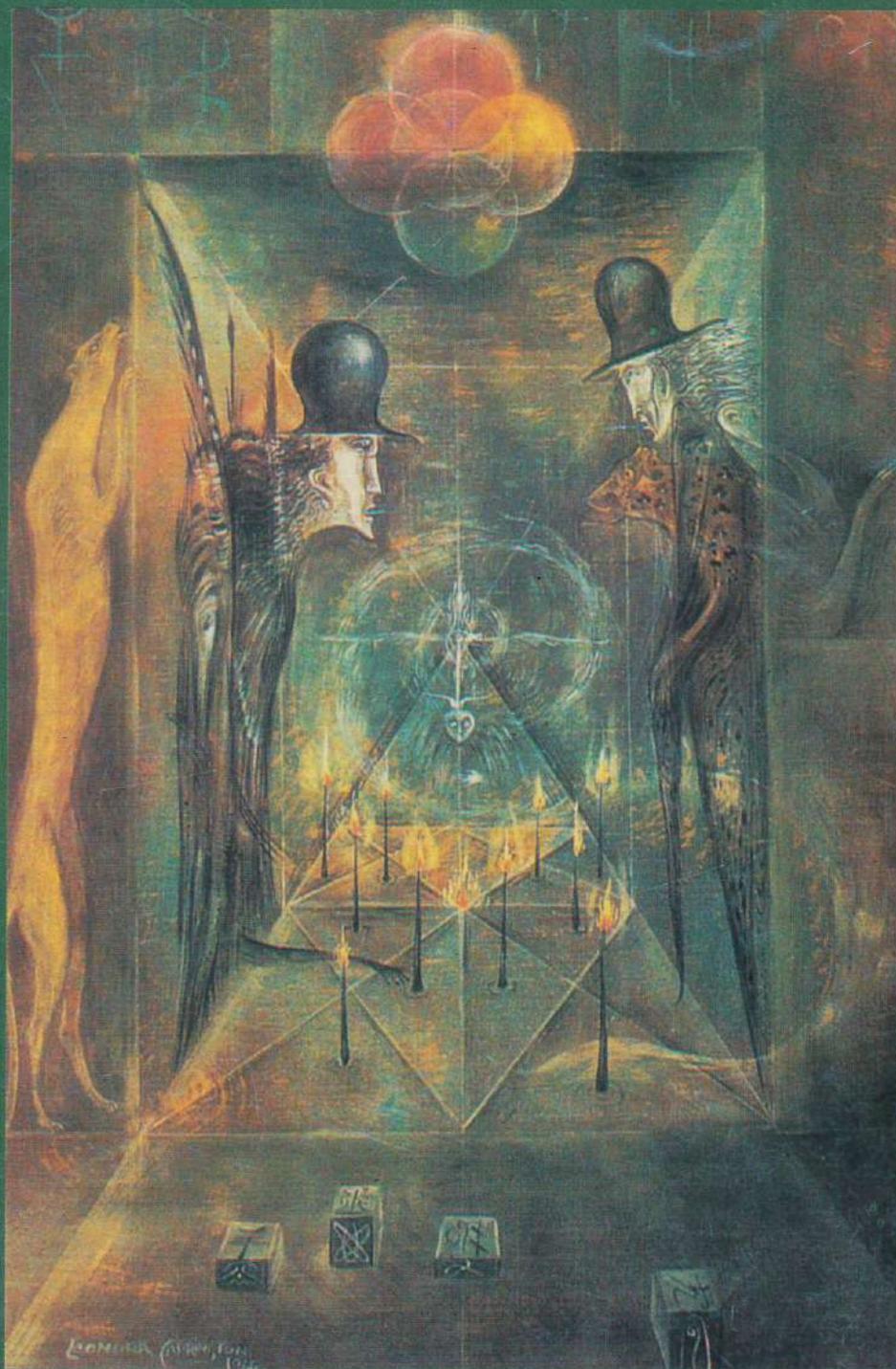


CONTRASTES

Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D.F. Sur



Nueva Época
Año 8, Número 28
Invierno 2005

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

EDITORIAL

El presente es el último número de la revista Contrastes correspondiente al año 2005, a lo largo de este período de tiempo hemos intentado abrir un canal de comunicación y un espacio de expresión para los alumnos y asesores de la Unidad UPN 097 DF Sur. También hemos intentado reflexionar sobre algunos aspectos de la realidad del país y de su vínculo con la tarea de educar. Indudablemente quedan en el tintero muchas cuestiones que urgen ser puestas en la mesa del análisis y la discusión.

El año próximo será de suma importancia y de gran trascendencia para el futuro del país y para la educación, se llevarán a cabo votaciones para elegir al próximo presidente de la nación, el clima seguramente será de efervescencia política y de fuertes disputas ideológicas. La esperanza para nosotros radica en la posibilidad de que el proceso preelectoral se lleve a cabo con inteligencia, sensibilidad y capacidad propositiva a fin de que se abra la posibilidad de que la decisión que tome la ciudadanía pueda proyectarse más adelante en mejoras para las condiciones y la calidad del trabajo que se desarrolla en las instituciones educativas del país.

Sin duda el año entrante será fértil en temas de discusión y análisis, extendemos desde ahora la invitación a nuestros lectores para no quedar al margen de los procesos que se darán en el país, tratando de asumir una actitud crítica y comprometida, manifestando nuestra posición como educadores y realizando también propuestas que apunten al enriquecimiento de la vida democrática del país.

Asimismo, ofrecemos este espacio de comunicación a quienes quieran expresar sus puntos de vista, socializar sus avances de investigación o sus creaciones literarias, con la única condición de que se tome como tema central de nuestros artículos a la educación.

Directorio

Mtra. Marcela Santillón Nieto
Rectora

Dr. Tenoch Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Prof. Javier Olmedo Badía
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades

Prof. Martín Antonio Medina Arteaga
Director de la Unidad UPN 097 D.F. SUR

C. P. Santiago Ayala González
Jefe Administrativo

Profa. María del Pilar Chapela Blanco Mendoza
Coordinador Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Profa. María del Pilar Chapela Blanco Mendoza

Prof. Martín Antonio Medina Arteaga

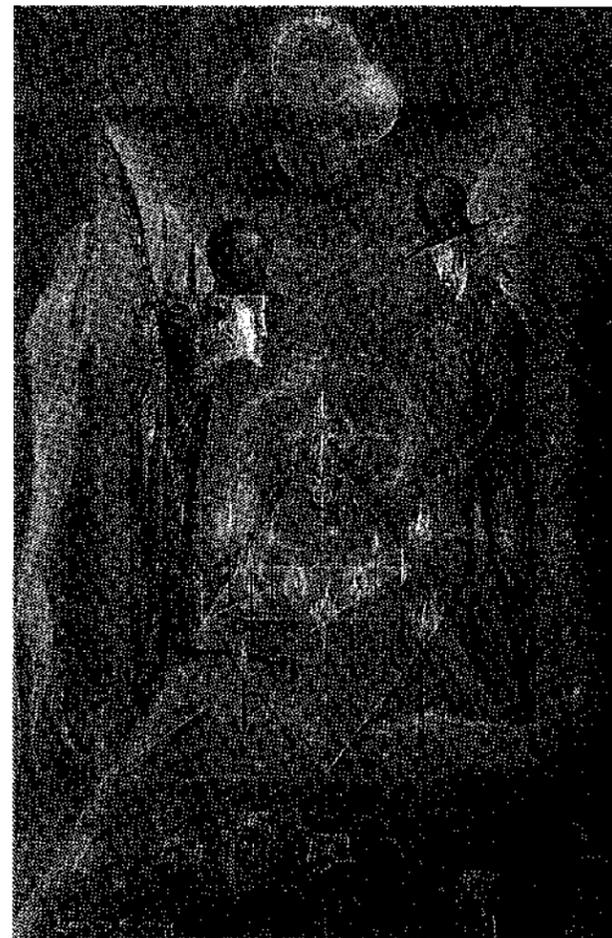
Profa. María de Lourdes Salazar Silva

Profa. Concepción Hernández

Capturó

Blanca Rosa Canul Chan

CONTRASTES



Leonora Carrington

LA INVESTIGACION ETNOGRÁFICA: INTERPRETACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

María de Lourdes Salazar Silva
Asesora de la Unidad 097 D.F. Sur.

En este artículo abordamos la investigación etnográfica, entendiendo a ésta como una Metodología que implica una perspectiva epistemológica coherente; esa perspectiva es holística, interpretativa, sociocultural y por ende histórica (Paradise, 1994; Rockweell, 1986; Bertely, 2000).

La etnografía como Metodología implica según Geertz (1989) conocer y entender a los actores a las gentes y a sus vidas. Para Erikson (1986) implica describir la vida cotidiana y descubrir lo invisible de la misma, hacer que lo familiar se convierta en extraño...el lugar común en problemático, para Rokwell (1986) implica un proceso de documentar lo no documentado. Todo esto a partir de un trabajo interpretativo de significados que va más allá de la actividad puramente descriptiva, de presentación de datos con la que, por lo general, se le asocia.

Detengámonos en el carácter interpretativo de la etnografía, partimos de que a la investigación etnográfica le interesa la "ACCIÓN SOCIAL" (Max Weber) en tanto comportamiento humano que tiene un significado, el objetivo es interpretar precisamente esa acción social.

Tenemos entonces que la etnografía involucra una tarea de interpretación de significados, para ello, parte del dicho de los sujetos del grupo que se ha de estudiar, de los actores de esas acciones sociales; es decir, parte de los *emic*, de la percepción desde dentro, que de sí mismo tiene un grupo social (Calvo, 1992; Woods, 1995; Bertely, 2000). El significado de esas acciones se asocia con varias dimensiones, la cultural, la histórica, la económica, la política, etc., de allí el carácter holístico de la investigación etnográfica.

De estas dimensiones, se da mayor importancia al aspecto histórico pues documenta la vida cotidiana en el marco del análisis de los procesos histórico-sociales y estructurales que intervienen en su generación, en consecuencia su carácter histórico y sociocultural. Al respecto, Calvo argumenta que:

El sentido histórico se logra contextualizando lo específico en tiempo y espacio, y se da en dos direcciones: 1.- implica ubicar lo específico en su contexto inmediato permitiéndole así definir su singularidad y a la vez diferenciarse de otros procesos sucedidos en situaciones distintas. 2.-El sentido histórico también está determinado por la contextualización más amplia de lo específico que supone analizarlo dentro de sus relaciones con el contexto social mayor (institucional, regional, nacional, internacional). En este sentido los procesos particulares están inmersos y son parte de una realidad inmediata y mediata" (Calvo, 1992: 12)

Qué implica entonces la tarea de interpretación en la investigación etnográfica? de acuerdo con Erikson (1986), implica una actividad reflexiva que permita "...descubrir lo invisible, detectar a los actores, entender sus intereses, acciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos, en otras palabras que le permita dar sentido y coherencia a lo que sucede. Estos se logra construyendo relaciones o enlaces clave entre varios conjuntos de datos... que permitan

conectar muchos elementos y atar hilos a los varios conjuntos de datos" (Erickson, 1986:141).

Para iniciar esa tarea se hace necesario definir la posición teórica, ideológica, política y cultural del investigador pues interpretamos a partir de una tradición, esto es, vemos e indagamos la realidad a partir de nuestros conocimientos, experiencias, creencias, etc., lo que constituye nuestra tradición u horizonte de vida. Así mismo, al interpretar una acción social lo hacemos considerando o teniendo en cuenta el horizonte de los sujetos que se investigan, Bertely (2000) habla de la interpretación como fusión de horizontes, del interprete y de los sujetos, además de conceptualizarla como un acto de auto comprensión de quien interpreta.

Por otro lado, el trabajo de interpretación en la investigación etnográfica supone necesariamente una construcción conceptual y un sustento teórico, pues la teoría está presente en todo el trabajo etnográfico, desde el momento mismo de la recolección de datos hasta la organización y presentación de los mismos. Por lo que un trabajo inherente a la investigación etnográfica es explicitar la teoría o teorías implícitas en el trabajo de investigación.

Para la construcción conceptual y definición del sustento teórico, es necesario tener en cuenta que la etnografía, en tanto Metodología, no se asocia con una teoría específica y tampoco

con un campo disciplinario determinado, son diversos estos campo y teorías que pueden sustentarla, la única condición es el interés por el comportamiento humano en términos de significado.

Abundemos más en este uso de la teoría en el trabajo de investigación etnográfica. Decíamos que la etnografía al igual que muchas otras disciplinas que buscan la construcción del conocimiento, parte de un planteamiento teórico y conceptual inicial pero aquí su referente se constituye por preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas no acabadas, no cerradas, no totalmente definidas, más bien, conforman solo un punto de partida y una guía durante la investigación; "...conceptos y relaciones se van



AB EQ. QUON: Leonora Carrington

construyendo a lo largo del trabajo de campo..."(Calvo,1992: 12) a la par que se responden preguntas iniciales y se formulan nuevas interrogantes en un proceso dialéctico. Al respecto, Rockwell(1986) habla de una dialéctica entre las categorías sociales de los grupos sociales estudiados y el desarrollo de categorías teóricas como una constante de la investigación etnográfica. Las categorías sociales se involucran así en el proceso etnográfico no solo como parte del objeto de estudio, sino también como esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común del investigador. En la etnografía si el trabajo teórico no atiende a las categorías sociales se cierra una de las vías más ricas de construcción de conocimiento y se corre el riesgo de reproducir el sentido común académico en lugar de transformarlo (Rockwell,1986: 17).

En esta idea de vincular lo teórico y lo empírico, el trabajo interpretativo se realiza en diferentes niveles, en un primer momento las situaciones o procesos son descritos de manera muy cercana al dato directo, y son analizados a partir de sus relaciones internas y de acuerdo con su significado propio, y dentro de su contexto y estructura locales, lo que implica realizar una organización básica del material empírico, dar una primera congruencia a lo que sucede; y construir los enlaces claves iniciales, esto supone una construcción conceptual que va más allá de la pura descripción (Calvo,1992). En el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas las cuales, ya

señalábamos, no se definen previamente como conductas o efectos a observar en la realidad. Esta forma de análisis permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto a observar (Rockwell, 1986: 17).

De esta manera, la etnografía no sólo se sirve de la teoría, también la retroalimenta pues está orientada a la construcción de nuevos conocimientos, en tanto posibilita construir nuevas explicaciones sobre la realidad estudiada, realizar una lectura diferente de la misma, obtener datos empíricos nuevos y originales sobre ella.

Tenemos entonces que en la investigación etnográfica está ausente la pretensión de verificar conocimientos, y si bien se parte de algunos supuestos que orientan la investigación éstos son sólo eso, supuestos y de ninguna manera hipótesis susceptibles de ser verificadas, pues la preocupación no es la verificación de hipótesis o planteamientos orientadores de la investigación, sino la comprensión de la realidad con ayuda de la teoría.

Finalmente, resaltemos la pretensión transformadora de este tipo de investigación, pretende transformar la realidad a partir de los ámbitos locales, a través de la búsqueda de alternativas a los problemas estudiados. Señala Calvo.." que la comunidad conozca su propia realidad y las posibilidades de cambio y transformación local." Este método se ubica dentro del paradigma de investigación cualitativa y parte de la idea de que el conocimiento como autoconciencia se construye en tanto es un producto social del hombre, del sujeto

cognoscente que conoce en situación. En esa idea, todo sujeto –individuo histórico-social determinado- es susceptible de generar conocimientos de su realidad inmediata, conocimiento sobre problemas cotidianos o aspectos susceptibles de cambio de sus propias prácticas –singularizando de esta manera el objeto de estudio-, en tanto tiene capacidad de acción y capacidad lingüística lo que le permite interactuar en acciones comunicativas a partir de las cuales comprende la realidad entendida hasta entonces de manera distorsionada o superficialmente. En esta idea está presente también la intención de redimensionar al sujeto en su papel activo.

En consecuencia, la finalidad de ese conocimiento subjetivo es el mejoramiento de sus prácticas cotidianas, previa comprensión de las mismas, reconociendo en esa idea el planteamiento de la interdependencia sujeto objeto –y más aún la idea de que los sujetos que investigan son a su vez el objeto mismo de investigación-, así como el aspecto de que la realidad a problematizar debe ser entendida a partir de un contexto histórico social y como parte de una realidad entendida como totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Bertely Busquets. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós, 2000.
- 2.- Calvo, Beatriz. "Etnografía de la educación". En Nueva Antropología, Revista de Ciencias sociales. México, Julio, 1992. Vol. XII, número 42.
- 3.- Gadamer, Hans G. Verdad y método.

Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca España: Ed. Sígueme, 1994.

4.-Goetz, J.P y LeCompte M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

5.- LeCompte, Margaret. La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo. En Investigación etnográfica en educación. -Rueda Beltrán et al.(coordinadores). México: UNAM, 1992.

6.-Paradise, Ruth. Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?. En La Etnografía en Educación, Panorama, p' practicas y problemas. Rueda Beltrán et al. (coordinadores). México: UNAM, 1994.

7.-Rockwell, Elsie. "La etnografía ¿para qué?". En Revista Panorama Educativo. México, Revista regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Año 2, No. 2, 1993.

8.-Rockwell, Elsie. Etnografía y Teoría en la investigación educativa. En Enfoques, Cuadernos del Tercer seminario Nacional de investigación en educación. Bogota Colombia: Centro de Investigación de la universidad, 1986.

9- Woods, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México: Paidós, 3ª. Reimp., 1995.

ARTÍCULO : "ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN U/O BUROCRATIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO. RIESGO DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN"¹.

Desde hace por lo menos varias décadas se ha venido efectuando en las profesiones una propuesta de reestructuración, en aras de mejorar la calidad del trabajo docente y de una mayor especialización técnica, cuestión que en el caso de ésta profesión la reconversión había estado pendiente e incluso socialmente se le ha considerado como una de las profesiones más arcaicas y atrasadas en su desarrollo profesional contemporáneo. De aquí que para plantear un cambio, renovación y profesionalización en la enseñanza, se tiene que tener en cuenta las funciones específicas (objetivas) del trabajo del profesor, es decir: su desempeño docente, los conocimientos exclusivos o particulares que tiene, las técnicas y tradiciones en el ejercicio de la profesión; y por el otro lado, las actividades implícitas (subjetivas) que conlleva la profesión, tales como la responsabilidad de tratar de cubrir las demandas sociales, y el logro de los objetivos profesionales, entre otros.

De tal forma, que podemos decir que la profesionalización en el trabajo de la enseñanza requiere reconocer, desarrollar la especificidad que demanda la tarea docente en su complejidad, ver las particularidades

de su proceso formativo y reconocer la necesidad de hacer la investigación así como proponer los nuevos conocimientos sobre la enseñanza que no son propiedad de los centros de investigación o de las universidades, sino que lo son también de los profesores de educación primaria quienes también se plantean hipótesis, y día a día en su trabajo cotidiano, se trazan su quehacer y el sentido de su trabajo. Estos profesores como dicen Diker y Terigi (1997), citando a Zeichner, también pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimientos para la enseñanza.

En esta forma, la profesionalización de los profesores debe de empezar por reconocer, dice Cornu, citado También por ambas autoras, "...el valor del saber del oficio, del saber -hacer "creado entre la rutina y el hallazgo, entre los modos repetidos e imprevisibles"-; el valor de esa suerte de memoria sedimentada en la "invención de lo cotidiano", que es la experiencia docente..." (Diker y Terigi, 1997; 172.).

El desempeño de la tarea educativa no es algo estático, definitivo o bien estandarizado, como sería el trabajo en la producción industrial, sino que requiere de un bagaje previo, de tipo cultural, social y de experiencia en el ámbito educativo, por todo esto es

¹ Este artículo se presentó en el Congreso Internacional. La Pedagogía en los albores del Siglo XXI, retos y perspectivas. 12, 13, 14 de mayo de 2004. Xalapa, Veracruz, México.

necesario que el profesor tenga una actitud de búsqueda, sea creativo y trate de resolver los diversos problemas que se le presentan, así como aceptar el reto de asumir y adquirir un nuevo conocimiento cuando lo demanda su trabajo. Por lo tanto, el proceso de profesionalización debe de comprender la actualización permanente de los profesores que fomente una actitud innovadora, que vaya más allá de preparar la clase y que se proponga el reflexionar en su práctica pedagógica conjuntamente con un equipo de compañeros que se reconozcan como colectivo, esten dispuestos a romper con el aislamiento y atomización de su trabajo y tengan como proyecto el mejoramiento de su práctica profesional. lo cual, nos dice Sarramona, citando a Imbernón, sólo es posible con una buena formación inicial, puesto que de lo contrario el proceso práctico será puramente empírico o artesanal. De tal forma, que ejercer la profesión es también un modo de aprendizaje que o bien impulsa, o bien frena el proceso de profesionalización (Sarramona, 1998; 19).

Otro de los factores que ha contribuido a la puesta en marcha de las propuestas de profesionalización y, por decir, en cierta forma de renovación del trabajo de enseñanza es la exigencia social de actualización por el acelerado cambio que se está implementando con la tecnología, los medios de comunicación y desarrollo económico. Lo cual en el caso del trabajo de la enseñanza es primordial; ya que

es prácticamente imposible que un profesor con su formación inicial pueda resolver todos los problemas y aspectos que se presentan en tan compleja labor, como es la de la enseñanza.

En esta forma, por muy bien planteada que estuviera la formación inicial de los profesores de educación primaria, ésta estaría limitada, precisamente porque es una actividad profesional que está atravesada por todos los problemas que se presentan en la sociedad, tales como la cultura, los valores, conocimientos, problemas económicos, aunados a cuestiones de métodos, formas de organización y ¡Qué no decir! de recursos didácticos y materiales que posibilitan la realización del trabajo docente.

De tal manera, que es indispensable en la labor de la enseñanza un proceso de formación permanente para que pueda haber calidad en el trabajo, en el que los sujetos docentes están en constante evolución y aprendizaje como dice Sarramona (1998).

Es importante destacar dos aspectos a considerar sobre la profesionalización de los profesores de educación primaria, éstos son: el de la autonomía que no es otra cosa más que la capacidad que tiene el profesor como profesional para tomar decisiones en los diversos aspectos que conlleva su trabajo y el tener las condiciones materiales para realizarlo.

Y precisamente son estos dos aspectos en los que los maestros no tienen generalmente ni el reconocimiento, ni el apoyo institucional; en el caso de México ampliamente ha sido abordado los temas de la burocratización del trabajo docente, la falta de autonomía, la vulnerabilidad a la que está sujeto el profesor por parte de la institución, sus propios compañeros de trabajo y los padres de familia. Además, de no contar muchas de las veces, ni con las condiciones mínimas de trabajo, seguramente esta realidad es compartida con los países subdesarrollados, particularmente con América Latina.

Es por esto que consideramos que la profesionalización, reestructuración y /o renovación de la actividad de la enseñanza requiere una valoración real más que discursiva, que se revele en la normatividad instituida sobre las condiciones de trabajo y salario de los profesores, así como en la relación entre la institución-administración. Porque hasta ahora ha pesado más el discurso, incluso ambivalente sobre el trabajo docente, que en algunas ocasiones se presente idolatrando la figura del profesor y en otras descalificándolo y culpándolo como único responsable de los problemas que se presentan en el sistema educativo y de su fracaso.

En esta forma queremos puntualizar sobre las características específicas que se han expuesto a manera de propuestas para

la de profesionalización de los profesores (particularmente de educación primaria) por diversos autores. Y con toda intención hemos dejado de lado, en esta exposición, las propuestas ideológicas sobre la profesionalización?

Empezaremos por mencionar a Donal Schön (1988) para él, lo fundamental en el proceso de profesionalización es considerar que los profesores pueden ser "profesionales reflexivos", que luchan contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horario, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; que también cuestionen y critiquen la idea de que la escuela tiene

2 Consideramos Ideología de la profesionalización, las propuestas que priorizan en la formación actualización y capacitación de los profesores de educación primaria, en habilidades de gestión, así como las propuestas que emanan de un discurso político que busca justificar los recursos asignados, más que incidir en la formación académica de los profesores. Y también las propuestas que generan los propios profesores con el fin de justificar su actividad o con el afán de obtener el reconocimiento social sobre la actividad de la enseñanza, más que demostrar la importancia y trascendencia de su trabajo. Y de igual forma la concepción ideológica de la profesionalización ha implicado el rango de superioridad, autoridad, dominio e imperio de los profesionalizados (supuestamente por haber obtenido una formación adicional a la básica y adquirir un lenguaje "especializado", lo que no necesariamente con lleva una mayor preparación o formación técnica-pedagógica), sobre los no profesionalizados. Puede Consultarse a Ma. De Ibarrola y Patricia Medina (ver la bibliografía al final del texto)

como objeto la transmisión de conocimiento (Shön, Idem; 291).

En esta misma perspectiva, Imberón(1998) plantea que la profesionalización de los maestros, implica pensar en la generación de cambios diversos en el puesto del educador, comprende también concebir a la profesión de la enseñanza como una actividad que se realiza en la institución escolar, que tiene como base la reflexión en la investigación y la innovación en el trabajo docente dando lugar, a su vez, a una nueva cultura profesional (Imberon. 1998) construida desde el trabajo en equipo y con el compromiso por parte de los profesores de brindar un mejor servicio a la sociedad.

Asimismo, Sarramona también es cercano a posiciones de Imberón y Schön, quienes consideran que las propuestas de profesionalización no necesariamente deben de ceñirse al modelo tecnocrático, sino que las propuestas de profesionalización deben de retomar además las proposiciones de las minorías en el profesorado que generalmente han sido excluidas y los que hasta ahora se han visto más beneficiados, es un sector minoritario de técnicos con categorías superiores a las de los profesores.

Pero lo fundamental para Sarramona es el hecho de que en las propuestas de profesionalización es importante considerar las características personales que debe de

tener un profesor para formarse y ejercer la profesión, e incluso retoma textualmente a Pilar Benejam quien plantea que es necesario la selección más adecuada y menos mala posible, con el fin de que las pocas plazas disponibles que existen, se las den a los candidatos que tienen más posibilidades de resultar idóneos (Sarramona, 1998; 17)

Esta afirmación de Sarramona, está relacionada con la propuesta de la Asociación del Trabajo de Educación en Europa (ATEE) en el III Seminario celebrado en julio de 1993 sobre la profesionalización, planteo recuperar el sentido de la profesión de la enseñanza vinculado a cuatro factores fundamentales: el status; los conocimientos y capacidades que exige la actividad, el sujeto que se asume como profesional dentro del grupo, y la formación profesional.

De acuerdo a lo anterior la docencia, para Sarramona (Idem.) es una profesión que requiere la profesionalización, para mejorar sus capacidades de racionalización de saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia. Esta posición también está muy cercana a la propuesta de Miguel Fernández (1999;2) que nos habla de un perfeccionamiento permanente, un análisis de la práctica y de llevar a cabo la investigación en el aula.

Para Miguel Fernández (1999), la profesionalización docente es la búsqueda

de conocimientos, tener actitud responsable, eficacia técnica para mejorar la calidad de la educación. Esto nos permite ver la coincidencia en los planteamientos sobre la profesionalización entre autores como Shön, Sarramona y Fernández.

Por otro lado, está la posición de Diker y Terigi (1997) que consideran que lo fundamental en la profesionalización es la *autonomía* y *responsabilidad*, las cuales se pueden dar con una formación adecuada que permita a su vez a los profesores resolver problemas específicos que se les presentan en su práctica laboral, así como contar con las condiciones materiales de trabajo que posibiliten asumir la ampliación de responsabilidades.

Pero si estas condiciones no se dan en el proceso de profesionalización dicen las autoras, lo que se genera es un "...proceso de intensificación del trabajo de los profesores... falta de preparación o formación específica, éste recurriría a instructivos, propuestas didácticas, modelos de organización del trabajo elaborados por otros" (Diker, y Terigi. 1997;. 171).



CROOKHEY HALL. Leonora Carrington

Compartimos ampliamente la posición de estas autoras, es más consideramos que si no hay un cambio más que formal, y un mejoramiento en las condiciones laborales y materiales, no se dará realmente una profesionalización a los docentes.

También, encontramos los supuestos de García Llamas (1999; 136) sobre la profesionalización, el cual considera otros aspectos muy diferentes a los mencionados por los otros investigadores que hemos citado. Este autor citando a Lerena (1982) expone cinco elementos básicos que definen la profesionalización:

"...1º. el establecimiento de un sistema homogéneo de reclutamiento y de formación de los agentes cada vez más exigentes y especializados; 2º... el ejercicio de la enseñanza primaria en una ocupación de dedicación principal y completa; 3º. La integración de ese sistema de agentes, dentro de las burocracias pública y privada, o sea salarización, burocratización, funcionalización; 4º. Establecimiento de órganos y asociaciones profesionales y 5º. La constitución y afianzamiento de esa categoría social, en tanto que el grupo, el cual ocupa como tal un determinado lugar dentro de la estructura social y es portador de un ethos específico..."(García Llamas. 1999; 136).

Esta propuesta de García Llamas, que es a su vez retomada de Lerena, nos parece que es un planteamiento de Brunner y Flisfisch

(1989); Pacheco y Díaz Barriga (1997); entre otros autores que nos hablan sobre los aspectos que involucra una profesión³.

La concepción de García Llamas sobre la profesionalización, desde nuestro punto de vista no es otra cosa más que llevar a cabo los factores que implican la constitución de una profesión y no hay nada nuevo que plantee sobre la profesionalización en si.

Por otra parte, para Popkewitz (1997; 178), lo primordial en el proceso de profesionalización (que ha involucrado diversas reformas, foros, propuestas y recomendaciones por parte de las asociaciones y grupos de profesores), es considerar que la docencia es más profesional en la medida en que haya una mayor preparación, y haya una relación de trabajo colegiado. Además, buscar la autonomía del maestro a través del establecimiento de un Consejo Nacional de Normas Docentes, que plantee la reducción de reglamentos administrativos y efectuar cursos de postgrado para la formación de los docentes, lo cual implica aumentar el período de formación de los profesores de educación primaria.

Como podemos observar, esta recuperación de Popkewitz se centra en la búsqueda de una mayor preparación o formación

³ Al respecto he desarrollado todo un capítulo sobre el "Trabajo Docente como Profesión", en el que se plantea qué es una profesión. Ver la Tesis para obtener el Grado de Doctorado (ver datos en la bibliografía al final de este ensayo).

de los profesores, pero lo que nos parece fundamental en esta propuesta y que ha sido escasamente abordada, es el hecho de esbozar la idea de instituir un consejo que valore y considere la reducción de reglamentos y normas administrativas que han contribuido significativamente a burocratizar el trabajo de los profesores, perdiéndose el objetivo del trabajo del educador que es por principio una actividad pedagógica.

Un ejemplo de esto es cómo en la Cd. de México, D. F. La situación anterior se refleja en las palabras de una profesora de educación primaria, quién en una entrevista expuso que... al iniciar el ciclo escolar es cuando más se hace evidente la burocratización del trabajo de los profesores, al efectuar una serie de trámites administrativos por cada alumno que multiplicado por treinta estudiantes implican un promedio de 500 documentos, nada más para empezar el ciclo escolar.

"...La burocratización del trabajo de los profesores en primaria comienza desde el inicio del ciclo escolar, con el registro de inscripción que se debe hacer de cada alumno y en el que se tiene que anotar los datos personales del niño, de los padres y de la familia en general; posteriormente se efectúan actividades de las fichas diagnósticas como lo sugiere la Secretaría de Educación Pública (son aproximadamente de 3 a 5 y fichas que comprenden de 30 a 40 actividades para detectar 60 habilidades distintas en cada niño), después se elabora con base en estas fichas un cuadro de concentración de todo el grupo y en el que se deben de anotar también observaciones; asimismo se aplica

un examen diagnóstico a los alumnos; del mismo modo se elabora un perfil del grupo; aparte, se tiene que hacer el plan anual de trabajo y semanalmente presentar el avance programático, y de ahí en adelante se genera una evaluación bimestral a lo largo del ciclo escolar, que implica efectuar un instrumento de quince reactivos para cada una de las seis asignaturas distintas, evaluarlo o calificarlo y después asentar calificaciones en cuadros de concentración y boletas de cada uno de los niños del grupo. Igualmente, se tiene que obtener el promedio de las asignaturas de español y matemáticas de todo el grupo; sin olvidar el libro de texto que se tiene que trabajar desde el primer mes de clases; entre otras tareas más que se tienen que ir desarrollando el maestr@ a lo largo del año, ¡esto es para volverse locos!...".⁴

La información que nos da la entrevista arroja datos que nos parecen espeluznantes, que evidencian no sólo la burocratización del trabajo de los profesores a nivel primaria, sino además la intensificación de la jornada de trabajo del maestro, por ejemplo, se revela la detección de 900 habilidades en un grupo de 30 alumnos aproximadamente, ya que puede ser menor o mayor, la elaboración de 90 reactivos bimestrales de las seis asignaturas que se imparten por 30 alumnos aproximadamente, nos da la evaluación de 2700 reactivos si los multiplicamos por 5 bimestres que son los que se imparten a lo largo de todo el ciclo escolar, tenemos como resultado un total de 13,500 reactivos de los cuales se tiene que elaborar un cuadro

4 Entrevista con la Profesora. Sonia Castrejón Mata. Septiembre 2003.

de concentración, obtener el promedio de dos asignaturas y asentar calificaciones en boletas. Aunado a esta labor a los profesores paulatinamente se le han ido incrementando las actividades año con año.

También, consideramos junto con nuestra entrevistada que la intensificación del trabajo de los profesores de educación primaria ha sido progresiva e imperceptible y encubierta, se han implementado cada día más actividades en aras de la calidad y modernización educativa, a costa de un mayor desgaste y exigencia a los profesores. Por ejemplo: el avance programático se ha efectuado desde hace varios años, después, se integraron a los grupos regulares, los niños con necesidades educativas especiales; más adelante se solicitó el plan anual; posteriormente se implementaron las fichas de apoyo para el diagnóstico inicial y últimamente se le ha empezado a exigir a los profesores la elaboración del proyecto escolar.

Finalmente, para concluir este primer ensayo sobre la profesionalización del trabajo docente consideramos que hasta ahora es una cuestión en debate, pero que ha hegemonizado la ideología de la profesionalización subsumida en una posición fundamentalmente ideológica y política que está más preocupada por tener el control sobre el trabajo docente que por estimular el desarrollo de un mejor desempeño y calidad

en el trabajo, así como dar continuidad a la formación del profesorado, de acuerdo a las necesidades del servicio.

Martínez Bonafé (1998;17), plantea que las tareas de formación del profesorado involucran una de coordinación del trabajo en el propio centro, implicando seminarios, participación de los grupos de renovación, actualización docente, e intercambio de experiencias.

Desde esta propuesta de profesionalización es ser posible pensar a la actividad de la enseñanza como un trabajo *no atomizado*, sino como un trabajo integral que articule la teoría y práctica docente, que este en constante perfeccionamiento, e implemente una cultura de cooperación, apoyo mutuo y sobre todo de crecimiento profesional, que promueva el cambio en la escuela; el replanteamiento de la labor educativa y cuestione la burocratización en la que se encuentra inmersa esa actividad.

Todo esto también nos lleva a plantear que la profesionalización docente difícilmente se podrá dar, de continuar la disociación entre un equipo de intelectuales y las condiciones reales de trabajo en el aula que tienen los maestros; y con una estructura tan rígida, unilateral y autoritaria como actualmente está estructurada la educación en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNNER, José Joaquín. (1989). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Tomo I. Ed. UAM-A, ANUIES
- CASTREJÓN, Mata Sonia. Impacto de la Modernización Educativa en las Condiciones de Trabajo de los Profesores de Educación Primaria. Estudio de Caso. Tesis para obtener el Grado de Maestría en Desarrollo Educativo. En la Universidad Pedagógica Nacional. Mayo 2003.
- DIKER, G. y Terigi. (1997) La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Ed. Paidós. México.
- GARCIA, Llamas, José Luis. (1999) Formación del Profesorado. Necesidades y Demandas. Editorial Praxis. Barcelona
- BARROLA, María de. (1998) " Los Maestros ed educación primaria en el siglo XX en Un Siglo de Educación en México de Pablo Latapi. (coord.) Ed. F.C.E. 1ra. Edición México.
- IMBERNON, Francisco. (1998) La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional. Ed. Graó, de Serveis Pedagògics. Barcelona, España
- MARTÍNEZ Bonafé Jaume (1998). Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el Umbral del Siglo XXI. Ed. Miño y Dávila Editores.
- MEDINA, Patricia. (2000) ¿Eres Maestro Normalista y/o Profesor Universitario? La Docencia Cuestionada. Ed. Plaza y Valdes Editores y Universidad Pedagógica Nacional. 1ª. ed. México. DF.
- MONTERO, Tirado Ma. Del Carmen (2003) Tesis de Doctorado a presentar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. intitulada: "Relaciones Laborales de los Profesores de Educación Primaria en México". Mimeo. Julio 2003.
- PACHECO, Teresa y Díaz Barriga. (1997). La Profesión. Su Condición Social e Institucional. Ed. CESU- Porrúa. México.
- POPKEWITZ, S. (1997). Sociología Política de las Reformas Educativas. Segunda Edición Ed. Morata. Madrid
- SARRAMONA, Jaume, Noguera, y Vera. (1998) "¿Qué es ser profesional docente?. Artículo Publicado en la Revista de Teoría de la Educación, Vol. 10, , p.p. 95-144 <http://www.segciencias.mx>
- SHÓN, Donal. (1998) El profesor Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan. Ed. Paidós. Barcelona.

EL SABER DE LOS DOCENTES DE UNIDADES UPN DEL D. F. Y LOS PROCESOS DE DISEÑO CURRICULAR COMO ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE SU FORMACIÓN DOCENTE.

Ma. de Lourdes Sánchez Velázquez.

Asesora Académica de la UUPN 097 DF Sur

El presente artículo, forma parte de uno de los capítulos de mi tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía, titulada: "Análisis de las concepciones de asesores de Unidades UPN, en torno a la formación y profesionalización docente"

Es importante hablar sobre los saberes docentes, debido a la estrecha relación que existe entre éstos y la formación docente. Es común la ausencia de reflexión sobre este tópico, ya que ello repercute en la posición que se asigna a cada docente en la institución donde labora; es una situación que se vive a diario entre los académicos ante el grupo escolar, ante las autoridades y en general ante la comunidad académica; en estas situaciones cada sujeto se enfrenta a sus potencialidades cognitivas, así como a sus debilidades y carencias, es en este enfrentamiento, manifiesto de manera latente y, en algunos casos deliberado consciente y explícitamente en cada docente, es decir, cada maestro reconoce o ignora la tarea de resolver estos aspectos de manera autocrítica, proyectando diversas estrategias para atender su formación docente.

En este artículo se analizan aspectos del trabajo de una muestra de docentes-asesores de seis Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el D. F., en

lo referente a sus prácticas de diseño curricular, de elaboración de programas de actualización, especialización y maestría, vinculándolas con los saberes implicados en las tareas de diseño y la relación que esto guarda con los procesos de su formación docente como elementos de gran trascendencia en la valoración institucional y social que se hace de ellos (as) como sujetos; de igual manera es de gran importancia la orientación y sentido que los docentes asesores dan a esas prácticas como parte de una construcción social que lleva implícitas concepciones de su realidad y su accionar en una institución educativa como la UPN.

Los aspectos que se contemplan no agotan la amplitud de la problemática, tan sólo es un primer ejercicio de articulación para la búsqueda de una comprensión cada vez más compleja de la realidad que enfrentamos los (as) docentes en dicha institución.

El abordar el análisis de las concepciones de los docentes de dichas Unidades en torno a la formación docente, trajo consigo la cuestión relativa a sus saberes docentes;

para analizar éstos procesos, se partió de la inquietud de revalorar sus discursos como sujetos que dan ciertas orientaciones a la vida de la universidad, considerando aspectos poco tratados: sus intereses, motivos, razones y expectativas, como parte de la subjetividad implicada en estas prácticas curriculares; a partir de esto, se busca reconocer que existe un impacto de su tarea como formadores en relación a las prácticas de otros profesores hacia quienes se dirige su actividad docente.

La importancia de considerar estos aspectos de subjetivación de la realidad, radica en su correlación con la direccionalidad que dan a sus prácticas de diseño curricular, así como en toda la dinámica de relaciones sociales que se generan a partir de dichas prácticas, ya que en ellas se encuentran implícitos otros aspectos como el poder, la ideología, el estatus social, entre otros factores inmersos en la institución y fuera de ella.

Para realizar este análisis se eligió a aquellos docentes que realizaron diseños de programas hasta los años 2002, fecha en la que se cerró este trabajo, posteriormente surgieron nuevas propuestas de actualización.

Es importante de considerar estos aspectos de subjetivación de la realidad, por la correlación con la direccionalidad que dan a

sus prácticas de diseño curricular, así como en toda la dinámica de relaciones sociales que se generan a partir de ello, cuestiones implícitas como el poder, la ideología, el estatus social, entre otros factores inmersos en la institución y fuera de ella.

En el transcurso del trabajo de los docentes en las Unidades denominadas Centro, Sur, Norte, Oriente, Poniente y Azcapotzalco, los saberes resultan ser una de las preocupaciones que resaltan como requerimiento básico del quehacer, el manejo claro y preciso de contenidos, incluye tanto el saber hacer como el saber científico propio de un conocimiento profesional recuperado en sus actividades diarias y en las tareas de diseño curricular.

Si el docente ha desarrollado un nivel mínimo de reflexión, puede llegar a la conclusión acerca de la necesidad de profundizar ciertos conocimientos que se encuentran siempre en constante conexión con las investigaciones educativas, dando pauta para la contrastación con la realidad educativa en la que se interactúa, ello orienta hacia la aplicación adecuada de metodologías didácticas congruentes con cada área de estudio.

Los saberes implicados en estas tareas y en general en todo su hacer docente constituyen una articulación de distintos saberes como los caracterizados por Luis Villoro: el saber científico, el cual se usa en ocasiones referidas a hechos o situaciones objetivas; el formal como: 2 es menor que 5; el saber empírico por ejemplo: " él sabe que no debe hablar" ; los saberes prescriptivos relacionados con las creencias, estos últimos permean gran parte de lo que los maestros aprendemos para actuar en el medio y forman parte de las acciones cotidianas implícitas del quehacer docente.¹

Beillerot(1998,86-88) distingue entre el saber y el conocer; el primero implica mayor número y diferentes tipos de competencias sociales, es lo que hace a uno capaz de emitir buenos enunciados: denotativos, prescriptivos y valorativos, permite además buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso como : conocer, decidir, valorar, transformar; el segundo requiere competencias específicas, denota o describe objetos.

El saber hacer, da cuenta de ciertas habilidades básicas que se exige a los maestros institucionalmente; está relacionado con la racionalidad

1 Luis villoro. Saber , creer y conocer. p.126

instrumental, con un saber técnico, del cual se desprenden algunas competencias básicas por ejemplo: manejo de programas de computación, de aparatos de nueva tecnología, etc; otras tareas docentes, implican la integración de varios tipos de saberes como: la elaboración del plan de clase, utilización de dinámicas grupales, la comunicación que cada docente establece con alumnos(as) etc.

Existen saberes en los que subyacen conocimientos que se desprenden de diversas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Historia etc., como ejemplo de estos son: las teorías de la educación, de la escuela, del currículo, del desarrollo del individuo, de la sociedad.

Estos aspectos constituyen saberes que en algunos casos se van incorporando en las interacciones cotidianas y a lo largo de nuestra trayectoria, influyen al mismo tiempo, en las relaciones académicas que se sostienen entre los mismos docentes, al iniciar grupos de discusión, círculos de estudio, seminarios, diplomados o cualquier otro espacio de intercambio académico; de esta manera se forman grupos en ocasiones muy cerrados que comparten conocimientos y avances propios, sin embargo, no permiten la entrada de otros docentes que consideren ajenos a ellos ,

ya sea por espacio de trabajo, ideología, proyecto compartido, disciplina de origen poder institucional, amiguismo, etc.

Para algunos docentes la apropiación del conocimiento requiere de constante preparación, estudio y actualización permanente, de forma que se pueda variar en forma dinámica las intervenciones docentes y se posibilite el desarrollo de acciones conscientes de qué enseñar, cómo, hacia dónde dirijo mi práctica etc.

Para otros docentes estos problemas no se consideran de importancia; lo cierto es que la mayoría de docentes reflexionamos poco, en torno al tipo de saber que se incorpora en las interacciones cotidianas con otros maestros, puede suceder que se realice sin dar cuenta de su sentido, es decir sobre los aspectos formativos, ideológicos políticos, filosóficos que están implicados en un determinado tipo de saber, así como hacia dónde se encaminan esos saberes en los profesionales con los que se trabaja; considerando lo anterior es preciso analizar en qué medida son saberes legitimados por la institución que avala sólo ciertos contenidos y enfoques.

El saber científico institucionalizado, aquél legitimado a través de diseños avalados por las autoridades, es al que aspiran poseer tanto docentes como alumnos,

se piensa como ese algo ausente y que con su posesión se llegará a un lugar privilegiado, en relación al otro que no lo tiene; ser dueño de ese saber es propio de los docentes y los que lo necesitan son los alumnos, esa es la posición que la escuela les otorga a ambos, sin embargo unos necesitan de otros en determinado momento de su existencia, es en realidad un diálogo y aprendizaje mutuo.

Una cuestión que en esta investigación es relevante resaltar y que se encuentra ligada a lo anterior es la identificación del origen del saber que los docentes de este estudio incorporan a sus tareas de diseño curricular, aunado al hecho del porqué consideraron ese saber como trascendente para sus propósitos de formación hacia otros docentes y la relación que guardan estos procesos con la historia de vida de cada docente en particular; así como la relación entre lo que interesa saber y lo que es aprobado institucionalmente para que se enseñe. Aquí se consideran los saberes entendidos como todo aquel conocimiento que permite resolver problemas de la práctica con ayuda de la teoría en un ir y venir dialéctico.

Ahora bien considerando los planteamientos de Beillerot en torno del saber, se considera que está ligado a la experiencia, es el resultado de una actividad, se implementa

en situaciones y prácticas que requieren ese saber, tiene lugar en la realización, esta autora agrega que los saberes adquiridos son tan sólo una fracción de los mismos, se viven en una historia personal y social del sujeto, existe además un deseo absoluto de saber que sólo se puede colmar con saberes parciales, por otra parte ese conjunto de enunciados que forman el saber sólo son reconocidos socialmente, el saber es aquel que un grupo social es capaz de construir, de formalizar y después transmitir, es lo que la comunidad estima que es saber.²

Puede ser que ante este hecho algunos docentes busquen saber más, no sólo por una exigencia externa sino por algo que satisface internamente y que tiene relación con el poder.

El origen de las propuestas : motivos, razones, deseos internos o exigencias institucionales

A través de las tareas de diseño curricular se atiende por un lado a propósitos del docente-asesor, éste se concibe como un sujeto que realiza un trabajo necesario para guiar, orientar y en el mejor de los casos promover las transformaciones que tiendan a mejorar la situación educativa de los profesionales de la educación con los que

² JACKY, BEILLEROT. La formación de formadores. p. 89

interactúa; manteniendo así, aunque de manera implícita, una doble interrelación entre ambos profesionales: de nivel básico y formadores de docentes de nivel superior, los dos requieren dar continuidad a su formación inicial y profesionalización docente a través de distintos programas de nivelación, puesto que son los que legitiman institucionalmente; los dos grupos de docentes se ven favorecidos con estas prácticas educativas, unos programando y otros participando en los cursos o diplomados como alumnos, los dos actores "buscan" un currículo con el cual promoverse a mejores puestos, necesitan a la vez un avance en su status social, un reconocimiento social como docentes de un nivel académico alto y de calidad cuestión que se les ha negado en distintos sectores.

Uno de los aspectos más reconocido por los docentes de Unidades como factor que los motiva a elaborar programas dirigidos a maestros de educación básica principalmente, es la visión que tienen algunos docentes entrevistados con respecto a las exigencias de la política educativa hacia éstos; es decir se pretende que mediante una preparación a través de cursos en diferentes niveles y modalidades, los maestros mejorarán la calidad de la educación básica.

Lo anterior ha provocado una demanda permanente de actualización y formación, por otro lado, se manifiesta como necesidad

apremiante, en los discursos de los maestros en las clases de licenciatura y cursos de actualización, que ya los niños y de las nuevas generaciones no padezcan a maestros autoritarios, verticales o en el peor de los casos, golpeadores, característica de una educación tradicionalista que fue experimentada en carne propia por algunos de estos docentes.

(E 10 H)

"Lo que tratamos de hacer es transformar la visión de los maestros, a lo mejor es una visión mesiánica, pero yo los veo muy mal y algo tengo que hacer, ya que estoy en una universidad que te da esa posibilidad, hay que hacerlo."

Una vez más se reitera la significación que los docentes-asesores le dan a la justificación de su accionar como diseñadores de programas dirigidos a otros docentes; se piensa que con ellos se brindará un conocimiento verdadero y una mejor calidad educativa.

Por otra parte es real el argumento de que el rumbo de la educación depende en gran medida de la visión de organismos internacionales, como Banco Mundial, UNESCO, FONDO MONETARIO INTERNACIONAL, ello implica asumir una postura ideológica, como un hecho social en el que están implicadas fuerzas de poder económico y político, ésta es una visión manifiesta en los discursos de algunos maestros, otra idea es: "esta es nuestra

realidad, aceptémosla así porque es una hecho irrevocable", sin embargo, al docente de básica lo que requiere es precisamente esa capacidad de análisis, de reflexión crítica acerca de estos procesos políticos que se gestan de acuerdo a diferentes intereses y fuerzas políticas del país.

Se encontró igualmente que otros elementos que motivan a los docentes a elaborar diseños curriculares, es ser reconocidos como académicos por otras instancias académicas, y, con ello, asegurar el presupuesto que se obtiene a partir de estos programas, la institución los avala según se expresa, con un ingreso mayor que el otorgado a los estudios de posgrado; así dentro de esta lógica algunos docentes diseñan si ello implica mayor presupuesto para su institución.

Por otro lado, la institución los considera necesarios por el impacto social que tienen, sin embargo, no sólo está en juego la parte de la asignación de presupuestos de acuerdo a la productividad, como rasgo distintivo de la política educativa hacia los centros de educación superior, aunado a ello se encuentra un deseo interno de ser reconocido como académico de buen nivel, con conocimientos sólidos, en el marco de la permanente negación de la preparación de estos docentes por parte de otros docentes principalmente de la unidad central.

Lo trascendente de esta situación es qué aspectos se favorecen: la eficiencia y eficacia en el trabajo?, ¿el que los maestros ejecuten mejor los programas?, ¿Qué es lo que realmente se valora en estos cursos? , Qué tanto no se impulsa una visión empírica de la educación con estas políticas?, Cuáles son las temáticas que se aprueban para el desarrollo de cursos, diplomados, especializaciones o maestrías? esto se puede valorar a partir de los contenidos o líneas de cada programa y el enfoque que los orienta.

Por otra parte la elaboración de dichos programas van conformando el currículo que los docentes de unidades necesitan para la obtención de puntajes más altos en los respectivos programas de estímulos, aunque ello no se manifestó abiertamente en las entrevistas realizadas a los docentes es un elemento implícito en su práctica , que está, a su vez, vinculado con la situación laboral de los docentes de Unidades, ya que el realizar estas prácticas de diseño les beneficia tanto en lo concerniente a la obtención de mejores plazas como en los programas de estímulos en específico para los de tiempo completo.

Saberes y experiencias en diseño curricular

A través de las entrevistas realizadas y del encuentro con estos compañeros docentes en diferentes espacios académicos, se inició

un proceso de búsqueda en torno al origen de esos saberes; el punto de partida fue la indagación acerca de sus trayectorias académicas que daban cuenta, en parte, de sus inquietudes como docentes; así se encontró, en algunos casos la existencia de una relación directa entre la disciplina en la que fueron formados inicialmente y el programa curricular elaborado, es decir, se presentó en estos casos un interés por la disciplina de origen, por ejemplo historiadores que proponen un diplomado en historiografía; aunque el conocimiento en donde se aprendió no necesariamente proviene de la licenciatura de origen sino de otras instituciones y espacios académicos en los que se actualizó como parte de su proceso formativo.

De igual manera se encontró que se diseñaron diplomados de contenido muy diversificado, aunque siempre en relación a las necesidades de formación del maestro de educación básica.

Los saberes disciplinarios conforman el deber ser en los docentes formadores de maestros de educación básica, a aquellos se les demanda la posesión y transmisión de contenidos a desarrollar en clase de manera óptima, ello se ha interiorizado como algo obligado, aunque en muchas instituciones universitarias incluyendo a la UPN a algunos docentes les ha tocado impartir cursos que

no guardan relación con su formación inicial, así el docente se tiene que adaptar a los cursos que le asignen por necesidades del servicio, así su experiencia disciplinaria se va transformando, tal vez, en el mejor de los casos, enriqueciendo.

En lo referente a estas prácticas surgen un sinnúmero de cuestionamientos; considerando toda esa trayectoria de saber en movimiento que da cuenta de su historia individual y permite a los docentes de Unidades ponerlo en funcionamiento a través de sus diseños curriculares y, posteriormente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo habría que considerar hasta qué grado, nivel o profundidad se cubre el currículo planeado y hasta dónde se convierte en pura simulación para obtener constancias o acreditación institucional, qué tanto podemos caer en el puro credencialismo y qué compromiso tienen aquí los diseñadores que pensaron esos programas, ello nos llevaría a un análisis de evaluación y seguimiento de dichos programas y su impacto en la formación no sólo coyuntural sino permanente en cada maestro, reconocida por ellos mismos como una necesidad interna que repercute en la práctica de los alumnos –maestros a los que se dirigen .

Dentro de los saberes de los docentes-asesores reflejados en las entrevistas

realizadas, se observó en primera instancia que existen saberes o conocimientos disciplinarios propios de cada perfil profesional y por otra parte conocimientos sobre teoría curricular que muchos desconocen sin embargo van integrando a la par del desarrollo del diseño .

Para realizar los programas en cuestión, los docentes –asesores involucrados se supone aplicaron ciertas competencias y habilidades que forman parte de sus conocimientos disciplinarios y otros saberes, éstos no se pueden reducir a un mero manejo instrumental, ya que los programas no son recetas de cocina; se trabaja la articulación interna de contenidos de acuerdo al modelo curricular elegido y al tipo de alumnos a los que se dirigen las propuestas, los conocimientos y saberes de los diseñadores se encuentran en constante movimiento, se inicia un proceso de búsqueda, de experiencias curriculares previas, de intercambio de opiniones, de experiencias docentes, se analiza el perfil de los sujetos hacia los que se dirige la propuesta, todo ello es básico , sin embargo puede suceder que no se siga este proceso y surjan propuestas elaboradas al vapor.

Sobre este punto se desarrollan otros aspectos más difíciles de valorar, éstos están relacionados con el rol que juegan los participantes al interior de los equipos



AZURBANIPAL. Leonora Carrington

de diseño; puede suceder, que por los conocimientos de cada integrante posee sobre la teorías de diseño curricular, se maneje una división del trabajo, por ejemplo, los que proponen y los que aplican la idea, puede ser que al inicio de las discusiones no cuenten con ese conocimiento o habilidad y lo aprendan paralelamente al diseño de los programas, en ocasiones con el apoyo de especialistas, lo cual implica mayor esfuerzo; lo ideal es tener desde un principio una idea clara del modelo a seguir, ya que en el proceso surgen diferencias de fondo en torno a la estructura, los enfoques o los mismos contenidos a elegir, por ejemplo, modelos curriculares: por asignaturas, módulos o áreas, por competencias etc., así se da una discusión interesante y con un trasfondo político e ideológico.

En estos procesos los docentes de unidades viven toda una serie de experiencias formativas que incorporan a sus saberes profesionales, desde que se formula la propuesta ya se sabe qué tipo de conocimientos van a ser reconocidos o legitimados por las autoridades que avalan las propuestas, de ello se puede vislumbrar qué conocimientos se valoran y cuáles no, qué tipo de saberes se propician: el saber hacer o el saber que se orienta hacia la reflexión del quehacer y el pensamiento propio del ser humano, desde este momento ya se tiene una orientación del tipo de sujeto que se pretende formar.

Asimismo, se piensa en el equipo colaborador, algunos docentes entrevistados señalaron que diseñaron individualmente el programa, otros pensaron en el maestro más comprometido académicamente y con relación a la disciplina en cuestión, aunque en las entrevistas se relatan experiencias en las que no existió mayor discusión al respecto y se inició el trabajo de diseño sólo por la relación del programa con la disciplina del maestro invitado, sin considerar ningún otro criterio, ello trascendió en la organización y hasta en las relaciones entre los integrantes del equipo, que en más de una ocasión resultaron divididos y conflictuados en el mismo desarrollo de la propuesta, ya sea por competencias profesionales, por diferencias ideológicas, y hasta por diferencias personales y autoría de las propuestas.

Los integrantes viven situaciones cotidianas que conforman una apreciación de su realidad inmediata como sujetos, estas significaciones no se fijan, sino se desplazan y configuran su existencia como sujetos individuales y profesionales en una realidad institucional competitiva que enfrentan socialmente: confluyen, difieren, se acercan o se alejan unos de otros en forma particular en diadas, triadas o colectivos, etc., y de acuerdo a políticas institucionales, por la tradición académica y hasta escuela de procedencia así como por las relaciones laborales vividas en otros momentos académicos.

Las experiencias curriculares en las que participamos los docentes, son procesos en los que se integran y condensan saberes, conocimientos, historias de vida, intereses y deseos plasmados en esta tarea, quienes participan en el proceso definen en algunos casos explícitamente las funciones que cada uno va a tener por ejemplo: organizador de sesiones, el coordinador del trabajo de diseño, etc. en estas situaciones también suelen presentarse poderes relacionados con los saberes o bien con la situación jerárquica de cada uno de los miembros del equipo, por ello se piensa como un proceso ideológico y cultural, ya que en él se juegan situaciones que pueden cambiar la posición de los sujetos y sus ámbitos de poder.

Stenhouse(1991) plantea que los profesores como investigadores pueden desarrollar su propia práctica y sus propias teorías del currículo, de manera que ellos diseñen y apliquen, rompiendo con la clásica situación de que sólo los especialistas pueden realizar el diseño, ello depende de los procesos formativos, del interés y deseos en realizarlo y por supuesto de los conocimientos curriculares que se desarrollen acerca de esta tarea, independientemente de la disciplina de origen que se tenga, si esto se hace efectivo, el autor plantea que la profesión puede llegar a ser "una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada y del papel del estado en la educación contemporánea" desde

esta perspectiva, la teoría crítica cuestiona la relación sociedad-estado y escolarización-estado, ya que activan valores específicos, representando ciertos intereses de la sociedad contemporánea, ofrece en contraposición, el trabajo cooperativo entre profesores y otros profesionales de la educación, en oposición a los presupuestos del Estado, no sólo en teoría, sino en formas de organización que cambien la educación, esto corresponde a la organización de la política educativa

Según Gurundy (1987) cuando se piensa en la relación que existe entre saberes y práctica curriculares se reflexiona en torno a qué conocimientos se eligen, cómo se seleccionan, bajo qué criterios, cómo enseñar a construir ese conocimiento, todos estos momentos forman parte del proceso formativo de quien diseña.

Los saberes y conocimientos que poseen los docentes de Unidades, se transforman en un momento determinado en elementos compartidos con otros sujetos maestros, se convierten así en conocimientos culturales propios del sector de profesionales de la educación: por ejemplo los conceptos derivados de la sociología crítica como currículum oculto, vivido y real son conceptos clave para la comprensión del fenómeno educativo que el docente fue incorporando a un lenguaje cotidiano en diferentes discusiones académicas, así mismo otro

término como el de la cotidianeidad en la práctica docente, se contempló en muchos programas que tenían como eje de análisis la práctica del maestro; actualmente enfoques como, la Neurolingüística y la Inteligencia emocional son explicaciones que poco a poco se van asimilando e integrando a un conjunto de conocimientos básicos que forman parte de los discursos docentes de los formadores, que se sitúan en un momento dado en los saberes implícitos como códigos lingüísticos y culturales. Las competencias profesionales igualmente resaltan como enfoque que determina ciertas posiciones en cada Unidad.

Saber cuáles son los tipos de conocimientos que el hombre construye, permite distinguir qué objetos percibe y cómo lo hace; es decir, el tipo de conocimientos nos muestra el nivel de reflexión y los procedimientos que el sujeto pone en marcha para interpretar la realidad y conocer.

Emocionalmente los docentes intentamos apropiarnos de un discurso que nos incluya en las discusiones, debates, seminarios, y cualquier encuentro académico, los cuales se convierten en centros decisorios de la imagen que otros tengan de mí como docente; es un momento para compartir los conocimientos y saberes que cada uno considera trascendentales dentro de la formación profesional. Al respecto Alonso cita a G. H. Mead.:

"El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del otro generalizado, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece"³

Es a través del saber que los docentes determinamos nuestra propia identidad, así se manifiesta por ejemplo, "ese maestro no enseña nada, no parece maestro, no sabe nada"; reconocemos que somos por el grado de saber incorporado o reflejado en nuestras prácticas de docencia, así el saber del maestro es avalado por otros docentes y no docentes.

Es a partir de ese reconocimiento o no de los otros en diferentes espacios como los cursos, seminarios, una réplica de examen profesional, una clase o un examen de oposición que un docente se ve como en un espejo y decide en algunos casos saber más, reconoce las debilidades o ausencias de ciertos saberes y se ve en otros casos presionado por su contexto institucional para cubrir esas carencias observadas desde fuera y desde dentro por él mismo, o bien sigue su camino sin importar el papel que tiene como docente. De ese confrontarse con otros, no tan sólo con los docentes, se da cuenta de quién es, dónde está, qué desea, qué necesita, hacia dónde va etc., cuestiones

psicológicas y filosóficas propias de sus ser.

Considerando los cursos diseñados por los docentes en cuestión, observamos que los enfoques y teorías que se incluyeron como fundamento teórico en cada uno de los programas varía en corrientes y epistemologías, aunque siempre dentro de las cinco líneas de trabajo planteadas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (1998): 1) Práctica docente e innovación educativa 2) Análisis, Planeación y Desarrollo curricular 3) Investigación Educativa, 4) Sociopolítica institucional y Administración de la Educación 5) Desarrollo de las profesionales Educativas.

Estos van desde enfoques críticos –humanistas, ambientalistas, de cuestionamiento del sujeto como constructor de realidad, que analizan la situación personal y profesional de los maestros, hasta visiones modernizadoras con una visión empresarial; ello refleja la heterogeneidad de procesos formativos, intereses e ideologías de cada docente, así como sus historias individuales que los orillan hacia una u otra tendencia

Otro aspecto importante, es la carencia de centros o instituciones accesibles en los cuales los docentes cubran sus expectativas profesionales, ya que los que existen en

algunos casos y para algunos docentes tienen un costo muy elevado; los precios varían de una institución a otra. De aquí se desprende que los docentes de unidades no contamos con programas permanentes de actualización, excepto las iniciativas impulsadas en pequeños grupos de asesores en algunas Unidades y de manera coyuntural, cuando se requiere la transformación de un plan o la creación de uno nuevo, esto implica que no se da continuidad al proceso, sin embargo ello da cuenta de la forma en que se piensan y se viven las prácticas profesionales y de las necesidades de formación existentes.

El análisis expuesto hasta aquí, es un extracto de lo realizado en la investigación, se espera que sea una herramienta de discusión y apertura a nuevas interpretaciones sobre el tópico tratado.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BEILLEROT, JACKY. (1998). La formación de formadores, Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas, 133p.

GILES, FERRY (1990). El trayecto de la Formación. La enseñanza entre la teoría y la práctica, México, UNAM, ENEP IZTACALA, Paidós. 147p.

_____ (1997). Pedagogía de la

formación, Buenos Aires, Argentina, EDICIONES novedades Educativas. 127p.

GURUNDY, SHIRLEY (1991) Currículo : producto o praxis, Madrid, Morata.

ESTEVE, JOSÉ, S. FRANCO y J. VERA (1995). Los profesores ante el cambio social, MÉXICO, Anthropos-UPN. 297.

PEREZ GOMEZ, ANGEL. (1992). Comprender Y transformar la enseñanza Madrid, Morata.

PEREZ GOMEZ, ANGEL, Barquín, Ruiz, J. (1999). Desarrollo Profesional del docente política, investigación y práctica. Akal Textos

PORLÁN, RAFAEL. (1995). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, España, Diada Editora.

RUEDA, BELTRÁN MARIO, Y LANDESSMAN MONIQUE. (1999). Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos, Pensamiento UNIVERSITARIO No 88, México, CESU-UNAM.

SHON, DONALD (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza –aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

PEREZ GOMEZ, ANGEL. (1992). Comprender Y transformar la enseñanza Madrid, Morata.

PEREZ GOMEZ, ANGEL, Barquín, Ruiz, J. (1999). Desarrollo Profesional del docente política, investigación y práctica. Akal Textos

PORLÁN, RAFAEL. (1995). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-

aprendizaje basado en la investigación, España, Diada Editora.

RUEDA, BELTRÁN MARIO, Y LANDESSMAN MONIQUE. (1999). Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos, Pensamiento UNIVERSITARIO No 88, México, CESU-UNAM.

SHON, DONALD (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza –aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

TENTI, EMILIO (1996). “ Una carrera con obstáculos” En: Formación Docente y Globalización, MÉXICO, SEP-UPN.

VILLORO, LUIS. (1986). Saber, creer y conocer, México, Siglo XXI.

ANÉCDOTA DOCENTE

Quiero compartir con ustedes lo que me sucedió hace 11 años (1994). Laborando como asesor en un círculo de estudios de Educación para los Adultos que recién se estableció en una colonia de la Delegación de Tlalpan. En el cual asistía gente de diferente edad, desde niños de 10 años hasta adultos de 87 años de edad, los grupos eran heterogéneos pues las personas estudiaban diferentes grados, diferentes disciplinas y eran de diferente sexo todos estudiaban en una misma hora y en la misma aula por lo mismo que tenía que ingeníarmela para buscarles un tema como a los que estudiaban por ejemplo matemáticas buscaba quien iba en geometría y los juntaba y se revisaban temas en común de los diferentes grados,

Así con las características de estos grupos tenía una alumna que se llamaba Lupita su apellido ya no lo recuerdo, era la alumna de mas edad ella no sabía leer ni escribir y recuerdo que tan solo para agarrar el lápiz se le caía a cada rato durante la primera semana. Cuando trataba cualquier tema de ciencias sociales todos aprendíamos mucho de todos y sobre todo de ella pues nos contaba sucesos de la historia que ella le tocó vivir desde que cuando veía pasar a los revolucionarios en caballo y otros a pie y que luego, luego junto con sus hermanos como jugaban en la calle corrían a esconderse en las franjas escurbadas para que no los vieran pero nos lo platicaba con una emoción de lo que ella sentía en aquellos tiempos que nos transmitía aquel tiempo y así muchos temas de historia no solo la de México si no también, los recuerdos de las Guerras Mundiales entre otros temas.

Pues si nuestro personaje Lupita estudiaba alfabetización, en los ejercicios de caligrafía le costaba mucho trabajo pienso que por la edad pues le faltaba un poco la vista. Lupita era de los alumnos que llegaba primero, se iba al último, participaba en la clase, preguntaba cada momento

que si iba bien en si era una alumna ejemplar. Con el paso del tiempo ya realizaba sus trazos mas delineados ya sabía las vocales y las consonantes, ya juntaba palabras y las frases le costaba un poco más de trabajo.

Un día su hija y nieta de Lupita se me acercaron y me pidieron que ya no le dejara tanto trabajo a Lupita pues nada más hacia su comida y a estudiar eran las horas de la noche y seguía estudiando, se paraba y seguía estudiando y que ya venía que esto dañaba su salud, les dije que no le dejaba tanta tarea si acaso tres paginas del cuaderno y una del libro y les prometí hablar con ella al día siguiente.

Al día siguiente como de costumbre ella y yo éramos las primeras en llegar al círculo y me dije esta es la oportunidad de hablar con ella y le dije - Lupita ¿por qué esa necesidad de estudiar en la mañana, estudiar en la tarde y noche que no ve que por eso se enferma porque no tiene tiempo de atenderse usted en todas sus necesidades básicas - y me contesto - mire maestra yo ya estoy vieja, ya pronto voy a estirar los tenis que digo los tenis los huaraches, yo ya voy más pa ya que pa ca por eso tengo que aprender bien a escribir mi nombre y aprender mi firma porque si me dice San Pedro - haber Lupita ponga aquí su nombre y su firma para que pueda pasar - y si no me lo se no voy a poder entrar allá y me regresan no, no verdad y es más y si no se leer y me dice - Lupita ahora dirijase a esas dos puertas y escoja la del infierno. Por eso es que tengo que estar bien a las vivas no cree maestra.

Conforme me iba contando esto me daban ganas de reír pues en la forma que lo contaba era tan real de lo que ella estaba segura lo que pasaría si no realizada lo que tenía que aprender, así era lo que tradicionalmente su cultura la había transmitido.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES

PROPUESTA
(Primera Parte)

Roxana Lilian Arreola Rico

Asesora Académica de la UUPN 097 DF Sur

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha dicho acerca de que la sociedad actual está en una crisis de valores, que los jóvenes de hoy en día no tienen valores, que viven una vida sin sentido y bajo un principio hedonista. Lo cierto es que los valores no han sido únicos ni permanentes a lo largo de la historia, éstos han cambiado y se han transformado de acuerdo con las necesidades de cada sociedad, tampoco podemos decir que todas las sociedades hayan sustentado los mismos valores o la misma moral ya que ésta cambia de un grupo social a otro.

Es evidente que los jóvenes de hoy tienen valores distintos a los jóvenes de la generación anterior y uno de los factores que ha provocado estos cambios han sido las modificaciones que se han presentado en la institución familiar, pues la creciente incorporación de la mujer al mundo de trabajo en las últimas décadas trajo como consecuencia que se delegara a la escuela cada vez más una mayor responsabilidad sobre la formación de los niños y jóvenes. La familia nuclear que conocíamos se ha ido diluyendo y no podemos olvidar que la familia es una de las instituciones formadoras de valores.

Otro factor que ha intervenido en la transformación de los valores ha sido nuestro mundo globalizado, pues cada vez resulta más fácil tener acceso a culturas distintas a la nuestra, los medios de comunicación son

más eficientes y la internet nos invade de todo tipo de estímulos. Así, hoy estamos más próximos a las formas de vida de otros países y, con ello, a concepciones de la realidad, patrones de conducta y valores distintos.

Ante esta situación y reconociendo la función formativa que tiene la escuela, existe la preocupación por incorporar en los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos, el tema de los valores.

La educación básica y media superior no son la excepción y encaminan sus acciones a promover la participación activa de las nuevas generaciones en la sociedad y a reforzar el proceso de conformación de su personalidad constituyendo así, un *espacio para la adopción de valores* y el desarrollo de actitudes para la vida.

Los **valores** deben constituir una línea de orientación curricular que tienda a la promoción y el fortalecimiento de los mismos, de forma tal que el alumno los asuma e incorpore a su vida, a partir de las experiencias de aprendizaje que integran todo el plan de estudios.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de educación en valores que se plantea en este documento es transversal y globalizada ya que su ubicación en el currículo se da de manera múltiple y complementaria, sin referencia o limitación específica a asignatura alguna, aunque siempre teniendo en cuenta las diferentes áreas del currículo, así como

las actividades y la vida de la escuela/institución.

Se parte de considerar al alumno el centro del proceso formativo, en el cual es un sujeto activo que piensa y recrea el mundo que le rodea, construye su cocimiento atribuyéndole un significado a partir de sus conocimientos previos, su actividad y las interrelaciones que establece con los otros.

La incorporación de valores como parte de la formación, más que una imposición de las normas de comportamiento deseables en forma mecánica, constituye un proceso que tiende al desarrollo de una autonomía personal basada en la responsabilidad personal y social.

CONCEPTO DE VALORES

Los **valores** son cualidades del ser y del actuar que hacen que ciertas cosas sean apreciadas, deseadas y realizadas. Su importancia radica en que nos permiten hacer un mundo habitable, ya que nos proporcionan marcos de acción y pautas de convivencia necesarias para la vida en sociedad.

Considerando lo anterior, los valores constituyen criterios o juicios que orientan nuestras acciones a través de los cuales, en una sociedad concreta se establecen los comportamientos y aspectos deseables a observar por sus integrantes. De esta forma un valor también lleva implícita una predisposición afectiva, es decir actitudes que son expresadas en nuestras acciones y formas de ver el mundo.

Los valores representan el fundamento de las normas que rigen a la sociedad y la base sobre la cual son aceptados o rechazados

comportamientos, ideas de un individuo o grupo. Se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Se manifiestan a lo largo de toda nuestra vida, por lo que pueden ser transformados con el tiempo a partir de las experiencias y necesidades tanto de las personas como de las sociedades.
- Están presentes en todas nuestras decisiones, es a partir de ellos que interpretamos la realidad por lo que actúan como fuerzas que dirigen nuestras acciones y pensamientos.
- Son producto de los cambios y transformaciones sociales, por lo que le dan sentido y significado a la vida humana y social. Los valores son aprendidos en el proceso de socialización, el cual tiende a la adaptación de cada individuo a la vida social.
- De acuerdo con nuestras creencias, actitudes y contactos con nuestro medio social realizamos una jerarquización de los valores presentes en nuestra vida, la cual lejos de ser algo rígido y predeterminado, constituye una construcción progresiva a lo largo de nuestra vida.
- Se reflejan en diversas situaciones involucrando acciones, creencias, intereses, actitudes y prácticas del individuo. De esta forma, al entrar en juego estos aspectos que forman parte de su personalidad, el practicarlos y aplicarlos en su vida le genera satisfacción ya que su actuación se

ve apoyada en los juicios del mismo sujeto.

- Cada valor es íntegro en sí mismo, no es divisible.
- Son objetos ideales que están tan adheridos a los objetos que no pueden separarse, sólo la mente puede concebirlos como objetos ideales.
- No son conceptos universales, pues el significado que adquiere varía de un grupo social a otro y posee significación social determinada por una época y cultura específica.
- Tienen un componente emotivo y subjetivo pues el aprecio, la preferencia, el gusto y el interés son los que realmente dan valor a un bien objetivo. Es subjetivo porque para darse requiere de las reacciones psíquicas del individuo, derivadas de la vivencia personal.
- Por su carácter emotivo, vivencial y experiencial tienen de subjetividad a los bienes, que dejan de serlo para convertirse en valores.
- Tienen tres características: polaridad, cualidad y jerarquía. La polaridad se refiere a que todo valor tiene dos partes contrapuestas, un polo positivo y uno negativo (bueno-malo, verdad-mentira, justicia-injusticia); la cualidad considera que los valores pueden ser superiores o inferiores, en otras palabras, la medida del valor es más cualitativa que cuantitativa; y la jerarquía se relaciona con la prioridad o ubicación escalonada de acuerdo con el grado poseído para quitar la indiferencia (escalas de valores).

- Pueden ser creados por el hombre y por la naturaleza.
- Dependen de las propiedades sensibles, reales o físicas que sustentan su valor.
- Satisface una necesidad humana (valor de uso).

Cabe aclarar que en el extenso ámbito de las relaciones y prácticas humanas, se realizan diferentes valoraciones las cuales poseen criterios específicos: estéticas, materiales, religiosas, políticas, morales, etc.

Particularmente los **valores morales**, son aquellos que se relacionan con actos que afectan a individuos de un grupo o bien de una sociedad entera. Se distinguen por ser universales, por lo que son marcos de vida que debemos asumir y entender para asegurar una adecuada convivencia humana. Entre estos valores se encuentran: el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la solidaridad, etc.

FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La educación como proceso social, no está exenta de transmitir valores, no sólo por el hecho de estar comprometida en la promoción de hábitos y actitudes sino también por ser personificada por sujetos sociales (docentes y alumnos). Es así que se ve permeada por gustos y preferencias personales, convenciones y pautas sociales introyectadas, todos ellos aspectos que orientan el comportamiento y la convivencia diaria muchas veces en forma inconsciente.

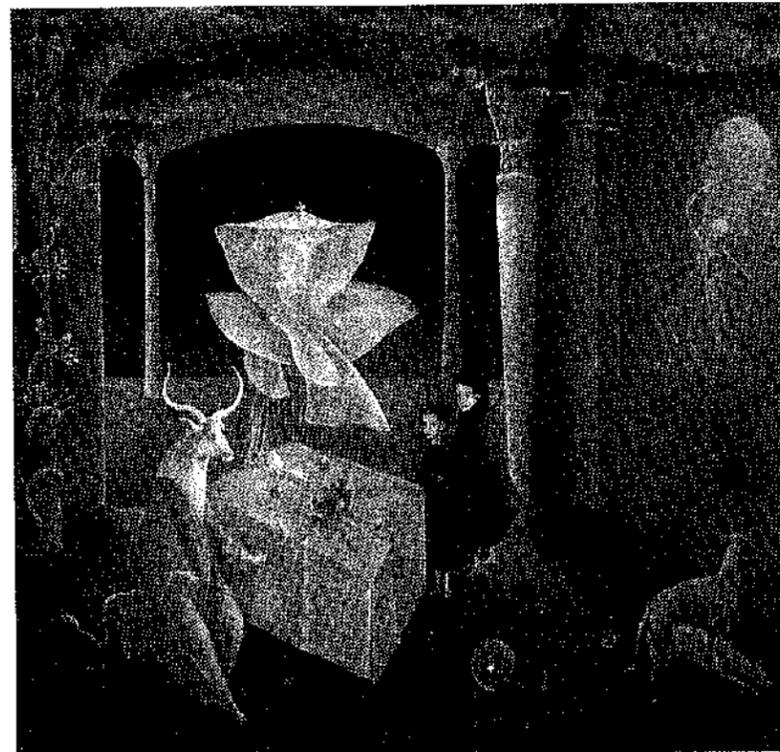
Si bien existen acciones educativas de muy diversa índole en la familia y en los diferentes grupos sociales en donde los individuos interactúan, la institución escolar cumple un papel innegable, tiene el compromiso de contribuir al desarrollo individual y social de los individuos promoviendo la construcción y conformación de una visión integral de los vínculos que nos unen al medio social y natural, recuperando el acervo cultural de la humanidad. De esta manera, la escuela tiene la misión de transmitir saberes y formar a personas capaces de construir y llevar a cabo un proyecto personal basado en valores individuales y sociales tendientes a la realización personal y a la interacción social.

Todos estos referentes son evidenciados no sólo en la selección de contenidos, intenciones y organización institucional, sino también en las relaciones sociales que se establecen día con día en el espacio escolar.

Las propuestas teóricas y didácticas elaboradas para encauzar esta parte de la formación de los individuos, no se han caracterizado por poseer un acuerdo en la conceptualización, delimitación y designación conceptual ya que encontramos autores que hablan de formación moral, otros de desarrollo moral, desarrollo de valores, formación en valores, educación en valores, formación ética, etc.

Algunos autores (entre los que se encuentran los denominados post-modernos) prefieren considerar como **moral** al

modelo de conducta que tiene pretensión de universalidad, mientras que le atribuyen a la *ética* un carácter más restringido y explicativo, relativo a las costumbres y conducta de los grupos sociales. Por su parte otros autores, prefieren hablar de formación ética (por lo general los herederos del idealismo alemán), ya que consideran que la moral es algo inherente a la cultura por ello es que las acciones morales, están orientadas por multiplicidad de doctrinas y concepciones. En ese sentido es que optan por el término "formación de sujetos éticos", porque consideran a la ética como una reflexión crítica sobre la moralidad (PUCP-CISE, 2002).



AND THEN WE SAW THE DAUGHTER OF THE MINOTAUR. Leonora Carrington

Como se ha venido planteando en el presente documento la moral constituye un conjunto de criterios de acción, normas, principios y preescipciones que los individuos debemos observar en nuestras actividades a fin de mantener relaciones adecuadas con nuestro entorno social. En términos sencillos podríamos decir que responde al ¿qué hacer en un cierto contexto social? ¿cómo debemos comportarnos? En este sentido, la moral es normativa y nos permite realizar juicios de valor.

Por su parte, la ética se encuentra en un nivel diferente ya que se sitúa en el nivel reflexivo de la moral, preocupándose por cuestionar el por qué de la validez de comportarse de cierta forma, de qué otra forma podemos comportarnos, cuáles son los motivos de determinado comportamiento y qué implicaciones tiene ello tanto en el individuo como en la sociedad. De esta forma podríamos decir que nos da respuestas a ¿por qué actuamos de cierta manera? La ética nos proporciona explicaciones pero no prescripciones, es decir, no es normativa.

La distancia entre ambas concepciones en tanto su significado conceptual, radica en que la *moral* es el espacio práctico o de acción, mientras que la *ética* es el espacio teórico, explicativo y de reflexión. Sin embargo, si el sujeto hace de la *moral*, una construcción personal y colectiva a partir de la reflexión, el diálogo, la toma de conciencia y responsabilidad de sus actos, entonces avanza hacia el terreno ético y su comportamiento moral sería producto de un proceso reflexivo y autónomo.

En síntesis, podemos señalar que las escuelas son instituciones cargadas de valores por su misma función; deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una

sociedad siempre cambiante. Los profesores son importantísimos en la formación de valores, como seres humanos no pueden ser neutrales en esto, de hecho el defender la neutralidad de los valores es en sí una posición axiológica. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo, son por necesidad, educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen.

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Desde una perspectiva filosófica los valores pueden ser considerados desde dos posturas: objetivista y subjetivista. La visión objetivista considera que los valores existen fuera del hombre, mientras que desde el subjetivismo se precisa que es el hombre quien crea el valor según sus deseos, intereses e ideas.

Una posición adicional es la denominada dialéctica o intermedia, la cual considera que en la construcción de los valores participa tanto el sujeto como la cultura en la que se desenvuelve y que éstos son materializados en cosas y actos concretos.

La formación ética pretende incidir no sólo en la dimensión cognitiva del individuo, sino también en la afectiva y conductual. Los *aspectos cognitivos* hacen referencia a las creencias y conocimientos de los objetos y personas que posee el sujeto, el *componente afectivo* hace referencia al gusto o la respuesta emocional que posee el individuo hacia un objeto o persona; por su parte, el *componente conductual* representa la conducta observable de una persona hacia un objeto, persona o situación.

Estos tres elementos (afectivo, cognoscitivo

y conductual) reflejan e intervienen integralmente en la conformación de valores y actitudes presentes en el individuo. Por ello es que si se posee conocimiento de un valor que sea apoyado por una actitud favorable hacia él, se está en mejores condiciones de verse reforzado e incorporado a la personalidad del individuo.

Contemplar estos componentes del proceso de valoración, nos lleva a trabajar como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje los siguientes aspectos:

- A) Habilidades cognitivas de análisis, juicio moral y argumentación.
- B) Desarrollo de la autonomía personal.
- C) Competencias comunicativas (como hablante y como oyente).
- D) Aptitudes para acercarse a la información necesaria y pertinente y su posterior organización.
- E) Desarrollo de la empatía, cooperación y solidaridad.
- F) Desarrollo de la capacidad de autorregulación y autorreflexión de sus decisiones y acciones.

La psicología cognitiva, advierte que los valores son conceptos ideados y elaborados por los individuos para entender, codificar y representar el mundo por lo que sus concepciones se basan en la construcción significativa de valores a partir de dos principios: **autonomía** y **razón dialógica**. Las teorías cognitivas del desarrollo moral apuestan a que es la realización personal la que motiva la conducta moral, así como que la interacción social tiene un papel importante en la aprehensión de normas morales.

Desde esta perspectiva el desarrollo moral

constituye un proceso que se va consolidando a lo largo de la vida del sujeto, viéndose condicionado por las experiencias y la interacción con el ambiente que le rodea. En él cobra una importancia fundamental el análisis de los pensamientos o juicios morales.

La **autonomía** implica el autoconocimiento y la toma de conciencia, la capacidad de pensar y decidir críticamente por uno mismo considerando varios puntos de vista y no sólo el propio tanto lo concerniente a lo intelectual como a lo moral. Un individuo autónomo tiene la capacidad de tomar la iniciativa, tener su propia opinión, argumentar y demostrar la confianza que posee en su capacidad de pensar, razonar, imaginar y reconstruir el mundo.

Por su parte, a partir de la **razón dialógica** el individuo se relaciona con los otros argumentando y reconociendo diferentes puntos de vista sobre una situación o aspecto a fin de llegar a un entendimiento y comprensión del mismo (Morillo, 2002).

Resulta innegable que existen reglas de conducta y convenciones sociales básicas, que los individuos debemos observar para poder vivir en sociedad, pero también es primordial que el individuo comprenda, analice y haga conciente el comportamiento y formas de relación que establece con los otros.

Tradicionalmente los proyectos educativos tendientes a desarrollar aspectos éticos y/o morales (según la denominación usada) en los alumnos, se centraron en inculcar a manera de adoctrinamiento, valores considerados como válidos por la institución escolar, sin tomar en cuenta los que el alumno había construido anteriormente como resultado de sus interacciones sociales fuera del espacio escolar, así como el papel de la participación colectiva y la intervención que tiene el sujeto

en la conformación de un sistema de valores. Esta manera de entender la educación en valores se fundamenta en modelos teóricos orientados a la adaptación heterónoma.

Recientemente se han desarrollado perspectivas ligadas a la psicología cognitiva y al humanismo que reconocen la autonomía del sujeto, su capacidad para tomar decisiones y actuar en función de criterios internos libremente escogidos. Éstas consideran que la moral no viene dada desde afuera, ni se impone, sino que se **construye** a partir de las interacciones que establece el individuo consigo mismo y con los demás. Esta postura se fundamenta en modelos teóricos de la moral basada en el pensamiento justo y autónomo.

De acuerdo con la psicología cognitiva para el desarrollo moral (entendido éste como el proceso de construcción de estructuras morales que se da como resultado de la interacción social entre el individuo y su entorno) cobra una importancia fundamental el análisis de pensamientos o juicios morales.

Su sentido radica en proponer diferentes caminos y opciones al individuo, para que sea él mismo quien decida lo que es mejor para su vida, respetándose así su libertad y autonomía tanto de juicio como de acción. Supone una reflexión, diálogo permanente y llevar al estudiante a un conflicto cognitivo de sus opiniones, pensamientos e ideas, es decir, enfrentar al estudiante con algo que no puede comprender o explicar con sus conocimientos previos.

De acuerdo con Ma. Rosa Buxarrais la formación ética (o la educación en valores

como esta autora la denomina) implica promover "espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad."¹

Desde esta perspectiva, la intervención educativa tiene por objetivo que el alumno no sólo sea capaz de repetir mecánicamente el significado de los valores y de la Ética misma -como se ha venido haciendo desde un enfoque tradicional-, sino que aprenda a problematizar, argumentar, criticar, comunicar, buscar explicaciones, pensar y respetar al otro, expresar lo que piensa e interactuar en diversas situaciones. Es así, que no constituye sólo una tarea de transmisión y aceptación de valores y normas de conducta, sino que va más allá: a la **elección, internalización y uso** en los distintos ámbitos en los que el individuo participa.

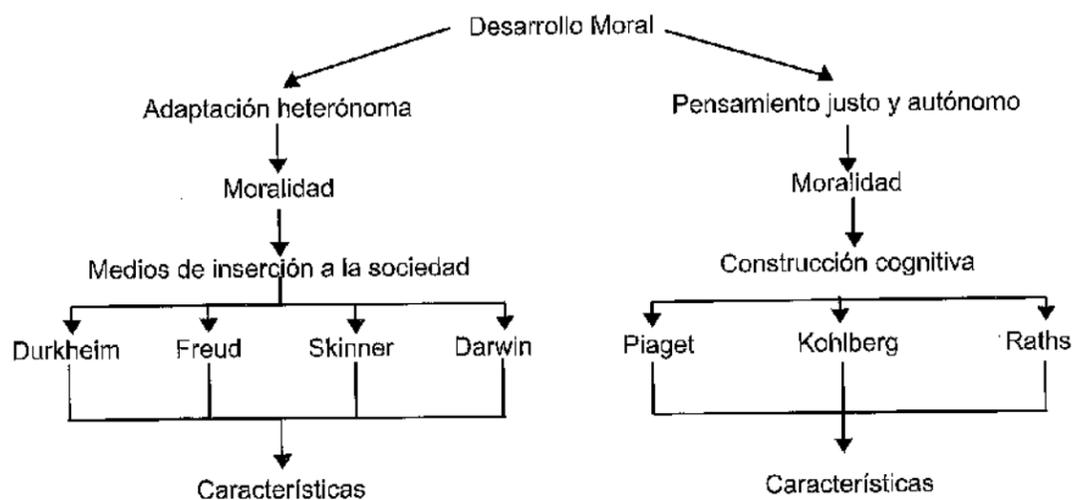
Para llegar a esta realización y concreción de valores, se requiere de la práctica y no sólo de la teoría por lo que resulta importante darle al estudiante la posibilidad de aplicar en diversas situaciones lo aprendido, llevarlo a interactuar y respetar a los otros (descentrarse) exponiendo y apoyando los puntos de vista en los que cree, escuchando y respetando otros diferentes, criticando y autocriticándose.

De este modo, no sólo se habla de alumnos que cuenten con un conocimiento acerca de qué son los valores y su importancia, sino de individuos capaces de practicarlos en su vida por convicción propia.

¹ En: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Monografías virtuales. Número 3. Octubre-Noviembre, 2003. OEI. <http://campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia02.html>

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN DIVERSOS AUTORES

ENFOQUES TEÓRICOS DEL DESARROLLO MORAL



- Adaptación conductual a las reglas de la sociedad
- Interiorización de reglas culturales externas al individuo
- Necesidades biológicas y condiciones externas como motivación de la conducta moral
- Las normas son impuestas por la sociedad
- Papel de los agentes educativos como modulador cuantitativo de la adquisición moral
- Asumen la existencia de un proceso constituido por estadios por los que se va pasando mediante reorganizaciones de estructuras
- Importancia del análisis de pensamientos y juicios morales
- Realización personal, amor propio y afán de optimización personal como motivación
- Las normas morales surgen de experiencias de interacción social
- Principios morales universales aunque sus concreciones varíen
- Papel de los educadores de proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral

Adaptación heterónoma	Pensamiento justo y autónomo
<p>DURKHEIM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduce la moralidad a condicionamientos sociales. • Elementos de la moralidad: moral como sistema de reglas preestablecidas, respeto a la autoridad y sentido de regularidad. 	<p>PIAGET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueden generarse dos morales: una basada en relaciones de coerción y otra en relaciones de cooperación. • Transición de moral heterónoma a autónoma • Moral autónoma basada en igualdad, reciprocidad y cooperación, respeto mutuo. • Del realismo moral (heterónomo, obediencia a normas acultas al pie de la letra, evaluación de actos en función de los resultados) se pasa al juicio autónomo (autónomo, obediencia a normas por convicción y bienestar común, evaluación de actos en función de la responsabilidad de la intención).
<p>FREUD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surge de la confrontación entre el individuo no socializado y el sistema social. • Se impone el autocontrol y el respeto hacia los demás a través del Super Yo. • Introyección de las prohibiciones, normas y principios que pasan de exterior al interior del individuo. 	<p>KOHLBERG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juicio moral como capacidad cognitiva que permite dilucidar entre lo que está bien y mal. • Tres niveles: preconventional, convencional y postconventional. Cada uno se divide en dos estadios. <p><i>Preconventional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Moral heterónoma (5-8 años) egocéntrico, respeta reglas para evitar el castigo o daño a otros - Moral instrumental (8-14 años) hedonista, intercambia sus actuación para obtener algo <p><i>Convencional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Moral normativa interpersonal (preadolescencia en adelante) busca la aprobación de los demás, hacer lo que esperan de ellos - Moral del sistema social (preadolescencia en adelante) la autoridad del sistema social constituye la guía del deber, sistema de creencias fijo <p><i>Postconventional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Moral del contrato y derechos humanos (adolescencia en adelante) construcción y respeto de acuerdo imparciales de los implicados - Moral de principios éticos universales (20 años en adelante) se procede según la decisión de su conciencia y los principios universales que se eligen
<p>SKINNER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moralidad reducida a respuestas condicionadas, debido a contingencias de refuerzo para ser progresivamente moldeadas y mantenidas. • Contingencias cuya procedencia es de carácter social. • Aceptación y acomodación a las convenciones establecidas por la autoridad (padres, profesores, sociedad). 	
<p>DARWIN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen en los procesos de mutación y selección • La capacidad cognitiva está determinada por la estructura biológica. • Moral como fruto de la capacidad cognitiva, ser capaz de prever consecuencias, formular juicios de valor y elegir entre alternativas. 	<p>RATHS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los valores son personales por definición, por derecho social y por aceptación libre. • El sistema de valores se construye mediante un proceso de análisis al que corresponden actividades de selección, apreciación y aplicación de manera consciente, racional, libre y sistemática.

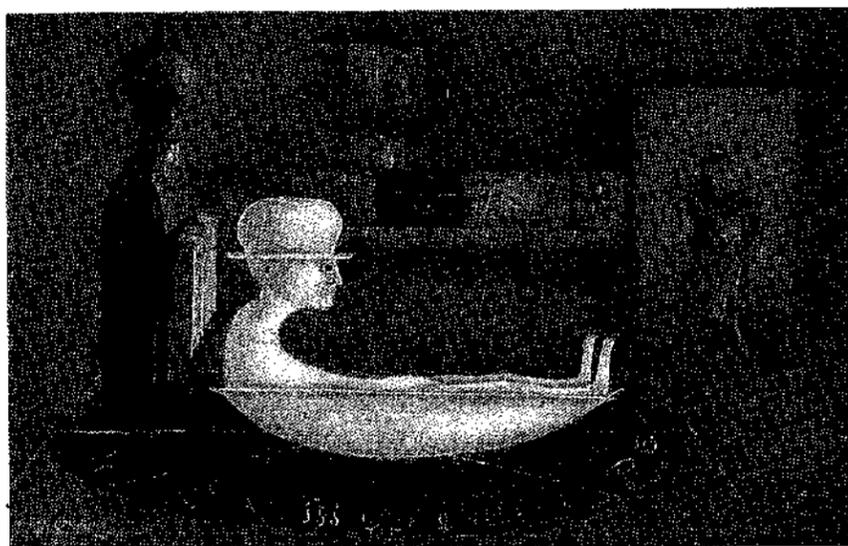
MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

Derivado del enfoque cognitivo que se orienta al desarrollo de la autonomía, destacan tres modelos didácticos: **Aprendizaje para la acción**, **Clarificación de valores** (Louis Rath, Merrill Harmin y Sydney Simon) y **Análisis de dilemas éticos** (Kohlberg, Richard Hersh, Diana Paolitto y Joseph Reimer).

I. Aprendizaje para la acción

Su objetivo es proporcionar al alumno oportunidades específicas para actuar según sus valores, dentro y fuera del aula, para lo cual el aprender a tomar una postura, decidir cómo actuar, planificar, reflexionar y actuar es una condición necesaria.

Este enfoque se preocupa por lograr que el alumno se comprometa activamente con los valores elegidos por el individuo, por ello es que trata de poner al individuo en situaciones



EL BAÑO DE RABBI LOEW. Leonora Carrington

concretas que lo inciten a comportarse de acuerdo con sus propios valores. Para ello el alumno debe:

- Tomar conciencia del problema o situación.
- Comprender el asunto o problema y tomar una postura.
- Decidir una actuación.
- Planificar estrategias y etapas para la acción.
- Aplicar actividades y realizaciones de la acción.

Desde esta perspectiva no existen modelos morales absolutos, sino criterios morales propios y razonados que permiten llegar a un acuerdo de valores básicos que favorezcan la convivencia social. El contacto permanente con el conflicto de valores es una condición básica.

II. Clarificación de valores

Este enfoque considera que los valores son personales y de elección libre, por lo que se centra en que el mismo individuo se haga consciente de sus propios valores por medio de un proceso de análisis racional.

El objetivo que se propone es ayudar al estudiante a entrar en contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, analizar los valores que ha reconocido y aceptado, teniendo como opción conservarlos o cambiarlos; proceso

que de acuerdo con Rath implica tres momentos:

- 1) **Selección.** Debe ser el mismo individuo quien a partir de una decisión razonada elija los valores que estarán presentes en su vida. Esta elección debe ser hecha con libertad considerando varias alternativas y sus consecuencias.

Una vez que se han sopesado las implicaciones de cada alternativa, se está en condiciones de escoger los valores. De tal suerte que sólo cuando la elección es posible, cuando hay más de una alternativa de la cual escoger, decimos que puede surgir un valor. Y sólo puede surgir un verdadero valor cuando se ha meditado y considerado cada alternativa, y sus consecuencias, entre un cierto número de alternativas.

- 2) **Estimación.** Consiste en apreciar la selección hecha y sentirse bien con ella, así como estar dispuesto a afirmarla públicamente.

- 3) **Actuación.** Implica hacer algo respecto a la selección realizada y aplicarla repetidamente en su vida, ya que no se puede considerar valor algo que aparece una vez y no vuelve a presentarse. Resulta fundamental que los valores elegidos sean reflejados en las acciones del sujeto, ya que en ello se evidencia la verdadera aprehensión de éstos.

En este proceso la tarea del docente consiste en olvidarse de imponer los valores que él considera como los convenientes, para optar por una actitud de ayuda y apoyo a los alumnos siendo imparcial y lo más objetivo posible evitando así, la emisión de juicios en torno al comportamiento y forma de pensar

de los alumnos. Esta ayuda de acuerdo con Sanjuanita Guerrero Nieves¹ consiste en propiciar que los alumnos:

- Realicen elecciones con libertad.
- Descubran y examinen las alternativas existentes.
- Analicen alternativas significativas, reflexionen y prevean las consecuencias.
- Consideren las cosas que aprecian y disfrutan.
- Tengan la oportunidad de afirmar públicamente sus elecciones.
- Actúen, se conduzcan y vivan conforme a las ideas elegidas.
- Examinen las conductas que se presentan repetidamente en su vida.
- Conozcan las prohibiciones y los reglamentos que deben respetar, lo que no es objeto de elección.
- Analicen situaciones reales.
- Organicen su comportamiento en forma congruente.

Los propósitos, aspiraciones y creencias presentes en cada persona revelan la presencia de un valor, por lo que son considerados como indicadores de valor. A fin de facilitar el proceso de conocimiento de los valores existentes en sus alumnos el docente necesita estar atento a la presencia de estos indicadores en el salón de clases para estar en condiciones de ayudar a los alumnos a desarrollarlos en valores.

En la siguiente tabla se muestran los indicadores de valor propuestos por Rath²:

1 Guerrero Nieves Sanjuanita. *Desarrollo de Valores. Estrategias y aplicaciones*. Ediciones Castillo. México, 1998. pág. 60

2 Tabla extraída de: Guerrero Nieves, Sanjuanita. *Desarrollo de valores*. Op. Cit. pág. 6.

Metas, propósitos	Si el alumno expone una meta o propósito éste será sólo eso, hasta que realice una indagación que le permita descubrir si es lo que realmente desea.
Aspiraciones	Cuando se indica una aspiración remota en términos de realización, señala la posibilidad de un valor.
Actitudes	Cuando se dice que se está a favor de algo o en contra de algo.
Intereses	Con frecuencia, un interés manifiesta que nos gustaría hablar de ello, escuchar o leer un poco más.
Sentimientos	La personalidad se expresa a través de nuestros sentimientos y su declaración.
Creencias y convicciones	La declaración verbal debe analizarse, para saber si está mezclado un valor o no.
Actividades	Por sí solas, las actividades no revelan lo suficiente.
Preocupaciones, problemas, obstáculos	Su manifestación puede revelar lo que se aprecia y si se está obstruyendo o alterando.

El proceso de valoración constituye un autotrendizaje y autodescubrimiento, para lo cual la metodología didáctica debe considerar una interacción dialógica constante entre docente y alumno, y de éste con sus compañeros de clase; considerando en la planeación didáctica actividades basadas en la reflexión individual y el intercambio grupal. Con base en lo anterior pueden emplearse en clase: diarios personales, psicodrama, juego de roles, entrevista, simulación de situaciones, proyectos, juegos de prospectiva, iniciativas de acción social, entre otros.

El diálogo constituye la estrategia básica, en el que la participación clave del docente consiste en el planteamiento de preguntas que estimulen al alumno a pensar, seleccionar, apreciar y actuar por sí mismo procurando que no tenga la percepción que sus ideas y comportamientos están siendo objeto de juicio o cuestionamiento. Para ello el docente debe evitar realizar críticas y valoraciones de lo que es "bueno", "correcto" o "aceptable".

Estas preguntas reciben el nombre de *clarificativas* por ser la intención que se persigue a partir de este enfoque, las cuales es recomendable propicien un diálogo corto con un alumno a la vez que le lleve a hacer más clara su manera de pensar y actuar sin llegar a calificar de correctas o incorrectas las respuestas.

La responsabilidad de examinar la conducta y las ideas de los alumnos corresponde a ellos mismos. El docente únicamente debe ocuparse de provocar que los alumnos piensen en las decisiones y acciones que toman continuamente en situaciones concretas de su vida.

Mucho se ha dicho que las escuelas realizan un adoctrinamiento moral contrario al tipo de educación necesaria para una ciudadanía democrática. Este es un modelo para la clarificación

de valores, basado en el uso de la razón y el cuestionamiento, reconoce que los valores no son absolutos, consecuentemente los profesores no deben tratar de enseñar posiciones axiológicas concretas.

III. Análisis de dilemas morales

El modelo de clarificación de valores ayuda a los alumnos a clarificar sus propios valores y a asumirlos pero no considera el conflicto de valores.

Kohlberg trata de ir más allá del pensamiento relacionado con el modelo de la clarificación de valores, confronta el tema de la relatividad de los valores que dicho modelo deja sin responder y trata de definir una estructura esencial de la moralidad, explicando cómo se desarrollan los modos de razonamiento moral.

Desde esta perspectiva se considera que existen etapas de razonamiento moral, hecho por el cual la respuesta a conflictos morales es distinta en niños, adolescentes y adultos. Considera que los juicios de valor son formulados en función de los procesos de desarrollo moral.

Kohlberg propone una serie de niveles y estadios sucesivos para el desarrollo del juicio moral, el cual supone progreso en la esfera intelectual, un grado de empatía o capacidad para asumir roles y una perspectiva social cada vez mejor. Las aptitudes intelectuales y sociales - incluyendo las morales- no son innatas, sino son resultado de la interrelación entre el sujeto y su medio natural y social.

Kohlberg identificó los siguientes niveles de razonamiento moral cada uno de los cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y por lo tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno:

NIVELES DEL JUICIO MORAL

Nivel I. Preconvencional (4-10 años). El control es externo, la obediencia a las reglas, los estándares de acción de los demás y el deseo de evitar el castigo son características de este nivel.

Estadio 1. Moralidad heterónoma: sometimiento a reglas apoyadas por el castigo, obediencia por sí misma, busca evitar el daño físico a personas y propiedad. Punto de vista egocéntrico, no considera los intereses de otros, no relaciona dos puntos de vista. Reconoce el poder superior de las autoridades.

Estadio 2. Individualismo: sigue normas solo cuando es por el propio interés inmediato, conciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden estar en conflicto; el bien es relativo.

Nivel II. Convencional (10-13 años). Existe en el niño el deseo de agradar a otras personas por lo que son capaces de actuar según los estándares de las figuras de autoridad que lo rodean.

Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas: vivir de acuerdo con lo que esperan las personas cercanas, ser buena persona a los ojos propios y de los demás, relaciona puntos de vista a través de la regla de oro, poniéndose en el lugar del otro.

Estadio 4. Sistema social y conciencia: cumple con los deberes a los que se ha comprometido; el bien está en contribuir con la sociedad, grupo o institución. Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdo con motivos interpersonales.

Nivel III. Postconvencional (13 años en adelante). Se caracteriza por una moralidad autónoma de principios a partir de un control interno de la propia conducta y de una capacidad de decisión entre principios morales en conflicto.

Estadio 5. Contrato social: es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones que son relativos a su grupo, las reglas son mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social.

Estadio 6. Principios éticos universales: se rige por principios éticos escogidos por uno mismo, las leyes y acuerdos sociales son normalmente válidos; cuando las leyes se violan, se actúa conforme a los principios propios, se actúa por convicción.

Los tres niveles definen ampliamente el alcance del desarrollo moral según lo describe Kohlberg. El primer nivel a menudo caracteriza el razonamiento moral de los niños; pero aún muchos adolescentes y algunos adultos persisten en este razonamiento. El segundo nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro, surge si acaso durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos.

A pesar de que el adolescente se ubicaría en el tercer nivel, en la mayoría de los casos se ubica en el segundo por lo que más que una regla, la clasificación hecha por Kohlberg es una guía que nos proporciona los criterios de razonamiento presentes en cierta etapa.

El método de dilemas es el procedimiento didáctico utilizado por este autor para producir un conflicto o desequilibrio cognitivo que lleve

a los alumnos a un razonamiento moral y ético superior al suyo.

La metodología se basa en la discusión de temas donde existen hechos reales o imaginarios, con conflictos humanos que producen contradicciones entre valores. Para ello se pueden considerar: dilemas morales hipotéticos, dilemas morales elaborados por los alumnos y dilemas morales surgidos de la realidad social.

Este método ayuda al desarrollo del juicio moral, ya que el conflicto obliga a cuestionarse principios que el sujeto ha introyectado a partir de sus experiencias anteriores, así como dar respuesta a nuevos interrogantes gracias a un proceso de reflexión que le permita mejorar la toma de sus decisiones.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto. El supuesto de Kohlberg ha sido que los métodos indirectos no son necesarios para convencer a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos, sólo hay que ponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué.

(Continúa la segunda parte en el siguiente número)

POR EL LENGUAJE SE VIVE

Ma del Pilar Chapela Blanco Mendoza
Asesora Académica de la UUPN 097 DF Sur

El ser humano es lo que es, en gran medida gracias al lenguaje, por el lenguaje él se construye internamente, se relaciona con su entorno y con sus semejantes o diferentes, organiza su pensamiento y su acción, se expresa y comunica. El lenguaje como proceso cultural es un evento con un fuerte contenido social. Es propósito de este trabajo, rescatar algunos elementos importantes acerca de lo que el lenguaje es, su génesis y desarrollo en el seno de la humanidad, algunas de sus características y lo que implica en la vida de todos nosotros.

Desde el punto de vista antropológico y etnológico, es indudable que el lenguaje verbal articulado y las funciones que éste tiene en la vida de los hombres constituyen una de las manifestaciones características que los singularizan en relación a otros seres. El animal no es capaz de planificar sus acciones, puesto que toda su conducta está determinada por un sistema instintivo incapaz de transformar, mientras que el hombre, antes de su medio y su observación se plantea problemas, los piensa, los habla y construye soluciones, siendo esta transformación una consecuencia de una construcción individual y colectiva simultáneamente. El hombre, a diferencia de los animales, planifica sus acciones para transformar las diversas situaciones que se le presentan y el instrumento fundamental para tal planificación y para tal transformación es el lenguaje.

El lenguaje comienza como un medio de comunicación, entre miembros de un grupo; por su medio cada ser humano construye

su visión del mundo, la perspectiva cultural de su entorno y los modos de significar que singularizan su propia cultura. Por el lenguaje se comparte una cultura específica y sus valores. A través de él compartimos con los demás lo que aprendemos y construimos, lo que sentimos y pensamos generando, entonces, un patrimonio de aprendizaje, además nos posibilita compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común y para enriquecer enormemente nuestro ser.

También nos servimos del lenguaje para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y para expresarlas simbólicamente a nosotros mismos. El hombre piensa simbólicamente, gracias al lenguaje.

El lenguaje permite, a los seres humanos, organizar su observación, organizar el planteamiento de sus preguntas acerca de su mundo interior y exterior y organizar la construcción de soluciones a ser aplicadas para transformar estos mundos. El lenguaje es así, un instrumento de diversos actos humanos como la percepción, la memoria, el razonamiento, la imaginación, el cuestionamiento y la transformación. El lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende.

El lenguaje está constituido por un sistema de signos que pueden ser de diversa índole. Así encontramos lenguajes verbales con signos como los fonemas y las grafías, lenguajes corporales con movimientos del cuerpo y sus partes, lenguajes radiofónicos con el



PIG-RUSH. Leonora Carrington

empleo de lenguaje verbal, música y efectos especiales, lenguajes cinematográficos, lenguajes televisivos, todos ellos con la intención de expresar y comunicar. El lenguaje puede estar formado por conjuntos de signos de primer y segundo orden, es decir, la lejanía entre el signo y lo que representa puede ser menor o mayor. Fonemas, grafías, signos de la clave Morse, signos del sistema Braille, movimientos de manos en el lenguaje para sordomudos son signos de segundo orden ya que carecen de sentido por sí mismos, es decir, requieren que cada grupo social y cada sujeto les confiera un significado.

Los individuos se encuentran en una constante incorporación, sustitución o modificación de signos con el propósito de satisfacer nuevas necesidades y expresar nuevas ideas. Además de los signos, necesitamos sistemas de organización de los mismos para que no representen únicamente cosas, sentimientos e ideas, sino también relaciones, dinámicas, formas de expresar cómo ocurren los acontecimientos, por qué ocurren, cómo nos afectan.

Se dice que la palabra es la unidad básica del lenguaje verbal. Las palabras designan ciertos objetos, los señalan y despiertan su imagen, función, - muchos autores, primordial dentro del lenguaje ya que permite al hombre, suscitar, como ya se señaló, las imágenes de los objetos correspondientes y referirse a ellos aún en su ausencia. Las palabras permiten duplicar el mundo, permiten suscitar imágenes de objetos construidos en una representación interior. La palabra, también permite analizar los objetos, destacar sus propiedades esenciales y ubicarlos en determinada categoría. La palabra permite abstraer, analizar y sintetizar.

Las palabras hablan de un sistema complejo de

códigos, contruidos a través de la interacción entre los miembros de un grupo social, hablan también de una cultura de la que forman parte y a la que ayudan a construir. Podemos combinar los signos en palabras y dejar que ellas representen cosas, sentimientos, ideas, pero lo que las palabras significan es lo que nosotros, individual y socialmente, decidimos que signifiquen. . "Cuando utilizo una palabra significa exactamente lo que yo he decidido que signifique, ni más ni menos" decía Humpty Dumpty. Así tenemos que las nuevas generaciones crean algunas variaciones lingüísticas respecto de las generaciones precedentes que representan sus diferentes estilos de vida y perspectivas y ciertos grupos como los músicos, científicos, escritores, políticos, médicos, abogados, radioaficionados, crean también nuevas formas lingüísticas que reflejan las condiciones sociales que las acompañan. Pero si queremos efectivamente comunicarnos y expresarnos, estos signos deben ser aceptados por los otros, es decir, debe haber una negociación social de significados constante, condición que le da carácter dinámico, es decir, el lenguaje se transforma día a día.

Así como el lenguaje necesita los signos y las palabras, también necesita un sistema de normas y reglas para su producción que también puedan ser utilizadas para su comprensión. El lenguaje no puede utilizarse para comunicar a menos que sea una totalidad sistemática dentro de un contexto. El lenguaje necesita, entonces: signos, un sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema del lenguaje. Esta gramática incluye las reglas necesarias para producir un número casi infinito de enunciados, los que serán comprendidos

por los hablantes de una lengua. La gramática proporciona tantas reglas para combinar las palabras como inflexiones (los acentos que indican la persona gramatical, el número, el tiempo verbal). Estas reglas son las que el hombre aprende aún antes de ingresar a la escuela. Pero las reglas no pueden aprenderse imitativamente, puesto que no son visibles en el lenguaje. En realidad los niños las infieren a partir de experiencias comunicativas. Al aprender a hablar y a comprender lo que se dice, los niños demuestran una habilidad notable para hacer esas inferencias. El niño al ingresar al jardín de niños, generalmente es ya un usuario de la lengua y aplica las reglas del juego comunicativo.

A pesar de las innumerables investigaciones realizadas, no se sabe con certeza cuándo y cómo nació el lenguaje. Sin embargo, se piensa que a partir de observaciones e investigaciones de los ruidos de la naturaleza, de los gritos de ciertos animales superiores y de la certeza de que el hombre, desde que lo es, ha observado su mundo, lo ha cuestionado y ha planteado acciones para transformarlo y poder convivir con él, se especula que estas condiciones fueron los cimientos del lenguaje verbal articulado.

Las noticias sobre los primeros signos articulados se encuentran en los pitecántropos, que habitaron en Asia y África hace aproximadamente 600.000 a. de J.C. Después vinieron otros homínidos cuya capacidad craneal, les permitió fabricar utensilios rudimentarios y descubrir el fuego, pero también idear un código de signos lingüísticos que les permitieron comunicar y expresar sus sentimientos y pensamientos.

Durante el paleolítico, tanto el "Hombre de Neandertal" como el "Hombre de Cro-Magnon" dan señales de que poseían una anatomía equiparable a la del hombre moderno y un sistema de signos verbales.

Desde la remota época en que el "Homo sapiens" hacía simples gestos acompañados de gritos o interjecciones -a la manera de ciertos animales-, hasta la descripción oral de los objetos que le rodeaban y la designación de ideas mediante sonidos que suponían el aumento de la capacidad de abstracción y hasta el periodo en el que nacen las primeras lenguas, se manifiesta la lucha del hombre por comprender y transformar su mundo y del importante papel que juega el lenguaje en esta lucha.

Con el transcurso del tiempo, los hombres primitivos empezaron a vivir en pequeños grupos familiares, usando un lenguaje que era de uso exclusivo del grupo, con palabras que expresaban una idea común para todos. Poco a poco se fueron reuniendo en comunidades más grandes, formando tribus y poblados. Algunos grupos se desplazaron a lugares más o menos lejanos buscando nuevos territorios donde se podía encontrar caza y pesca, mientras otros se trasladaron en busca de otras regiones, generalmente junto a los ríos, donde construyeron sus chozas y consolidaron su lengua materna.

Se supone que desde el principio hubo varias lenguas, y no una sola "lengua madre" como generalmente creen los defensores del mito bíblico sobre "La Torre de Babel". La filología comparada, en su estudio sobre las relaciones entre las diversas lenguas, no ha logrado encontrar ninguna esencialmente

primitiva de la cual provengan todas las demás; psicólogos y lingüistas han llegado al reconocimiento de que hallar un lenguaje primitivo único es un problema insoluble, por lo que se limitan a clasificar las lenguas y señalar las raíces de las que consideran más primitivas, entonces se acostumbra designar como "lenguas madre" a aquéllas de las cuales se han derivado algunos idiomas, como el latín, que es la "lengua madre" del francés, del español, del portugués, del italiano y otras lenguas neolatinas.

El lenguaje es, como ya se señaló, un proceso dinámico y en continuo cambio por lo que no existe ninguna lengua que pueda llamarse completa o acabada. El lenguaje como proceso cultural participa de la transformación dinámica y continua de la sociedad.

El ser humano, como ser social por naturaleza, necesita relacionarse con sus semejantes, expresando y comunicando, observando, pensando, planificando, actuando y transformando su realidad y el principal instrumento con el que cuenta es el lenguaje. De no existir el lenguaje, sería más difícil la convivencia social y más primitiva nuestra forma de vida.

En la lingüística, como en otras ciencias del conocimiento humano, existe una disputa entre distintas posturas sobre el origen del lenguaje y su desarrollo en los seres humanos.

Algunas de esas posturas son el nativismo y el empirismo.

El nativismo sostiene que la capacidad de percibir, pensar y hablar son actos innatos o genéticos; Los nativistas y los psicólogos del Gestalt, que rechazan categóricamente la teoría de que el entorno social sea el único factor determinante en el desarrollo idiomático, están convencidos de que el habla es un don biológico con el cual nacen los humanos, y que la experiencia cognitiva es apenas un estímulo para su desarrollo posterior, gran parte del desarrollo lingüístico del individuo está determinado por factores de maduración interna y no por las simples influencias del entorno social.

En cambio los empiristas, a la cabeza de los behavioristas o conductistas, están convencidos de que el niño aprende a hablar porque imita a los adultos -sobre todo a la madre- y porque tiene necesidad de manifestar sus necesidades y deseos. Según los empiristas, el niño aprende el idioma de la misma manera que otras destrezas físicas y mentales. Es decir, mediante la llamada "conducta operante", que está determinada por la influencia de factores externos o adquiridos y no así por medio de factores innatos o genéticos. Para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje

incorrecto, como enunciados agramaticales y palabras obscenas.

Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo per se; enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. Por otro lado Noam Chomsky propone la existencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (por sus siglas en inglés), capaz de recibir el estímulo inicial lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este estímulo es muy imperfecto; sin embargo, el niño es capaz de generar de él, una gramática de la que se derivan oraciones bien estructuradas y que determina cuál es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este LAD no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

Bruner establece dos fuerzas que intervienen para el aprendizaje de la lengua: una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky y la otra sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje, sistema al que denominó sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS. Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad; esta manera de comunicarse le permite al niño "extraer la

estructura del lenguaje y formular principios generales". Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él.

Piaget resalta la universalidad de la cognición y ve al niño como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. Piaget presenta una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que es universal en su aplicabilidad y caracteriza la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Propone 2 mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje; éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad progresiva del niño para comprender puntos de vistas ajenos, es decir el niño pasa de un lenguaje egocéntrico a uno social.

Vigotsky teórico dialéctico, enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas en el desarrollo del niño. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es su principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social. Para él el lenguaje precede al pensamiento e influye en su naturaleza:

los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol del lenguaje.

Se ha observado que lo que incita a los niños a aprender el lenguaje es su necesidad de comunicarse, el desarrollo del lenguaje es una cuestión de supervivencia. Al nacer el niño está totalmente desprotegido. Para sobrevivir, depende de su habilidad para llamar la atención de quienes lo rodean. Los niños tienen mucho que aprender a medida que se desarrollan y no se trata simplemente de una cuestión de maduración (aunque la maduración es un factor importante del aprendizaje); sino de una constante e íntima comunicación con los otros seres humanos y el lenguaje es la clave de esa comunicación. El lenguaje, es un medio por el cual el niño llega a compartir el sentido que los otros le han otorgado al mundo. Los niños aprenden el lenguaje porque necesitan sobrevivir. Por eso les resulta sencillo aprenderlo porque el objetivo de ese aprendizaje es evidente para ellos. Los bebés se dan cuenta de qué hace el lenguaje antes de darse cuenta de cómo lo hace. Incluso antes de darse cuenta de su potencial comunicativo, lo usan para participar socialmente. Si la gente que los rodea interactúa por medio del lenguaje, pues bien, ellos también lo harán.

En fin, el lenguaje es personal, colectivo y social. El lenguaje es simbólico y sistemático. El lenguaje es dinámico. El lenguaje es cultura. Por el lenguaje se percibe, se piensa, se transforman las realidades, se aprende, se expresa y comunica, se interactúa, se planifica, se es con y en el mundo, se vive.

Si reducimos nuestro lenguaje, reduciremos nuestra percepción, nuestro pensamiento, nuestra planeación, nuestra acción, nuestra transformación y por ende ¡Reduciremos nuestra existencia! Por eso el ocuparnos en el fomento del lenguaje es un asunto de vida para el ser humano, para la sociedad y para la cultura.

ACECHO II

Elizabeth Llanos

Era domingo por la noche y estaba sólo en la oficina. Un ruido extraño la sorprendió, ella volteó sigilosamente la cabeza y, entrecerrando los ojos para aguzar la vista hacia un lado y hacia el otro, no distinguió nada.

Hacia más de un minuto que la energía eléctrica había claudicado igual que el sol... ambos apagones eran inminentes. Los ruidos cotidianos se tornaban horripilantes en aquella profunda oscuridad en donde se distinguían las dos blancas pupilas de mi víctima.

Las sombras eran mis cómplices, ellas me ocultaban de sus instintos en alerta; incluso, instantes antes pasó su mirada sobre mí, pero no alcanzó a distinguir mi deforme silueta.

Mis ojos inyectados tampoco me delataban y mi respiración no estaba alterada, incluso era casi indiferente...la costumbre había hecho cotidiana la sangrienta tarea que estaba a punto de cometer... me había convertido en un ser frío y calculador, paciente hasta lo admirable y, con una capacidad para mimetizarme que confundía más a quién se sentía amenazado por mi presencia, pero no me encontraba al buscarme desesperadamente con su mirada desorbitada.

Cinco minutos...diez...Habían pasado más de quince cuando sus sentidos dejaron de estar alerta...era el momento. Su cansancio y la oscuridad más profunda cada vez, eran mi pauta para hendir en ella mis fauces.

La luna, como siempre, era mi enemiga, más esta noche se tornaba discreta en el cielo,

dándome un velado permiso para saciar mi hambre de sangre humana.

Ella, la oficinista, era perfecta. Su cuello largo y más que apetitoso me lanzaba gritos de gula: ¡ Ven muerde! ¡Aquí estoy!

Pero yo no me conformaría con su cuello y aprovecharía mi tamaño para recorrerla toda; sus pies perfectos y delgados, sus piernas largas, torneadas y tibias serían recorridas por mí milímetro a milímetro; su cadera y su cintura también serían mis víctimas, chupando cada poro de su piel. Su abdomen, sus pechos y sus brazos también me darían abrigo...

No puedo contenerme más, ella se ha quedado dormida, es hora de saciar mi gula interminable.

Total, en la obscura y fugaz vida de una chinche rastrera citadina, no se deben desaprovechar estas alevosas oportunidades.

Autora: Elizabeth Llanos González



RETORNO DE LA OSA MAYOR. Leonora Carrington



Leonora Carrington

Este número 28 de la Revista CONTRASTES ha sido ilustrado con algunas obras de Leonora Carrington.

Leonora Carrington nace en 1917 en Clayton Green, Lancashire, Inglaterra, en el seno de una rica familia de la industria textil. En 1920 queda, junto a sus hermanos, bajo los cuidados de una institutriz francesa, un instructor de religión y una nana inglesa, que la introduce en el mundo de las hadas y cuyos relatos tendrán una fuerte influencia sobre su obra artística. Su familia insistió en que tuviera una crianza estricta y católica, ante la cual Carrington se rebeló. Asistió a escuelas de monjas en Essex y Ascot, de las cuales fue expulsada y también a escuelas para señoritas en Florencia y París.

En 1936 ingresa en la academia de Amédée Ozenfant donde realiza estudios de dibujo y pintura. En 1937 conoce a Max Ernst con el que marcha a París y la introduce en el círculo de los surrealistas, estilo del que será una gran intérprete. Un año más tarde expone con los surrealistas en París y Amsterdam (The meal of lord Candlestick, 1938).

Su vocación artística la lleva a diseñar escenarios para la producción de Ubu Roi de Alfred Jarry, a escribir una novela corta acerca de la relación triangular entre ella, Ernst y la esposa de éste, Marie-Berthe y a exponer con los surrealistas en París y en Amsterdam.

Durante la segunda guerra mundial Lucha por la liberación de Max Ernst, lo que la lleva a una crisis de nervios y es internada en un asilo mental en Santander. Conoce al diplomático mexicano Renato Leduc, amigo de Pablo Picasso, con quien se casa en 1941 y viaja a Nueva York. En 1942 llegan a México y tras divorciarse, en 1943, conoce a Edward James, mecenas de los surrealistas y máximo.

Se casa con el diplomático mexicano, Renato Leduc, con el que se va a vivir a Nueva York

y después a la Ciudad de México, a donde llega en 1942. Adquiere la nacionalidad mexicana través del matrimonio con él.

Leonora establece una profunda amistad con la pintora Remedios Varo, quien compartía su interés por la alquimia, la brujería y la interpretación de los sueños y con su esposo, el poeta Benjamín Péret. Estas nuevas influencias llevaron a Carrington a desarrollar su singular estilo de pintura surrealista. Su primera exposición individual fue en 1948 en Nueva York. Entre sus subsiguientes exposiciones se incluyen la International Surrealist Exhibitions en 1966, y Au Couer du Surrealisme, Cologne, 1971.

En 1946 se casa de nuevo con el fotógrafo periodista húngaro Imre (Chiki) Weisz. Su obra sigue desarrollándose en varios frentes: diseña vestuario y máscaras para The Tempest y Much Ado About Nothing, de Shakespeare; pinta un mural, El mundo mágico de los mayas, en el Museo de Antropología de la Ciudad de México; produce para el escenario una de sus propias obras, Penélope. Formó parte del movimiento surrealista, compaginando la pintura (Pain Chant, 1947; Gato blanco, 1952; Kabala, 1960; Belfry, 1980) con las escenografías teatrales (Penélope, 1945-46). En 1985 huyendo del terremoto que destruyó parte de la ciudad, se estableció en Nueva York y más tarde en Chicago (1988), regresando finalmente a México.

Carrington es famosa por sus singulares pinturas surrealistas autobiográficas, así como por sus numerosas ilustraciones. Ha publicado asimismo obras de ficción, poesía, drama y ensayos.

En su obra La Berinto, auténtica colección de motivos surrealistas, Carrington utiliza la forma espiral para describir un camino un tanto ambiguo cuya dirección es desconocida.

Se piensa que para ella lo de menos es el destino y lo importante, es moverse.

ÍNDICE

EDITORIAL

1

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Lourdes Salazar Silva

2

ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN U/O BUROCRATIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO. RIESGO DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN

Maria del Carmen Montero Tirado

6

EL SABER DE LOS DOCENTES DE UNIDADES UPN EN EL D. F. Y LOS PROCESOS DE DISEÑO CURRICULAR COMO ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE SU FORMACIÓN DOCENTE

Maria de Lourdes Sánchez Velásquez

14

ANÉCDOTA DOCENTE

Autora Anónima

28

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES. PROPUESTA. PRIMERA PARTE

Roxana Lilián Arreola Rico

29

POR EL LENGUAJE SE VIVE

Maria del Pilar Chapela Blanco Mendoza

43

ACECHO II

Elizabeth Llanos Gonzalez

50

BIOGRAFIA

Leonora Carrington

51

