deseo de vernos como sujetos reales, en movimiento, con una identidad particular, que emerge del descentramiento de sí mismos evitando la dominación socializadora y colonizadora por una emancipación como derecho liberador del ser oprimido y como experiencia de una realidad histórica accionada en cada identidad cultural.

El proceso de la educación vinculado a las relaciones sociales de producción, tiene que revertir las formas actuales de inducir la enseñanza y el aprendizaje para lograr la constitución de sujetos emancipados, sin dar juego a los educandos para que las

competencias continúen en la experiencia de los desiguales. Como lo expresa Camarena:

*“Para revertir esa forma de contribución se requiere la transformación de la educación (...) En la sociedad, la función educativa la realizan diversas instituciones (entre las principales: la familia, la escuela, las iglesias, los partidos, los sindicatos, los medios de comunicación y el Estado), por lo que la transformación de la educación no puede hacerse al margen del carácter y las funciones de esas instituciones.”*³⁰

En este mundo institucionalizado, la escuela “como una función más que cumple para la sociedad”, tiene el deber de trascender para lograr las habilidades en los educandos que les permita participar en la interacción de las relaciones sociales como sujetos con necesidades preferenciales, quienes puedan tener la suficiente información para reconstruir sus vidas y el conocimiento significativo dirigido a la realización en valores y dar sentido a la historia. Proceso de formación que tiene que acompañarse de docentes que contribuyan en esta tarea de educar conforme a valores como fin alcanzable, quienes reconozcan a los otros sujetos con su propia identidad, la significación de sus ideas y las representaciones simbólicas que den a estas en la práctica, ocuparse para transformarse, no sólo en adquirir habilidades para su desarrollo personal en interacción con los demás, además de poder satisfacer necesidades en torno a la reproducción social y cultural de sí mismo, resultado del orden social en el se desarrolla y se adscribe por norma, también habrá que dar importancia a la consciencia histórica, objetivándose para sí mismo todos los días, construir, reflexionar y evaluar su hacer cotidiano, darse la oportunidad de sentirse diferente, con necesidades preferenciales que impliquen proyectos de vida diferentes, replanteados y contruidos para realizarse en valores. Mismo proceso que tiene que dar sentido a la reflexión, problematización y a la autocrítica, a la configuración de pensamientos para sus propias competencias, como totalidades concretas y a partir de culturas concretas e interacciones sociales concretas para desarrollarse en las realidades históricas que les ha tocado vivir. No obstante, como lo muestra Yurén Camarena en referencia a Daniel Prieto;

Tampoco podemos ignorar que los procesos educativos se ven fuertemente mediatizados, en la actualidad, por los medios de comunicación masiva pues éstos tienen un fuerte influjo en la vida social... Los mensajes (...) obedecen a intencionalidades mercantiles, propagandísticas o “educativos”, pero invariablemente emplean un lenguaje persuasivo que contribuye a forjar una “ecología de mensajes,” un medio ambiente cultural que ofrece modelos de vida y de conducta dirigidos de manera diferenciada a las diversas capas sociales.³¹

El docente juega un papel importante en esta dinámica, en una relación de sujeto-sujeto, mediatizando en la proyección de información objetiva y manipulada, en la tarea de educar bajo condiciones de eticidad tiene la responsabilidad de saber propiciar en los educandos sus propias preferencias, quienes sepan distinguir aquello que les satisface, necesidades que lleven a realizar valores, sin manipuleo, ni limitaciones, decisiones

³⁰ Op. cit. pag. 247-248

³¹ Ibidem pag. 253

suficientemente razonadas para lograr la transformación plena, diferenciándose de los demás. En este proceso se hace necesario que los docentes promuevan su descentramiento del yo particular, delimitando sus necesidades, reconocimiento para sí mismos y de su propia existencia, abstrayéndose y negándose para poder autodeterminarse y proyectar otra imagen dada en la conformación de un sujeto de la eticidad, como un refuerzo de sus objetivaciones reguladas del yo quiero, producto de la autoaceptación y autocrítica en la configuración con sus creencias y autodefinition de su personalidad, validada en sus experiencias individuales con identidad propia que lo lleve a transformarse, alimentándose de la praxis que tiene como fin la realización de la dignidad humana. Exigencia emanada de la necesidad de una práctica educativa que lleve a formar en valores, bajo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos e innovadores en correspondencia con el mundo que les rodea a los educandos, legitimando sus saberes en razón con sus experiencias, autorealización vista al futuro, convertir a la escuela en un espacio de posibilidades de cambio.

La educación valoral o conforme a valores desarrolla entonces una educación formativa en, sobre, para y por valores; es decir, una vez que entran en interacción los grupos sociales escolares como parte del proceso socializador que implica la educación, queda introyectada e interiorizada la educación en valores (sin olvidar que también puede ser “en pseudovalores”). Las formas de interactuar para adquirir competencias y dar forma a la construcción del conocimiento a partir del intercambio de información que puede o no ser aceptada por los educandos, conlleva a la Educación sobre valores, a lo que Yurén Camarena denomina proceso de enculturación principio que da pauta a la reelaboración de la cultura y hacer uso de ella en apoyo a la satisfacción de necesidades. En esta aprehensión de la cultura a partir del desarrollo intelectual y moral del educando, que induce a entender y problematizar sobre el yo para asegurar una identidad en la interacción socializadora, llamada cultura, se encuentra la educación valoral en el nivel de la educación para los valores. Una vez que comienza el descentramiento para transformar el mundo en sí mismo, dirigido a la constitución del sujeto ético visto su mundo cultural como para sí mismo, ha entrado a la fase de la formación para el desarrollo pleno en la vida cotidiana, fase de la educación por los valores.³²

Tales procesos permiten que el educando logre los aprendizajes necesarios para su desarrollo, socialización y apropiación del cultura que mediante la praxis se orienta a la realización de valores, su constitución de conciencia histórica, en caso contrario se estará en la posición de la pseudoeducación. La educación actual requiere de una praxis comprometida con acciones praxiológicas para interpretar la realidad y construir conocimientos que se eleven por encima del pensamiento cotidiano, que legitime los saberes y la autoconciencia, cúmulos de experiencias que orienten proyectos de vida congruentes a sus preferencias, sujetos que vean sus contextos culturales como la identidad para sí mismos frente a los otros; formación que habrá de estimular el descentramiento del particular dirigido a la constitución de sujetos que se eleven por encima de la cotidianidad, racionalizando sus saberes en el mundo en el que viven y en el aquí y el ahora, propuesta dirigida a la búsqueda de la transformación social que se

³² En paratrasis de la terminología introyectada por Yurén Camarena, para aplicar la forma en que se da el proceso de formación inducida a la realización de valores Ibid. pag. 255-256

entiende como el traspaso de las esferas de los saberes a la vida cotidiana, andamiaje de acceso que posibilita trascender en las integraciones sociales como sujetos particulares, Un modelo que supera los paradigmas educativas tradicionales, porque:

...La educación se orienta por un ideal emancipatorio y tiene como finalidad última la formación del sujeto de la eticidad y el logro de una sociedad justa y democrática, sobre la base de la igualdad ante la ley y en los derechos. El cumplimiento de esta educación es posible solo si se hacen compatibles con esos valores y esos supuestos la estructura básica escolar, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos.³³

La estructura escolar dará cuenta de la formación en que se desarrollan e interactúan los educandos dentro y fuera de los espacios escolares de ello depende las formas en que se recuperan estos por el tipo de actitudes que se ejercen para lograr los cambios o condiciones a las resistencias, cambios que se darán una vez que los educandos se descentren de su medio cotidiano sin olvidarse de las normas sociales que impone el Estado, es decir, continuar viviendo en su mundo configurado como un preferidor radical.

El docente como figura central en este paradigma, tiene que favorecer los procesos de descentramiento e interestructuración para que estos contribuyan en el desarrollo intelectual y moral del educando, en lo cognoscitivo y efectivo, que los lleve a asumir pensamientos coherentes y críticos, con identidades culturales propias para legitimar y dar significado a sus formas concretas de vida, tratamiento de desiguales para desiguales porque en cada educando hay una capacidad diferente.

De hacerse efectivo este supuesto, estamos frente a un rompimiento de las estructuras educativas dadas para constituir el nuevo modelo de la educación valoral. La estructura escolar, en última instancia, queda definida por la forma en que se trabaja el método pedagógico al interior de las aulas escolares, a pesar de la existencia de planes de estudio, contenidos y de los fines planeados para la educación escolar. En términos de Yurén:

...En consecuencia, una estructura escolar básica favorable a la educación valoral- es aquella que cumple las siguientes características: 1) participación constante y diversificada de los protagonistas del proceso educativo en distintas instancias legitimadas y/o legalizadas, explicación de las finalidades y regulaciones de la institución... 3) participación de la comunidad en la planeación y evaluación institucional... 4) condiciones instituciones que hagan propicias la acción comunicativa y decisiones fundadas en el consenso y el acuerdo y guiadas por el principio del respeto; 5) interacción educativa congruente con los fines y principios institucionales explícitos.³⁴

La reconceptualización de los fines y principios de la estructura escolar básica,

³³ Ibidem., pag. 265

³⁴ ibidem. pag. 269-70

sustentado en la acción comunicativa y la participación de sujetos descentrados activos sin separarse del ámbito institucional en apreciación de las cualidades de los otros, puede considerarse el inicio de un proceso formativo conforme a valores o en orientación a la realización de valores para hacer significativa la dignidad humana con acciones cualitativas tendientes a satisfacer las necesidades preferenciales para alcanzar estos fines, se requiere de sujetos como totalidades concretas, con identidades culturales definidas, las que puedan interaccionar vivenciando sus propias experiencias, proyectando y potenciando sus habilidades, competencias y hábitos. El docente convertido bajo una responsabilidad propia en un sujeto ético, el que contribuye a la transformación de los educandos y con conciencia histórica, facilitará el desarrollo de un proceso emancipatorio en los educandos, en función de los valores que se pretenden alcanzar, que los lleve a hacer constructores de una cultura con respeto hacia los demás, como una creación individual, legítima y competente en la interacción con los demás. Para este modelo pedagógico, habrá que dar sentido a la construcción del conocimiento individual a partir de la reelaboración de la cultura en el aula,³⁵ como apoyo a la validación de la educación valoral y traspaso de competencias, puesta la enseñanza y el aprendizaje como procesos guiados e inducidos a la interiorización de los educandos, quienes puedan asumir posturas propias frente a la construcción del conocimiento, para sí mismos, con representaciones simbólicas diferentes que los lleve a entender sus mundos concretos y su relación con los demás. Desde esta perspectiva el docente asume un papel determinante para el desarrollo del modelo pedagógico propuesto, el que orienta a que el educando:

...textualice su contexto, diga su palabra, convierta su deseo en pregunta, encuentre en el respeto al otro los límites de su libertad cotidiana, re-descubra el vasto horizonte de las necesidades necesarias y la heterogeneidad y riqueza de las necesidades preferenciales, así como las peculiares formas que adquieren los derechos, elabore significados y el sentido del mundo social, de la condición y de la dignidad humana, halle el placer radical, existencial, de descentrarse e “implicarse”, y emprenda el fatigoso camino de forjarse como sujeto ético integrando su mundo de valores.³⁶

Tarea del presente no fácil de llevarse a cabo por las características que adquieren las formas de accionar los diseños curriculares, la especificación de sus objetivos generales, las áreas curriculares, los contenidos de aprendizaje y la dirección que toman estos por quienes enseñan. Es preciso señalar que de los docentes depende la factibilidad del desarrollo de dicho paradigma, no importando el tipo de estructuras escolares en las que se desarrollen, o a las que se enfrentan en su práctica cotidiana, docentes que asuman su postura de sujetos de la eticidad para el despertar de quienes educan, el qué, el cómo enseñar y que evaluar, la responsabilidad del saber hacer con los contenidos específicos, la flexibilidad para reinterpretarlos, crear finalmente las posibilidades de la construcción del conocimiento, ser crítico y autocrítico de lo que se enseña. Reconocerse en su papel histórico que por intereses personales ha escogido, saber combinar la formación

³⁵ Análisis de propuesta ya trabajada en este capítulo y considerada a partir de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán. Op. cit. pags 63-77

³⁶ Yurén Camarena. Op. cit. pag. 302-303

disciplinaria con el quehacer docente, profesionalizando en cada momento de su hacer cotidiano la práctica educativa, cuestionando y reflexionando la misma para hacer trascender la tarea de enseñar y no la de transmitir conocimiento, un ser epistémico y ético que sabe testimoniar y vivencias en su razón de ser, sin sentirse sujetado en su mundo ni con el de los otros, sólo vigilando la manera en que interactúa sin poner en alto la falsa conciencia y/o superioridad de su yó, predispuesto al cambio, a la autoaceptación y sus diferencias con los demás, saber vivir y desempeñar la praxis docente en este mundo que cambia aceleradamente, cuya práctica tiene que renovarse y estar en constante revisión en su papel de transformador social y formador de la construcción de conocimientos puestos en práctica para reconstruir la identidad cultural de los educandos con amplio contenido y sentido emancipador.

En este mundo incierto y lleno de promesas se desarrollan los docentes de la educación superior, incluido el medio superior, sujetos sociales con sus propias culturas y conciencias históricas que se mueven en el plano de la cotidianidad y como sujetos sapiensales, epistémicos, políticos y pedagógicamente hablando, puentes que articulan el saber hacer con el saber pensar, creen que saben hacerlo, que se conciben a sí mismos como pensadores potenciales y éticos por la identidad que juegan en su doble papel, el de ser docente y ejercer una especialización disciplinaria que los lleve a constituirse en sujetos del saber, como una cualidad intrínseca.

IV.5 La posibilidad de constituir al docente como sujeto ético en la universidad autónoma del estado de México.

Si bien la Universidad Autónoma del Estado de México se prepara, como muchas otras universidades públicas, para que sus miembros se integren a la sociedad y sean productivos en ella, como parte de la tradición cultural y sean capaces de sostenerse socialmente, con sus capacidades, habilidades y potencialidades como el lugar natural que les corresponde, representa una tarea difícil de ejercer por las formas de accionar la enseñanza y las identidades culturales a las que se enfrentan los docentes y a las de ellos mismos. No sólo la diversidad de pensamientos y culturas locales que se desarrollen bajo el mismo marco, los hace enfrentarse en sí mismos, sino la gama de ideologías y dispersión de modos de vidas en que se mueven por ser zona industrial y cultural extremadamente compleja, debido al movimiento migratorio que prolifera de todo el país, la cercanía con la zona metropolitana en todo su contexto. Un problema que corresponde a la vida moderna y tiene que asimilar como una experiencia más todos los días, recibe e incorpora a cada generación en su hacer cotidiano para darle vida académica como fin propuesto, una vez que las prepara, las transfiere al mundo social como el reflejo de su saber para satisfacer sus necesidades, la educación les ha proporcionado la capacidad para participar en el proceso de desarrollo de la sociedad en la que se mueven como mexicanos. Es de reconocer que en los últimos años, se ha intensificado el interés de reorientar sus planes de estudio como propuesta para dar causa a la transformación social que se exige así misma como nueva universidad, integrada a la revolución humanista que anuncia este siglo veintiuno, con múltiples formas de emancipación social. No obstante, en su deber se hace necesario replantear los principios

y valores con los que se forman a los educando, que les permitan crear la posibilidad de desarrollarse plenamente, sostener criterios de racionalidad, tolerancia y respeto como parte de la cultura universitaria en el alcance de sus fines educativos. Discurso que se aproxime a una identidad que reclama la libertad de ser y saber ser, en su especificidad e individualidad, identidad que se confunde por la influencia de los medios de comunicación, entre el ello y el Yo, olvidando el quien soy, el vivir para si mismos. Superar la “falsa identidad” que se vive bajo un espejismo, anteponiendo la cultura material de su tiempo y de su realidad, significa conquistar la realización diaria, dar vuelta a las acciones que impone el Estado para dar contuinidad a la reproducción cultural, “una falsa cultura” que obstruye la formación en valores, como quehacer al que se debe cada universitario, una perspectiva limitada y tradicional que cumple en su batalla diaria, cuya visión integral se reduce a la transmisión del conocimiento como fin educativo de mayor reconocimiento, en la creencia de dar pauta al desarrollo de los que educan, que supone el ejercicio de la racionalidad y la capacidad creativa para su realización plena, que es cultura de bienes materiales, que viven y se desarrollan como sujetos de la cotidianidad.

Los docentes quienes educan, no siempre se reconocen como tales, les cuesta trabajo aceptar su papel histórico, piden a los estudiantes lo que deben hacer, los dirigen y los califican, en su quehacer que les corresponde como facilitadores del conocimiento, a no pocos les es difícil dimensionar la libertad (ya condicionada de por si) y la plenitud humana, manejarse en el plano de su realidad histórica. De igual forma el saber hacer con el saber pensar, acentado como un principio de la ética universitaria y pocos convalidado en la práctica, no lo plantea como exigencia de sí mismos para avanzar en la transformación del propio sistema universitario, la libertad de hacer, decir y decidir se reduce a la responsabilidad del cumplimiento del deber en el ámbito administrativo en tiempo y forma, la idea de la eticidad e identidad universitaria se mueve en torno a ello, como parte de su naturaleza histórica y del hacer cotidiano.

Actualmente, se analiza la currícula universitaria tanto en el nivel superior y medio superior, entre sus principales objetivos e intencionalidades aparece la recuperación de la ética universitaria, se plantea como una necesidad que constituya parte de la currícula, con el principio del respeto y tolerancia hacia los otros, sostener una relación entre sujetos, una ética de comprensión y aceptación del otro con sus respectivas responsabilidades.³⁷ La autoaceptación del ser diferente, como un reto de la nueva realidad que puede asumir el docente, la identidad universitaria recupera sus principios y valores como parte de su cultura y del devenir histórico, su hacer cotidiano queda dimensionado en el quehacer universitario;

...Se apoya y nutre de... la búsqueda de la verdad, la democracia, el humanismo,

³⁷ El humanismo se postula como criterio que guía la educación media y superior al buscar el desarrollo de ciudadanos responsables, participativos y solidarios... Adopta el humanismo y la calidad como aspectos fundamentales que fungirán como sustento del desarrollo institucional. El sentido de humanismo que se pregona coincide con el movimiento filosófico actual, que considera la vía humana como el marco de referencia y límite a tomar en cuenta toda acción, sea individual o colectiva. Universidad Autónoma del Estado de México. Plan Rector de Desarrollo Institucional. 2001-2005. U.A.E.M. Toluca, México. 2001. pag. 50-51

*el servicio a la sociedad, la libertad académica, la tolerancia, el respeto y la pluralidad, la autonomía universitaria, la calidad e innovación y la transformación.*³⁸

El vivir y desarrollarse en este mundo enajenante y polarizado, el docente tendrá que saber encausar la enseñanza y las formas de interactuar con los otros, herramientas que servirán para posibilitar la constitución de eticidad para sí, en esa libertad académica de ser y hacer para la solución de problemas, de correlacionar la investigación y el quehacer educativo como parte de la práctica universitaria, recuperar una identidad propia como parte de su naturaleza que le permita dimensionarse, no hay límites en las formas de accionar los métodos pedagógicos. Si bien, es cierto que tienen que corresponder estos métodos con los fines de la curricula diseñada, la libertad de cátedra y el respeto al trabajo ayuda a desarrollar el compromiso con su práctica cotidiana. Libertad y respeto que cede a cada docente la universidad para dimensionar el proceso de enseñanza al interiorizarlo en el aula de clases, vistos por muchos como un discurso de valores y comportamientos individuales que no les resuelve problemas, más bien lo validan con el cumplimiento al trabajo y la justificación de la enseñanza dada en una calificación, sin reconocer en los educandos su yo particular, con sus diferencias individuales, la libertad sólo aparece en el plano subjetivo, sin trascender. Este supuesto se convierte en un mecanismo idóneo para continuar sosteniendo el ideal del Estado, el de controlar y manipular a los docentes, quienes parecen no darse cuenta de ello (por conveniencia o creencia), que finalmente apoya al sostén de la sociedad en que se vive “de pseudovalores” y como parte del orden social. En oposición a ello, la eticidad nos tiene que comprometer con todo el hacer cotidiano de nuestro trabajo, apoyado en las formas de accionar la enseñanza, en el interés de los que reciben el aprendizaje, en la interacción de pensamiento e ideales para hacer resignificar el conocimiento o crearlo, la identidad cultural en la que nos formamos y desarrollamos, anteponer el reconocimiento del ser docente al de la categoría de especialista frente a los educandos o de saber convinarlos para dar pauta a las necesidades preferenciales, potenciando la capacidad de posibilitar la transformación para sí, no como una receta de cocina, sino con el compromiso de la autoaceptación, con capacidad de decisión que conduzca a ser mejores a los docentes, ver para si mismos, aquello que motive el desarrollo particular sin aislarse del contexto escolar, y aun menos de la cultura universitaria.

Es de reconocer que la U.A.E.M., se exige en el hoy una formación humanística para dar cumplimiento a la misión de ser generadora de cultura, además de permitir el desarrollo integral de los educandos, como sujetos sociales en su plenitud;

*...evaluará su ejercicio con el fin de reorientar la vida institucional en correspondencia con los reclamos expresados por la sociedad. Lo anterior implica el apego a los valores para asimilar los logros y reconocer los rezagos... la universidad tendrá que revisar sus procesos evitando que su institucionalidad tienda a la rigidez y a la burocratización.*³⁹

³⁸ Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005. Op. cit. pag. 53

³⁹ Op. cit. pags. 62-63

Replanteamientos que tendrán que orientarse a partir de la reflexión y análisis que impliquen el modelo que se exige de sí misma la universidad, cambios que son necesarios en este nuevo devenir histórico para fortalecer la visión humanista e integral que se busca en el ámbito formativo. Ello conducirá a cuidar el papel que juega el docente como la parte sustantiva para emprender los programas de formación que se plantea, tratar de lograr en él cambios de hábitos y actitudes frente a su quehacer, redefinir la orientación de su trabajo ya de por sí incierto en una didáctica operativa, buscar estrategias para involucrarlo en el rol del compromiso frente a su trabajo que no solo es el de instruir, sino de formar, verse en la unidad de quienes enseñan y su interacción con ello, lidiando con sus pensamientos e intereses individuales para avanzar en la construcción del conocimiento que se vierte en la especificidad de aprendizaje que cada uno quiere alcanzar. Cuando el docente logre este fin, ha comenzado su proceso de transformación, deberes que finalmente se convierten en valores y la autoaceptación de reconocer su papel histórico, el de los educandos como, otros sujetos particulares, con sus propias necesidades que participan juntos para dar vida a la cultura universitaria, como un espacio de intercambio de pensamientos e ideas, donde puedan negociar las expectativas e intereses de alcance tanto los docentes y educandos que junto con sus vivencias y experiencias individuales encausen la cultura escolar y asimismo el desarrollo de la identidad individual y comunitaria. En este sentido, la universidad se propone en su Plan Rector:

Revalorar a la comunidad universitaria y su responsabilidad social... (porque) el cultivo del saber es la finalidad y la razón de ser de la Universidad, lo que implica preservar la cultura, enriquecerla y recrearla, transmitirla y difundirla extensamente... Por ello, se reafirma el compromiso de preservar y ampliar los espacios para la cultura en un clima de libertad, tolerancia, dialogo y convivencia humana... La identidad universitaria se arraigará por medio de sus fundamentos históricos y del fomento al sentido de pertenencia.⁴⁰

Principios que sólo podrá lograrse en el interactuar efectivo de todos los que participan en el quehacer universitario, la seriedad de compromiso con la práctica cotidiana, la responsabilidad de ser, dispuestos a desarrollar competencias para sí, verlos como medios adecuados y/o necesarios para la realización de su vida plena, inicio de la recuperación de la eticidad y finalidad de la educación formativa para la universidad, ‘formación integral’ en su nueva concepción de formación basada en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que tengan como base el aprendizaje y el autoaprendizaje permanentes.⁴¹ Lo que dará cause cuando los educandos se sientan respetados y apoyados, escuchados en sus plentudes e intereses personales, participantes en la construcción del conocimiento, motivados en el logro de sus metas preferenciales, ver este proceso como natural y nato. Se requiere del compromiso y responsabilidad tanto de educadores y educandos, para con ellos mismos y para la

⁴⁰ Ibidem pag. 70

⁴¹ Por lo que se incorporarán aquellas metodologías que para una profesión por la del aprendizaje para la vida, los privilegien, así como herramientas tecnológicas que los apoyen... también se reforzarán aquellas áreas metodológicas que promuevan una visión analítica, crítica e innovadora, permitiendo desarrollar un liderazgo académico. Ibid. 63-64

universidad, ejercicio que obliga a replantear y reestructurar los esquemas de la exigencias de cumplimiento al trabajo, con la atención de dar cause al proceso de transformación que busca la universidad, una auto imagen de responsabilidad en beneficio de los que la integran. Cuyo ambiente pueda estimular la formación integrar como una necesidad más allá del perfil institucional, es decir, que trascienda para la vida plena, en la búsqueda de su verdadero sentido, de la unidad entre el saber ser - saber hacer - saber dar como parte de la tarea de educar, aspirar a lo diferente para concebirse como una universidad diferente en la defensa de la misión a la que se debe y aspira alcanzar, centrarse en lo valioso, aquello que dé vida a los principios que se propone, que no llegue a ser inagotable e inmutable, el vivir respetando los otros pensamientos, la dignidad humana, la libertad como una actitud individual, en síntesis hacer trascender lo cotidiano como valores natos que ubique a la U.A.E.M. en otro plano, como una universidad digna a la que se debe.

En este transe, el docente tendrá que buscar estrategias para asimilar la suficiencia en su compromiso de ser, valorar, replantear la profesionalización de su trabajo, confinar su formación disciplinaria al quehacer que se debe, para permitir comunicar sus saberes en el hacer cotidiano, evitando el enciclopedismo, la verborrea o el verbalismo, despertar el ansia y el desafío de saber comunicar el conocimiento con todos los recursos a su alcance y de los que puedan adaptarse al perfil del educando, todos aquellos que contribuyan al desarrollo académico y humano. La confiabilidad de la tolerancia compartida para la construcción del conocimiento, que permita enlazar los porqués y comunicarlos cómo, dar significado a éste, dispuestos a comprender a los sujetos con los que trabajan, como una necesidad y no como una obligación, sin ver en ellos resistencias sino potencialidades, con sus propias preocupaciones e intereses, entender en ellos la búsqueda de su identidad particular a través de lo que se enseña y se aprende, apoyado este proceso en la profundidad reflexiva de los contenidos y la evaluación constante de los mismos. El reflejo de compromiso de su quehacer educativo en los educandos con cualidades y defectos, constituyen no solo el nivel de aprehensión del conocimiento y la apropiación del mismo para el desarrollo de la vida cotidiana, también refleja valores, ideologías, disciplina, formas de enfrentar la vida, de interactuarse, la otra parte que parece no tener importancia en la formación.

De igual forma, habrán que enfrentar retos y destrezas para lograr cambios actitudinales como principios básicos en la tarea de enseñar, ver en este paradigma una forma diferente de la responsabilidad de ser y hacer, de la autorealización como sujetos particulares, de hacer resurgir la potencialidad en ellos mismos para potenciar la aprehensión del conocimiento e integración en los aprendizajes como parte de su autodeterminación y respeto a las diferencias individuales. Significa reflexionar de manera cuidadosa la tarea a la que se debe y el para qué enseñar, la importancia de valores en el proceso de aprendizaje, la trascendencia de este en el desarrollo de la vida cotidiana, como parte de la autoevaluación cotidiana, el ser con rostro humano y no con expresión de buscar lo inalcanzable o presión de sometimiento para lograr fines, se trata de encontrar la media en la revisión y renovación a su trabajo, la sensibilidad del deber ser entregado a otras ideas, otras culturas, otras identidades, dirigido todo su sentido a la posibilidad de la emancipación ligada esta a la idea de la libertad y su reflexión sobre la misma y para si mismo, porque es donde se manifiesta su plenitud se crean los efectos de

las acciones como ser humano. Sólo reflexionar el quehacer cotidiano al que se deben los docentes universitarios, los llevará a la recuperación de la identidad personal como tales, mientras se antepongan los títulos profesionales al de la categoría de profesor, será difícil entender la tarea de educar y en tanto esto no cambie, es inútil pensar en la modificación de prácticas, en la redefinición de estructuras curriculares, de la misma profesionalización de la docencia, superar la fase de la instrucción y reproducción del conocimiento por la interrelación e interacción entre saberes científicos, pedagógicos y prácticos. En esta desarmonización de deberes hay que recuperar la encomienda histórica que constituye el papel del docente como una exigencia del para sí, replantear su identidad a partir de su propia experiencia de saberes, valores, formas de razonar y actitudes, superar la idea del discurso de la pedagogía funcional (eficacia, orden y “progreso”), y la imagen que tiene de sí mismo a cambio legitimar la propuesta de la formación humanista como un sujeto concreto con necesidades preferenciales determinadas por su contexto pero con el interés de transformar a sí mismo. De modificar conductas frente a su práctica y reconocerlas como parte de la cotidianidad, porque así lo quiso en la conformación de su proyecto de vida, sin conflictuarse en el mundo de la vida no por ser conformista sino respetando las otras individualidades con sus éxitos y fracasos, simplemente tratar de responsabilizarse para sí mismo en todo lo que pueda emprender, dando flexibilidad a su Yo, consciente y capaz de accionar su pensamiento frente a los demás con la libertad de ser y tomar decisiones, capaz también de entender a los demás, de saber escucharlos y ayudar a retroalimentar estos pensamientos.

Reflexionar este acontecer cotidiano es reflexionar sobre valores, intentar vivir en ellos es comenzar a transformar la realidad en la que se vive, lo distinto de la dignidad, aspirar a la plenitud humana, romper con el mundo alienante de control y sometimiento, dar pauta a la constitución de los docentes en sujetos de la eticidad, cambiar rutinas y tradiciones por compromisos del deber ser en el intento de dar contenido sustancial al hacer cotidiano, autónomo en la construcción y desarrollo de sus planes, dispuestos a luchar por satisfacer las necesidades preferenciales, potenciar todos los sentidos para dar vida a estos valores, solo significa ser capaz de decidir y elegir por sí mismo, comprenderse y respetarse para trabajar con los demás, basada la enseñanza en esas ideas, vinculadas éstas con la participación de los otros, entrar en un proceso reflexivo y de razonamiento para transformarse, razonamiento que indique tolerancia y respeto, como principios valórales, delimitación de los planos en que se mueve y capacidad para modificarlos. Cambiar para alcanzar los fines que les sean útiles para sí mismos que sugieren credibilidad de lo que hagan y puedan hacer, confiar en aquello que respalda el trabajo realizado y hacerlo confiable para pugnar por su autenticidad con el deseo de potenciar su individualidad, por una identidad que cree es conveniente sin descontextualizarse de la realidad social en la que vive, valorando esta identidad auténtica con el mismo reconocimiento y valor en los otros, arriesgándose a hablar y participar con los demás, sin prejuiciar sus ideas y saberes como parte de la enseñanza, solamente escuchar y sugerir a donde quieren llegar, enseñar para trascender, buscar rupturas para responsabilizar a cada quien de lo que quiere alcanzar.

Mi interés no es formular recetarios, decirle al docente lo que debe hacer, se trata más bien de una reflexión personal en hacer conciencia del quehacer cotidiano que realizamos (en el que me incluyo) en espacios sociales específicos, en este caso, hago

referencia no solo a la Universidad Autónoma del Estado de México en particular, como una institución escolar universitaria, a la que me debo, sino constituye una problemática que rebasa contextos particulares y de la educación del nivel medio superior, donde cada quien asume una identidad propia, la que expresa desvinculación entre formación profesional especializada y el ser docente, aunque se reconozcan en ese ámbito, se sabe que depende de sus creencias y la concepción teórica de referencia educativa, sigue su propia lógica de discurso, además de olvidarse del espacio de interacción social en el que se desarrolla, legitiman su práctica en las formas de enseñar y las actitudes frente a quienes enseñan, no cuestionables en sí mismos por que creen que corresponden a un “deber ser real”, porque los cursos de formación docente les han dado esa posibilidad de ser prácticos que no pueden ser cuestionables por poseer un título de especialista que le proporciona “seguridad” en la o las signaturas impartidas. Dada esta situación, se convierte en una exigencia para quienes están involucrados en el quehacer docente, el reflexionar el deber de enseñar, el cómo enseñar y para qué enseñar, una exigencia de rigor crítico y ético para crear rupturas en el hacer cotidiano, en el plano de la autorealización y de la búsqueda del reconocimiento que represente un cambio de actitud frente a la práctica, como el soporte de sus acciones y de su naturaleza misma, con la convicción de sentirse favorecidos, seguros y competentes del quehacer al que se deben, que trascienda en el ejercicio de la eticidad para armonizar su vida diaria en su especificidad como persona y en la tarea de enseñar. Asimismo, exige de su trabajo una especificidad humana como finalidad que se plantea del ser educador consciente e intencionado, un sujeto de la eticidad que pueda encausarse en la realización de valores.

La Universidad Autónoma del Estado de México, en su deber de preocuparse por docentes calificados a partir de la profesionalización, actualización y su compromiso con ésta, con el interés de vertir la educación como valiosa a partir de las evidencias del desempeño de donde se desprenda reconocimiento al trabajo, criterio de valores para evaluar la excelencia educativa (manifestada en la eficiencia y no en la eficacia), un reconocimiento que también exprese garantía económica y social⁴² significa identificarse en una cultura de congruencia con los fines universitarios, a lo que aspira alcanzar, de cumplimiento efectivo, que avalen los principios a los que se debe y a todo aquello que integra la estructura básica escolar para alcanzar el desarrollo humano que legitima el trabajo académico. Es estos términos, habrá que desarrollar acciones que lleven a la eticidad por un interés emancipatorio de los docentes, dispuestos a participar en este proceso, como una nueva forma de expresar su quehacer cotidiano, con rostro humano íntegro y comprometido, un cambio de actitudes desde la forma de ver la vida que favorezca directamente el desarrollo personal para participar en la construcción del conocimiento apoyado en valores, con la posibilidad de dimensionarlos. En cada docente se encuentran las resistencias y las posibilidades de cambio, sólo sus actitudes dan cuenta de lo que pretenden alcanzar, sus elecciones en el hacer cotidiano, sus expectativas en

⁴² La posibilidad de reorientar nuestro proyecto hacia la generación de capacidades y la adquisición de habilidades y de conocimientos específicos, depende fundamentalmente de los docentes. Los objetivos cruciales para ellos serán: mejorar sus grados académicos, por medio de la aplicación adecuada de programas permanente de formación y actualización disciplinaria pedagógica y didáctica; promover estímulos que garanticen mejores condiciones laborales; y ofrecer los medios materiales necesarios para el desarrollo satisfactorio de su práctica. Esto implica mejorar el equipo tecnológico en el aula, bibliotecas, laboratorios, talleres y demás instalaciones universitarias. Plan Rector U.A.E.M.. Op. cit. pag. 65

general proyectan su plenitud de ser.

De lo anterior, se desprende la importancia de educar conforme a valores que, significa validar la formación integral del educando que no sólo supone, como lo advierte Yurén:

El desarrollo moral de la persona, pues el sujeto ético, como preferidor, como comunicador, como conciencia histórica y como sujeto práctico - racionalizador, requiere del desarrollo intelectual - de ahí que también implique el desarrollo del sujeto epistémico- y... también de su actividad exterior manifiesta en sus interacciones y en sus objetivaciones. Si ellas, quedaría incompleta.⁴³

En última instancia, se hace necesaria la participación activa de los educadores-educandos para contribuir en la consolidación y constitución de una identidad que preserve el bienestar social de las generaciones futuras, con la posibilidad de construir una sociedad transformadora, por ello la educación como un proceso de formación en valores se convierte en una necesidad a partir de una toma de conciencia individual, de lo que se quiere lograr para posibilitar el cambio deseado, que implica necesariamente asumirse el docente como un profesional competente y potenciado, desarrollado en una praxis concreta, para sujetos concretos, que interactúan en la colectividad y se realizan como hombres concretos con sus propias necesidades, exigencias planteadas para alimentar los intereses que garanticen un desarrollo pleno de sus vidas.

A la U.A.E.M. atañe incertarse en este ámbito una vez que busca centrar el modelo educativo en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes cimentadas en el aprendizaje y autoaprendizaje de manera permanente, que de igual forma se interesa por reforzar la formación ética, estética, de idiomas y deportiva para un mejor desempeño profesional, dinámica en la que también ubica al docente como un profesional de calidad.⁴⁴ En este compromiso social tiene que dar apertura la tradición universitaria en corresponsabilidad con el ejercicio al que se debe y acorde con las necesidades del desarrollo social que enfrenta en su entorno. Casa de estudios que en su hacer y en la búsqueda de un cambio, tiene que asumir un compromiso de profesionalizar al docente con programas que apoyen en su desarrollo académico y de programa de bienestar social. Para alcanzar los fines deseables, involucrado en ellos la garantía laboral, se hace necesario sustentar los programas con bases firmes, las que se recuperen a partir del quehacer cotidiano del profesor, la superación académica.

Un proceso de transformación que tiene que enfrentarse al acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología y que tiene que saber calibrar las posibilidades reales en la que viven los docentes, como sujetos sociales, y quienes reclaman salarios que permitan resolver sus necesidades materiales y las de su familia. Rubro en que la universidad deberá estimular la conciencia de quienes le sirven para convenir en la necesidad de reforzar un mejor desarrollo y desempeño por el recorte presupuestal, devaluación e inflación al que se enfrenta como escuela pública; asimismo, crear mecanismos que

⁴³ Yurén Camarena., Op. cit. pag. 278

⁴⁴ Plan Rector U.A.E.M. Op. cit. pag. 63-64

fortalezcan el interés y preocupación por el trabajo científico realizado y de proyección tecnológica. Tendrá que plantearse continuos retos que le permitan seguir en el camino que se ha propuesto, una institución de excelencia.

Emprender estas tareas significa corresponsabilizarse con los distintos organismos que la componen y la suma de voluntades para alcanzar objetivos comunes y conforme a los desafíos de gasto público que implican también a la educación, abrá que consolidar valores y actitudes que ayuden en la tarea de ser docente, en el desempeño laboral, concentrar esfuerzos para ajustarse a los recursos presupuestados como parte del gasto universitario, una vez que el Gobierno Federal anuncia el recorte presupuestal para el programa de desarrollo educativo.⁴⁵

Entre estos cambios de recorte que vive la universidad, se ha visto en la necesidad de regular y propiciar en la medida de lo posible, la racionalización en el uso de los recursos, asimismo;

“... promover una cultura del ahorro y la productividad, que permita:

- *Lograr un ejercicio equilibrado entre los ingresos y egresos, que evite la generación de pasivos.*
- *Contener los efectos de una eventual crisis de liquidez de los Gobiernos Federales y Estatal, originada por los recortes en el gasto.*

Entre las consideraciones generales se propone:

- *Lograr con menos recursos los mismos objetivos y metas (...)*
- *Ahorrar y reorientar una cantidad equivalente al 5% del monto autorizado para gasto de operación del presente año, que significa 11.2 millones de pesos(...)*
- *Para el caso de nuevas plazas académicas deberá justificarse ampliamente su necesidad para obtener dictamen de autorización (...)*⁴⁶

La U.A.E.M. deberá, por tanto, fortalecer en los docentes el sentido de pertinencia, responsabilidad y comprensión hacia los programas que comprenda para su desarrollo, emplear todos los medios que estén a su alcance para enriquecer la enseñanza tanto en el nivel medio superior y superior, con resultados de calidad. El estímulo a los maestros para realizar mejor su labor tendrá que estar vinculado a las necesidades e

⁴⁵ Para el año 2003... los grupos parlamentarios de P.R.D. y P.T. en la Cámara de Diputados aprobaron incluir en el orden del día de la sección de ayer la iniciativa de reforma al artículo 25 de la Ley General de Educación, para obligar al Gobierno Federal que destine 8% del producto interno bruto al gasto en educación... Garduño Roberto y Pérez Ciro. Diputados pretenden obligar a Fox a destinar 8% del P.I.B. a educación. Sociedad y Justicia. México 22 de Nov. 2002. pag. 47 Poniendo en consideración la propuesta hecha días antes por Reyes Tamez, Secretario de Educación Pública, el de destinar el 6.8% del P.I.B. en 2003, además de afirmar que “... es la primera vez que -el país- invierte una cantidad así...” Estrella, Hector M. Presupuesto Educativo Equivalente a 6.8% del P.I.B. en 2003: Reyes Tamez. Excélsior, México 19 Nov. 2002. pag. 50

⁴⁶ Presupuesto de Regulación del gasto universitario. U.A.E.M., Toluca, México 2002 pags. 1 - 2

intereses de los educandos, pertinente a las aspiraciones individuales de estos, a la formación y a la retroalimentación de valores en ellos, esto es, abrir la posibilidad de un desarrollo equitativo. Aunque reflejen complejidad las acciones y estrategias a emprender pero que se presenten como abiertas y constructivas en su análisis discursivo y en su ejecución, con experiencias dadas a partir de la realidad. Proceso que requiere una evaluación continua para alcanzar objetivos y metas que se propone la universidad dado el recorte presupuestal que sufre,⁴⁷ deberá ponderar en cada programa prioritario haciéndolo notar a sus colaboradores, que significa desafiar para alcanzar, además de poner en consideración que los recursos financieros siempre han sido insuficientes en la tarea de educar, hacer visible la racionalización de todos los planes que comprende y que aseguren su cumplimiento. Esta nueva forma de regular la cultura universitaria fomentará mayor atención a los resultados que se puedan alcanzar en términos de pertinencia, eficiencia y gasto ejercido para su realización. Acciones que también tendrán que verse en el desempeño al trabajo y de los propios estudiantes.

De este modo, la universidad tendrá que enfrentarse a los retos que se propone y que exige una activa participación de todos y cada uno de los integrantes que la componen e intervienen en el proceso, vinculación que finalmente llevará a la construcción de una nueva cultura escolar de participación, proyección y responsabilidad. Lo que significa generar una estructura administrativa sustentada en su legislación, sus reglamentos y el contrato colectivo de trabajo, de tal manera que las decisiones que se toman para el desarrollo de sus actividades sustantivas, adjetivas y de apoyo sean estrategias que favorezcan la formación y la vivencia del docente como sujeto ético.

Así también se requiere generar espacios de reflexión que fomenten el análisis y conocimiento de la realidad y de las problemáticas reales de sus escuelas, facultades y planteles de la escuela preparatoria, espacios que permitan replantear y reorientar los proyectos que tiendan a superar de manera constante las propias limitaciones con base a los perfiles deseables.

Otra estrategia importante es favorecer y fomentar el quehacer colegiado interdisciplinario para poder comprender que todos aquellos que constituyen el personal docente universitario tienen que ver con los diseños curriculares generando situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, la formación del sujeto ético implica entre otras cosas, estos cuatro aspectos fundamentales:

- En el aspecto formal, el desarrollo interdisciplinario que atienda a los perfiles de egreso de los diferentes diseños curriculares.
- En el sentido moral, los círculos de reflexión permiten conocer la realidad del

⁴⁷ El Programa de Apoyo al Fortalecimiento de las Entidades Federativas (P.A.F.E.F.) asignó 14 mil 700 millones de pesos, con la reducción anunciada (2,190 millones) la partida se disminuye en un 15%. El recorte afectará principalmente proyectos de infraestructura de la entidad (Estado de México). Propuesta de Regulación. Op. Cit. pag. 1

docente, de la escuela, de sus alumnos y del diseño curricular, para crear estrategias y acciones concretas que coadyuven en el logro de los objetivos de los planes y programas de estudios.

- El estatuto legal, que oriente las conductas del total de los actores que participan en la escuela; directivos, docentes, personal administrativo y de servicios, alumnos. A fin de internalizar un ideario de identidad institucional con base a su tradición histórica.
- Finalmente, generar un sistema de evaluación constante para identificar la efectividad de los procesos académicos, administrativos y de interacción humana y, a la calidad de los resultados como oportunidad de replantear estrategias a favor del mejoramiento de la calidad del desempeño para el desarrollo y progreso humano. Pero siempre alentar el quehacer universitario para alcanzar los fines establecidos en el diseños curricular.

BIBLIOGRAFIA

Arredondo, Martiniano y otros. Formación pedagógica de profesores universitarios. C.E.S.U.-U.N.A.M.-A.N.U.I.E.S. México D.F. 1989. pp. 180

Carrillo, Carlos A. Metodología General; de la enseñanza. Artículos Pedagógicos. pags. 323-363

De Leonardo, Patricia. La nueva sociología de la educación. Ediciones el caballito. De Biblioteca Pedagógica/S.E.P. México, 1986 pp. 156

Dewey John. Democracia y educación. Bowen, J. y P. Hobson. Teorías de la educación. Tr. M. Arbolí. De Limusa. México 1979. pp. 452

Díaz Barriga, Angel y otros. Una caso de evaluación curricular. Cuadernos del C.E.S.U. No. 8. C.E.S.U.-U.N.A.M. México, D.F. 1988. pp. 76

Esquivel, Juan Eduardo y Chehaibar Nader Lourdes. La profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria) Editorial CESU-UNAM México. 1991. p.p. 125

Eusse Zoluaga, Ofelia y otros. Programa de formación de profesores del Centro de Investigación y Servicios Educativos y sus Lineamiento teóricos-Metodológicos. Perfiles Educativos No. 38 C.I.S.E.-U.N.A.M. México, D.F. Octubre-Noviembre-Diciembre, 1987 pp. 64

Flores Manuel. "Teoría General de la Educación; Educación Intelectual". Tratado Elemental de Pedagogía. pp. 10-23, 79-105, 193-210

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S.L. 4ª ed. Madrid. 1995. pp. 447

Giroux, Henri. Teoría y resistencia en educación. Tr. A. T. Méndez México. Siglo XXI. 1992. pp. 329

Gramsci. A. La formación de los intelectuales. Editorial Grijalbo. México. 1967. 159 pp.

Habermas, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Tr. R. García. Barcelona, Península. 1985. Homo Sociologicus, No. 24, 219 pp.

Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Tr. M. Sacristán. Barcelona Grijalbo, 1972. pp. 176

_____ Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad? Barcelona, Península, 1990. Col. Ideas. No. 17. pp. 219

Libanéo, José Carlos. Saber, saber ser y saber hacer. El contenido del hacer pedagógico.

“En Revista Intercao. Facultad de educación de la Universidad Federal de Goias Goiania”. Agosto 1981. pp. 34-44

Lyotard, Jean-Francois. La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Tr. M. Antolín. México Rei, 1989, 199 pp.

Maciel Jara, Miriam. Gregorio Torres Quintero; Trayectoria Pedagógica, Política y Literatura. Universidad Pedagógica Nacional. México 1994. pp. 43

Mejía Zuñiga, Raúl. “Rafael Ramírez en la vida de México”. Revista Magisterio. S.N.T.E. No. 143. Año XIV. México D.F. abril 1974. pp. 96

México. Memorias. Seminario Regional de Intercambio de Experiencias en Evaluación Curricular en el Bachillerato Universitario. Red Zona Centro. Morelia Michoacán. 1990. pp. 295

Moran Oviedo, Profirio y otros, Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva de C.I.S.E. Perfiles Educativos. No. 38 México D.F. Octubre-Diciembre 1987 pp.---

Morín, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Ed. GEDISA. España 1994. 167 pp.

Muguerza, Javier. “La razón sin esperanza”. Editorial Taurus. Madrid 1977. pp. 289

Pérez Rivera, Gabriela. “La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (C.I.S.E.) de la U.N.A.M.”. Perfiles Educativos No. 38 C.I.S.E.-U.N.A.M. México D.F. Octubre 1987. pp. 64

Plan de Desarrollo 1996-2000. Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la U.A.E.M. Texcoco México. 1996. pp. 86

Rebsamen, Enrique C. Pedagogía Rebsamen. De la naturaleza y fines de la enseñanza. Sistema de Bibliotecas para la formación. México. pp. 134-185

Rockwell, Elsie. Propuestas actuales y valores históricos. Revista Mexicana de Pedagogía. Año 1. No. 3. México D.F. Junio-Agosto de 1990. pp. 64

Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la Praxis. 3ª. de México Grijalbo 1980. Col. Enlace. pp. 464

_____ Sociología de la vida cotidiana. Tr. J. F. Ivars y E. Pérez n. Barcelona, Península, 1977. pp. 418

_____ Teoría de la acción comunicativa. Tr. M. Jiménez. Rdondp Buenos Aires,

Tauros, 1989. 2 Tomos.

_____ Teoría de las necesidades en Marx. Tr. J. F. Ivars. Barcelona, Península, 1978, pp. 182

Flaseca Ponce, Marta Elba. "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente". Universidad Pedagógica Nacional, D.F. 1995. pp. 11

Universidad Autónoma del Estado de México. 2ª Evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional. 1997-2001. Toluca, México. pp. 265

Universidad Autónoma del Estado de México. 4ª Evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional. 1997-2001. Toluca, México. 2001. pp.439

Universidad Autónoma del Estado de México. Caracterización del personal docente. Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular. Toluca, México. Junio 1996. pp. 18

Universidad Autónoma del Estado de México. Curriculum del Bachillerato Universitario. Toluca, México 1991. pp. 91

Universidad Autónoma del Estado de México. Plan Rector de Desarrollo Institucional. 1997-2001. Toluca, México. 1997. pp. 180

Universidad Autónoma del Estado de México. Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005. Toluca, México. 2001. pp.231

Universidad Autónoma del Estado de México. Plan General de Desarrollo de Largo Plazo y compromiso 1989-1993. Toluca, México 1989. pp. 387.

Universidad Autónoma del Estado de México. Reglamento del Personal Académico. Gaceta de U.A.E.M. No. extraordinario. Enero. 1983. pp. 29

Vargas Esquivel, Daniel. La Formación Docente en la Educación Media Superior. Escuela Preparatoria Texcoco. México. 1997 pp. 128

Yurén Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. U.P.N., México, 1995. 349 pp.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

ENTREVISTAS A INVESTIGADORES

Santos Celis, J. Guadalupe. Entrevista. Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Mayo 1998.

Garduño Madrigal, Felipe. Entrevista. Investigador del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa C.I.D.I.E. U.A.E.M.. Toluca, México. Enero 2000.

Gómez, Graciela. Entrevista. Investigador de la Coordinación general de Escuelas Preparatorias. U.A.E.M. Toluca, México. Septiembre 2001

ARTICULOS

Velasco Fernández, Rafael y otros. Anteproyecto para el estudio sobre el perfil del nivel académico del personal docente de los subsistemas de educación universitaria, normal y media superior. S.E.P.-A.N.U.I.E.S.. PLAN NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR. México D.F. 1980. pp. 12

Universidad Autónoma del Estado de México. Dirección de Planeación Curricular. Testimonios orales. Toluca, México. Años 1999-2000

FOLLETOS

Universidad Autónoma del Estado de México. Serie de Policromía Laboral. Dirección de Recursos Humanos. Números: 6. Toluca, México Abril-Junio 1999. pp.33

_____ Serie de Policromía Laboral. No. 10. Toluca, México. Abril-Junio, 2000 pp. 52

_____ Serie de Policromía Laboral. No. 11. Julio-Septiembre 2000. pp. 48

_____ Serie de Policromía Laboral. No. 13. Enero-Marzo. 2001. pp. 45

Universidad Autónoma del Estado de México. Manual de Bienvenida, Dirección de Desarrollo del Personal Académico (D.I.D.E.P.A.). Toluca, México. Agosto 2000 pp. 12