

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 25 A

PROFESORES, VALORES Y CURRÍCULUM

VALORES DOCENTERS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CENTRO

DE ESTUDIOS DE IDIOMAS DE LA UAS

TESIS

QUE PARA GRADO DE

MAESTRIA EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACION DOCENTE

PRESENTA:

MARTHA LORENA SOLÍS ARAGÓN

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RAMÓN RODRIGO LÓPEZ ZAVALA

CULIACAN, ROSALES, SINALOA, OCTUBRE DE 2004

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos, Luis Antón, Marcela y Luis Enrique por ser mi inspiración en las metas que me propongo.

A mi esposo, Luis Alfonso, por su comprensión y apoyo incondicional.

A mis lectores, M.C. Abetardo Ríos Pérez, Dr. Aniceto Cárdenas, Galindo, Dr. Miguel Angel Rosales Medrano y Dr. René Bojórquez Camacho, quienes con su lectura desinteresada y valiosas recomendaciones ayudaron sustancia/mente a mejorar este documento.

Muy especialmente para mi asesor Dr. Rodrigo López Zavala ya que sus invaluable consejos y orientación hicieron posible este trabajo.

A todos, muchas gracias.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

Profesores del CEI: valores, identidades y desencuentros en la enseñanza del inglés

- 1.-La enseñanza del inglés: rasgos generales de una problemática
- 2.-Profesores del CEI-Culiacán: el centro de nuestra problemática

CAPITULO II

Valores, profesores y enseñanza

- 1.-Ámbito social de los valores en la enseñanza del inglés
 - a.-Los valores: una explicación sociocultural
 - b.-la comunidad escolar como ámbito valoral
- 2.-Una problematización filosófica. Los valores una construcción social
- 3.-Una problematización sociológica. El aula como espacio de socialización y creación de valores
 - a.-las resistencias culturales. Más allá de la reproducción
 - b.-De la socialización a la educación

CAPITULO III

Valores en la formación de profesores de inglés del CEI-Culiacán

- 1.-Referentes que orientan el trabajo docente
- 2.-Ideas fundamentales que contribuyen a organizar el trabajo docente
- 3.-Relevancia del trabajo docente ante sujetos y propósitos de la Universidad

CAPITULO IV

Enseñanza y valores. Un acercamiento a la cultura docente

- 1.-Las características del proyecto docente para formar personas competentes en el idioma inglés
- 2.-Fundamentos para construir la relación educativa apropiada
- 3.-Construyendo una mediación en el aula

CAPÍTULO V

Cambio valoral del profesorado. A manera de conclusión

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

Cuando resolví realizar este trabajo tuve mis dudas por las implicaciones subjetivas que se verían multiplicadas por mi cercanía al objeto de investigación, ya que mi desempeño académico lo realizo en el propio Centro de Estudio de Idiomas-Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. No obstante, tomé la decisión de conocer las preferencias y convicciones valorales de mis compañeros de adscripción, tomando las reservas metodológicas, que enseguida explicaré, para mantener el rigor necesario de un estudio de esta naturaleza.

Esta es una investigación en el campo de los valores docentes; se inscribe en la tradición de los estudios culturales, con el propósito de identificar y comprender la configuración valoral de los docentes del área de inglés, cuyo sentido analítico está definido por el lugar que ocupa la enseñanza de este idioma extranjero en la formación general universitaria.

No se habla de cualquier idioma ni de cualquier época; estamos en uno de los momentos de la historia donde las naciones se encuentran cada vez más interdependientes, tanto en la economía, la ciencia, la tecnología como en la política. Esta situación está presente, en mayor o menor grado, en nuestra sociedad, teniendo al inglés como un rasgo emergente en diversos campos sociales y profesionales, convirtiéndose así como patrón lingüístico cada vez más requerido.

Siempre se ha establecido la premisa que la vía más apropiada para internarse y dominar un nuevo idioma es realizando una intensa interacción entre el que enseña y los que aprenden hoy es más evidente la necesidad de esta premisa.

Conocer cuál es la importancia que los docentes del CEI-Culiacán le dan al diálogo en la enseñanza del inglés, así también, el valor que le dan a la comunicación superando la mera información de contenidos académicos acerca de este idioma, fueron las ideas fuerza que me movieron a llevar a cabo este estudio entre mis propios colegas.

Acerca de la metodología. La investigación se inscribe en la tradición de la metodología cualitativa con un enfoque socioantropológico. La característica principal es la recuperación de la cultura valoral de los docentes, particularmente del diálogo y la comunicación como valores de los profesores de inglés, cuyo análisis se hace inscrito en los ambientes institucionales que, de varias formas, están impactando las preferencias de los docentes cuando éstos se disponen a llevar a cabo su tarea en el aula.

El enfoque socioantropológico busca comprensión de las convicciones y preferencias de los sujetos a partir de la red socio-institucional de la que forman parte, por tal razón aquí se está considerando la relación del curriculum con los profesores y su influencia en la configuración valoral.

Durante la fase de precisión del problema se llevó a cabo observación etnográfica en dos grupos escolares del área de inglés en el CEI-Culiacán, con el fin de no decretar el problema sino, tal como se sugiere para todo estudio cualitativo, acercarme a las actitudes y preferencias de los profesores para luego aplicar el cuestionario y la entrevista a quienes se consideraron informantes de calidad. Los registros de la observación fundamentaron el sentido y la precisión de la problemática, así como la selección de los valores del diálogo y la comunicación que articularon este trabajo en sus distintos momentos, tanto durante la indagación, el análisis y la elaboración del informe. Habiendo precisado el objeto de estudio se aplicó un cuestionario para localizar las tendencias de los profesores, cuyos resultados se convirtieron en información relevante para orientar las entrevistas.

Lo obtenido en el proceso con los entrevistados fue la base principal para desarrollar el análisis de la configuración valoral de los docentes de inglés en el CEI-Culiacán.

Acercas de la estructura del trabajo. El informe de investigación se compone de cinco capítulos, de los cuales se hace enseguida una breve presentación. En el primer capítulo, denominado: Profesores del CEI: valores, identidades y desencuentros en la enseñanza del inglés, se realiza una problematización del objeto de estudio, cuya primera parte se compone de algunos elementos del estado del arte sobre el tema y, a partir de esto, se desarrolla una discusión general para dar contexto a la presente investigación. En esta parte se pretende dar cuenta de que el tema de los valores no se reduce a conductas individuales, sino sobre todo al conjunto de convicciones, preferencias y actitudes que en la relación social se ponen en juego, de lo cual no puede quedar fuera el trabajo docente.

Aquí se busca poner al descubierto la necesidad de pensar la enseñanza del inglés en medio de los cambios sociales y culturales que se están produciendo. Evidentemente que esta tarea no sólo es del profesor sino, en general, de las instituciones, y allí es donde el análisis de las preferencias valorales de los profesores ha de verse en el contexto de las políticas institucionales. En este sentido se localiza la relación del CEI con lo que piensan y aspiran los docentes. Precisamente un eje articulador del análisis de todo este trabajo es el de situar al curriculum como visión integral de todo centro educativo, el cual se constituye en el entorno y referente obligado para el desempeño docente.

En este mismo capítulo se realiza una descripción problemática específica acerca del referente donde se ha llevado a cabo la investigación: los profesores del área de inglés del CEI-Culiacán.

De la composición de la planta, su formación escolarizada, su relación asistemática con órganos colegiados y, como consecuencia, las posibilidades y limitaciones que desde una visión curricular tienen para incidir en el diseño de políticas y estrategias docentes para la enseñanza del inglés, estableciendo puntos iniciales para el estudio de los valores docentes tales como el diálogo y la comunicación. En el segundo capítulo cuyo título es: Valores, profesores y enseñanza, se desarrolla la discusión teórica del objeto.

Aquí se mantiene una premisa conceptual: los valores son una construcción social; tienen fuentes subjetivas y objetivas, en tanto los hechos y las cosas son valoradas por su esencia, de ahí su carácter objetivo; pero la valoración proviene de sujetos con culturas específicas por lo tanto también interviene lo subjetivo. Así que en este apartado se establece que los valores son una negociación de lo objetivo y lo subjetivo, pero siempre en medio de una relación entre actores de grupos o instituciones, es decir, los valores son una construcción social. De este proceso no escapan el diálogo y la comunicación concebidos como valores docentes que tienen como base una interacción racional entre los participantes de la relación educativa.

Bajo la denominación de Valores en la formación de profesores de inglés del CEI-Culiacán, se ha desarrollado el tercer capítulo; en éste se inicia propiamente la descripción analítica y la deliberación para comprender las preferencias y convicciones valorales de los docentes.

El inicio del uso de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas me permiten puntualizar los referentes que orientan el trabajo docente y las ideas fundamentales desde donde los docentes están pensando organizar su tarea en el aula. El uso de la conceptualización del diálogo y la comunicación como valor docente va cruzando no sólo la descripción de los hallazgos, sino además empieza la aparición de las primeras interpretaciones de la cultura valoral de los docentes.

La continuación del análisis de los resultados de cuestionarios y de las voces expresadas en las entrevistas, se puede encontrar en el cuarto capítulo titulado Enseñanza y valores. Un acercamiento a la cultura docente. En este apartado se puede encontrar la intencionalidad en el cuestionamiento y el análisis por conocer como están concibiendo su tarea docente cotidiana y la conexión que esta tiene con propósitos que van más allá del libro de texto, enfocando la crítica hacia la actitud de los docentes ante la formación universitaria en los distintos campos profesionales.

Es buscar el entendimiento de cómo piensan los docentes, relacionar el aula del CEI-Culiacán con su compromiso ante la formación profesional en la UAS, así como comprender la mediación pedagógica que se propone construir en el aula considerando los intereses de los alumnos, la institución y los propios docentes.

Recuperando la descripción analítica y la conceptualización de los resultados de la investigación, este informe concluye con el quinto capítulo denominado: Cambio valoral del profesorado. A manera de conclusión. Tiene dos propósitos: dar cuenta de manera sintética la importancia que los docentes le otorgan a los valores del diálogo y la comunicación, así como dejar sentado un razonamiento esperanzador en el sentido de la posibilidad de cambio valoral del profesorado, siempre y cuando sean considerados sujetos de políticas para el desarrollo de la profesionalidad docente .

Académica y sentimentalmente es gratificante acercarme a la cultura del gremio docente; aunque lo primero es el sustento racional ya través de éste cumplo una meta más en mi educación formal, lo segundo, es decir lo que cala afectivamente, es un gran estímulo para seguir conociendo a quienes comparten con nosotros la diaria tarea educativa: los profesores y profesoras.

CAPITULO I

PROFESORES DEL CEI: VALORES, IDENTIDADES Y DESENCUENTROS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

1.-La enseñanza del inglés: rasgos generales de una problemática

El lenguaje es una de las expresiones humanas; es un vehículo altamente sensible en la inculcación de valores durante el trabajo docente. La diversificación de los modos de comunicación a través del lenguaje es cada vez mayor en la sociedad contemporánea. La globalización, los cambios culturales, la modificación de los perfiles profesionales exigidos en el mercado de trabajo, en fin, todas las relaciones sociales se han visto impactadas por este proceso y, en todo ello, el idioma inglés juega un papel relevante y, de manera creciente, se ha constituido en la vía más legítima de comunicación

Si bien es cierto que la toma de decisiones para reformar académicamente a las instituciones educativas, ha de hacerse considerando los estudios que den cuenta de las realidades de las propias instituciones y, particularmente, en cada una de las funciones que se llevan a cabo en escuelas, departamentos y áreas que las integran, todo esto se deberá hacer considerando los cambios sociales que se están produciendo, en donde está presente el uso creciente del inglés.

Si tenemos presente la inevitable globalización de las nuevas condiciones económicas y culturales, lo cual estrecha nuestra relación con países de habla inglesa, la enseñanza de este idioma resulta una actividad relevante en la formación profesional que se realiza en la Universidad Autónoma de Sinaloa, lo cual hoy día es una necesidad, si tomamos en cuenta el nuevo contexto en el que se inscribe el compromiso social de la institución universitaria (Ruiz, 1998).

Un nuevo contexto que, como Hargreaves (1996) lo ha dicho, está transformando la cultura del profesorado y, consecuentemente, las prácticas educativas se ven impactadas, tomando derivaciones diversas en función de las expectativas, condiciones y presiones del trabajo docente.

Los estudios sobre los valores del profesorado han venido a tomar mayor presencia. La tradición cualitativa ha encontrado en la investigación de la cultura académica y pedagógica, una fuente importante para conocer las convicciones de los docentes.

Esta investigación pretende contribuir a desarrollar esta línea, sobre todo porque la axiología, como disciplina que estudia los valores y creencias de los humanos, se ha convertido en un tópico emergente en nuestro campo.

La amplitud del campo de los valores amerita precisión en nuestro trabajo. En primer lugar habrá de tenerse como referencia los propósitos institucionales de formación profesional y, como punto para la contrastación, se buscará conocer los valores que los profesores ponen en juego, ya sea para acercarse o distanciarse de tales propósitos. Sin desconocer la importancia que tiene la información cuantitativa, en nuestro caso se trata de buscar el sentido y la comprensión de las actitudes docentes.

El estudio de los valores del profesorado en el campo de la formación profesional es un tema emergente, nuevo no sólo por la innovación metodológica que se está aplicando en recientes estudios sino, además, porque la realidad contemporánea está exigiendo y provocando estudios que nos ayuden a conocer el trabajo docente en la educación superior, particularmente ante la necesidad del nuevo perfil de los profesionales en todos los campos.

Las características de los profesionales requeridos son cada vez más versátiles, pues los conocimientos propios de cada campo evolucionan a ritmos más rápidos y, junto a esto, las actitudes progresistas que exige el cambio permanente de saberes y habilidades están situando a las instituciones de educación superior ante nuevas necesidades.

Tal hecho sitúa al idioma inglés como uno de los componentes necesarios en la modernización del curriculum universitario. Una serie de trabajos analizan la formación profesional desde una mirada integral.

No sólo concibiendo a la información académica propia de cada profesión, sino además de saberes y capacidades propias de los ámbitos modernos del trabajo, entre los que se encuentra el aprendizaje y desarrollo de habilidades en una lengua extranjera universal como el inglés.

Esta orientación concibe la tarea de la formación universitaria como aquélla que rebasa el campo tradicional de la profesión, para incluir información de otros ámbitos culturales y que coadyuvan a crear una mirada y desarrollo de capacidades más amplias y, por lo tanto, dotar a los estudiantes de mejores herramientas intelectuales y profesionales para su futuro desempeño laboral (Ortiz, 1999).

Lo que sobresale en múltiples investigaciones es que la provisionalidad del saber es tan creciente (Hargreaves, 1996), que toda estrategia de enseñanza que busca considerar lo que está pasando en el conocimiento y, algo importante, lo que se está requiriendo como característica de los nuevos profesionales, nos ha de llevar a considerar los procesos formativos como auténticos procesos reflexivos, cuya base para buenos logros es la utilización del diálogo durante la enseñanza.

Donald Schon (1992), dedicó su obra para subrayar la importancia de la reflexión en la educación superior; siempre ha sido importante, pero más aún en una época de cambio constante y períodos cada vez más cortos de validez del saber, como diría Hargreaves (1996) y López (2001). Para Donald Schon sus referencias empíricas fueron carreras de humanidades en instituciones de educación superior de los Estados Unidos. El diálogo y la indagación son valores que Schon usa para explicar y criticar los procesos de formación profesional llevados a cabo por los docentes. El análisis que realiza Schon acerca de la formación docente en el marco de la realidad de las instituciones, es una forma interesante de relacionar la opinión y convicciones de los profesores con el ámbito socioinstitucional. Es éste, el ámbito de cada institución, sus programas, las políticas de las autoridades, la cultura de los profesores, todo esto de conjunto lo que orienta los modos de construir la relación educativa, ya sea incorporando o despreciando valores docentes que tienen como base la reflexión (López, 2002)

En el análisis de la profesión docente, y considerando los valores que se ponen en juego durante la relación educativa, hay quienes afirman que comúnmente se produce un alejamiento de los principios de la enseñanza como acto humano entre personas, para dar entrada a formas de relación educativa donde la imposición y el control son lo predominante, cuyo perfil de la tarea docente va construyéndose a partir del desencuentro con la clásica idea de formación humana y personal (Martínez, 1998).

El trabajo de Martínez, en México, así como el de Fernández Enguita (1995), en España, entre otros (López, 2001. Mazo, 2000), han puesto de relieve la importancia de los múltiples factores que se cruzan en el ejercicio docente; donde la formación de profesores tiene que entenderse en el marco de la cultura de la institución; donde los ritmos y los propósitos de enseñanza que el profesor se plantea en la vida cotidiana en el aula, ha de comprenderse considerando las exigencias que se desprenden de las políticas del poder institucional; en suma, anotan estas investigaciones, la docencia es una acción multideterminada.

Tanto el trabajo de Schon como el de Fernández Enguita toman en cuenta el currículum como marco del trabajo docente. Referirnos al trabajo docente es acercarnos a la cultura que subyace en las acciones de la docencia, sin embargo, ésta no se configura sólo en los pequeños espacios sociales del aula y de la institución escolar; hay una conjunto de influencias provenientes de contextos más amplios e, incluso, de dimensiones que superan el exclusivo campo de la educación.

Es así, dice Fernández Enguita (1995), como va creándose la cultura de la escuela, que si bien se reproduce en la escuela, también los contextos de la economía, la política y del intercambio cultural creciente marcan la constitución del currículum, y, consecuentemente, de las pautas docentes. Una contribución más amplia, particularmente en medio del debate de la globalización y la formación cultural en la coyuntura, lo encontramos en García Canclini (2000). Se requiere, dice, desarrollar la imaginación y superar la estrechez de la mirada localista en la construcción de los valores y creencias del ser humano, para encontrar explicación de las visiones y convicciones culturales en la articulación del macrosocial con la opinión que viene de la intimidad del sujeto.

Sin ser una investigación directamente acerca de la cultura docente, García Canclini, quien dedica su análisis a los comportamientos particulares en los distintos espacios sociales en el marco de la globalización, nos permite entender que las preferencias valorales de los docentes están relacionadas con sus convicciones, más también de las pautas que desde fuera de la institución escolar se marcan socioculturalmente.

Como una muestra de investigaciones que recientemente se han realizado en las IES en México, y que nos acercan puntualmente a la problemática de la formación docente, es la Investigación realizada entre profesores de 7 IES del país, la cual coordinó Edith Chehaybar (1999).

Según los resultados del trabajo dirigido por Chehaybar, la historia de las universidades, pero más aún, la historia de las propuestas políticas en educación es considerada entre los principales factores que han configurado el perfil de los docentes en las IES, cuyas manifestaciones son muy elocuentes en la asociación que se realiza del trabajo docente respecto a los lineamientos gubernamentales para la universidad pública.

Cuando nos acercamos a los estudios que dan cuenta del perfil y de prácticas de los académicos en las IES, sin duda que las puntualizaciones de García Canciani y el trabajo coordinado por Chehaybar, contribuyen a conocer a este sujeto universitario: el profesorado. García Salord (1999) combina adecuadamente estas dimensiones -el contexto histórico y las convicciones particulares- para entender las preferencias o, como dirá Fernández Enguita, el desencuentro de los profesores con su profesión.

Un mayor acercamiento al objeto de estudio se localiza en el conocimiento de los valores del profesorado a través de entrevistas realizadas a sujetos docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad de Occidente (López, 2001), precisamente en la dirección trazada por Chehaybar y García Salord, puntualizando el análisis en la cultura valoral de los profesores.

El trabajo que coordinó Chehaybar es una vasta recuperación de lo que piensan los profesores de su tarea docente en el marco de las políticas institucionales. En éste se analiza la información documental cruzada con lo que los propios docentes opinan. El de García Salord es el reporte del pensamiento de los académicos entrevistados, el cual se llevó a cabo considerando las relaciones sociales y culturales que ellos tienen en la UNAM. En la investigación de López Zavala, la UAS y la UdeO fueron el entorno inmediato de los profesores estudiados: sus planes, su organización académica, en general, el curriculum universitario.

El uso de la entrevista, el sondeo de opinión y observaciones cercanas al enfoque etnográfico puestos en práctica por este autor, permite conocer que los valores como el diálogo y la competitividad, tienen diversas manifestaciones en las convicciones y preferencias de los profesores de las IES públicas de Sinaloa. Algo que hace al objeto de estudio relevante, en este caso, es el propósito de investigar la formación docente de los académicos en el Centro de Estudio de Idiomas de Culiacán.

La intención es hacerlo teniendo como referencia al curriculum, los profesores y los valores de éstos. Particularmente enmarcando esta investigación en la tradición que hasta aquí ha sido problematizada.

Si consideramos que el curriculum universitario no se detiene en los planes de estudio de las carreras profesionales, sino que son todas aquéllas propuestas y actos de intervención educativos que impactan la formación del alumnado (Furlán, 1996), entonces se ha de considerar la enseñanza de los idiomas, concebidos en la Universidad Autónoma de Sinaloa fuera de los planes de estudio de cada escuela o facultad, como parte del conjunto curricular al cual acceden los estudiantes.

Este referente analítico nos permite no reducir la mirada a la tarea de los profesores del área de inglés del CEJ-Culiacán. Para fines de precisión en el estudio es necesario acotar el espacio para el análisis, pero siempre considerando el conjunto del curriculum universitario, particularmente para dar cuenta del sentido y justeza de la orientación formativa en la lengua inglesa.

Los riesgos de omitir el contexto universitario al analizar la tarea docente en los centros de enseñanza del inglés, conducen con frecuencia a omitir las finalidades para lo cual los estudiantes acuden a estos centros para aprender este idioma extranjero (Ramírez, 1997).

Los centros de enseñanza del inglés tienen su particularidad, pero tal especificidad siempre tiene su correspondencia con los objetivos curriculares de la institución universitaria, los que cada centro precisa y, como parte del círculo, la intencionalidad del profesorado con sus convicciones y valores docentes que pone en práctica.

Esta visión integradora del curriculum es imprescindible en las instituciones que complementan la formación de los estudiantes en espacios y programas diferenciados (Ramírez, 1997: 54).

Algunas investigaciones realizadas (Félix, 1991) han mostrado que no se ha ponderado suficientemente la enseñanza del inglés, como idioma que contribuye a lograr la calidad de la enseñanza en las preparatorias y escuelas profesionales de la UAS, lo cual es indicio de la existencia de un núcleo problemático que, si nos proponemos su comprensión para que puedan desprenderse opciones que lo superen, requerimos llevar a cabo un estudio permanente y riguroso

Lo anterior conduce a establecer una afirmación, y que a la vez se convierte en necesidad en los procesos de enseñanza en la UAS: los niveles de calidad en la enseñanza del inglés, como parte complementaria en la formación de los profesionales del futuro, son una parte importante si queremos hacer realidad la superación académica universitaria, así mismo responder a los retos que los estudiantes y, en general, la sociedad espera de las instituciones de educación superior.

Se trata de advertir que no es la acumulación de vocabulario, realización de ejercicios correctamente y cumplir las tareas cotidianas; más bien, se trata de localizar el punto de encuentro entre las necesidades formativas del futuro profesional y las estrategias más eficaces para el uso del inglés en tal propósito (Félix, 1991), cuya acción deberá realizarse, por las formas de organización del curriculum universitario en la UAS, en espacios especializados y separados de las escuelas y facultades.

2.-Profesores del CEI-Culiacán: el centro de nuestra problemática

Puede decirse que en el Centro de Estudio de Idiomas de la UAS, hasta ahora ha dominado una mirada reducida de las características en la organización académica para la enseñanza de esta lengua extranjera. El funcionamiento aislado del resto de las escuelas universitarias, las débiles iniciativas para integrar la enseñanza del inglés a la formación profesional, así mismo, el dominio de las inercias en el CEI para continuar con la organización académica aislada del resto de la institución universitaria, ha contribuido a esta situación.

Este hecho se expresa en la vida del CEI y, particularmente, en los modos como se indica y se lleva a cabo la relación en el aula, lo cual presenta signos que denotan distanciamiento de la formación profesional. El esfuerzo por mejorar los resultados de aprendizaje en la enseñanza del inglés son importantes, sin embargo, estos son realizados en un esquema aislado del conjunto de la formación profesional, aún cuando haya políticas que, en el discurso, se plantean superar este problema (Domínguez y Moreno, 2001).

La importancia del inglés en la cultura profesional hace más evidente esta problemática, por esto cobra mayor vigencia la necesidad de realizar estudios en los centros de enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente el inglés, que permitan entender el desempeño de los profesores; así mismo, conocer el valor que los docentes de idiomas ponen en juego al realizar su tarea, subrayando siempre la visión integral que ha de tenerse en la formación de los futuros profesionales que, ahora principalmente por iniciativa propia, estudian en el CEI-Culiacán. En esta Dirección se encuentra el razonamiento que se localiza en la fundamentación de la política de rediseño curricular para este Centro (Domínguez y Moreno, 2001: 3).

Sin duda que la problemática se puede estudiar desde varias miradas; sin embargo, para conocer mejor lo que en su interior sucede, es necesario el acotamiento en el análisis, de aquí que el propósito esté dirigido hacia las preferencias valorales de los profesores ante su tarea docente. Implica considerar el entorno curricular del CEI-Culiacán y de las políticas generales de la institución universitaria, pero sólo para darle sentido y mayor comprensión a lo que en el plano de los valores docentes está sucediendo.

El contexto de toda institución educativa, las políticas que orientan las prácticas y las decisiones del poder en cada centro escolar, no determinan pero sí marcan pautas en la tarea docente (López, 2001). Esta lógica es la que aquí se recupera para acercarnos al entendimiento de los valores de los profesores de inglés en el CEI-Culiacán; se trata, entonces, de acercarnos a la problemática de la enseñanza en esta área, buscando conocer la estructura de valores que están en la base de las acciones de los docentes.

Para esto se tienen que tomar en cuenta a los programas de estudio ya los profesores; así mismo, la participación de éstos en la elaboración de dichos programas es un indicador, pues en ellos se encierra su carga subjetiva, por lo que es importante entenderlos para desprender las expectativas y la estructura axiológica de los docentes (Honoré, 1980); como también, imprescindiblemente, acercarnos al espacio puntual de realización de sus preferencias axiológicas, de sus valores docentes: sus expresiones y ausencias valorales en el aula.

Una aproximación de la realidad socio-institucional de los profesores que ahora son objeto de este estudio puede describirse de la siguiente manera: En el CEI de Culiacán el universo de profesores está organizado por áreas, esta estructura hace posible la existencia de un espacio académico para que la definición del diseño curricular integre la opinión de los docentes en la planeación de su actividad.

Sin embargo, la realidad que se impone desde los niveles directivos limita la potencialidad de los profesores, ya que las reuniones de área son fundamentalmente para legitimar una propuesta surgida desde fuera de los que tienen a diario la tarea de la enseñanza de los idiomas.

Las políticas institucionales principalmente se decretan, escasamente se deliberan y resuelven en el colectivo involucrado; los mismos aciertos de los lineamientos institucionales se ven limitados ante la débil participación de los docentes para realizar sistemáticamente las propias iniciativas de la autoridad del CEI. Se advierten esfuerzos del área directiva, pero la escasa participación de los docentes de manera continua reducen el efecto positivo de las acciones. Esto produce que la relación entre autoridades y docentes en la planeación y realización de la enseñanza en el CEI, se vea afectada en los modos como se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

En el área de inglés se reproduce fielmente la realidad descrita para el conjunto del CEI-Culiacán, de tal forma que un estudio de esta área es una muestra, en general representativo. Los mayores signos de esta situación tal vez aquí son más evidentes dado que es aquí donde se concentra el mayor número de profesores.

En este Centro es frecuente la ausencia de un auténtico diseño de programa de estudio, acudiendo al fácil recurso de usar el temario como guía fundamental. Aquí se presenta lo señalado por Margarita Pansza, recurriendo a experiencias similares a otros centros, esto es al copiado de índice de libros clásicos para la enseñanza del inglés, reproduciendo como forma idónea la repetición de esquemas definidos de manera ajena, incluso por empresas editoriales.

Es común, siguiendo esta práctica, trasladar de manera mecánica y completamente alejada de cualquier racionalidad pedagógica, sino más bien económica e instrumental, dejando de lado toda lógica la intencionalidad de intervenir con el propio curriculum elaborado por los actores de la institución (Panzsa, 1993: 11-14).

El CEI-Culiacán cuenta con 114 profesores distribuidos en las 5 áreas académicas relativas a los idiomas de: Inglés, francés, italiano, español y alemán; en este universo la que cuenta con mayor número de profesores es el área de inglés.

Los 82 profesores de inglés tuvieron formas de contratación distinta, en donde frecuentemente lo dominante no ha sido la aplicación de criterios de selección en competencia académica. Esto relativiza las posibilidades del papel de los profesores en el diseño de los programas y, por lo tanto, en las características del docente que se requiere para plantearse modificaciones a la organización académica y, como algo relacionado, al mejoramiento de la enseñanza del inglés; con estas prácticas se abre la puerta para admitir a personal que no reúne los requisitos adecuados para desempeñarse en la tarea docente.

Del conjunto de profesores de esta área sólo 15 cuentan con nivel licenciatura, de los cuales 7 la han realizado específicamente en la enseñanza del inglés, los restantes 60 tienen estudios parciales de licenciatura, bachillerato y secundaria. Esta descripción da cuenta de la diversidad formativa de la planta académica lo que se traduce, por lo tanto, en un múltiple abanico de opiniones y de diversas expectativas respecto a la práctica docente en este idioma.

El escenario que anteriormente ha sido descrito, conduce a poner el acento en algunos factores que influyen en la vida académica del área que aquí se trata. Una expresión problemática se puede observar en la relación educativa que se produce entre los profesores y los alumnos en el proceso de formación profesional que, considerando

algunos indicios, ésta adquiera una naturaleza de relación crítica, entendida como el distanciamiento entre los propósitos de formación que la institución tiene y la acción docente de los profesores.

Así mismo, se aprecia que las actitudes académicas, las cuales tiene como base los valores que motivan tal comportamiento, muestran signos de que el distanciamiento mencionado conduce a que los valores docentes relacionados con la formación profesional se manifiestan con mucha debilidad. Se parte de que tales valores académico-profesionales, como los denomina López Zavala (2001) en una investigación acerca de profesores universitarios, se están entendiendo como las actitudes y convicciones docentes que adquieren mayor importancia durante el acto docente, y que contribuyen a la formación considerando los campos profesionales.

Por lo anterior es importante identificar y conocer las convicciones y actitudes académicas predominantes en los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que los pormenores de la vida cotidiana en el aula nos proporcionan señales para conocer las convicciones del profesorado y, como parte del análisis hacia el conocimiento de los valores docentes, relacionarlo críticamente con las finalidades institucionales.

En la misma dirección ha resultado interesante conocer cómo manifiestan los profesores de inglés sus convicciones, tendiente a lograr una asociación con el papel del profesor del CEI en el desarrollo del curriculum universitario. Los propósitos institucionales, las convicciones de los profesores y los rasgos de las relaciones educativas que éstos construyan cotidianamente son fuente importante para conocer esta problemática.

El referente institucional se ha constituido como indicador para entender cómo los profesores, desde su cultura valoral, viven el discurso formal y, por lo tanto, de qué manera construyen identidades y desencuentros cuyas preferencias axiológicas se expresan en la vida del aula y de los mismos resultados de aprendizaje. Más también, la cultura valoral de los profesores es referente para conocer la crítica que emerge del profesorado hacia la política de la institución respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el área de inglés.

El hecho anterior está relacionado con la relación crítica, es decir de escasa armonía entre los valores académico-profesionales de los profesores y los que institucionalmente se proponen como competencias académicas para el área de inglés.

El mundo del trabajo, las nuevas relaciones del trabajo con el resto de la sociedad, las mínimas competencias de dominio del idioma y las estrategias más eficaces para el aprendizaje del inglés ante los requerimientos profesionales, forman parte de las presencias y las ausencias en las políticas institucionales para la enseñanza de este idioma, así también, son referentes para identificar las preferencias valorales de los profesores. El análisis de ello conduce a la identificación crítica de los valores que se ponen en juego en la enseñanza del inglés en el CEI-Culiacán.

Toda organización académica ha de tomar en cuenta múltiples factores, sin embargo, el propósito intencionadamente explícito que aquí se analiza, dada la influencia en las relaciones áulicas, son las convicciones y actitudes del profesorado en la enseñanza de la lengua inglesa.

El foco del análisis son los profesores, pero no sólo desde su acción docente; el énfasis analítico es en los profesores pero bajo la influencia social y cultural de la Institución.

Los hallazgos indican fuertes asimetrías entre el currículo formal y lo que se vive en las aulas. La explicación es multifactorial; anoto por adelantado los siguientes factores: la formación escolarizada distanciada de las carreras profesionales, la biografía cultural de los profesores que se resisten a la adopción de una mirada integral de la enseñanza del inglés, los modos esquemáticos de acercamiento a la cultura inglesa alejados de la vida diaria de las problemáticas de las profesiones, las condiciones de enseñanza que limitan un proceso formativo de amplia integración, los problemas de identidad de los profesores con la institución y la débil vocación docente.

Lo anteriormente anotado es una manera de dar cuenta de la intencionalidad de esta investigación, así como de dar las primeras señales desde dónde se ha problematizado el objeto de estudio y, a la vez, hacia dónde se orientó el análisis puntual de este trabajo.

CAPITULO II

VALORES, PROFESORES Y ENSEÑANZA

1.-Ámbito social de los valores en la enseñanza del inglés

Los valores de toda persona se configuran en la relación cotidiana que los sujetos construyen en el ámbito de las instituciones y la interiorización de la cultura que en la relación social se lleva a cabo; y en el caso de los profesores, hay que considerar que se reciben influencias del entorno creado por las políticas que provienen de otros espacios institucionales y sociales distintos a la escuela (Ortega, 1999).

El juego entre individualidad y relación colectiva es un constante forcejeo de valores que marca a cada individuo; lo sitúa y le conforma preferencias para la vida; lo predispone para el presente, pero también le da perspectiva de las actitudes valorales que va a requerir poner en juego para lograr relaciones eficaces. Por tal razón, la base de entendimiento de los valores de las personas es el acercamiento a su cultura que por distintas vías va incorporando, a los códigos culturales que va creando para interpretar al mundo y, a la vez, códigos culturales que lo predisponen para crear la relación social con los otros (Frondizi, 1995).

a) Los valores: una explicación sociocultural

La formación del profesorado tiene múltiples referentes desde donde podemos analizarla; aquí se hará desde la estructura valoral que los profesores ponen en juego al realizar la enseñanza y, consecuentemente, en la naturaleza de los aprendizajes que promueven en los alumnos.

Todo ello pasa por un conjunto de estructuras de los profesores, algunas estimuladas por la reflexión teórica pero otras emanadas desde el sentido común, a cuyo contenido le otorgan importancia en la realización del trabajo docente.

La cultura pedagógica del profesor obtenida y desarrollada dentro y fuera de los programas de formación docente y, específicamente, la que va internalizando en la vida de la institución escolar, constituye el cimiento del sentido de su trabajo en el aula y de los modos como organiza y pondera las acciones de la tarea docente.

Si tomamos en cuenta el planteamiento de Araceli Estebanz (2001) acerca de la naturaleza del conocimiento de los profesores y la significación que a éste le tiene considerando lo que saben, lo que consideran valioso e, incluso, tomando cuenta lo que la institución les permite realizar, de todo ello surge, como se puede inferir, un modo de llevar a cabo la docencia; modos y estilos socialmente construidos y que, agregando a lo que Estebanz señala, en el fondo es la puesta práctica de la configuración valoral de los profesores.

Lo valioso para los profesores no es el dictado de órdenes de la autoridad institucional, como tampoco el valor es sólo a partir del deseo de los profesores de quiere realizar su trabajo docente, inclusive no sólo se desprende de la actividad de aprendizaje de los alumnos. Lo valioso es una construcción desde diferentes influencias, cuya opción final del profesor es definida a partir de la situación de la enseñanza, siempre con el peso de su convicción, pero adecuándola a las condiciones en que realizan su tarea docente (López, 2001).

Tales prioridades en el sentido, la organización y jerarquización de las acciones docentes constituyen los valores que los profesores ponen en juego durante sus prácticas.

Ahora bien, al concebir a los valores como el conjunto de convicciones y actitudes que los sujetos tenemos para asumir un hecho social (Frondizi, 1995), y sin duda la educación tiene esta naturaleza, estamos ante lo siguiente: el conocimiento que los profesores tienen de su tarea docente, así como el uso que se proponen hacer de ello, está fuertemente ligado con el conjunto de intereses e intencionalidades que ha venido construyendo en la vida cotidiana de la institución escolar. Es a lo que aquí seguiré llamando la configuración valoral del profesorado.

Es imprescindible tener el referente formativo de los profesores para entender la naturaleza de la relación educativa que genera en el aula; es decir, el acercamiento que han tenido a la cultura de la profesión docente tiene alta influencia en la enseñanza. Las manifestaciones que se han registrado de los profesores de inglés son muy elocuentes. Cubrir las plazas docentes considerando fundamentalmente el dominio del idioma inglés como criterio de contratación, está conduciendo al predominio de prácticas donde en la acción docente se preferencia la relación técnica con sus alumnos, fomentando el éxito individual y despreciando el fomento de una relación educativa con sentido cooperativo y comunitario.

Las necesidades de las instituciones que enseñan inglés y la demanda de esta formación, han conducido a que el fenómeno de la improvisación que han tenido todas las instituciones de educación superior públicas se expresa también en la enseñanza de este idioma. La cultura pedagógica se ve como un agregado deseable pero no necesario en la contratación, lo cual hace débil la configuración de los valores necesarios propios de la profesión docente (López, 2002).

La vía imperativa del docente, el auspicio de la memorización del contenido temático sin interlocución como eje del aprendizaje, así como las evidencias de actos de subordinación ante la orden incuestionable del profesor, está produciendo resultados que se distancian de la inculcación de valores basados en la comunicación.

Las consecuencias de una limitada formación para el ejercicio de la profesión docente tienen sus efectos.

El valor de la comunicación está basado en un acto racional; en un acto premeditado por el docente en donde se involucra a los alumnos como sujetos interactuantes en la comprensión y reconstrucción de los saberes temáticos iniciales de la clase (Estebaranz, 2002: 29). Sin embargo, la comunicación cruza también la zona afectiva que, estimulada en positivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a producir una relación educativa humana y con sentido de comunidad.

Las muestras de indiferencia ante dudas, relajamiento y aburrimiento durante la clase, expresan escasa sensibilidad concibiendo a los alumnos técnicamente como aprendices descuidando la relación personal y, por tanto, debilitando el lado humano del hecho educativo.

Estamos ante un hecho: el acentuamiento de una docencia basada en el dominio académico, se confirma entre los profesores mayormente alejados de la cultura de la profesión docente y, como lo revelan las observaciones, se busca cubrir "la tarea de enseñar" concibiendo a los alumnos como recipientes que requieren ser cubiertos con el saber programado.

Imaginar el valor de la comunicación implica imaginar la construcción de comunidades escolares; rebasa los límites de crear un grupo de opinantes acerca de los temas en turno, más bien tiene que ver con el otorgamiento de importancia no sólo a la interacción entre profesores y alumnos sino, además, en la relación de los procesos áulicos con los del contexto institucional. Sin duda que la marginación de los contenidos abordados en clase respecto a las problemáticas cotidianas del ámbito general escolar), marcan una fuerte debilidad en el desarrollo valoral desde el referente que aquí se ha problematizado: la comunicación.

El marcado individualismo y la sistemática actitud docente de preferenciar el dominio del saber programado descontextualizado, nos sitúa ante dos requerimientos pensando en el mejoramiento de nuestros centros escolares: uno de ellos es el de desarrollar un concepto de formación de profesores desde la visión de comunidad escolar y, el otro, imaginar posibles estrategias para lograr el cambio valoral del profesorado basado en la reflexión, la crítica y el diálogo, como valores fundamentales para la puesta en práctica del valor de la comunicación (Young, 1993. López, 2001).

b) La comunidad escolar como ámbito valoral

Las premisas que Estebaranz (2002) ha presentado acerca de la constitución de una comunidad en el espacio escolar rebasan con creces la zona áulica, ampliando su mirada hacia los múltiples lugares donde la influencia de las prácticas curriculares se produce. Los actores de la comunidad se asumen plenamente como sujetos, así mismo superan la versión funcionalista para concebir que en una relación comunitaria todos enseñan y todos aprenden (Estebaranz, 2002: 28) y, en el mismo sentido, la influencia como sujetos sociales de la escuela se deja sentir en los diversos ámbitos de la institución, como también desde los propios ámbitos se están creando significados y discriminando los saberes que circulan en el aula.

El valor de la comunicación, particularmente en el concepto desarrollado por Wheatley y Kellner-Roger, 2002: 105), es fundamental en la constitución de auténticas comunidades de aprendizaje, pues mientras el dominio eficaz de la información programada es lineal, del profesor al alumno, el aprendizaje comprensivo sólo se produce en una relación comunicativa entre todos los sujetos escolares con sentido equitativo, considerando el lugar que ocupan cada uno de ellos ante el conocimiento y, en general, ante la cultura de la escuela.

La virtud que tiene el uso del valor de la comunicación en los procesos educativos, es que se convierte, en el marco de la comunidad de aprendizaje, en el propulsor del salto de la información al conocimiento (Not, 1992); del dominio eficaz de datos a la racionalización y comprensión de los mismos. Es la constitución de comunidades que no sólo se piensan a sí mismas sino, además, construyen modelos interpretativos de disciplinas académicas y realidades afines y, de paso, se constituyen en el principal antídoto ante el individualismo en la escuela.

El sentido de comunidad tiene manifestaciones positivas en la tarea docente tanto en la dimensión técnica del dominio de los saberes, en nuestro caso de la lengua inglesa, como también en el desarrollo afectivo del individuo y del grupo escolar, en medio de las relaciones que se crean entre alumnos y el profesor.

Cuando Zeichner (1992) presenta las diversas tradiciones en la formación de profesores de EEUU, provoca identidades con las observadas en nuestras prácticas. Las versiones académica, de la eficiencia social, evolucionista y social-reconstruccionista que el propio Zeichner señala, adquieren presencia en la vida cotidiana de nuestras escuelas; no son excluyentes entre sí de manera absoluta, en ocasiones observamos que se cruzan en la práctica.

La tradición de la eficiencia social y de cierto modo la académica, cobran existencia desde una racionalidad técnica, en donde el profesor enseña y el alumno aprende, donde el dominio de la información y el éxito individual de cada alumno es su divisa. Con la puesta en práctica de estas tradiciones se pone en cuestión el valor de la comunicación hacia la formación de comunidades de aprendizaje.

Recuperando la tradición social-reconstruccionista, y dándole lugar a la versión evolucionista, se está en la posibilidad de abrir cauce a la constitución de relación colaboracionistas en la escuela, tendientes a constituir las comunidades de aprendizaje.

La eficacia en la enseñanza no queda fuera de los propósitos de la docencia, lo importante aquí es que la eficacia, o sea la racionalidad técnica, no es el eje principal del trabajo de los profesores, sino que el dominio de la información queda subordinado a procesos comunicativos y reflexivos de los sujetos cuya acción es la base para la constitución de las comunidades.

Esta reflexión adquiere mayor sentido si la expresamos en una triada a manera de síntesis conceptual: comunicación, comunidad y procesos comprensivos. En suma, esto último, la comprensión, creación y recreación del conocimiento escolar, se logra en ámbitos de colaboración y de una auténtica comunidad de aprendizaje, cuya base es la puesta en juego del valor de la comunicación por parte del profesorado.

2.-Una problematización filosófica. Los valores como una construcción social

Los profesores como sujeto fundamental en la vida de las escuelas han constituido una estructura de valores desde donde piensa y realiza su trabajo docente. Tal estructura valoral está estrechamente relacionada con su historia personal en el sentido más amplio, no sólo la relacionada con el tiempo vivido en la institución escolar (Héller, 1972).

Como Heller lo ha señalado: los criterios valorativos del ser humano expresan la trama social de donde trabaja, se divierte o se agobia; es decir, su vida social configura una estructura interpretativa y de preferencias que norman la personalidad, así que la actitud del trabajador docente tiene que observarse en su relación con quien comparte el momento de su vida áulica, no como individuo enseñante, sino como una persona integrado a un escenario que está bajo un poder, cuyos resultados dependerán de sus intencionalidades y actos durante la enseñanza.

Este proceso marcado por los valores de los sujetos escolares es una fuente de explicación de lo que pasa en las instituciones. De lo anterior se puede desprender una base conceptual como lo siguiente:

Los hombres aspiran a determinados fines, pero éstos están determinados por las circunstancias, las cuales modifican, además, dichos esfuerzos y aspiraciones y producen de este modo resultados que discrepan de los fines iniciales (Héller, 1972: 19).

Tal visión sociológica contribuye a dar contexto a los estudios puntuales del profesorado. Sin embargo se ha de tener la precaución de evitar el determinismo histórico, de no absolutizar la dependencia del ámbito social de los docentes, sino considerarlo para ubicar en él lo que el sujeto en sí piensa, aspira y lleva a cabo. Se entiende, entonces, que los valores expresan la historia de los docentes, más también se pone en juego su individualidad, sus convicciones particulares.

El individuo es lo que su ser único aspira, más también es expresión de su vida social; en suma, es la combinación de su historia y de las historias de otros que influyen en su individualidad. Así se constituye la cultura de los sujetos; de esta manera se vienen constituyendo las preferencias de las personas, y tales preferencias traducidas en actitudes ante sus circunstancias, es lo que podemos denominar el conjunto de valores ante la vida.

Esto es lo que está en juego en la relación educativa; las preferencias valorales en la acción docente son un referente necesario para caracterizar no sólo al profesorado sino, además, el tipo de relación que se genera en el grupo escolar.

Afirmar que los valores son una construcción social, no sólo implica referirnos al plano de la convicción, el de la subjetividad del docente; implica también el plano de la realización. Se requiere, de acuerdo con Fernando Savater (1998), pasar del plano de los principios, el de las identidades conceptuales y éticas, al de los valores, es decir al de las actitudes sociales las cuales adquieren presencia al concretar en hechos nuestras convicciones. En esta dirección se puede afirmar que los principios

Son la formulación del contenido más general de la voluntad. (Así pues) principios morales son las expresiones con forma de ley que recogen el ideal de armonización y jerarquización de los valores, o sea, de lo que el hombre quiere, del modo más amplio posible (Savater, 1998: 68).

Podría decirse que estamos en el terreno de los valores de manera plena cuando buscamos entender como se expresa nuestra subjetividad en la relación con otras subjetividades y, sobre todo, en la influencia que se produce entre los sujetos, en este caso entre el profesor y los alumnos. No es suficiente declarar nuestras preferencias, sino contrastar éstas con los hechos que resultan de nuestras actitudes y prácticas cotidianas. Es decir, pasar del plano de los principios al de los valores, es situarnos en el hecho social, esto es, en la relación de los sujetos y, en este caso, entre docente y alumnos (López, 2001), siempre buscando la positividad en esta relación social, pues:

Lo valioso para el hombre es aquello que preserva su vida, aumenta su capacidad de acción y le confirma en su condición racional y libre. Y esto es valioso porque ser, poder y humanidad es lo que el hombre quiere (Hé//er, 1998: 65).

Acercarnos a la estructura valoral de los profesores es entrar al terreno movedizo e incierto de la subjetividad, particularmente cuando pretendemos estudiar la subjetividad del profesor, que precisamente se propone influir en la subjetividad de otros, como función primordial de su trabajo cotidiano (Honoré, 1980).

En donde precisamente aquí, en el trabajo docente cotidiano, es donde se ponen en juego, señala Ribeiro Riani (1996), los valores de acceso de los profesores, por lo que cualquier interpretación que hagamos de su cultura pedagógica, uno de los ejes de análisis tendrá que ser la estructura valoral que tienen para el ejercicio de la docencia (López, 2002).

Cuando Frondizi manifiesta que la configuración de una estructura valoral no se reduce a nuestras inclinaciones sino, además, como se conectan con los hechos, busca una relación apropiada entre las subjetividades que interactúan. Así que

La mera preferencia no sirve como criterio para determinar la altura del valor. Poca significación puede tener una preferencia empírica y lógicamente mal fundada, por ejemplo. Lo que le confiere valor son los hechos y las razones en que se apoya, y que convierten a un objeto preferible (Frondizi, 1995: 227).

Muchos factores influyen en el destino de los discursos educativos, uno de ellos es la subjetividad de los docentes, lugar donde se constituye su estructura de valores. Conocer su existencia y los procesos de su constitución es, a decir de Margarita Baz, buscar interpretar su subjetividad, entender cómo se manifiesta tal subjetividad, cómo se conforma y qué influencia tiene en la relación social que los docentes construyen con sus alumnos y compañeros de su propio gremio (Saz, 1998).

Ahora bien, cuando tal subjetividad se coloca en una relación organizada, sistemática y con fines precisos como es el currículum escolar, se requiere hacer algunas precisiones. Todo diseño curricular es necesario hacerlo desde una concepción explícita sobre este mismo, si se trata de examinar sus nexos

Con los sujetos de la escuela. Importa anotar aquí que hacer referencia al concepto de currículum es situarnos más allá de mapas curriculares e, incluso, es concebirlo como una propuesta de formación que rebasa al propio plan y programa de estudio (Furlán, 1996).

Es decir, hablar de currículum es referirnos a un modelo educativo que incluye propósitos generales, objetivos particulares, contenidos y, de manera importante, a los sujetos que llevan a cabo la propuesta programática.

Así es como puede apreciarse la concepción de clásicos del currículum como Ralph Tyler (1986), al presentar una idea abarcativa que impide la mirada reducida en esta temática. Esto es, el Concepto de currículum contribuye al análisis de los hechos educativos más allá de la dimensión de enseñanza; para entender factores sociales y contextuales del trabajo docente.

Sin duda que en todo plan de estudios y, sobre todo, en sus programas, esta contenida la intencionalidad de formación o instrucción de las instituciones escolares por tal razón es importante que siempre que pretendamos analizar la situación de la enseñanza ha de tomarse en cuenta, de manera obligada, los objetivos buscados, la articulación de su programa, los indicadores de evaluación, en suma la referencia de plan y programa de estudios, es imprescindible para iniciar el conocimiento del grado de rigor académico con el que es pensada la labor educativa del centro escolar de que se trate.

Los valores del curriculum se convierten así no sólo en el discurso imperativo de la institución para que los profesores realicen su tarea docente; el curriculum esta constituido, además, por las preferencias y actitudes de los profesores que podrán coincidir o discrepar del discurso de la autoridad institucional, pero que al vivirlo en e aula le imprimen su sello valoral. Es en la relación áulica donde podemos hacer justamente la caracterización del auténtico curriculum; es, a decir de Furlán (1996) la traducción real de la propuesta curricular.

Una evaluación de lo que sucede en una institución, para llevarla a cabo se ha de tomar en cuenta al sujeto que pone en operación los programas, pues se parte del supuesto que el trabajo docente es lo que da vigencia ala intencionalidad institucional (Gimeno, 1995). Los niveles de dominio disciplinario y pedagógico que configuran el perfil del docente han de influir en el diseño de lo que ha de enseñarse.

Es precisamente la diversidad en la experiencia de los profesores, o sea, como diría Honoré (1980), es la composición múltiple de la subjetividad del docente lo que puede traducirse en programas de mayor calidad, siempre y cuando la organización académica les permita actuar con autonomía (Bourdieu, 1984: 119-134).

La importancia de determinadas acciones de los profesores que posibilitan la formación de los estudiantes, tiene como base las preferencias axiológicas docentes, es decir, los valores en la enseñanza. Conocer esos valores nos permite conocer la relación que se produce entre el modelo educativo y las formas diversas como este se vive. Se trata de conocer como se genera la mediación entre el discurso formal y los valores que en lo cotidiano del trabajo docente se ponen en juego.

La presencia de los valores no es armoniosa es, generalmente contradictoria y con francas oposiciones al interior del mismo gremio docente.

La relación social e, incluso, relación de poder que se presenta en las instituciones escolares, asume expresiones diversas de tal forma que los criterios valorativos que se ponen en juego, aún cuando no se busque este efecto, influye en las inclinaciones y preferencias de los docentes en la práctica de la enseñanza. Jaume Trilla no califica este hecho como negativo; el problema radica cuando desconocemos su presencia o se muestra incapacidad para encauzar los valores controvertidos que aparecen en la vida docente. Para Trilla lo ideal es la controversia pues es el ámbito para la formación de la autonomía, ya que:

Cuanto mayor sea el grado de independencia axiológica o de autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará éste para ejercer su beligerancia. Aprovechar la dependencia del alumno para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o de manipulación. En la medida en que el educando vaya alcanzando cuotas mayores de madurez y autonomía moral, el profesor podrá actuar su vez con mayores dosis de beligerancia (Trilla, 1997: 159).

Los diversos niveles de enseñanza han servido de referencia para desarrollar un eje teórico sobre los valores en educación. El distanciamiento del discurso de la educación básica frente a la vida cotidiana en las aulas y, cómo se forman en éstas valores adversos a los programados, como lo documentan García Salord y Liliana Varela (1992), tiene correspondencia con estudios de nivel superior, en los cuales se muestra la debilidad de la formación profesional pues, como se desprende del trabajo de López Zavala (2001), en las universidades se están fomentando valores éticos y académicos muy distantes a lo que la ciencia, la sociedad y el mundo del trabajo ahora requieren.

Los valores no son aspiraciones que surgen de la nada, ni convicciones que se decretan en las instituciones; los valores son una formación histórica, de tal manera que situaciones de realidad concreta en un interjuego con intencionalidades de los sujetos escolares, generan ambientes institucionales y académicos propios de cada centro, tiempo y cultura de tales ambientes.

Visto así, con fundamento en la conceptualización de Agnes Héller (1972), asumimos a los valores como un resultado de la historia de las instituciones educativas (López, 2000).

Cuando Contreras Domingo (1990) se plantea una visión de la didáctica desde donde explica la relación social de los profesores en el desarrollo del curriculum, significa, además de alejarse de una mirada técnica de la didáctica, una interpretación que combina la intencionalidad subjetiva de los profesores con la realidad concreta y social del acto de enseñanza y, por consecuencia, aprendizajes que están marcadas por los saberes disciplinarios, pero también por la red social que en el aula se vive cotidianamente.

Esta conceptualización es la que está presente al estudiar los valores de los profesores, donde no sólo están sus aspiraciones sino, también, la historia de la institución educativa estudiada, lo cual conduce a entender que la estructura valoral se expresa en las preferencias y actitudes que están en el acto docente.

Una primera afirmación que se desprende de todo esto es la relacionada con el origen de los valores. No están determinados de manera absoluta por los discursos generales o institucionales; tampoco proceden linealmente de la individualidad de los profesores; son resultado de una negociación cultural de la influencia externa, las condiciones institucionales y las convicciones individuales del profesor.

Una segunda afirmación es la constitución del valor, la cual se produce en el enlace de las convicciones y las realizaciones de los profesores; es decir, es una configuración resultado de aspiraciones y actitudes que buscan traducirse en hechos que involucran a los sujetos escolares.

3.-Una problematización sociológica. El aula como espacio de socialización y creación de valores.

El sistema educativo cuenta con un lugar en el cual se expresa la fuerza de la intervención educativa: el aula. Parsons diría que es un espacio funcional donde se socializa técnica y anímicamente a los sujetos participantes (1978: 88); más aún, estaríamos hablando de la convergencia de múltiples intencionalidades de la sociedad por interiorizar entre niños y jóvenes una serie de pautas, normas y saberes necesarios para la vida en comunidad y, todo ello, conducido por el profesor como el agente social legitimado por la institución escolar. Así se dice que:

Desde el punto de vista funcional, la clase escolar puede ser tratada como un medio de socialización, es decir, es un agente a través del cual las personalidades individuales son educadas para que sean motivadas y técnicamente adecuadas al cumplimiento de los roles de adulto. Si bien éste no es el único medio de este tipo (la familia, los grupos de iguales, las iglesias y las diversas organizaciones voluntarias, como así también el entrenamiento efectivo en el trabajo, juegan todos una parte en este proceso), sin embargo, durante el período que transcurre desde el ingreso al primer grado hasta el ingreso a la fuerza laboral o al matrimonio, la clase escolar puede ser considerada como el agente focal de socialización (Parsons, 1978: 88).

Aquí se puede encontrar la razón de ser de la escuela y, particularmente el aula: socializar la cultura exigida por la vida; desarrollar las "habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento", indicará Parsons como meta educativa para cada individuo (1978: 88), pero siempre desarrollando su concepto donde en el centro se encuentra la preocupación de lograr el funcionamiento de la sociedad que a cada quien le corresponde vivir

En esta lógica, los niveles de socialización y su relación con el aula tiene que verse a través de dos ejes: el de la selección social y el de la formación competente. En el primero, el relativo a la selección, se concibe a la clase escolar como referente de medición de estratos y de posibilidades de aprendizaje, considerando que se asciende en la pirámide educativa escolarizada con relación a su situación económica y de las capacidades cognitivas para lograr aprendizajes cada vez más complejos; y en el segundo, el de la formación competente, se está pensando en los seres exitosos que avanzan en la clase escolar para responder funcionalmente a las necesidades sociales, laborales y culturales que les corresponde vivir.

Aquí hay dos puntos obligados para el análisis que se desprenden de Parsons: la naturaleza de la educación y los límites socio-económicos de la misma. En primer lugar, se advierte, como ya lo critica Durkheim (1976), una reducción de lo educativo al hecho socializador.

Concebir el aula como espacio de transmisión de saberes y valores que hagan funcional al ser humano, es colocar a la socialización como la acción más importante para situar en posición marginal al acto educativo, el cual, además de asegurar el aprendizaje de lo "necesario", induce a revalorar el aprendizaje funcional para ascender al plano propiamente de lo educativo. A decir de Durkheim (1976), sólo así la socialización le sede el paso a la educación.

Sin duda que la socialización planteada por Parsons es un proceso imprescindible en la transmisión de la cultura; sin embargo, lo que es necesario es dar el salto cualitativo por los sujetos al lograr aprendizajes que revaloren la cultura existente; que reconstruyan la cultura oficial de la escuela y de su sociedad contemporánea, es decir, la cuestión está en cómo lograr el salto de una simple socialización a procesos de aprendizaje abiertos, tendientes a superar la reproducción social como condición necesaria para poder hablar de acción educativa.

En segundo lugar, los procesos de socialización cada vez más complejos, considerando la elevación en los grados escolares, si bien tienen límites que se imponen desde la situación socio-económica y, como lo ha señalado el mismo Parsons, también por las capacidades cognitivas, no deben basarse en una visión fatalista, bajo la lógica de que los límites ya están y hay que admitirlos como tales. Se trata de lo siguiente: habiendo sido localizados tales límites, deben ser la referencia no sólo para asumirlos, sino además para entenderlos y superarlos con la graduación que lo hacen posible el desarrollo de procesos de inclusión social e innovación pedagógica. Todo ello, ubicando el lugar de la escuela en el sistema general y el papel social que tiene como institución portadora de ideología (Althusser, 1990).

En suma, al recuperar el concepto de Parsons de socialización en el aula, es apropiado admitir su importancia como punto de encuentro sistemático de generaciones, en donde el acto socializador es fundamental para asegurar la transmisión de la herencia cultural y, sobre todo, la obtención de la base intelectual e instrumental para asegurar la continuidad; sin embargo, es necesario ligar los procesos de socialización con proyectos de reconstrucción de los saberes y valoraciones que se transmiten, entendido esto como la apertura del auténtico hecho educativo.

El valor de la comunicación es el eslabón intelectual, e incluso ético, para dar el paso de la socialización hacia procesos formativos que superen la mera transmisión de saberes y costumbres.

Otorgar importancia, es decir, preferir al diálogo y la reflexión para construir aprendizajes como base para vivir una relación comunicativa en el aula, es otorgar valor a una visión y prácticas docentes donde no sólo importa el dominio de información, sino fundamentalmente, como en el caso que motiva este trabajo en la enseñanza del inglés, lo que predomina es la generación de procesos comprensivos y de uso efectivo de este idioma ante las problemáticas de la vida.

a. Las resistencias culturales. Más allá de la reproducción.

Cuando las teorías de la reproducción tomaron un lugar importante en el campo pedagógico, contribuyeron al entendimiento de lo que pasa en los espacios educativos, particularmente en la relación social que se produce entre la autoridad pedagógica y los actores que tienen el rol de alumnos.

En tal relación, dice Bourdieu y Passeron (1981), se ha construido una asimetría en donde quienes ejercen la autoridad pedagógica han creado un discurso arbitrario, es decir una arbitrariedad cultural que en el ejercicio docente se transfiere a la clase escolar.

El aporte de la teoría de la reproducción fue constituir un fuerte aparato conceptual para entender lo arbitrario pero también lo legítimo del hecho educativo. No obstante dar cuenta de la realidad de las escuelas, para la corriente de la pedagogía crítica resultó insuficiente; no inútil, simplemente insuficiente pues requería mayor elaboración, de tal forma que al cuestionar la arbitrariedad cultural, permitiera abrir la posibilidad de una mirada transformadora ante la inequidad existente en la relación social que se produce entre los actores escolares.

Henry Giroux (1985) ha desarrollado la bina conceptual conflicto-resistencia para llegar a una explicación que busca superar a los reproducionistas, así pues,

En estos estudios, la resistencia representa una crítica significativa a la escuela como institución y subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, en última instancia políticas y culturales han intentado analizar el modo como las estructuras socio-económicas determinantes, propias de la sociedad dominante, funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tiene los estudiantes en su vida cotidiana han analizado los planes de estudio como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias (Giroux, 1985: 128).

Apréciase que el concepto armonioso de socialización desarrollado por Parsons, así mismo, el de reproducción aparece corto ante la posibilidad que se desprende de 'o anterior, pues Giroux anota cuando menos tres vetas analíticas interesantes. La primera, relacionada con el poder real y potencial de todos los actores escolares; la segunda, la ubicación de la escuela en su contexto socio-económico y su vida cotidiana; y la tercera, la relativa positividad del discurso hegemónico.

Basada en la versión del neomarxismo, es decir, reñida con los viejos esquema de interpretación social clasista, Giroux parte de la existencia de un poder en ejercicio pero, además, de poderes marginales con posibilidades de convertirse en hegemónicos en todo el espacio institucional. Sin embargo, el poder aquí no se entiende como resultado principalmente del factor económico, sino fundamentalmente de la formación cultural de los sujetos; esto es, la cultura oficial expresada en la clase, lo que Bourdieu y Passeron llaman arbitrariedad cultural, además de los libros de texto y las normas que rigen la vida social de la escuela, no son inmodificable.

La cultura oficial, entiéndase esto como el currículum definido y normado por la autoridad institucional, no es obligada su socialización, sino que desde la marginalidad de las escuelas puede surgir una contracultura a la oficial.

De presentarse este hecho estaríamos hablando de resistencia cultural, es decir no sólo de oposición al discurso dominante sino de resistencia y, por lo tanto, de creatividad de alternativas culturales que surgen de la marginalidad, ya que tendríamos que entenderlo de la siguiente manera:

La resistencia debe ser considerada desde un punto de partida teórico que vincule la manifestación del comportamiento con los intereses que éste encierra. Esto se logra al ir más allá de la inmediatez del comportamiento: al interés que subyace en su lógica, frecuentemente oculta; una lógica que también debe ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que la conforman. Finalmente quiero enfatizar que el valor en última instancia de la noción de resistencia debe medirse no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, lo que es más importante, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas del poder y de la determinación social (Giroux, 1985: 137).

Resistencia en el discurso de la pedagogía crítica es construcción desde la diversidad, desde "lo otro" que no es oficial, alternativas culturales que buscan legitimarse por su aceptación en espacios crecientes al interior de las escuelas. Esto toma sentido si tenemos como referencia la política curricular que en el CEI-Culiacán se implementa a partir, principalmente, de lineamientos editoriales externos a la UAS y con escasa creatividad del profesorado.

Evidentemente que una configuración valoral que riña con modos verticales de enseñar el idioma inglés, trasciende toda imposición curricular para dar paso a lo que la pedagogía crítica señala de generar una cultura contrahegémica con valores alternativos (Giroux, 1985).

La segunda veta analítica es la permanencia del referente socio-económico; sin embargo, no se mantiene en una postura determinista y lineal, es decir, cuentan las características de la vida cotidiana, particularmente la cultura y las relaciones que medien en la vida cotidiana, pero ello no sólo depende de las ideológicas de la clase social a la que pertenezcan los profesores, sino además de su proceso de formación y autoformación durante profesional del trabajo docente.

Cuenta de manera relevante la cultura que va adquiriendo durante el trayecto de integración a esta profesión, de tal modo que, sin dejar de tener importancia su origen social y económico, los profesores van incorporando nuevas pautas culturales para entender su desempeño laboral (Giroux, 1985: 129).. Este proceso es significativo en la formación valoral del profesorado y, desde ahí, desde sus preferencias valorales, construye la relación en el aula.

Aparece una tercera: considerar que el discurso del poder no sólo excluye, sino que puede tener rasgos incluyentes y positivos (Giroux, 1985: 128), pues de esa manera construye también su valor legítimo. Habría que considerar que el ejercicio de la crítica es la mejor cobertura ante la falsa positividad del discurso del poder en la escuela, pues el acriticismo conduce a admitir como positivo las formas perversas de presentarse e imponerse. Darle valor a la comunicación en la enseñanza de ninguna manera significa desconocer que el profesor es el que tiene el poder en el aula. En la comunicación siempre existe una relación de poder, lo importante es que al otorgarle valor a la comunicación en los procesos de enseñanza, los saberes se hacen valederos y necesarios de aprenderse por medio del diálogo y la persuasión racional (López, 2000).

Estas tres vetas analíticas nos llevan a redimensionar no sólo la teoría de la reproducción que, dicho con justeza, sientan la base para construir la teoría de la resistencia; sino, además, para desarrollar un concepto donde la socialización y la educación tiene puntos de enlace pero donde la última supera a la primera.

b. De la socialización a la educación

Si partimos que la socialización es el proceso de transmisión e inculcación de saberes, normas y valores de acuerdo a una época, no existe dificultad en concluir que este proceso es imprescindible; más todavía, la socialización se constituye en la acción de generaciones maduras hacia franjas sociales inexpertas y culturalmente débiles, las cuales necesitan el dominio de información, habilidades y costumbres que le permitan vivir su tiempo (Durkheim, 1976: 65). Sin embargo, si esto es así, y sólo así, surge la pregunta: ¿Cómo se desarrollan las potencialidades humanas para innovar y desarrollarse?

La socialización separada de prácticas intelectuales nos lleva necesariamente a perfeccionar lo existente, incluso a perfeccionar las perversidades sociales, incluidas las de las aulas; estamos, con ello, buscando el mejoramiento funcional de una escuela y una sociedad tal como existe ahora. Así pues, la socialización es el proceso apropiado para asegurar la existencia de lo dominante.

Cuando nos situamos en lo educativo necesariamente tenemos que tomar en cuenta a la socialización; no para idealizarla, sino para someterla a juicio desde procesos reflexivos que, recuperando lo válido, lo positivo dice Giroux, reconstruirla de acuerdo a las exigencias culturales de la época.

La escuela es el espacio por excelencia de socialización, dice Parsons; así es, diríamos con Giroux, es pero no para perpetuarla sino para transformarla, en el entendido que los valores, las normas y los saberes, sin extinguirlos por decreto, requieren ser vistos pensando el presente desde una idea del futuro y no desde el pasado. Sin embargo, esto es posible solamente desde valores alternativos que subyacen en los saberes y costumbres dominantes.

¿Qué lugar ocupa la resistencia en el trayecto de la socialización a la educación? Es fundamental. Desde la resistencia cultural podemos discriminar lo positivo y lo negativo del discurso dominante. Es desde la resistencia como pueden ponerse en juego las culturas marginales, las que teniendo potencialidades de ser asumidas por una mayoría, en algún momento están fuera de los espacios del poder.

La resistencia cuestiona la armonía de la socialización y, a la vez, enjuicia la aparente bondad que está socializándose desde el poder de las instituciones. El ejercicio de la docencia otorgándole valor a la comunicación hace posible la superación crítica del rasgo conservador de la socialización (Young, 1993. Not, 1992. López, 2001)

Si partimos de que resistencia es diversidad cultural, uso racional de la crítica y reflexión transformadora, en el sentido amplio e intelectual como la entiende Giroux con ello estamos hablando de una racionalidad comunicativa de los procesos áulicos. Tendríamos que admitir que en esto se encuentra una de las fuentes importantes de la educación.

El aula se ha convertido en un espacio para la mediación. Los sujetos que en su interior interactúan generan una lucha permanente; es generalmente imperceptible, pero existe inevitablemente; pone cada quien su cultura en tensión, el profesor y los alumnos ponen constantemente en tensión la cultura que portan y con ella se colocan ante el contenido académico en turno; el profesor por enseñar contenidos e imponer un estilo

de relación social, y los alumnos con una variedad de actitudes ante el saber que proporciona el profesor e, igualmente, poniendo de por medio actitudes, predisposiciones, aceptaciones o repelencias, conscientes o inconscientes, pero finalmente tensionando la relación en el aula.

Los resultados académicos son sólo una expresión del tipo de relación que en el aula se manifiesta. la fuerza de la configuración de valores que se produce en los alumnos y los que impone el profesor son altamente significativos y, dado que no tienen lugar importante en las evaluaciones administrativas, generalmente quedan marginados, no obstante tiene alta importancia en los tipos de aprendizaje que se producen en la relación del profesor con los alumnos.

Desde esta mirada el acto de la enseñanza deja de ser una mera relación económica del profesor con sus alumnos; es decir, de transmisión pura de información para que en el futuro sean mejores en su campo. En realidad, cada letra, número, dato o descripción de hechos que aparece en el aula tiene sus modos de presentación, y por 'o tanto su significado en los aprendizajes y los profesores que enseñan inglés no están fuera de esta situación; no es sólo la eficacia y la actualización 'o que se busca con los contenidos programados, es además, y quizá lo más importante, los modos docentes que se ponen en juego por el profesorado, cuyos efectos se podrán apreciar en los valores que se inculcan en fa enseñanza de este idioma.

Importa pues, no sólo el dominio del idioma sino las consecuencias formativas en la enseñanza del inglés en personas que tienen su vista puesta en su futura práctica profesional. De todo esto se desprende fa importancia del estudio del valor de la comunicación en docentes de esta lengua extranjera.

CAPITULO III

VALORES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS DEL CEI-CULIACÁN

El trabajo docente siempre tiene una carga valoral desde donde los profesores se disponen a llevarlo a cabo. Durante el trayecto de la enseñanza van tomando vida las preferencias docentes, sin embargo, como Ribeiro lo ha señalado (1996}, siempre se cuenta con valores de acceso desde donde se seleccionan contenidos, se dan ejemplos prácticos, se consideran acentos programáticos, se crean formas de relación en el aula e, incluso, al adoptar actitudes valorativas ante las propuestas institucionales. Tales valores de acceso son una referencia analítica importante para el conocimiento de los profesores.

Un primer acercamiento a las preferencias de docentes en la enseñanza del inglés nos indica por donde se orienta la configuración de sus valores. Aquí se tomaron tres aspectos para el análisis: a) los referentes orientadores de sus preferencias; b) las ideas fundamentales que contribuyen a organizar su trabajo docente; y c) la relevancia del trabajo docente ante sujetos y propósitos de la Universidad.

Lo expresado a través de cuestionarios y entrevistas por profesores del área de inglés, manifestando sus preferencias y preocupaciones docentes, dan cuenta de cómo, concientemente o no, están pensando y/o viviendo su tarea de enseñar, además del grado de aproximación a intereses institucionales y educativos, sobre todo considerando el importante lugar que este idioma ocupa en la formación profesional de los jóvenes.

La aplicación de cuestionarios a la mitad de los profesores¹ que enseñan inglés en el CEI-Culiacán, junto a las entrevistas entre ellos mismos, permiten analizar lo que en este sector de docentes están considerando en la relación áulica. Como se podrá notar, entre el profesorado no existe la visión homogénea. Las preferencias valorales manifiestas me propongo analizarlas en medio de las condiciones socioinstitucionales, no como decreto de las autoridades sino como expresión de las pautas docentes que se orientan desde la administración del CEI; más también, como una combinatoria de otros factores relacionados con las costumbres y culturas explicables a partir de los orígenes de los docentes de esta área.

1.- Referentes que orientan el trabajo docente.

En un esfuerzo por identificar las preferencias docentes en este renglón, se indagó a través de un cuestionario el cual permita apreciar algunos indicios de actitudes ante diversas opciones que se les presenta a los profesores. Se advierte en estos resultados una polaridad que es necesaria resaltar aquí. Se le otorga alta importancia a la experiencia docente y, notoriamente distante, a las necesidades de aprendizajes para los campos profesionales.

La cultura e intereses de los alumnos y el plan institucional elaborado por las autoridades del CEI-Culiacán son preferencias que se encuentran en medio de esta polaridad de actitudes valorales.

Llama la atención que los objetivos de las carreras profesionales se encuentran en un lugar ínfimo de sus preferencias que influyen en la orientación del trabajo docente en la enseñanza del inglés (ver gráfica 1)

¹ Se aplicaron 26 cuestionarios de un universo de 52 profesores en el área de inglés, exceptuando adscritos en el programa infantil del CEI-Culiacán, durante el segundo trimestre de 2002.

Al ser entrevistados los profesores algunos coinciden con los encuestados, dándole importancia a su experiencia docente, incluso llegan a decir que desde ésta debe buscarse entender lo que los alumnos necesitan,

Y de esa manera se podrá lograr mejores resultados, pues no podrá haber buenos logros si no le damos alto valor a la capacidad del profesor para organizar su clase. Estoy de acuerdo -sigue diciendo la entrevistada- en que tenemos que fomentar aprendizajes en los alumnos, pero esto se logrará teniendo profesores que así lo entiendan y se preparen para mejorar la enseñanza² (E2).

No todos comparten esta opinión, pues no obstante que varios defienden el peso que ha de otorgársele a la formación docente, hay quienes indican que no tiene importancia la enseñanza del inglés si ésta no está adecuadamente relacionada a las exigencias de los campos profesionales. Cómo ya se observó las preferencias en este renglón no están orientadas a otorgarle importancia a las necesidades del mercado, sin embargo, se pone de por medio el razonamiento siguiente:

Se supone que estamos contribuyendo a la formación de profesionales, por lo tanto la enseñanza del inglés debe saber que se requiere en los trabajos profesionales. No estamos enseñando inglés como pasatiempo sino como un complemento de lo que en las escuelas profesionales están haciendo, es decir formando profesionales. El interés de los alumnos nosotros como profesores lo podemos orientar," claro que esto lo haremos en la medida de la capacidad del profesor, pero si queremos lograr aprendizajes importantes es imprescindible darle valor a lo que el medio

² Se realizaron 10 entrevistas a profesores del área de inglés y 2 directivos del CEI-Culiacán, durante el primer trimestre de 2003. Serán identificadas como Entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), y así sucesivamente

profesional está requiriendo, pues se sabe que el inglés cada vez más se considera como lengua extranjera necesaria (E3).

Se puede apreciar la diversos referentes que los profesores están tomando al pensar su tarea docente. Entre ellos aparece con voz enfática la expresión "los alumnos son lo más importante", sobre todo en quienes consideran que en el CEI no sólo se ha de formar para la vida profesional, sino fundamentalmente, consideran algunos, para que como personas en un mundo global, donde el idioma inglés es una herramienta importante, puedan sentirse seguras.

Surge entre ellos una discusión que forma parte de este objeto de estudio. Es decir, considerando que en medio de las distintas inclinaciones que tienen los profesores para orientar la docencia, sea el mercado profesional, la experiencia docente, el interés de los alumnos o los objetivos de la Institución, lo relevante es preguntarnos junto con los profesores qué modos y estilos se habrán de introducir en la relación educativa para lograr la conjugación adecuada de los diversos referentes que hasta aquí han sido mencionados.

Hay quienes afirman que:

Formar para la vida profesional es importante, en esto hay que contribuir con las escuelas superiores de la Universidad, el CEI tiene el deber de considerarlo, pues con ello también incorporamos en nuestro trabajo los objetivos de la Institución ya que las escuelas profesionales forman parte de la UAS; sin embargo, el centro de todo debe ser el alumno, no porque se desconozca la importancia de los otros actores y los intereses institucionales, sino porque en los jóvenes se sintetiza toda nuestra razón de ser (E5).

La reivindicación del alumno como centro de la enseñanza pareciera conducirnos a subordinar todo a sus intereses; con esta visión en extremo habría que preguntarnos donde queda la intención de los profesores y, en general, la Institución por formar en un sentido determinado. Tal vez valga recuperar la opinión de algunos entrevistados para ir encontrando una mayor comprensión de este problema, sobretodo porque nos sitúa en el terreno propiamente de los valores, esto es, las preferencias y actitudes docentes que estas circunstancias descritas requieren al construir la relación educativa al enseñar inglés. Así dicen lo siguiente:

Los profesores estamos desperdiciando oportunidades; en vez de enseñar el inglés como receta debemos darle importancia a la relación de la vida profesional, a la vida familiar de todos los días, no la que viene en los libros sino la que forma parte de sus relaciones y del presente. Conectar todo ese mundo con los alumnos y, claro, sólo interactuando, dialogando podemos lograr objetivos personales y profesionales (E7). Es fundamental el profesor para una enseñanza en el diálogo, sólo así podemos decir que le damos valor a la comunicación como estrategia de enseñanza (E5).

La tendencia expresada por los encuestados de darle mayor importancia a la experiencia docente, toma sentido si vemos a la comunicación como un valor docente que forme parte de la configuración valoral de los profesores. Estaríamos concibiendo a la comunicación como valor de acceso de la práctica docente (Ribeiro, 1996), cuyo efecto ya lo apreciaron algunos de los entrevistados.

Sin embargo, entre éstos mismos se puede apreciar que la experiencia docente no siempre, como se puede ver incluso en general en los profesores universitarios (López, 2001) es garantía de una relación educativa donde el diálogo forma parte de sus convicciones.

Al señalar que puede producirse el caos cuando no hay rumbo trazado por la institución, y que por lo tanto ha de tomarse en cuenta a los alumnos "para estar en su onda", hablar su lenguaje y entender sus intereses, con ello se busca una mediación; sin embargo, el logro de tal mediación estará determinada en gran medida por los valores docentes que se pongan en juego para construirla. Ante esto, el valor de la comunicación como expresión de la relación dialógica entre los sujetos y el contenido académico programado es fundamental.

2.- Ideas fundamentales que contribuyen a organizar el trabajo docente.

Al dar cuenta de las ideas fundamentales que en la enseñanza del inglés los profesores toman en cuenta, a diferencia de lo arriba señalado donde la referencia son sujetos y espacios sociales e institucionales, aquí se trata de hacer una aproximación a la cultura, los discursos y las estructuras cognitivas de los participantes en la relación educativa.

La polaridad que aquí se encuentra es entre la alta preferencia a los contenidos seleccionados por la institución, frente a la escasa inclinación por atender el perfil profesional que el mundo laboral espera de la formación universitaria. En un nivel alto de preferencia también se encuentra la importancia que se le otorga a los conocimientos previos ya la formación docente. Los encuestados nos dan una pista por donde andan las inclinaciones de los docentes del área de inglés, habría que contrastarlas con los que informantes clave en la estructura académica e, incluso, la mayoría de ellos como integrantes de su planta de profesores (ver gráfica 2).

Resulta paradójico que en la mitad de los docentes que forman el área de inglés se registre la tendencia de preferir los contenidos programados por la Institución cuando hay opiniones críticas que señalan lo siguiente:

¿A qué plan te refieres?-responden con ironía- aquí no hay ningún plan institucional difundido y discutido entre los profesores. Los que circulan son documentos generales y sólo contienen buenas intenciones pero que se quedan guardados. No orientan a nadie en la organización del trabajo docente, pues en las reuniones de planeación y sobretodo cuando discutimos como mejorar nuestra enseñanza, brilla por su ausencia. La verdad me gustaría conocerlo (E6).

El peso de la escasa directividad por parte de la administración del CEI-Culiacán, está conduciendo a que entre los profesores entrevistados aparezcan cuestionamientos a lo que ellos llaman "abandono institucional de la tarea docente". Pues como se ha dicho:

No es suficiente establecer las reglas administrativas para mejorar la docencia. Hace falta sensibilidad para entender que la enseñanza del inglés no puede ser repitiendo textos; se trata de tener un mayor compromiso con la formación de los jóvenes que van a ser profesionales y ya sabemos que eso está cambiando mucho. A eso hay que darle importancia (E3).

Se advierte un crítica implícita a los estilos de dirigir el CEI-Culiacán; las expresiones y los acentos de sus respuestas, indican rasgos de interés por mejorar la enseñanza y la utilidad del inglés, buscando coincidir con los contenidos curriculares de las carreras profesionales, pues no obstante los encuestados tienen poca inclinación en este renglón, al analizar detenidamente esta cuestión los profesores dan muestras de enfado y preocupación. Así se expresan:

La verdad es que desconozco el contenido del famoso Plan (E6). No se nada al respecto (E7) No estoy enterada de su existencia (E8). He escuchado vagas referencias pero en realidad no lo conozco (E9).

Descarto la posibilidad que el Plan sea lo mas importante, pues no existe para los docentes (E4)...Lo desconozco por completo (E5).

Una de las manifestaciones que aparece entre una parte de los entrevistados es el cuestionamiento a la poca vinculación curricular que existe entre las escuelas profesionales y lo que están haciendo en las aulas del CEI. Admiten críticamente que no puede verse a este centro de enseñanza del inglés distanciado de los propósitos que cada carrera tiene, más todavía cuando el nivel superior de la UAS puede ser cuestionado - según voces de los entrevistados- por su inconexión con los campos profesionales. Asumen que el CEI-Culiacán forma parte de esa problemática que sitúa a la formación universitaria desvinculada del entorno laboral.

Si bien los encuestados indican que tiene importancia los conocimientos previos de los alumnos al momento de enseñar inglés, resulta contradictorio que no esté contemplada la incorporación sistemática de las finalidades curriculares de las carreras profesionales. Es en las aulas de nivel profesional donde se adquieren saberes especializados, cuyos contenidos deben ser considerados en los programas donde se enseña inglés. Esta debilidad se debe, dirá una profesora:

A que el interés de los docentes no es encauzado hacia fines comunes de las escuelas superiores. Darle importancia a las expectativas de los alumnos siempre se ha dicho que es necesario, el problema aparece cuando reducimos el interés del alumno a despertar en él la inclinación por aprender los textos que les damos. Creo que eso nos está conduciendo a ver al Centro de Idiomas aislado de la Universidad, por lo que también se debe tomar en cuenta lo que piensa, lo que quiere y lo que le espera ya que egrese de la UAS (E9).

La alta inclinación que manifiestan los encuestados por situar a la actualización docente como factor cultural que marca pautas en el trabajo docente, abre posibilidades de mejoramiento de la enseñanza, principalmente si partimos del criterio que los aprendizajes del inglés deben crearse en procesos basados en el diálogo más que en la memorización. Sin embargo, se señala:

No estemos tan seguros que la actualización ya nos hizo buenos profesores. Me pregunto, ¿de qué actualización estamos hablando? Porque si se trata de actualizarnos en los textos y en los ejercicios que estos contemplan, entonces no hay nada nuevo, mas bien, de acuerdo por donde se está planteando la problemática, tendríamos que pensar en una actualización docente que sirviera para organizar la enseñanza del inglés, pero relacionándola con las necesidades que tienen las carreras para formar buenos profesionales (E11).

Es importante recuperar la reflexión que los profesores están apuntando, en la cual los problemas generales del curriculum universitario, y particularmente de las necesidades de formación que cada carrera contempla en sus planes y programas de estudio, están relacionados con la naturaleza de los aprendizajes del inglés que en el CEI-Culiacán se fomentan.

Sin duda que las expectativas en positivo se abren con las preferencias manifiestas por encuestados y entrevistados, sobretodo por el énfasis que se otorga a la actualización docente ya los conocimientos previos de los alumnos. Lo que se tiene que examinar es acercarnos a la cultura del profesorado para conocer que valores ponen en juego y, como aquí se ha estado llevando el análisis, que importancia le dan a la enseñanza basada en el diálogo como base para que se produzca una comunicación racional, comprensiva y práctica de los aprendizajes de este idioma.

3.- Relevancia del trabajo docente ante sujetos y propósitos de la Universidad.

En este renglón sobresale la importancia del alumno como individuo. Los profesores hacen un señalamiento muy claro: el área de inglés del CEI-Culiacán tiene su razón de ser en la formación de profesionales competentes con dominio de ésta lengua extranjera y, además, algo relevante que se distancia de la mera instrucción técnica, como lo es la formación como persona en el ámbito de la cultura inglesa. Esto que predomina entre los encuestados, y que podría tomarse como una actitud animosa ante su tarea docente, es contradictorio con la baja consideración que tienen del propio CEI como espacio académico de alto nivel que legitime su trabajo docente (Ver gráfica 3).

Obsérvese lo siguiente: sienten que se realizan como profesionales de la enseñanza, pero no se identifican con el proyecto general de la UAS. Su espacio es el CEI, y su docencia la realizan en función de su espacio laboral particular; la Universidad es un entorno social, pero no lo sienten como su ámbito institucional en donde se inscribe su proyecto docente.

Al registrar el valor que le otorgan al alumno como persona, se abre una ventana para que la interacción entre profesor y alumnos se presente, sin embargo esto tiene un inconveniente que los propios docentes señalan:

No es suficiente la voluntad que ofrezcamos los profesores para desarrollar una enseñanza con participación de los alumnos; esto es lo ideal pues lo hace más dinámico el tiempo en el aula, y creo que puede haber mejores resultados no sólo en los aprendizajes académicos, sino en lo afectivo que es fundamental para el desarrollo personal. Pero yo me pregunto: ¿tenemos la formación adecuada para el caso, además de buena voluntad? (E9).

En efecto, no es suficiente darle la palabra al alumno para afirmar que ya estamos haciendo una sesión académica, para el caso las partes deben tener información previa del tema, conexión con la cultura y la vida cotidiana de los sujetos, así como construcción de puentes afectivos e intelectuales entre los sujetos participantes (Reséndiz, 1999: 45). Diálogo es orientar la enseñanza críticamente hacia los puntos en común en el sentido cultural, cuya tarea orientadora es del profesor, lo cual permita una interacción racional que supere los aprendizajes básicos con los que se inició la sesión áulica (López, 2001)

Como se puede desprender de Reséndiz (1999: 58), la construcción del diálogo desemboca necesariamente en un acto de comunicación; no es sólo una información efectiva, sino además una identificación con el informante, es la comprensión del mensaje, lo cual requiere tener como base el diálogo durante la acción docente.

Merece ser observado un hecho: una fuerte expresión de los encuestados va en el sentido de formar profesionales competentes, sin embargo, como antes fue anotado, hay una desvinculación entre las finalidades curriculares de las escuelas profesionales y la práctica de la enseñanza del inglés, incluso por reconocimiento de los propios docentes de esta área. Tal situación evidencia que hay una negación en su propósito de contribuir a la formación de profesionales competentes; la desvinculación de curriculum universitario muestra esta debilidad.

Unido a esto, y dado que los estudiantes aspiran a formarse como personas profesionales, resulta cuestionable cualquier afirmación, cuando menos relativamente cierto, acerca de que le otorgan importancia al desarrollo de la persona. Sin duda que el CEI-Culiacán no sólo existe para contribuir al desarrollo profesional, es más, esta misma idea es escasamente dominada por la administración institucional; sin embargo, en tanto quienes asisten al CEI en buena medida son alumnos de carreras universitarias, no puede dejar de analizarse el problema desde este ángulo.

Siempre que se analiza la problemática de los profesores si bien hay que profundizar en el detalle de su tarea docente, de sus condiciones y, como en este caso, de sus valores como parte de su cultura pedagógica, también es importante y hasta imprescindible establecer relación con elementos sociales e institucionales de su contexto, para poder comprender mejor sus preferencias, actitudes y acciones.

Así pues, la profesión docente se va configurando no sólo a partir de lo que enfrenta directamente en las aulas, sino, además, por todos los factores y pautas que están presentes en toda la institución (Fernández Enguita, 1995). Esta mirada del problema es la que nos lleva a comprender los problemas de la enseñanza del inglés, considerando el lugar de su tarea en los propósitos curriculares de las carreras profesionales de la UAS.

Este no es un estudio del curriculum de las carreras de la UAS, es sencillamente conocer que tanto está presente en los profesores del CEI-Culiacán, en el área de inglés, su compromiso por contribuir en general con la formación universitaria, y no pensar su tarea docente sólo como el dictado diario de los contenidos de los textos sin ninguna conexión con propósitos que rebasan al CEI.

Durante los aprendizajes de los idiomas es fundamental la importancia que se le da durante su enseñanza a la interacción entre los sujetos del aula, cuyo contenido simbólico en este acto no se reduce a la información comprendida en los libros de texto. Por eso es importante resaltar la visión de algunos de los profesores que fueron entrevistados, al cuestionar el escaso valor que se da a las experiencias o conocimientos previos y su relación con las necesidades de los campos profesionales. Esta presentación hasta aquí realizada es un acercamiento a la explicación de las prácticas docentes en el CEI-Culiacán y, junto a ello, las posibles opciones que puedan surgir para superar las debilidades que han sido analizadas.

Cuando el valor de la comunicación forma parte de la cultura pedagógica los sujetos escolares y, en general, el curriculum, ocupan un lugar dinámico e interactuante buscando alejamiento de la transmisión mecánica para optar por la persuasión a todos aquéllos que participan en la relación educativa (Reséndiz, 1999: 74). La comunicación como finalidad y el valor del diálogo como instrumento intelectual para realizar una interacción racional (López, 2001), en este análisis son referencias axiológicas para entender esta problemática.

CAPITULO IV

ENSEÑANZA Y VALORES. UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA DOCENTE.

La enseñanza implica intencionalidad; es la voluntad de intervenir en la formación del sujeto. En la enseñanza se expresa la política curricular de la institución y, de manera más expresa y cotidiana, la visión de los profesores, por lo tanto sus valores docentes (Furlán, 1996. Ribeiro, 1996). Los alcances de esta intencionalidad no siempre están en una relación positiva; múltiples factores y sucesos en el aula están influyendo para configurar una relación social cargada de valores, cuyos efectos se observan no sólo en la aprendizajes académicos, sino además en la formación de personas que componen el grupo escolar.

Algunas de las razones teóricas y prácticas en la construcción del campo pedagógico están relacionadas con el pensamiento del profesor, así como con sus actitudes ante la tarea docente que cotidianamente realiza. Se pueden analizar desde distintas disciplinas académicas. Desde la psicología socio-cultural de Vigotsky (1992) podemos entender la mediación interpsicológica que se genera entre los sujetos del aula, luego, dice el mismo Vigotsky, de que en los sujetos se desarrolla un proceso intrapsicológico que es principio y consecuencia de la relación social.

Así mismo, desde la axiología, como teoría de los valores, particularmente como Frondizi (1995), Reséndiz (1999), Ribeiro (1996) y López (2001) han desarrollado la idea de que la configuración valoral de los profesores, es construida a partir de sus convicciones, actitudes y preferencias que ponen en juego durante su práctica docente, es así la que marca la pauta de la relación social en el aula.

El ámbito institucional, las motivaciones de los estudiantes por aprender inglés y las expectativas docentes están presentes en esta problemática. Finalmente, y tal como se ha pretendido llevar este análisis, son los mismos profesores un termómetro importante de la tensión que provoca la conjugación de estos factores. Una vía para adentrarnos en las preferencias de los docentes del CEI-Culiacán, del área de inglés, en este apartado se lleva a cabo a través de la recuperación y análisis de las opiniones que encuestados³ y entrevistados⁴ han expresado.

Así pues, se ha organizado su desarrollo considerando los dos indicadores siguientes: a) las características del proyecto docente para formar personas competentes en el idioma inglés; b) los fundamentos para construir la relación educativa apropiada. Entre los profesores que se expresaron puede localizarse distintos énfasis y proposiciones acerca del trabajo docente, desde donde puede desprenderse una discusión hacia el proyecto de enseñanza que están pensando, y que aquí se trata de razonar considerando las voces directas del profesorado.

Esta visión construida, y vivida según los propios actores, es recreada a partir de las voces de los docentes que fueron considerados como informantes para el estudio de esta problemática. Ninguna de las fuentes son base para conclusiones absolutas; sin embargo, en tanto sujetos vivos de los procesos que se viven en las aulas del área de inglés del CEI-Culiacán, sus opiniones son tomadas como referencias factuales, sobre lo cual se lleva a cabo el análisis y el esfuerzo por comprender el lugar que ocupa esto en la formación universitaria.

³ Se aplicaron 26 cuestionarios de un universo de 52 profesores en el área de inglés, exceptuando a los adscritos en el programa infantil del CEI-Culiacán, durante el segundo trimestre de 2002.

⁴ Se realizaron 10 entrevistas a profesores del área de inglés y 2 directivos del CEI-Culiacán, durante el primer trimestre de 2003. Serán identificadas como Entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), y así sucesivamente.

1.-Las características del proyecto docente para formar personas competentes en el idioma inglés.

Una notoria polaridad entre la importancia de los intereses de lo alumnos y la autoridad docente, sobresale entre los encuestados al preguntársele acerca de las características principales del proyecto con el que piensan realizar la docencia, especificándoseles la finalidad de formar personas competentes:

La preferencia sobre los alumnos se impone, incluso, como se podrá observar, por encima del propio profesor. Opinan que consolidar al CEI-Culiacán, con un proyecto identificado con las necesidades sociales, particularmente tomando en cuenta los campos profesionales, son manifestaciones que, aunque no son las más altas, si ocupan un lugar importante entre sus preferencias (ver gráfica 1).

La pregunta que surge ante este resultado es por qué se le otorga menos importancia al profesor, cuando es este sujeto el que tiene que poner de por medio una visión progresista integrando las pautas que vienen del entorno, así como la proyección académica del CEI. Cuando el propósito es conocer cómo están disponiéndose los docentes a la enseñanza del inglés, además tratando de entender cómo recurren al uso del diálogo en medio de una estrategia comunicativa, resulta relevante la conexión que hacen entre el interés de los alumnos con el proyecto del CEI y las necesidades sociales, pero poniendo en un grado menor de importancia la autoridad del docente.

Una posible fuente explicativa de lo que se ha descrito, la podemos encontrar en una de las personas entrevistadas:

Estoy convencida que los maestros somos la parte fuerte cuando queremos mejorar la enseñanza. Cuando no tenemos la formación adecuada fallamos. Podemos decir que los alumnos son lo más

importante, pero para poder que esto se exprese en el aula pues somos los maestros los primeros que tenemos que comprender el lugar importante que ocupan los alumnos. Sin una visión de los docentes el alumno seguirá siendo un receptor de lo que le enseñemos (ES).

El profesor entrevistado localiza el efecto de la débil formación de los docentes. Ante una diversidad de opciones y en circunstancias distintas los profesores asumen respuestas contradictorias, en donde la débil convicción docente y la escasa cultura de la formación son factores que influyen en su toma de decisiones (Yurén, 2000). Desde este concepto toma sentido lo que señala la profesora E5, con lo cual no se resta importancia al lugar que los alumnos tienen, sino el que se le otorga al profesor, pues en el aula de éste último depende la comunicación efectiva entre todos los referentes indicados.

Como lo indica la propia Yurén (1995: 69-77) al plantear que las condiciones subjetivas entre los actores escolares son necesarias para que se genere una interacción racional, cuya mayor efectividad se puede lograr desde la orientación del profesor. Esta es la base principal para la construcción del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al comentar con los entrevistados las opiniones de los encuestados, aquéllos razonan críticamente el hecho que se le otorga más importancia a la consolidación del proyecto académico del Centro, cuando "la base de todo somos los profesores". Afirman, incluso, que el verdadero proyecto académico "empieza y termina en el aula" dándole con esto mayor preferencia a los profesores pues

Somos los docentes la raíz de todos los avances, como también de muchos fracasos. Si esto se comprendiera por quienes dirigen al Centro de Idiomas ya la UAS, los profesores seríamos los preferidos.

Claro que al enseñar inglés debe haber interacción, pero esto casi siempre que lo promovemos lo hacemos teniendo como referencia a los contenidos del texto. Pues si, eso no es suficiente para hablar de diálogo. Con esto voy a lo dicho: está en manos de nosotros la posibilidad de lograr mejores aprendizajes (E12).

La experiencia docente cuando sólo son rutinas registradas en el tiempo se convierten en obstáculos para el mejoramiento de la enseñanza; lo señalado previamente por la profesora no es el caso, más bien es una fuente interesante de crítica a las contradicciones que el profesorado tiene frecuentemente cuando hay debilidades en la cultura pedagógica.

Ellos lo señalan con claridad, "si tuve algunos cursos de aprendizaje significativo, pero sin continuidad", dice una profesora, como si buscara constatar las primeras nociones que me llevaron a este estudio. Es decir, las debilidades están en la propia formación docente, pero también en ellos está la fuerza de la solución a esta problemática, lo cual es evidente al encontrar rasgos de ánimo crítico entre los entrevistados.

2.-Fundamentos para construir la relación educativa apropiada

Al situar a media planta de profesores del área de inglés ante el cuestionario de valoración actitudinal, buscando conocer en que fundamentos pensarían para construir una relación educativa apropiada en el aula1 confirman una tendencia: siguen considerando que los alumnos son los primeros a tomar en cuenta: intereses personales y académicos, además de sus capacidades intelectuales que habrán de considerarse para definir el ritmo de la enseñanza y como consecuencia las expectativas del aprendizaje.

Al referirnos concretamente a la relación educativa, el lugar del profesor resulta mayormente tomado en cuenta, siendo, después de los alumnos, para los encuestados un factor significativo, particularmente al estarse considerando no como transmisor de información de la lengua inglesa, sino como orientador en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el polo negativo de las preferencias son las acciones de las autoridades del CEI las que ocupan este lugar, ligeramente por debajo de las necesidades de los campos profesionales. La carga ética de la relación educativa está en un punto intermedio; sin embargo, considérese que todo diálogo entre los actores escolares requiere de una base ética, por lo que no obstante que su lugar no es de los más bajos, siempre se observa que está alejada de las preferencias más altas (ver gráfica 2).

Frecuentemente la carga de la aspiración puede ser más fuerte que la realidad de las aulas. Resulta incuestionable la fórmula alumnos-profesor para crear una relación educativa basada en el diálogo, pero la pregunta surge en las conversaciones con los docentes: ¿es una realidad en el área de inglés? Los entrevistados cuestionan, matizan y hasta sugieren vías para prácticas en el aula recuperando este concepto. Una profesora dice lo siguiente:

Pienso que los maestros buscamos protegemos de posibles evaluaciones, por eso es más frecuente que opinemos desde lo deseable y no desde lo que realmente sucede en el Centro de Idiomas. Pienso que somos una planta experimentada pero todavía nos falta, si organizamos conversaciones en clase y algunas con buenos resultados, los alumnos aprenden. Lo que tenemos que reconocer que la mayor de las veces no consideramos todos los factores para que logremos un aprendizaje más amplio, o sea, además del libro de texto, que se toquen temas de la ciudad, de su carrera como futura profesional, es decir, temas de la vida. Creo entender que esto sería una interacción de verdad (E9).

El docente como coordinador de la clase no implica dejar de dominar el contenido temático; lo requiere para poder hacer esa tarea. Este concepto puede llevar a la confusión y al acomodamiento a posturas fáciles, pues la fórmula de "yo coordino y los alumnos trabajan es dejar de ser docente" señala una de las profesoras. En efecto, aquí se le da importancia al trabajo orientador del docente, pero dos entrevistadas advierten lo siguiente:

Dejar de transmitir información para hacer más diálogos es lo correcto, pero no siempre resulta pues necesitamos más preparación (E7)....Claro que me siento contenta cuando sin pensarlo se me va el tiempo conversando y haciendo que mis alumnos discutan el contenido de la clase, pero el tiempo es mi enemigo, quiero seguir haciéndolo pero como e me van quedando puntos del programa pues me voy más rápido sacrificando la comunicación con mis alumnos (E11)

La relación educativa durante la enseñanza del inglés, particularmente en el CEI, está requiriendo considerar factores que estén más allá del texto programado y de los ejemplos con escasa conexión con los intereses de los estudiantes de carreras universitarias. De esto se desprende, como se ha hecho durante todo este trabajo, la valoración de la enseñanza en el CEI-Culiacán y la relación con propósitos curriculares más amplios. Por tal razón subrayo la escasa importancia que a este factor le dan los docentes del área de esta lengua extranjera.

3.- Construyendo una mediación en el aula.

El acercamiento a las convicciones y actitudes de profesores del CEI-Culiacán realizado a través de cuestionarios y entrevistas dan pauta para hacer una conceptualización de la naturaleza de la enseñanza en centros escolares de este tipo.

Si tomamos las vertientes disciplinarias de la psicología y la axiología, vale señalar que aquí se realiza desde la mediación didáctica que los docentes construyen en el trabajo del aula, no obstante que esta mediación no siempre es construida del mismo modo. En ello está la diferencia al construir la relación educativa. Así vamos a encontrar como Vigotsky (1992) desde la denominación de mediación instrumental y mediación social, es una fuente interpretativa de nuestra problemática, pues como lo he venido describiendo, los profesores están siendo detenidos en la mediación instrumental en tanto

Nosotros como maestros queremos dar mayores pasos en el mejoramiento de nuestra docencia, creo que tenemos cierto manejo para el caso, pero necesitamos mucha disposición de las autoridades del Centro de Idiomas pues no es suficiente decir 'yo quiero hacerlo'. Por eso los logros son parciales y la de lo que se trata de tener apoyos institucionales para hacer mejor, más comprensible nuestra enseñanza (E9).

Aquí está una evidencia de las fallas de las políticas curriculares del CEI, pues se trata de que para lograr la mediación social a la que Vigotsky se refiere, intervengan no solo el docente y los alumnos, sino todo el ámbito del Centro contribuya a ello, ver al curriculum con una mirada integral en donde la función de los profesores está marcada por el entorno académico, política y administrativo de la institución (Contreras, 1990).

El aula es un espacio cruzado tanto visible como de forma oculta por una red psicosocial, desde donde podemos tratar analíticamente las opiniones de profesores del CEI-Culiacán. En el estudio de los procesos sociales se puede localizar la naturaleza de la relación que se produce, con influencia dinámica mutua entre la estructura mental y la vida social en donde está inserto el sujeto (Castorina, 1997: 11-13).

Esa es la realidad de los profesores que ahora estudiamos; sus aspiraciones, sus preferencias y actitudes están siendo influidas por lo que ellos mismos señalan como obstáculos para su realización. Es decir desde la psicología social, especialmente con Vigotsky, al caracterizar a la actividad humana como instrumento transformador, estaríamos considerando a los procesos socioculturales -y la educación es esto en su esencia- en dos dimensiones; por una parte el de creación de un dispositivo capaz de influir en la solución de problemáticas humanas, esto es el plano instrumental; y, por otra, la superación de lo meramente instrumental para ascender a la construcción de una relación social donde se establezcan lazos comunicativos entre los sujetos. A todo esto Vigotsky lo concibe como la oportunidad de "ordenar y reposiciona externamente" al sujeto.

Una inferencia que se desprende de la mediación instrumental o mediación social es la carga de valores que se ponen en juego. Hay un propósito, entre otros, los docentes de inglés: contribuir en la formación de personas que puedan usar el idioma inglés para el desempeño en su futuro profesional. Valores académicos orientan la acción docente, cuyos resultados, como los propios entrevistados lo admiten, están marcados por diversos modos de docencia que difícilmente superan los límites de la mediación instrumental.

Si le damos seguimiento a la argumentación presentada hasta aquí, se puede encontrar que la teoría socio-cultural de Vigotsky tiene una virtud: sin disminuir la complejidad conceptual sus categorías analíticas pueden ser deslizadas suavemente hacia las problemáticas prácticas.

A diferencia de otros pensadores que están impactando el campo educativo, Vigotsky construyó su cuerpo teórico reflexionando en buena parte su propia experiencia, el de la enseñanza y otorgando atención a los problemas de aprendizaje en segmentos humanos con limitaciones psicológicas.

En esta concepción el trabajo docente tiene un sólido referente teórico para su desarrollo, sobre todo para entender la configuración de valores que se produce. Más aún: las categorías analíticas como mediación instrumental y mediación social, así como el ciclo que va de lo inter-psicológico (la relación entre los sujetos), a lo intra-psicológico (los procesos internos en cada persona), cuyo contenido se constituye en uno de los núcleos fuertes de esta corriente, no sólo son fuentes teóricas explicativas de la problemática relación que se da entre profesor y alumnos, sino además, son una importante base psicológica para la formación del profesorado.

Este análisis refleja los efectos limitativos que puede tener la acción docente no sólo en los aprendizajes sino, en general, en el desarrollo humano. Aquí se ha mostrado, a partir del uso analítico de categorías de la psicología vigotskiana, cómo el profesor puede quedarse en el estrecho margen de una relación educativa instrumental, logrando, quizá, sólo resultados de dominio técnico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la teoría de Vigotsky induce al entendimiento de esta limitada acción del docente para llevarnos a la búsqueda de una mediación social, donde la interculturalidad entre profesor y alumno podrá desarrollar los procesos mentales de los actores que participan en una relación educativa.

En este recorrido analítico se llega a comprender que el trayecto de lo inter-psicológico (lo inter-personal) a lo intra-psicológico (lo intra-personal) puede darse con características altamente cualitativas o, a la inversa, un proceso de escaso desarrollo; ello depende de la naturaleza de la mediación que el profesor estimule y logre. Los cuestionarios y entrevistas que han sido motivo de este análisis, reflejan la importancia y la necesidad de la teoría socio-cultural de Vigotsky en la formación docente.

En este mismo trabajo establecí la perspectiva desde donde puede entenderse la construcción de valores, cuya línea se encuentra en concebir a los valores como una construcción social, es entonces, como lo dice Frondizi (1995),

Una construcción subjetivo pero que tiene que mediar con las condiciones objetivas donde se presenten. En el caso de los docentes del CEI está claro, como ellos mismos lo señalan, no es suficiente la aspiración, "los buenos deseos, dicen, a veces chocan con la realidad", por lo que plantearse aprendizajes del idioma inglés que recuperen las múltiples conexiones con su entorno, con el curriculum de las carreras universitarias y con los propósitos del mismo CEI, se requiere, dirán nuestros entrevistados, una nueva visión de autoridades y profesores.

En la misma dirección de Vigotsky, una mediación entre sujetos que puede tomar, por un lado, forma instrumental, traduciéndose en valores relacionados con la memorización, dominio de datos, repetición de frases, comprobación de aprendizaje objetivado; o, en caso contrario, valores relacionados con la comprensión, en el entendimiento, y en una relación dialógica orientados hacia la comunicación y, por lo tanto, al desarrollo personal.

Obsérvese que esta dirección del trabajo docente no está completamente ausente entre los profesores de inglés. Entre ellos está la crítica a los modos tradicionales y de mera transmisión de información acerca de contenidos académicos durante la enseñanza; admiten que hay expresiones que se están convirtiendo en obstáculos del diálogo y la comunicación, más también se aprecia que entre ellos hay un germen de cambio docente que, con el apoyo de las autoridades a través de programas de formación y ambientes institucionales apropiados, puede darse el desarrollo de la docencia bajo esta nueva orientación.

Teniendo fresca la descripción analítica resultado de la recuperación de las convicciones y actitudes de los docentes del área de inglés, desde la axiología se puede encontrar la configuración valoral que en éstos se encuentra. No hay homeogeneidad en sus preferencias y percepciones sobre el trabajo docente; hay rasgos conservadores pero también se encuentran referentes críticos e intención renovadora en sus prácticas.

Si partimos de que en cada actividad humana se ponen en juego los valores, entonces en el escenario heterogéneo que constituyen los profesores referidos se está presentando una confrontación de valores, en el cual el valor del diálogo está en cuestión más también es una realidad no obstante esto último no sea ahora predominante.

En este recuento analítico, el diálogo como valor con fuerte carga ética está presente en un sector importante de encuestados y entrevistados, pero que los límites institucionales: los textos, el tiempo, los apoyos técnicos, la escasa vida colegiada, todo ello está jugando el papel de freno; a lo que Vigotsky diría, limitación hacia el desarrollo de la mediación social. En esa misma dirección Reséndiz reforzaría desde lo axiológico diciendo que:

La comunicación adquiere importancia en tanto es el vehículo social para practicar el humanismo y una vida intelectual y moral propia del discurso de la ética. Pero no hay forma de lograr aspiración humana si en la base de nuestra interacción cotidiana no logramos hacer que el diálogo racional se imponga como el mayor aliciente para la vida futura (Reséndiz, 1999: 125).

Por lo tanto, entre los profesores de inglés del CEI-Culiacán la explicación psicológica-axiológica se convierte en una alternativa importante en el proceso social que viven los docentes que han sido objeto de nuestro análisis. es necesario hacer una acotación que vale para ampliar nuestro entendimiento de los profesores: la mediación hay que comprenderla dependiendo de su naturaleza, de cómo se presente en la relación educativa.

Así es como Vigotsky habla de mediación instrumental y de mediación social. En tal sentido tendríamos que distinguir lo instrumental como aquello que no rebasa la influencia de esta mediación entre docente y alumno, para lograr resultados de beneficio individual y de escasa trascendencia para el grupo; tales hechos, dicen algunos docentes, describen la tendencia de enseñar inglés sólo para el éxito individual. De la mediación social habría que decir que se trata de aquélla que logra lazos comunicativos, donde el diálogo es fundamental para influir afectiva e intelectualmente en el resto del grupo escolar. (Álvarez y Del Río, 1990: 93-111. Reséndiz, 1999: 82).

Los propios docentes señalan que al acercarse al "momento concreto de la enseñanza" es donde puede encontrarse sentido a las recomendaciones que se hacen para mejorar la práctica docente. Los resultados de las entrevistas dan cuenta de esto. Uno de los profesores encuestados admite que:

El esfuerzo realizado en las aulas no siempre contribuye a lograr aprendizajes significativos, digo si pensamos como parece que estás orientando la pregunta, a que nuestros alumnos puedan comprender y sentirse seguros como futuros profesionales. Nuestras intenciones no siempre se transforman en realidad, que más quisiera tener tiempo, condiciones y formación pedagógica para lograr la comunicación verdadera y poder encontrar respuesta a las dudas que tengo durante mi hora de clase (E5).

Se puede advertir que hay una mezcla de entusiasmo por la docencia con la desilusión de no alcanzar su aspiración en la práctica. "Por la Universidad vale la pena seguir intentándolo", es la frase que sale de una voz pausada y con muestras de afecto por la profesión.

Ni la mediación social entendida como superación de lo instrumental y el éxito individual; como tampoco la comunicación educativa basada en una relación de diálogo razonado entre los sujetos del aula, están siendo convicciones que predominen en la enseñanza del inglés en el CEI-Culiacán.

Sin embargo, podría decirse, desprendida esta idea de las voluntades que pude encontrar entre los profesores y profesoras, que hay una posibilidad que puede ser explorada: la reconstrucción de su experiencia docente desde una visión curricular integral en el sentido como se ha venido construyendo la presente discusión, y que seguramente tendría aceptación, considerando los múltiples rasgos positivos que entre los entrevistados se localizan.

Una convicción va constituyéndose irremediamente si le damos crédito a las voces docentes que aquí han sido recuperadas; aquella que emana del mismo sujeto que tiene la tarea de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, de los mismos profesores del área de inglés del CEI-Culiacán. Esta investigación tiene este doble propósito: dar cuenta de una problemática; más también, poner al descubierto la posibilidad de cambio en el profesorado.

CAPITULO V

CAMBIO VALORALDEL PROFESORADO. A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Acercarnos a la cultura de los profesores, entendida principalmente como los códigos y significaciones que usan para entender, organizar y realizar el trabajo docente, es uno de los caminos para conocer los procesos que al interior de las aulas se están produciendo.

El profesorado que enseña inglés se mueve dentro de este criterio general, sin embargo, la naturaleza del idioma, la importancia que éste tiene en los cambios que se están produciendo en las comunicaciones, la difusión e, incluso, en la creación de nuevos conocimientos y de nuevas habilidades para el mundo moderno, los sitúa como objeto específico de estudio.

La enseñanza del inglés es un factor que está presente cuando se piensa en la formación profesional. Nadie puede asegurar que sin su adecuado dominio el futuro profesional está destinado al fracaso, sin embargo, las distintas vías de acceso a la información actualizada y las señales de desarrollo de cada una de las profesiones, tienen siempre alguna relación con el idioma inglés.

Para expectativas menores de los jóvenes que van a incorporarse no es imprescindible, pero para incursionar en caminos que están relacionado con el desarrollo de la profesión, resulta una herramienta necesaria.

La relación que tiene el trabajo del aula durante la enseñanza del inglés con los propósitos curriculares, es decir, con el tipo de profesional que en cada escuela universitaria se plantea formar, adquiere importancia en este contexto, de lo cual se desprende la validez de conocer las convicciones y preferencias de los docentes, pues desde esta configuración valoral toman decisiones y crean formas de relación educativa en el aula (Contreras, 1990), cuyos efectos pueden ayudar, o en su defecto afectar, a la formación universitaria propuesta desde las escuelas profesionales.

La ausencia del valor del diálogo en la enseñanza del inglés tiene una repercusión negativa, particularmente ante el papel que tiene el idioma inglés en el actual mundo cambiante y globalizado. El diálogo forma personas no instruye individuos (Reséndiz, 1999: 67), lo cual resulta relevante si el alumno de inglés tiene como referente de formación el contenido académico del curso, más también sus experiencias de la vida escolar, el entorno del campo profesional donde tendrá que ubicarse en su futuro, las relaciones sociales que tienen conexión con sus intereses de formación, lo cual sólo puede lograrse la comprensión este idioma en una relación dialógica entre docente y alumnos, Por lo tanto, y sobre todo si esto es cada vez más cambiante, la exclusiva información de saberes de la lengua inglesa es insuficiente e ineficaz.

Entendida la relación dialógica como el establecimiento de nexos racionales y éticos entre personas que se proponen la conformación de una comunidad que, si bien tienen diversos intereses y dominan información distinta, tienen como propósito influir en la formación de los integrantes del grupo y, a la vez, abrirse a la cultura y racionalidad de los otros. Esto permite el salto grupal hacia el acto comunicativo.

La comunicación es una acción social entre personas basado en el entendimiento y la comprensión en la relación humana; el valor de la comunicación, dice Reséndiz (1999: 128), tiene como premisa indispensable procesos de intercambio de información, los cuales se colocan en estados permanentes de entendimiento cuya vía para su realización es la importancia del diálogo en todo el círculo comunicativo.

Los límites que está planteando la formación de los profesores son evidentes, particularmente cuando la enseñanza del inglés se lleva a cabo en ambientes institucionales que frenan las prácticas curriculares basadas en el diálogo hacia una plena comunicación. Así es como se desprende una línea de trabajo futuro hacia el mejoramiento de la enseñanza de este idioma: construyendo una conexión curricular apropiada entre los propósitos de la formación de las carreras universitarias, las políticas institucionales del CEI y la formación de los profesores.

No hay duda que el factor identificado con la formación de los profesores está jugando en la construcción de las relaciones sociales y académicas en el aula, pareciera esto un lugar común, lo que hace relevante tal hecho es la particularidad de cómo esto se presenta en condiciones particulares de cada grupo escolar. Las disposiciones de los profesores a mejorar la enseñanza, así como los resultados de cursos y programas de formación docente en donde han participado, son referentes afectivos y académicos que juegan positivamente; el resultado del análisis realizado entre docentes del CEI nos ayuda a localizar la influencia que esto puede tener en la práctica docente.

En otra dirección, se requiere observar que la presencia de desencanto docente, la desinformación acerca de los propósitos curriculares, la ausencia de iniciativas institucionales y la escasa sistematicidad en la formación de los profesores en el área de Inglés, no solo tiene sus efectos negativos en el aula específica donde están adscritos quienes perciben y viven de esta manera la realidad del CEI-Culiacán, sino además, es factor crítico de toda la enseñanza en el Centro lo cual contribuye al desmejoramiento de la imagen institucional y, socialmente, se filtra como un rasgo que tiende a debilitar al conjunto de los procesos que en las aulas se llevan a cabo. Aquí se encuentra una de las debilidades que requieren ser atendidas, contemplando necesariamente a los docentes como el actor principal para el mejoramiento de la relación educativa y de sus resultados en el aula.

El estudio de los valores en la enseñanza del inglés ha conducido cuando menos a dos puntos estrechamente relacionados, considerando el sentido de este trabajo: 1) dar cuenta y analizar la importancia que se le otorga a valores como el diálogo y la comunicación entre los docentes que enseñan este idioma; y 2) aportar algunas ideas básicas para subrayar la importancia de la formación docente, inscrita ésta en una visión institucional-universitaria. Estos dos ejes que se desprenden del estudio de los docentes del área de inglés del CEI-Culiacán, se fundamentan en la recuperación de las convicciones, preferencias, críticas y aspiraciones del principal sujeto del cambio educativo: los profesores.

No pretendo hacer una propuesta concreta de formación docente; este análisis sólo apunta al entendimiento de las debilidades y, de manera general, a señalar la necesidad del cambio valoral del profesorado de acuerdo a la línea explicativa que aquí he realizado. La formación en valores docentes teniendo como referencia el entorno social de los jóvenes que aprenden inglés en el Centro de Estudio de Idiomas, se coloca como una de las prioridades de la política institucional de la UAS, a no ser que se siga haciendo caso omiso de la realidad formativa en el CEI-Culiacán.

Una de las advertencias que todo programa de formación de profesores debe hacerse permanentemente, es que no hay modelo educativo que de respuesta absoluta a los problemas que marcan la vida de los profesores. El eje analítico que aquí presento puede ayudar a entender lo que entre el profesorado se presenta, sin embargo, en la escuela nunca habrá escenarios armoniosos que, con orden y precisión, se pueda llevar a cabo toda proposición sobre el tema.

En esa dirección Hargreaves (1996) señala que los profesores, particularmente en un mundo cada vez más incierto, podrán librar adecuadamente las dificultades de su profesión si se les forma para el conflicto y desarrollan capacidades de resolución de problemas.

No hay decreto que acierte tratándose de la formación de personas. El idealismo que ha permeado la historia del trabajo docente nos advierte que el fracaso de modelos de docencia se explica por la uniformidad de su concepción y su aplicación (Chehaybar, 1999).

Son concebidos para ámbitos inexistentes, para procesos de enseñanza-aprendizaje suponiendo que es suficiente transmitir y reproducir desconociendo que hay resistencias, todas ellas provocadas por varios factores que se desprenden de lo que en este trabajo ya he dado cuenta con detalle, como por ejemplo: algunas debido al agravio salarial que amenaza con prolongarse, otras por el desencanto ante promesas de grupos políticos, y unas más por la insatisfacción de su desempeño profesional ante la escasa identidad laboral, entre otros.

En tanto se trata de formación valoral de los profesores, ésta requiere estar a tono con lo que también pasa en el conocimiento, sobre todo porque esta es la materia de estudio de los futuros profesionales. Como lo ha documentado Hargreaves (1996), los tiempos actuales son de una provisionalidad creciente en el ámbito del conocimiento; Son, dice el mismo Hargreaves, tiempos de incertidumbre en el saber, la economía y la sociedad; por tal razón, el valor del diálogo, superando la transmisión de certezas en el aula, es el centro de toda formación docente especialmente en escenarios donde los aprendizajes están sustancialmente relacionados con contenidos lingüísticos, como es el caso del idioma inglés.

Plantearse el cambio valoral del profesorado es proponerse una formación situacional/. El desarrollo conceptual como un profesional crítico ante el saber constituido, flexible ante los diversos ámbitos de enseñanza e informado ante el desarrollo del conocimiento en su disciplina, lo protege ante el conservadurismo intelectual y le abre posibilidades de intervención educativa, sin desconocer que esta misma actitud, que ya de por sí es un cambio valoral, se enfrenta a fuerzas sociales de las instituciones que se resisten a dar el salto en su ejercicio profesional.

Múltiples obstáculos hay en un camino orientado por análisis como el presente. El conservadurismo al seno de los mismos profesores, no obstante que a su interior hay fuerzas que tienden al desarrollo de la profesión; Las inercias institucionales que minan las propuestas progresistas tienden a imponerse, aún cuando algunos de sus actores luchan por mejorar la gestión pedagógica como autoridades; en fin, el desarrollo valoral de los docentes es una tarea tan ardua como necesaria, principalmente en escenarios con rezagos en la cultura pedagógica.

El cambio valoral de los profesores implica que éstos comprendan que las prácticas educativas en el aula, tienen que ser vistas en contextos institucionales y macrosociales, cuya comprensión contribuye a darle sentido a su trabajo. Proponerse la formación docente solamente para mejorar técnicamente su trabajo de la hora-clase sin ubicarla en la dimensión curricular amplia, se agota en el aprendizaje de los contenidos del libro de texto. Es una visión que limita al diálogo y, por lo tanto, los propósitos comunicativos de la acción docente.

Las tensiones provocadas por agentes externos del aula tienden a ser incomprendidas, sobre todo cuando se pone de por medio una mirada que reduce su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues como lo ha señalado Zeichner (1992: 315), desde una visión social-reconstruccionista el profesorado puede cumplir su papel académico y, junto a ello, contribuir al desarrollo personal y humano dándole sentido social a su profesión. Una conclusión general que se desprende de lo anterior es comprender la formación valoral de los profesores, pues esto constituye uno de los referentes obligados para lograr el conocimiento de nuestras escuelas.

Acercarnos por medio de las voces directas del profesorado al entendimiento de sus convicciones, preferencias y actitudes ante su tarea docente, nos permite inferir los valores de acceso que se pondrán en juego durante el trabajo áulico (Ribeiro, 1996); así como entender la relación educativa que se proponen construir los profesores, y como consecuencia, localizar el lugar que ocupan los alumnos en la vida del aula.

Todo intento por influir en el desarrollo educativo requiere una reconstrucción conceptual de los sujetos escolares, especialmente del profesor en tanto éste se localiza mejor situado social e intelectualmente para conducir el proceso educativo. Adquiere importancia por la dimensión ética y académica de la función docente. Lo ético está sustancialmente presente en toda relación humana, cuyas acciones pueden afectar esta relación y expulsar lo ético del aula como espacio social donde actúa el profesor.

La dimensión académica entendida desde el sentido común generalmente se piensa que se atiende; sin embargo, los nexos entre el libro de texto, los objetivos curriculares de la formación universitaria, el entorno social y laboral, en fin, múltiples ángulos que reclaman un auténtico trabajo académico, sólo se logra poniendo en juego una interacción racional entre todos estos componentes del saber académico, es decir, desde el diálogo como estrategia en la práctica docente.

Así pues, lo ético y lo académico unido en un solo proceso formativo reclaman, como aquí se ha señalado en todo este recorrido, de una configuración valoral donde el diálogo y la comunicación requieren ser el centro de las convicciones y preferencias docentes.

El eje valoral constituido por el diálogo y la comunicación desde una perspectiva ética y académica posibilita el desarrollo de la enseñanza del inglés; esto potencia y humaniza a los actores escolares. Puede adelantarse que desde este concepto la profesionalidad de la docencia en el CEI-Culiacán, no se limitaría a lograr sólo eficacia y dominio de información de la lengua inglesa, sino también contribuir a darle pleno sentido humano y social al papel del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez A. y del Rio P, "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo," en Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la educación, Alianza-Psicología, Madrid, 1990.

Althusser Louis, Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Quinto Sol, México, 1990.

Baz Margarita, Las huellas de la subjetividad, UAM, México, 1998.

Bourdieu Pierre, Sociología y cultura, Edit. CNCA-Grigalbo, México, 1984.

Bourdieu P. y Passeron J-C, La reproducción, Edit. Laia, Barcelona, España, 1981.

Castorina, José Antonio, "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación" en Castorina, José Antonio, et.al., Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear un debate, Paidós Educador, México, 1997

Contreras Domingo José, Enseñanza, Curriculum y profesorado, Akal, España, 1990.

Cheybar Edith, Hacia el futuro de la formación docente en educación superior, UNAM-PyV, México, 1999.

Díaz Barriga Angel, Didáctica y currículum, Mar; México, 1984.

Díaz Barriga Angel, Docentes y programa: lo institucional y lo didáctico, Rei, Argentina, 1994.

Domínguez Lerma César y Moreno Morales César (coords.), "Diseño curricular. Un marco general para la enseñanza de lenguas extranjeras en Sinaloa", Centro de Estudio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México, S/F .

Durkheim Emilio, Sociología y educación, Reencuentro, México, 1976.

Estebaranz, Araceli, "La naturaleza del conocimiento de los profesores", en Memoria de Simposium Internacional de Formación de profesores, UAS-ENS, México, 2001.

Félix Ibarra José Luis, La enseñanza del inglés en las escuelas preparatoria~ de la UAS. 1980-90 de Culiacán, Tesina de Licenciatura en Ciencias de Ic Educación, CfSE-UAS, Sinaloa, 1991.

Fernández Enguita Mariano, La profesión docente y la comunidad escolar crónica de un desencuentro, Morata, España, 1995.

Fronzizi Risieri, ¿Qué son los valores?, FCE, México, 1995.

Furlán Alfredo, Curriculum e institución, ICEM, México, 1996.

García Canclini Néstor, La globalización imaginada, Paidós, México, 2000.

García Salord Susana, Un estudio socioantropológico de las clases medias en México. Los académicos de la UNAM, Tesis de Doctorado en Antropología, UNAM, 1999.

Gimeno Sacristán José, El curriculum. Una reflexión sobre la Práctica, Morata, España, 1995.

Giroux Henry , "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación", en Cuadernos Políticos, no.44, México, julio-diciembre de 1985.

Honore Bernard, Para una teoría de la formación, Narcea, España, 1980.

Hargreaves Andy, Profesorado, cultura y modernidad, Morata, España, 1996

Héller Agnes, Sociología y vida cotidiana, Grijalbo, España, 1972.

López Zavala Rodrigo, "El curriculum: campo de racionalidades y de poder", Revista Pedagógica, UPN-Unidades Sinaloa, 1993.

López Zavala Rodrigo, "La historia de los valores educativos. Ideología y poder en la escuela", documentos del proyecto: Institución escolar, cultura y sujetos, CISE/UAS, Culiacán, Sinaloa, México, 2000.

López Zavala Rodrigo, Educación superior y valores. Los valores del profesorado en las universidades públicas de Sinaloa, editorial UdeO, México, 2001

López Zavala Rodriga, Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja, México, UAS/SEPYC, 2002.

Mazo Sandoval Concepción, "El docente y el sistema modular. El caso de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural", tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán , Sinaloa, México, mayo de 2000.

Martínez Ezequiel, Factores sociales y profesionales en la conformación de la profesión docente, México, UAEM, 1998.

Municio Pedro, "Evaluación de programas educativos", en Revista Bordón, Sociedad Española de pedagogía, Volumen 43, número 4, España, 1992.

Not Louis, La enseñanza dialógica, Plaza y Valdez, México, 1992.

Ochoa Ferro María Virginia, La enseñanza del inglés en el bachillerato universitario: caso preparatoria Guasave Diurna, Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, CISE-UAS, Sinaloa, 1992.

Ortega Valdez, José Angel, Formación de valores y condiciones políticas de las instituciones, FCE, México, 1999.

Ortiz Mora Salvador, Escuela y trabajo. Nuevos valores en la globalización, Porrúa, México, 1999.

Pansza Margarita et. al., Operatividad de la didáctica, Gernika, México, 1993.

Parsons Talcott, "El salón de clases como sistema social", en SEP-UPN, Sociedad y trabajo en la práctica docente, Antología, SEP-UPN, México, 1978.

Ramírez García Anselmo, La enseñanza del inglés como idioma universal, Paidós, UNAM, México, 1997.

Reséndiz Gilberto, Valores en el proyecto docente. Profesores e institución, UAEM, México, 1999.

Ribeiro Lidio, Los valores e acceso y la práctica docente, Plaza y Valdez/CIIDET, México, 1996.

Ruiz Clemente, Los retos de la sociedad del conocimiento, ANUIES, México, 1998.

Savater Fernando, Invitación a la ética, Anagrama, México, 1998.

Schon Donald, La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Paidós, España, 1992.

Trilla Jaume, La autonomía del profesor, Paidós, España, 1997

Tyler Ralph, Principios básicos del currículo, Troquel, Argentina, 1986.

Vigotsky L.S., Pensamiento y lenguaje, Quinto Sol, México, 1992.

Wheatley, Margaret y K el I ner-Roger, Myron, "Las paradojas y las perspectivas de la comunidad", en Antología: Tradiciones, etapas, modelos y educación futura en la formación de profesores, Maestría en Educación en el campo de la formación docente, UPN, Culiacán, Sin. Méx., 2002-02-02

Young Robert, Teoría crítica de la educación y el discurso del aula, Paidós, España, 1993

Yurén María Teresa, Formación y puesta a distancia, Paidós, México, 2000.

Yurén María Teresa, Eticidad, valores sociales y educación, UPN, México, 1995.

Zeichner, Kenneth, "Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica", en Estebaranz García, Araceli y Sánchez García Victoria (eds), Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. (I) Conocimiento y teorías implícitas, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, serie Instituto de Ciencias de la Educación, España, 1992.