



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Ciencias de la Educación

## ¿CÓMO ES UN PROFESOR INTELECTUAL?

### TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestra en Ciencias de la Educación

#### Presenta:

María Paulina Mejía Velázquez

#### Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

#### SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas  
Presidente


Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera  
Secretario


Dr. Jorge Landaverde Trejo  
Vocal

Mtro. Sergio René Becerril Calderón  
Suplente

Mtro. Luis Rodolfo Gómez de Alba  
Suplente

  
Mtro. Jorge Lara Ovando  
Director de la Facultad

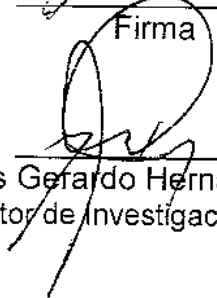
  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Abril 2008  
México

## RESUMEN

La presente **tesis se** llevó a cabo en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, plantel norte, espacio en el que se analizaron las características de la practica docente del profesor intelectual enfocado al **área de** inglés. En este estudio se revisaron los siguientes elementos teóricos: *habitus*, *illusio*, campo y praxis. Se aplicó un enfoque del método fenomenológico a la par del trabajo de campo, que consistió en entrevistar a los maestros de inglés del turno matutino y vespertino de dicha institución. Esta investigación es importante porque permitió conocer características deseables de un profesor intelectual y como permite su **formación docente** llegar a ejercer una práctica educativa con una propuesta epistemológica, institucional y didáctico-pedagógica.

**(Palabras clave:** educación, praxis, *habitus*, campo, *illusio*, intelectual).

## ABSTRACT

This thesis was carried out at the north campus of the Autonomous University of Queretaro High School where the teaching characteristics of innovative teachers in the area of English were analyzed. The following theoretical aspects were reviewed in this study: *habitus*, *illusion*, field and praxis. A focus on the phenomenological method together with field work was applied. This consisted of interviewing English teachers from both the morning and afternoon classes given at this institution. This research is important, as it led to knowledge of the desirable characteristics of an innovative teacher and how his/her teachers' education leads to exercising educational practices with an epistemological, institutional and didactic-pedagogical approach.

**(Key words:** education, praxis, *habitus*, field, *illusio* and intellectual).

## DEDICATORIAS

### **A mis padres y hermanos:**

Elvira y José (+). Silvia, Ma. Eugenia, Alejandra, Gloria, Josefina, Carmen, Octavio y Carlos, porque gracias a su ejemplo y ayuda he logrado alcanzar una meta más.

### **A mi esposo con cariño:**

Michael Demmler, por su apoyo y paciencia en este trabajo.

Con gran afecto a mis familiares políticos y sobrin@s.

A mis amig@s, con quienes compartí momentos de trabajo y alegrías.

A mis compañeros de trabajo, en especial a quienes colaboraron para realizar este estudio.

## AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Autónoma de Querétaro**, a la institución y a su gente, por darme las facilidades y el apoyo para cursar mis estudios.

Al **Maestro Raúl Iturralde Olvera**, Rector de la **Universidad Autónoma de Querétaro**, por su ayuda que me brindo.

Al **Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas** por dirigir esta tesis, compartir sus conocimientos y tiempo. Así como por su amistad y flexibilidad en este camino de la investigación.

Al Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera, Maestro Sergio René Becerril Calderón, Maestro Luis Rodolfo Gómez de Alba, Dr. Eduardo Ángel Urretabizcaya Gaztañaga (+), Maestro Eduardo León Chain, Maestro Juventino Suarez, Dr. Jorge Landaverde y Trejo, Maestra Dolores Cabrera Muñoz y Maestra Carmen Gilio Medina, por compartir sus amplios conocimientos y animo para hacer investigación.

## INDICE

	<b>Página</b>
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I</b>	
1. Planteamiento del problema	3
1.1 Contexto	
1.2 La Escuela de Bachilleres de la UAQ	6
1.3 Énfasis teórico-metodológico de la Escuela de Bachilleres de la UAQ	7
1.4 El profesor de la materia de inglés y de laboratorio de inglés en la Escuela de Bachilleres de la UAQ	9
1.5 La materia de inglés, en sus dos modalidades: inglés y laboratorio de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ	14
1.6 El inglés como materia curricular	16
2. Antecedentes	20
3. Justificación	32
<b>Capítulo II</b>	
4 Marco Teórico	35
4.1 Educación	35
4.2 Prácticas educativas	42
4.3 Profesor	49
4.4 Intelectual	54
4.5 Idioma	62
4.5.1 Gramática	64
4.5.2 Morfología	64
4.5.3 Sintaxis	65
4.5.4 Enseñanza de la gramática y del inglés	67
4.6 Compendio teórico	71

<b>Capítulo III</b>		
5	Metodología	75
5.1	El método fenomenológico	75
5.2	La diferencia entre el método fenomenológico y el hermenéutico	76
5.3	Etapas y pasos de la investigación	77
5.3.1	Teoría	77
5.3.2	Descripción	77
5.3.3	Elección de la técnica	77
5.3.4	Realización de las entrevistas	78
5.3.5	Descripción de resultados	79
5.4	Estructura	80
5.4.1	Leer y releer las descripciones	80
5.4.2	Delimitar ideas	81
5.4.3	Determinación del tema central	81
5.4.4	Lenguaje científico	81
5.4.5	Fusión de temas centrales	81
5.4.6	Estructura general	82
5.4.7	Dar a conocer los resultados	82
5.4.8	Discusión de los resultados	83
6	Hipótesis	84
7	Objetivos	86
<b>Capítulo IV</b>		
8	Presentación de resultados	87
8.1	Las características de la práctica docente de maestros del área de inglés	87
8.2	Entrevista a M-1	88
8.3	Entrevista a M-2	91
8.4	Entrevista a M-3	94
8.5	Entrevista a M-4	96
8.6	Entrevista a M-5	99
8.7	Entrevista a M-6	102

8.8	Entrevista a M-7	104
8.9	Entrevista a M-8	107
8.10	Entrevista a M-9	109
9	Análisis de resultados	113
9.1	Una reflexión docente sobre el maestro intelectual	113
<b>Capítulo V</b>		
10	Conclusiones	127
	Primer momento: instrumento	128
	Segundo momento: observaciones	130
	Tercer momento: fusión de los dos momentos anteriores	137
11	Recomendaciones	140
<b>Bibliografía</b>		
1.1	Referencias bibliográficas	143
1.2	Referencias de internet	145
1.3	Banco de Datos sobre la Educación Iberoamericana (IRESIE)	146
<b>Anexos</b>		
	Anexo 1	148



## INTRODUCCIÓN

Esta tesis caracteriza prácticas educativas de profesores intelectuales, del área de inglés en la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte.

Para el desarrollo de la misma, fue necesario trabajo de campo en ese plantel, se entrevistó a profesores del área de inglés del turno matutino y vespertino, también se recopiló datos en servicios escolares. De manera previa al trabajo de campo realicé la investigación documental, que consistió en la búsqueda de elementos teóricos como: *habitus*, *illusio*, campo y praxis.

La importancia del tema radica en que la Escuela de Bachilleres de la UAQ, es una institución dedicada a la formación de alumnos del nivel medio superior, y dentro de sus preocupaciones está brindar a sus maestros formación docente, con la finalidad de que sean profesores activos y críticos, para que se conviertan en intelectuales transformativos, es decir, que en su práctica docente ofrezcan una base teórica-práctica, que permita contribuir a la producción y legitimación de intereses políticos, económicos y sociales a través de sus prácticas pedagógicas que realizan. Intereses en beneficio de las mayorías menos favorecidas

La tesis está organizada en cinco capítulos. En ellos da cuenta de la temática analizada, tanto en términos teóricos como metodológicos. En el capítulo I está el planteamiento del problema, así como los antecedentes y la justificación del interés por el tema.

El capítulo II lo forman los referentes teóricos más importantes que permiten entender el problema planteado. Aborda los conceptos: educación, praxis, *habitus*, *illusio* e intelectual, a partir de autores como: Gramsci, Bourdieu, Chomsky, Durkheim, Pansza, Snyders, Weber y Díaz. Otra parte de este capítulo, se refiere al profesor intelectual; esta tarea muestra la reflexión acerca de la

práctica docente que plantea Giroux, para que el profesor sea un intelectual transformativo. Posteriormente, este apartado trata la enseñanza de idiomas, señala cómo se da y cuáles son sus componentes, sus acepciones y explicaciones gracias al apoyo de las teorías de Comenio.

En el capítulo III está la descripción metodológica de la investigación, el método y la técnica de recolección de datos; así como los objetivos y las hipótesis de la investigación.

En el capítulo IV se aborda la presentación de resultados y su análisis, en él se aprecia lo que expresaron los maestros sobre su prácticas educativas.

El capítulo V comprende las conclusiones y recomendaciones derivadas del trabajo, resaltan algunos elementos claves surgidos a partir del estudio, como la praxis docente.

Finalmente está la bibliografía consultada, y el anexo de trabajo, para consulta.

# CAPÍTULO I

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Contexto

El planteamiento del problema estará enfocado exclusivamente a una exposición empírica sobre lo que es un profesor intelectual y otro que no lo es, dentro del nivel medio superior de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Lo que no quiere decir que otros maestros de diferentes niveles educativos, o de otras instituciones educativas en México, no los considere importantes sino que, para efectos de esta investigación, investigé lo que compete a la institución educativa: Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte (preparatoria norte).

La preparatoria norte está ubicada en Cerro del Sombrero s/n en la colonia Desarrollo San Pablo; aquí, en el estado de Querétaro. Es un bachillerato que ofrece sus servicios a alumnos que desean estudiar con la finalidad de, una vez concluidos sus cursos, acceder a la universidad. Muestro como apoya, el siguiente cuadro descriptivo para tener una idea de cuantos son los alumnos y cuántos son los profesores con los que cuenta este bachillerato':

---

<sup>1</sup> Los datos estadísticos que aquí se señalan son datos correspondientes al ciclo escolar julio-diciembre 2006.

Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro			
Misión del Bachillerato	Población estudiantil turno matutino	Población estudiantil turno vespertino	Población académica
Único de carácter general y propedéutico, contribuye al logro de la misión de la UAQ mediante el desarrollo de programas del nivel medio superior para satisfacer las demandas y necesidades educativas del entorno regional. Para ello, forma seres humanos capaces de integrarse de mejor manera a la vida familiar, social y productiva, y de emprender con éxito estudios superiores; desarrolla las capacidades y fortalezas intelectuales y personales de sus estudiantes para fortalecer su capacidad de reflexión, de acción para mejorar su medio local y estatal, de aprender por cuenta propia y de mantener relaciones de respeto y solidaridad con ellos mismos, con los demás y con su entorno.	Primer semestre: 537 Tercer semestre: 473 Quinto semestre: 386 Total: 1396	Primer semestre: 474 Tercer semestre: 315 Quinto semestre: 220 Total: 1009	120

Como se puede apreciar, la cantidad de estudiantes es numerosa; a diferencia de la población estudiantil, en ambos turnos, son menos los docentes (no por la suma exacta de ambas poblaciones académicas sino porque también algunos docentes trabajan en los dos turnos. Esta doble jornada implica que la cantidad de los profesores se reduzca, y sea pequeña en comparación con la cantidad de alumnos inscritos). El trabajar, tanto en el turno matutino como en el vespertino, y atender a un gran número de estudiantes, afecta a que un profesor sea intelectual, debido a que el trabajo en los dos turnos no permita incursionar en el ramo de la investigación ni tener una formación intelectual de tiempo completo ni continuo. Por ejemplo, un maestro de tiempo libre, como es mi caso, tengo que atender a la semana 11 grupos, cada uno con 40 ó 50 alumnos. Probablemente sea aquí el punto de partida para comenzar a justificar el porqué de la problemática a investigar.

Es de llamar la atención que en este nivel de educación media superior,

los profesores se vean forzados a trabajar con grupos numerosos. Lo que no es una excusa aceptable, como para disculpar toda visión pedagógica mal planteada dentro del aula, o para justificar una mala mezcla (entre la capacitación y lo eficaz, para que se dé el desempeño efectivo de las actividades necesarias a la sociedad en un momento dado, es decir, que la práctica didáctica tiene que estar gobernada por un orden que asegure una eficacia). Es difícil hacer la separación entre la práctica y la eficiencia, porque el sentido común docente dice que el centro es el estudiante y su aprendizaje, cuando en la práctica todo gira alrededor del conocimiento, dejando de lado el razonamiento dialéctico. Este articula las relaciones entre la teoría y la práctica, aunque también hay que decir que se aleja del inductivo, deductivo e intuitivo se omiten.

Si bien la labor docente es importante, no por eso se debe pensar que el acto educativo se realiza con la seriedad que debiera tener cada maestro, dentro de su desempeño profesional; por ejemplo, sería deseable que cuando los maestros diseñan sus contenidos programáticos, sus actividades académicas, su elaboración de clases, sus proyectos académicos, o como sea el término que cada uno le quiera dar a su planeación del quehacer docente, se enfocase a la formación del alumno, de tal manera que buscarse una relación de enseñanza-aprendizaje, que realmente apoyara a los alumnos en el proceso educativo, surgiendo así el profesor como intelectual transformativo, con un compromiso y una práctica emancipadora (interés por la autonomía y la libertad racionales). Acaso esto deseable no exista en la realidad vivida en la preparatoria norte.

El alumno de este bachillerato tiene entre 15 y 19 años de edad, por lo que todavía se encuentra en un proceso en el que, como adolescente, requiere de la compañía y apoyo intelectual constante y permanente del maestro. En otras palabras, estos bachilleres requieren del apoyo de su profesor para que los oriente y los acompañe en su formación educativa.

Para lograr una formación académica óptima de los estudiantes se debe

contar con profesores intelectuales que, verdaderamente, estén comprometidos con acciones educativas como esferas públicas democráticas y con la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos. Conviene hablar un poco más sobre la Escuela de Bachilleres de la UAQ.

## **1.2 La Escuela de Bachilleres de la UAQ**

La Escuela de Bachilleres de la UAQ promueve un bachillerato de carácter propedéutico, general y único. Su finalidad es la formación de un alumno con características humanísticas y científicas. Tiene una duración de tres años, organizado en seis semestres. La educación que imparte esta escuela, de acuerdo a la Comisión de Reforma del Bachillerato (COREBA), debe estar centrada en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento porque, de esta manera, se incita al sujeto a ser auto-reflexivo, es decir, el alumno tiene que reflexionar con sus propios procesos la información que tiene. Ochoa plantea que la educación centrada en el aprendizaje requiere de algunas condiciones como es: la flexibilidad de las currícula, significa organización por créditos y áreas de formación (Ochoa 2004: 23-26). La educación que se imparte debe ser humanista, integral, de calidad y excelencia, en otras palabras, que tenga una visión del mundo fundada en la racionalidad y libertad del espíritu humano, como fundamento de su autonomía; igualmente, que proyecte al individuo con sus capacidades desarrolladas al máximo, que busque la perfección del ser humano, por añadidura que exprese la bondad del sujeto para hacerlo digno del aprecio y estimación; y que favorezca la construcción del conocimiento al ser más formativa que informativa, sustentada en los más altos valores éticos y de compromiso social. También considera el enfoque para abordar los conocimientos teóricos y metodológicos debe ser inter y multi disciplinario. Es así, entonces, que esta escuela contempla la dualidad maestro-alumno, dentro de un proceso más orientado hacia el aprendizaje del alumno que hacia la información que pudiera ofrecérsele, no basta con que se le acerquen conocimientos teóricos al alumno, si éste no da muestras de que los aplica a situaciones reales dentro de su propio entorno (Ochoa 2004: 23-26).

### 1.3 Énfasis teórico-metodológico de la Escuela de Bachilleres de la UAQ

Esta escuela de la UAQ marca un énfasis teórico-metodológico de la siguiente manera:

COREBA plantea la reestructuración del plan de estudios de esta Escuela de Bachilleres, en cada una de las asignaturas se pretende abarcar conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas y actitudes que contemplen aspectos científicos, tecnológicos y humanistas; atendiendo también, lo *intelectual*<sup>2</sup>, lo social, lo afectivo y lo psicomotriz; orientado hacia una construcción conceptual; hacia la adquisición de metodologías, destrezas, técnicas, habilidades y actitudes que llevarán al bachiller a un desarrollo de conciencia crítica y de compromiso social, así como al propio desarrollo de su autonomía y su propia creatividad, con la finalidad de contribuir a su desarrollo intelectual y a su propia formación científico-social.

No obstante lo estipulado por COREBA y hablando específicamente de maestros de la preparatoria norte, su práctica se va a los dos extremos: es tradicionalista (con ello se quiere decir, por ejemplo, que su clase se basa en la transcripción y traducción de textos sin llevar a cabo una reflexión o construcción del aprendizaje, así como en la memorización de contenidos), o con un tinte constructivista (es decir, el maestro insita al alumno a pensar y no solo enseña, fomenta la discusión y argumentar su ideas) y cuando ejerce su práctica la hace con autonomía, dependiendo de la postura teórico pedagógica (que puede ser la de Rousseau -centra el interés en el niño- o la de Durkheim -centra el interés en la ciencia y el maestro- o alguna otra como podría ser la de Habermas, quien refiere que el razonamiento dialéctico es el que articula las relaciones entre teoría y

---

<sup>2</sup> Recuerdo al lector que como la Escuela de Bachilleres de la UAQ marca un énfasis teórico-metodológico dentro de la reestructuración del plan de estudios, me animo a investigar lo referente al aspecto intelectual del profesor.

práctica). Aparte está la experiencia que tenga el maestro. Aquí hay que hacer un paréntesis, el maestro es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto es de vital importancia que los profesores de la Escuela de Bachilleres estén comprometidos con su labor, y que el compromiso se vea plasmado en su ejercicio docente, en su programación didáctico-pedagógica y en su enseñanza, para que su intención docente en este bachillerato se vea reflejada en la educación del alumno, para que logre el perfil promovido por el bachillerato universitario. Este perfil está dividido en tres partes (Ochoa 2004: 65):

1. *Formación institucional*

- *Identidad universitaria*
- *Autonomía intelectual*
- *Compromiso social*

2. *Formación personal*

- *Capacidad de análisis*
- *Capacidad de solución de problemas*
- *Capacidad de propuesta*

3. *Formación académica*

- *Disciplinaria de carácter general*
- *Aprendizajes para continuar estudios superiores*
- *Actividades artísticas, culturales y deportivas*

Finalmente la responsabilidad, o el compromiso docente se muestran en las formas duraderas de ser y valorar. Esto es, presentar cualidades psíquicas (inteligencia, comprensión) y afectivas (emociones, sentimientos) que permitan experimentar en la propia práctica del maestro, ya que la educación es un proceso de reconstrucción, reorganización y creación porque propicia formas duraderas de ser y valorar, y esta formación es la selección y coordinación de las



actividades que dan sentido a la experiencia del alumno, que le da la capacidad para dirigir su curso en la experiencia subsiguiente.

#### **1.4 El profesor de la materia de inglés y de laboratorio de inglés en la Escuela de Bachilleres de la UAQ**

La visión pedagógica (educar, enseñar, aprender), en el ámbito del nivel medio superior surge, de acuerdo a COREBA, con un eje articulador. La ciencia, la construcción del saber y el aprendizaje del conocimiento científico, significa esfuerzos y prácticas que se fusionan y se comprometen para lograr la construcción del conocimiento, en los ambientes propicios para incubarlo y recrearlo. El análisis pedagógico tiene por objetivo el estudio de los problemas, es anterior durante y después de la acción educativa: la posibilidad y legitimidad de la educación, el derecho y deber de educar, y la naturaleza de los fines y los medios formativos. Los conocimientos pedagógicos debieran configurar la esencia del quehacer docente, para facilitar y acompañar procesos de aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a crear, en concomitancia con aprender el saber y construirlo en función del desarrollo humano y cultural. Aunque lo más probable es que los maestros de la preparatoria norte, estemos muy lejos de trabajar en nuestra formación pedagógica, a pesar de que está planteada y difundida por la institución. Esto puede ser por diversas razones, como es que "muchos profesores no lo somos de formación ni de vocación, sino por azares del destino" (Casanova 1998: 296); otra puede ser que no tenemos la formación necesaria; y quizás también que no somos profesores intelectuales, por lo que esto pretende ser el objeto de estudio de esta investigación.

La reflexión docente, al interior de la Escuela de Bachilleres, ha motivado mi interés por conocer la realidad del profesor en su ejercicio de la educación media superior. Esta consistió en:

*el trabajo de la mayoría de los profesores, áreas académicas, estudiantes y*

*administrativos de la comunidad preparatoria que, coordinados por la Comisión de Reforma del Bachillerato, COREBA, 2003 (formada por 29 profesores de las diferentes áreas académicas y por 16 alumnos representantes de los diferentes semestres del bachillerato), reúne el esfuerzo de reflexión, análisis y propuestas para la reestructuración (Ochoa 2004: 7).*

El escenario educativo de la preparatoria norte muestra cambios estructurales y coyunturales; anteriormente se manejaba un bachillerato propedéutico general y único, con modalidad semestral y estructurado por ejes del conocimiento, con 33 asignaturas, hoy se tienen 42 asignaturas que permanentemente se actualizan, estructuradas por 5 ejes (matemáticas, histórico-social, lenguaje, comunicación, y ciencias naturales), mantienen el sentido y significado de Bachillerato Universitario, que evidencia la necesidad de ajustar la directriz formativa, *seguir preparando para continuar estudios superiores, con una perspectiva humanística y científica centrada en una formación académica y personal, a través de una cultura general* (Ochoa 2004: 14), para que el maestro logre la verdadera emancipación del educando (es decir, que siga el proceso de maduración del pensamiento del alumno, mediante las inferencias de datos que le van a permitir interpretar una situación) y, además, que haya la constante formación del profesor, es decir, asignarle al maestro un rol activo como sujeto/actor participante real en la construcción histórico-social del conocimiento.

La idea de la reestructuración curricular de la Escuela de Bachilleres, surgió a partir de la reforma universitaria de nuestra *alma mater*, y tuvo como resultado, con la participación de sus maestros: la elaboración de la misión, la visión, el perfil del estudiante (ingreso y egreso), estipular cómo debía ser el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que debería hacer el profesor en su clase, el papel de los estudiantes, y el énfasis en las formas del trabajo docente.

Por mi experiencia, sin estudiar antes a los profesores, me percaté que dentro del área de inglés, en el plantel norte, los profesores tenemos diferente formación y grados académicos, como doctorado, maestría, licenciatura (afín y no

afin a la materia que impartimos) y el curso de *teacher's*. Estas formaciones pudiesen enriquecernos, esta sería una de las características para empezar a clasificar a un profesor intelectual porque, arriesgadamente, se podría decir que se es intelectual teniendo un posgrado, no obstante, hay que tomar en cuenta otras características que considero se deben tener y que he observado en algunos maestros.

Podría hacerse un listado de ellas, sin embargo, es preferible comentarlas, quizás en un futuro sea más útil así. Lo primero es una postura política, un profesor intelectual la debe tener porque ello muestra seriedad y una actitud ante la vida. Es necesario que sepa defender su corriente con fundamentos teóricos que le permitan debatir y defender su punto de vista, lo cual no se encuentra fácilmente porque nuestra cultura hace que nos dejemos llevar ya sea por su herencia o por una simple canción pegajosa. También se considera necesaria porque en muchas ocasiones la situación en la clase se presta para hablar sobre política, y un profesor que tenga una postura definida va a encontrar ese momento para profundizar en el tema, y platicar con sus alumnos, otro que no, va a estar ciego a estas ocasiones, y solo va a dar su materia, quizás con apuntes viejos.

También encontré que no todos muestran formalidad en su trabajo. Esta palabra puede resultar un tanto general, por lo que es necesario desglosarla. En otras palabras, los maestros no cumplen su horario establecido, es decir, llegan tarde a su clase o salen a media sesión, hacen "San Viernes" o "San Sábado", esto es, no acuden a sus clases estos días por tener otras ocupaciones. Así, dejan de tener credibilidad ante sus alumnos y dejan de ser socialmente plausibles. Muestran así la flojera que les puede causar la actividad docente, ya que quizá la consideran un tanto repetitiva por dar la misma materia año tras año. Esto se refleja en la falta de programación y organización del curso, que los deja a la deriva y van al día. No estiman que las condiciones y características del grupo y del alumno son únicas e irrepetibles.

Con los puntos precedentes se trata de mostrar la carencia que se tiene del compromiso con la actividad docente y con la misma institución, ya que se prefiere dar prioridad a alguna otra actividad que se realice, como vender ropa o “chucherías” dentro del plantel, al igual que fuera de este. O bien, tan simple como formar parte de otra institución educativa o de alguno otro tipo, es decir, ya que la mayoría de los maestros son de tiempo libre, y el sueldo no es suficiente para mantener una familia, así se ven obligados a conseguir otro empleo como docentes, o a ejercer su profesión (de formación) en una organización privada o pública.

También existe la falta de respeto que se tiene a los estudiantes en diversas formas, como son: que el profesor no tenga buena presentación en cuanto a sus atuendos, esto es, que vaya con ropa sucia, o desalineado, o que caiga en el otro extremo, siendo mujer, con ropa un tanto provocativa (escotes profundos, ropa entallada, prendas transparentes). Debido a que el trabajo del profesor implica estar con otra gente, cabe mencionar que son jóvenes, debe tener un buen aseo personal (cabello limpio y arreglado, limpieza bucal, higiene corporal), lo cual no todos cuidan.

También encontré que hay otras faltas de respeto por parte de los maestros como son: ser déspota con los alumnos (con esta actitud trato de describir que impone su voluntad ante los alumnos y los trata mal), al momento en que el alumno cuestiona o tiene una participación fallida; otras ocasiones, al juzgar al alumno por su apariencia, y menospreciarlo por la misma. Así como, sobreestima a los estudiantes, al no darles el crédito de lo que realmente son capaces de hacer. Desafortunadamente esto último también pasa al plano de los demás profesores, porque es triste decirlo, pero en vez de apoyarnos unos a los otros, tratamos de desprestigiar el trabajo del otro, por ejemplo, al hacer la pregunta a nuestros alumnos a inicio de semestre “¿Quién fue su maestro en tal materia el semestre pasado? Mmmmh ya me imagino que andan muy mal entonces”. Sin conocer a profundidad el trabajo del maestro, se le critica por el

simple hecho de que no cae bien, o no es amigo.

Aún faltan algunos puntos por mencionar, no pretendo con ellos molestar al lector, sin embargo, no quiero dejar de lado, al ser esto una descripción, lo que hallé, y lleva a dejar muy lejos a un profesor intelectual. Algunos maestros de inglés muestran carencias en el manejo de la lengua que enseñan (inglés), lo cual es fatal para los estudiantes porque llevan a cabo un aprendizaje falto de certeza. Esto provoca que el maestro llegue a no comprometerse con sus alumnos, porque sus mismas debilidades van a construir una barrera defensiva para no ser dañado y evitar, así, una interacción con sus alumnos. Esta carencia llevará al profesor a desconocer a los sujetos con los cuales trabaja, dando como resultado un maestro que solo da su clase parado en el podio, sin importarle qué pasa del otro lado, en su audiencia. Lo ideal sería que el preceptor tuviera un buen manejo de la lengua meta, que estuviera en constante capacitación para la enseñanza de la misma, y que tuviera la oportunidad de practicar el idioma con otras personas, ya fueran nativo hablantes o con personas para las cuales fuera su segunda lengua, sin importar el ambiente.

Así mismo, como maestro se debe estar consciente de que no es el único que tiene la información, sino que esta se encuentra en muchos lugares. Al mismo tiempo debe traerla al alcance de los alumnos, y no solo en papel, sino debe utilizar los distintos medios, como traer participantes foráneos que quieran experimentar el intercambio y convivencia con alumnos, que aprenden el idioma inglés. También debe compartir, con sus compañeros de trabajo, su experiencia y conocimiento, para enriquecerse mutuamente; al igual, y por qué no, ayudar a la formación de los mismos mediante cursos de actualización docente. Este tipo de prácticas permitiría pasar de lo técnico (repetición), a lo intelectual (hacer que el otro piense y transforme la realidad), a través de un proceso de reflexión participativa y de construcción entre maestros y estudiantes: proceso tendiente a consolidar esa estructura que se requiere para ser intelectual (ciencia, filosofía, técnica, política y estética), es decir, sostener la igualdad de la inteligencia en dos

modos: hacer referencia a la igualdad supuesta en el acto de quien dice algo y otro comprende, es la uniformidad necesaria que habría que reconocer para que la diferencia funcione. El segundo modo, que es el más potente, no es, en sentido estricto, una justificación sino más bien un ejercicio de intento de actualización de la igualdad, donde se reconoce que hay desigualdades y se aspira a la igualación, evitando el menosprecio. Por ejemplo, el maestro reconoce que hay desiguales a él y él aspira a igualarlos, o bien hay superiores a él y él debe esforzarse en igualarlos, con la ayuda de los mismos superiores. Por lo que, para tratar de alcanzar la igualdad en el salón de clases, los maestros deben preparar actividades extracurriculares para sus estudiantes, que permitan practicar fuera del aula sus conocimientos, y quizás consolidarlos con un uso práctico, buscando al mismo tiempo la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, y propiciar en esas actividades el medio para lograrlo. Tampoco debiera omitirse la creación de material de calidad, tanto para maestros como alumnos. Lo cual lleva a plantear propuestas innovativas.

Todo maestro, o futuro profesor, de esta escuela debe tener en mente que lo que aquí se pretende, es que todo catedrático de la Escuela de Bachilleres de la UAQ se aleje de la apariencia de un intelectual y se convierta en uno, al retomar una nueva postura como la que señala Emilia Elías (Elías 1976: 126), una actitud que lo enriquezca a él primero, para que luego él mismo sea quien lo proyecte a sus alumnos; es decir, que el docente de esta escuela se apasione y sea consciente de su cultura para que pueda transmitirlo mediante su cátedra.

### **1.5 La materia de inglés, en sus dos modalidades: inglés y laboratorio de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ**

Como hablar, de manera general, de los profesores y de las materias de la Escuela de Bachilleres de la UAQ es muy amplio, me limito a desarrollar esta investigación solamente sobre la materia de inglés, en sus dos modalidades: inglés y laboratorio de inglés; así como de los profesores, colegas míos, que

imparten clases también en esta materia y en este laboratorio de inglés.

Dentro del plan curricular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ (COREBA 2003), el inglés es una materia que se encuentra dentro del área de humanidades. Ésta se imparte en dos modalidades: una en la práctica usual de enseñanza-aprendizaje y la otra basada en el auto-aprendizaje; ambas dentro de la academia de lengua. La diferencia entre estas dos modalidades es, principalmente, que la materia de inglés es un tanto teórica (el enfoque está basado en la gramática inglesa, y el manejo de los contenidos de un libro) y se imparte en el salón de clases, y es guiada por el profesor; mientras que el laboratorio de inglés, su nombre lo dice, es donde se imparte y ahí el alumno desarrolla el tema por sí mismo con un ritmo y nivel propio, y el maestro juega un papel de asesor. Estas materias se ubican dentro del currículo de la siguiente manera:

**MAPA CURRICULAR (PLAN SEMESTRAL) Aprobado el 26 de junio de 2003**

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
Lógica 1 (5)	Lógica 2 (5)	Filosofía 1 (5)	Filosofía 2 (5)	Derecho (5)	Sociología (5)
Historia 1 (5)	Historia 2 (5)	Historia 3 (5)	Psicología (5)	Orientación Voc. y Prof. (5)	Economía (5)
Lectura y Redacción 1 (5)	Lectura y Redacción 2 (5)	Lab. de Biología (5)	<b>Inglés 1 (5)</b>	<b>Inglés 2 (5)</b>	Formación Cívica y Val. (5)
Orientación Educativa (5)	Lab. de Química (5)	Raíces Griegas (5)	Física 1 (5)	Física 2 (5)	Formación Estética (5)
Matemáticas 1 (5)	Matemáticas 2 (5)	Matemáticas 3 (5)	Matemáticas 4 (5)	Matemáticas 5 (5)	Matemáticas 6 (5)
Química 1 (5)	Química 2 (5)	Biología 1 (5)	Biología 2 (5)	Lab. de Física (5)	Formación Ambiental (5)
Informática 1 (3)	Informática 2 (3)	Informática 3 (3)	Informática 4 (3)	<b>Lab. de Inglés 1 (3)</b>	<b>Lab. de Inglés 2 (3)</b>
Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33	Horas 33

<sup>3</sup> Donde el número entre paréntesis ( ) indica las horas semanales que corresponden a la materia.

## 1.6 El inglés como materia curricular

Como se dará cuenta el lector, la materia de inglés dentro del currículum se subdivide de la siguiente manera:

<b>Currículum del Plan de Estudios de la Escuela de Bachilleres de la UAQ (la materia de inglés, en sus dos modalidades: inglés y laboratorio de inglés)</b>	
<b>MATERIA</b>	<b>SEMESTRE</b>
Inglés 1	Cuarto
Inglés 2	Quinto
<b>MATERIA</b>	<b>SEMESTRE</b>
Lab. de Inglés 1	Quinto
Lab. de Inglés 2	Sexto

El currículum de la Escuela de Bachilleres de la UAQ establece retos como la educación reflexiva, crítica, creativa, integral, comprometida y sobre todo, que responda a necesidades del entorno y del desarrollo actual; currículum que tiene contemplada la materia de inglés.

El inglés es una lengua mundial, y como materia requiere que haya un vínculo permanente entre la teoría y la práctica, es decir, que los alumnos tengan la oportunidad de emplear lo visto en la clase para que lo sientan más cerca de su contexto cotidiano. Por tal motivo, en la Escuela de Bachilleres de la UAQ se imparte el inglés en dos asignaturas, de tal forma que los alumnos tengan un tiempo considerable para aprender y usar lo que en esta materia se enseña. De hecho, las programaciones didáctico-pedagógicas, para el currículum de esta escuela, fueron planteadas con una metodología de tipo constructivista, es decir, aprender a construir campos semánticos que tengan interfaces con otros ámbitos, (planteando así un conjunto de palabras de la misma categoría, que poseen un núcleo de significación común -sema compartido-, y se diferencian por una serie de rasgos o semas distinguidores, que se pueden usar en distintas asignaturas, porque adoptan diversas estructuras, para establecer una relación, con la



finalidad de tener logros en la formación del estudiante. Esto es, que consigan entender la naturaleza y necesidad de esos conocimientos, así como la mecánica del proceso de asociación, al elegir los rasgos de los elementos en distintos temas o situaciones, formándose a la vez íntegramente como personas.

La práctica docente debe ser significativa, ya que es una de las formas mediante la cual se le presenta al estudiante la lengua; esta materia debe involucrar al alumno en todo cuanto se hace y se dice. Las diferentes formas de enseñanzas generadas por sus maestros propician ver al objeto de varias maneras. Aquí es donde las diversas experiencias, conocimientos, estrategias didácticas que tenga el profesor se verán reflejadas, no sólo en su práctica sino también en el que aprende. Porque la enseñanza del inglés no debe ser el típico *a (ei)*, *b (bi)*, *c (ci)*; sino el enfoque del profesor dentro de su práctica va con nociones lingüísticas, culturales y socio-históricas. Porque como maestros, a través de nuestra práctica docente, y como seres intelectuales, debemos buscar la trascendencia con nuestros alumnos, enseñándoles a pensar con y en la verdad:

*Al otorgar al estudiante la posibilidad de utilizar y ejercitar su propia capacidad de juicio, razonamiento y comprensión, permitiéndole continuar y avanzar por sí mismo en la adquisición de nuevos conocimientos, deberá propiciar el libre desarrollo de su capacidad de creación, y si es posible ofrecerle los medios o elementos de ejercitarla tanto en la cátedra como en el laboratorio (Rangel 1972: 37).*

Ampliando un poco lo que dice Rangel, un profesor (específicamente de la materia de inglés) que fue enseñado, aparentemente, con teorías pedagógicas, al igual que otro que no, al poco tiempo de estar vinculado, laboralmente a un centro educativo, en este caso a la Escuela de Bachilleres de la UAQ, acaso se deja absorber por la rutina (su actuar diario, cobrar cómodamente por quincena, preparar cursos, impartir clase, sin innovar en momento alguno) que cuestionaba en sus discursos como profesor en formación, como agente ajeno al sistema.

El maestro, al actuar sin pasión, sin visión pedagógica, sin esfuerzos ni prácticas comprometidas con el logro de las metas del aprendizaje, (que se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca hasta una orientación intrínseca), acentúa su actitud frente a grupo (que dista de ser hermenéutica, es decir, se aleja del arte de descubrir) y colabora, al mismo tiempo, con la crisis del sistema educativo (cuyo origen esencial está en la crisis social, económica, política, cultural y moral, que corroe al conjunto de la sociedad mexicana, porque va más allá de la justa demanda salarial). Esta decadencia ha dejado de lado al profesor como intelectual, al no transformar su pedagogía e impulsar las reformas educativas, como lo hace un profesor que sí contempla las teorías pedagógicas, ya que explican las formas duraderas de ser y valorar que se desencadenan en el ser humano al aprender.

De tal manera que los maestros intelectuales contribuyen a dar paso al aprendizaje significativo (que es aquél en el que los alumnos tengan herramientas didácticas, que le permitan hacer una simulación que relacione el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de destrezas para distribuir tareas, planificar, trabajar en grupos y desempeñar papeles, y aprender la aplicación práctica y creativa de ese aprendizaje al interior de sus vidas para cambiar el rumbo catastrófico por el que discurre el país), gracias a su quehacer docente, que sí busca que sus alumnos aprenden lo científico, filosófico, técnico, estético y político para conocer e interactuar con la realidad.

Ante lo expuesto se justifica, finalmente, la necesidad de investigar cómo es un profesor intelectual y cuáles son sus características en esta escuela, con la intención de saber si, ciertamente, somos maestros intelectuales y proponer de qué manera el profesor podría mejorar en este aspecto, con el fin de que se haga del acto educativo un apoyo intelectual para los alumnos. El maestro intelectual quizá no se desarrolla por dos situaciones, la primera es porque solo ve la educación tradicional como su única posibilidad de enseñanza, y la segunda, por la tendencia política que tiene. También debe considerarse la influencia que puede

llegar a tener sobre él, la socialización en la que se desarrolló.

La meta final de este proyecto es mostrar el grado de intelectualidad del maestro en el área de inglés de la escuela de bachilleres plantel norte, el estudio tiene una tendencia teórico empírica. Para sacar provecho de este trabajo se requiere de la participación de todos los docentes del área de inglés, ya que no se trata de imponer unas normas sino de establecer criterios y de construir un sistema de relaciones que determine una mayor cualificación y las características de un profesor intelectual; también es mostrar, al mismo tiempo, las fortalezas y debilidades de los profesores del área de inglés con un argumento sólido, que permite que el maestro se vea reflejado en el documento, y con ello exhortar a ser un profesor intelectual.

## 2. ANTECEDENTES

En este apartado, mencionaré los trabajos hechos en relación con el interés que aquí ocupa. El orden en que se desarrolla a los autores no tiene ninguna relevancia.

Antonio Gramsci trata el tema de los intelectuales en la primera mitad de la década de 1930, y sostuvo que todos los hombres son intelectuales, ya que cualquier actividad humana, aunque se trate de la más mecanizada, lleva implícita un mínimo de actividad intelectual. Por ejemplo, el obrero o proletariado *no se caracterizan específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por la situación de ese trabajo en determinadas condiciones y en determinadas relaciones sociales* (Gramsci 1975: 14), aunque él distinguió entre diversos grados de actividad intelectual.

Por otra parte, aclaró Gramsci, que existen dos tipos de intelectuales: los tradicionales y los orgánicos. A los intelectuales tradicionales los identificó con aquella categoría de intelectuales preexistentes a una formación social, que representan una continuidad histórica y con cierta autonomía e independencia de la clase social hegemónica.

Los intelectuales orgánicos son aquellos que sirven intencionalmente a alguna clase social, son orgánicos a la clase; por ejemplo, provienen de la clase dominante y sirven para darle *homogeneidad y conciencia de la propia función, no solo en el campo económico sino también en el social y en el político* (Gramsci 1997: 2).

Gramsci propuso la creación de un nuevo tipo de intelectuales que se encuentre ligado al proletariado.

*El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual, consiste por tanto, en elaborar críticamente la actividad que existe, en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular y nervioso en un nuevo equilibrio, logrando obtener que el mismo esfuerzo muscular y nervioso, que como elemento de una actividad práctica general, innova constantemente el mundo físico y social, llegando a ser el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo (Gramsci 1975: 15).*

Al mismo tiempo, este nuevo intelectual deberá encontrarse relacionado estrechamente al trabajo individual, y pensar para la colectividad, aunque a veces se deje llevar, y llegue a la estandarización.

Relacionando a este autor con mi trabajo, puedo decir que el punto está en su distinción de los intelectuales, porque muestra lo que es deseable y lo que no. Esto ayuda a distinguir a un profesor intelectual, porque él mostrará preocupación por los otros, va hacer que el otro piense y actúe, es decir, va a transformar la realidad desde su práctica, convirtiéndose en un ser socialmente plausible. Porque se compromete a actuar ahora y generar voluntad, con la finalidad de sacar a sus alumnos del diletantismo (de la afición por el arte, la música o la ciencia sin tener conocimientos sólidos sobre el mismo) en el que viven (ya que los estudiantes buscan, de un lado a otro, sin confianza porque no hay implicación social).

Por otro lado esta Henry A. Giroux (1990), quien señaló los desafíos que surgen al ser maestro. Primero, señaló que existe la necesidad de entablar un debate público respecto al rol del profesor en la reforma educativa: Luego planteó la necesidad de que los maestros realicen una seria autocrítica a la naturaleza y finalidad de la preparación del profesorado: por último, pero no menos importante, propuso el desarrollo de una elaboración teórica que redefina los principales aspectos de la crisis educativa.

Henry Giroux presentó un marco, dentro del cual señala las causas de la crisis de identidad que sufren los maestros y la definición de los profesores, en el proceso educativo. Además ofreció la solución a seguir, para establecer y reconocer los calificativos de “intelectuales transformadores y profesionales” para los maestros.

Este autor planteó la necesidad de que la pedagogía se haga más política y la política más pedagógica. Lo primero se refiere, básicamente, a la necesidad de la educación de criticar más la realidad en que viven los alumnos y que éstos tomen conciencia de los problemas políticos y socioeconómicos que se viven en la actualidad, hay que hacer más humanitaria la educación. Lo segundo se refiere a los canales de expresión que hay que dar a los alumnos, de materialización, voz y voto, respecto de los aprendizajes logrados en comunión, de organización, y del despliegue de su particularidad dentro de su contexto histórico, social, etc.

Defendió su idea de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos, desde el punto de vista que la categoría de intelectual es útil porque:

1. *Ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos.*
2. *Aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales.*
3. *Contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales, a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan* (Giroux 1990: 176).

Creo que uno de los orígenes más importantes del problema planteado por el autor, y que lleva a la nula participación del profesor, en la gestación de las

políticas educativas más importantes y en la generación de alumnos no críticos, está representado por la orientación económica, que vivimos. Ya que en una radicalización de la libertad económica, hay la necesidad de que los sujetos se amolden a las características del modelo. Esta determinación exige personas capacitadas, eficientes, competitivas, responsables, etc. Una serie de características que, en la mayoría de los casos, no significa un sujeto con espíritu crítico o con aspiraciones a formar parte de una fuerte sociedad civil. Posiblemente la educación, en este momento, tiene una orientación de mercado predeterminada, es decir, es una inversión, donde la intervención de los profesores y el reconocimiento de profesionales e intelectuales transformativos es casi improcedente.

También da la invitación a que, como intelectuales transformativos, los maestros sean participativos y críticos del momento que viven, sean parte de la misión educadora desde la formación misma de la teoría, tomen parte en todas las decisiones económicas, de calidad laboral, teórica, de gestión, etc. Solo en ese momento podrán sentirse parte integrante y vital (papel que les corresponde) del pilar educativo del país. Esta llamada, es un compromiso a descubrir cómo es el maestro de inglés en la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte, e incitar a tratar de alcanzar la propuesta de este autor, inducir a pensar, a actuar y no solo enseñar.

El siguiente trabajo quizás no lo encuentren directamente relacionado con el tema que aquí concierne porque es posiblemente lo opuesto pero, de alguna manera, lleva al mismo punto. *El Maestro Ignorante* de Jaques Rancière (2002), problematiza una cuestión política fundamental: la igualdad. A través de su personaje principal Jacotot dejó ver sus ideas.

A partir de su experiencia, el maestro Joseph Jacotot infirió que en las clases la explicación no es necesaria y sigue: el maestro explicador necesita de la incapacidad del ignorante para ejercer su función. El explicador es el que

constituye al ignorante como tal. Explicar alguna cosa a alguien es, primero, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Y aquí esta la cuestión a partir de la cual se inicia la argumentación: no es necesario explicar para aprender. La necesidad de explicar se convierte, en palabras de Rancière, en una necesidad de ejercer el poder sobre el otro; en tanto y en cuanto, el surgimiento de la escuela moderna se dio como desarrollo de una realidad, donde había una sustitución de la clase dominante, feudalismo-burguesía-proletariado; no debe asombrar que en ese contexto el ejercicio del poder se continúe llevando a cabo a través de la explicación: los que saben a los que no saben, convirtiéndose en una expresión de la clase hegemónica de la historia de la humanidad.

Cabe recordar que la revolución francesa y el inicio de la escuela moderna, no fueron otra cosa que el cambio en los modos de producción del sistema feudal- súbdito, al modelo burgués-proletariado moderno, situación que en definitiva seguía asegurando las ideologías hegemónicas.

Se puede pensar en el maestro liberador o emancipador, pero hacer una selección de qué tipo de profesor somos es difícil, porque muchas veces no se sabe distinguir uno del otro, ya que solo una línea muy ligera los separa. Ya que, como dice Jacotot, *el maestro atontador es tanto más eficaz (para el sistema y los cánones culturales), cuanto más sabio, más educado y más de buena fe es* (Rancière 2002: 15). O como dice Adorno: *el maestro es agente del proceso civilizatorio de los alumnos, de ese proceso de nivelación* (Adorno 1998: 74), que no sería otra cosa, para Rancière, que un maestro atontador.

Replanteando un poco lo que dijo el personaje, Jacotot, *el maestro debe ser ignorante*. Se entiende, y se entendía en la época de Jacotot, que el maestro era el que sabía –a diferencia del ignorante– y por eso debía transmitir a sus alumnos el conocimiento que poseía. Y esta palabra de *poseer* trae consigo serios problemas, según parece, y causa una gran dificultad explicarla, y lleva a cuestionar: ¿qué conocimientos poseo yo? ¿Qué conocimientos posee usted? ¿Y



qué conocimientos poseen los demás? Se llega entonces a las preguntas, que son inversas, ¿soy ignorante? ¿Es usted ignorante? ¿Son ustedes ignorantes?

Jacotot planteó que se parte tanto del conocimiento como de la ignorancia, y demuestra que él también puede aprender. Es en ese contexto que Jacotot descubrió que la explicación no tiene sentido, pero esta tenía como postulado la igualdad (que se refiere a que cada ciudadano tenía que adaptarse pacíficamente a un orden social que estaba en plena transformación, teniendo que cumplir con determinados derechos y obligaciones propios de un estado de derecho), descubriendo amargamente que la explicación no logra otra cosa que su opuesto, *explicarle una cosa a alguien es, antes que nada, demostrarle que no puede comprenderla por sí solo*; en pocas palabras, demostrarle que es un ignorante. Esta es una categoría socio-cultural que prevalece en nuestras instituciones educativas, tristemente, y por supuesto en el sentido común. Para abandonar esta categoría, hay que ubicar la igualdad al comienzo, definirla como el punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberador.

Para este trabajo hay que rescatar la propuesta de una forma de pensar y de actuar diferente, y el cuestionamiento de la figura del intelectual crítico como reproductor de la misma desigualdad que critica, dentro de un marco que no es muy diferente al que se vive en la actualidad; en la que las urgencias del hambre y la violencia dificultan pensar en otras proyecciones político-educativas.

El siguientes es un artículo titulado *Del Oficio de Maestro ¿de intelectual subordinado a experto subordinado?* de Oscar Saldarriaga (2006). Él planteó la posibilidad del “empoderamiento” del maestro como sujeto de su saber, de entablar combates por la reconfiguración del estatuto intelectual del maestro. Al cual define como la persona dedicada al oficio de enseñar. Aclara que los términos como profesor, docente, educador, pedagogo, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género.

Dentro de su texto citó con frecuencia a Olga Lucía Zuluaga Garcés, para apoyarse en ella y hacer la diferencia entre maestro y docente, su planteamiento es el siguiente:

*Existen dos sujetos de la enseñanza, por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico (Zuluaga 1999, citada por Saldarriaga 2006: 2).*

*Pero existe, por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad, se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de institucionalización de la adecuación social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía (Zuluaga 1999, citada por Saldarriaga 2006: 3).*

En este texto se aprecian los diferentes conceptos: docente, maestro, profesor, educador, etc., que se usarán a lo largo del trabajo. Resulta útil que desde ahora empiece con la diferenciación de cada uno de ellos. Aunque sea de manera breve y desde una sola perspectiva.

El artículo de Gina Zabludovsky, al cual titula *Raymond Aron: Los intelectuales y sus mitos*, es un recordatorio del libro *El opio de los intelectuales*,

escrito por Raymond Aron de 1952 a 1954. Él aludió a la conocida frase marxista “la religión es el opio del pueblo”. Argumenta que el comunismo se ha convertido en una nueva fe, en una doctrina secular que determina la jerarquía de valores, promueve una interpretación global de universo y avala actitudes intransigentes similares a las de los cruzados de todos los tiempos. En cuanto a la génesis del concepto intelectual moderno, Aron señala que:

*el término intelligentsia fue empleado por primera vez según parece, en Rusia, en el siglo XIX: los que habían pasado por las universidades y recibido una cultura, en lo esencial de origen occidental, constituían un grupo poco numeroso, exterior a los cuadros tradicionales. Se reclutaban entre los segundones de las familias aristocráticas, los hijos de la pequeña burguesía, o incluso de campesinos acomodados; desligados de la antigua sociedad, se sentían unidos por los conocimientos adquiridos y por la actitud que adoptaban respecto al orden establecido (Zabludovsky 2005: 55).*

Se preguntaran ¿por qué retomar este texto? La respuesta es sencilla, porque es una invitación a reflexionar sobre el papel de la inteligencia dentro de la ideología, sobre todo en la ideología de izquierda, donde se dice que se pueden apreciar dos tipos de pensamiento: por un lado está la familia, la autoridad y la religión. Por el otro, está la igualdad, la razón y la libertad. Es por ello que seduce a un gran número de gentes porque conserva lo conocido e implica a lo idealista.

La autora deja pensar que el arte del profesor intelectual es producir, porque es lo que lo convierte en un intelectual, es engarzar la información con la realidad. También sugirió que tener una postura política, es de suma importancia porque permite poseer una visión amplia de la vida, en todos los aspectos, y englobar los hechos sociales, así como el conocimiento, para dar solución a los problemas pensando en la humanidad entera.

Gracias al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, encontré que había publicaciones que desarrollaban, desde otro punto de vista (formación

intelectual), el tema de mi interés, que es el maestro intelectual. Primero esta García Martínez (1998) quien siguió la tradición gramsciana, ubicó al maestro como intelectual, y su papel en la sociedad. Realizó un análisis del concepto intelectual desde dos puntos de vista, el de orden económico y el político y literario. Uno de los elementos a destacar, es que el profesor no es consciente de la ideología de la que él mismo es portador ni de su reproducción, a través de los discursos culturales. Concluyó con que la tarea consiste en que se dé la formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos y comprometidos.

También está el trabajo de Didriksson (1996). Este autor enfatizó la discusión entre información y conocimiento. Planteó que el conocimiento no solo incluye información, sino la generación de su producción, transmisión y difusión. Concibió al profesor como trabajador del conocimiento, al profesor como intelectual, porque le permite especificar el nuevo perfil del maestro, en donde la categoría de intelectual implica una sustentación teórica para el análisis del trabajo docente bajo la forma del conocimiento. La categoría de intelectual posibilita la clarificación de las condiciones materiales e ideológicas propias de su hacer.

*El docente como intelectual es el trabajador que desarrolla una disciplina en relación con valores del conocimiento y la superación de sus estudiantes. El docente como intelectual legitima su práctica social en el desarrollo de la conceptualización y ejecución de sus labores académicas. De ahí que toda formación docente no puede reducirse a un entrenamiento de habilidades prácticas, sino a su formación y participación articulados en las tareas (Ducoing 2005: 131).*

Estos trabajos se retoman porque, de una manera muy clara, dan el perfil del maestro intelectual, lo cual es de gran utilidad para este trabajo, ya que a partir de este perfil, se va a desarrollar uno propio y determinar, así, como es el maestro intelectual en el ámbito previamente planteado.

También busqué en el Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana (IRESIE), y encontré un basto resultado de publicaciones con respecto al tema. El siguiente enlistado es sobre las que consideré que tienen un enfoque más directo a lo aquí planteado:

- Escolano Benito, Agustín (1996). Memorias de la Formación de Maestros.
- Escolano Benito, Agustín (1997). La Memoria de la Escuela.
- Gómez Isaza, José (2000). Siguiendo el Rastro del Campo Pedagógico: una Relectura de las Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo.
- Arellano Duque, Antonio (1999). Formación y Profesorado, Notas para una Reflexión.
- Arellano Duque, Antonio (1995). La Mirada Pedagógica de Alberto Martínez Boom.
- Lopes, Amanda Cristina Teagno (2004). Formación de Profesores: Reflexión y Emancipación.
- Bolívar Meza, Rosendo (2003). Reflexiones y Sugerencias sobre la Función del Profesor del Nivel Medio Superior.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2002). Aportaciones de las Perspectivas Constructivistas y Reflexiva en la Formación Docente en el Bachillerato.
- García Cedeño, Edith (1997). El Nuevo Papel del Profesor y el Alumno en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Mejía, Pablo (1992). Los Profesores: Personajes Indiferentes.
- Ríos Segura, Blanca Alicia (1995). La Práctica Docente y sus Implicaciones.
- Barabtarlo y Zedanski, Anita (1995). El Docente como Intelectual Orgánico: su Proceso de Socialización.
- Bernal Guerrero, Antonio (1999). La Figura del Mentor en la Formación de Profesores.

Los seleccioné porque todos estos documentos coinciden, en que el oficio de maestro está siendo redefinido como una profesión intelectual, ejercida de forma crítica en un entorno social y cultural. Proponen que hay que hacer tal reconocimiento desde tres momentos: el epistemológico, el organizacional o institucional, y el instrumental, para ver que algunos profesores pueden ser intelectuales transformadores, críticos, académicos activos y reflexivos, capaces de modificar las tradiciones educativas.

La relación que encontré con este trabajo es la concepción que ofrece sobre el profesor como un profesional reflexivo, la reivindicación de su labor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de que el maestro ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. Suma también, las características intelectuales y de formación profesional que exponen, como son ser transformador, crítico, académico activo y reflexivo.

Como se puede apreciar, el objeto de estudio que aquí planteo, el maestro intelectual, ya se ha estudiado desde diversos puntos de vista (desde el pedagógico, epistemológico, ideológico e institucional), pero no como aquí se pretende enfocar. Es decir, el maestro intelectual no ha sido estudiado dentro del escenario: Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte dentro del área de inglés, con los actores que trabajan en esta institución que son los profesores de inglés, y desde un enfoque sociológico.

Sin embargo, hay que reconocer que hay puntos en común como son: el conocimiento, la inteligencia y la ideología; y no como resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada, construyendo progresivamente pensamientos cada vez más complejos, y es a donde el maestro intelectual debe apuntar. En cuanto a la acción docente, se debe cambiar, modificar la actitud, enfrentar lo que se hace mal aunque resulte irritante, y tomar

el desafío. Aceptar la invitación, que algunos autores hacen, creer que ese cambio es posible, y que es lo único que ofrece la posibilidad de proyectar una transformación, para seguir respirando y no ahogarnos con la presión del sistema. Por lo tanto, la exigencia es asumir una nueva postura de modo urgente frente a la educación y al sistema educativo, porque de otra forma seguiremos distantes a ser intelectuales.

El tema es digno de investigarse dentro de esta institución, con la finalidad de mostrar la realidad, enfrentarla e incitar a los maestros a esforzarse por lograr cada vez un pensamiento más complejo.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Después de la revisión de literatura realizada, estimó que no se ha llevado a cabo algún trabajo como el que aquí planteo, ya que su principal interés son los maestros de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte.

Este trabajo es importante porque dentro de esta institución, no se hizo ningún trabajo de este tipo, y los resultados que obtenga ayudarán a otras investigaciones futuras, y darle continuidad a este tema.

Este trabajo es valioso porque dentro del nivel medio superior, que es donde enfoca el presente, específicamente dentro de la Escuela de Bachilleres UAQ, no se tiene una idea clara y concreta de cómo es un maestro intelectual en el área de inglés, aunque quizás haya ejemplos vivos de ello. Esta carencia provoca limitantes para que los profesores se conviertan en intelectuales o mejoren si ya lo son.

Dentro de esta institución los maestros tienen la oportunidad de producir trabajos intelectuales; sin embargo, la mayoría no lo hace porque tienen quizás otras preocupaciones, que a lo mejor tienen mayor importancia para él/ella, como son preparar bien sus clases, atender alrededor de 8 grupos, calificar, etc.

Con este trabajo mostraré que también es fundamental que el maestro se preocupe por producir, ya que es una parte esencial de su profesión como intelectual. Espero que este trabajo ayude a despertar el interés, en cada uno de ellos, por convertirse en un intelectual, sino lo son, y si lo son, por seguir siendo e innovando.

No solo los maestros se verán favorecidos con este trabajo, sino también las otras áreas o ejes de formación, así como la misma institución, y por qué no hasta otras instituciones también.



Este trabajo es valioso porque muestra como es un maestro intelectual de inglés dentro de esta institución y las características que tiene o debe tener. Con la finalidad de que el maestro se dé cuenta de si las tiene o no, y en caso de que no las posea, se esfuerce por desarrollarlas y se identifique a futuro como un profesor intelectual, que transforme e innove.

También porque hay la necesidad de que la institución cuente con más maestros intelectuales, ya que en la actualidad hay una gran responsabilidad ético política, de parte de los profesores, de tener una postura frente a la realidad, y esto se logra en gran parte al ser intelectual.

Hay que estar conscientes de que en México, se establecen nuevas políticas educativas y reformas curriculares en la enseñanza, en sus diferentes niveles educativos, con la finalidad de preparar a los ciudadanos a interactuar en campos como, la economía, la tecnología y la ciencia; por lo tanto, los maestros tienen el reto de preservar y promover mejores niveles de educación. Así como de prepararse diariamente, y trabajar también en su transformación para ser intelectuales.

Los cambios sociales requieren de un profesor intelectual porque hay alteraciones de funcionamiento de las escuelas, y solo un maestro preparado es capaz de percatarse de ellos y de las dimensiones que adquieren. Estas alteraciones no son otras que los cambios en las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela; la imposibilidad de muchas familias de asegurar a sus hijos ciertas condiciones de crianza; la deslocalización del saber.

Otra razón por la que es importante este trabajo es porque los enfoques sobre la enseñanza cambian, así como sobre los docentes, y un maestro intelectual se dará cuenta de ello y de que la pregunta que debe responder la didáctica, hoy, ya no es cómo enseñar, sino cómo ayudar a que muchos otros

enseñen en grandes redes institucionales. Al percatarse de este gran abismo que se abre, considerar a la enseñanza como un asunto interactivo, entrará en lamentos, y asumirá la responsabilidad de producir medios que lo ayuden a enseñar en las particulares condiciones didácticas requeridas dentro del sistema institucional.

Conviene considerar que el trabajo del maestro modifica su práctica e impacta al estudiante y este, a su vez, modifica su práctica e impacta en la sociedad, originando en ella un bien y un cambio. Desafortunadamente esto no es un cambio favorable, muchas de las veces, porque el hombre intelectual está rodeado de un ambiente social, donde no se le valora por el sentido común o ideología dominante que lo menosprecia, y la imagen del maestro se ve afectada.

Este trabajo es valioso porque si el profesor se da cuenta de que es necesario ser maestro intelectual, también será entonces capaz de ver que necesita políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central, de políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar nuevas formas de la práctica, y entonces sí, producir una verdadera transformación, pero todo debe de empezar por el maestro, y su cambio a intelectual. Y así buscar las condiciones que dieran un lugar, de mayor relevancia, a la búsqueda de una escuela donde sea posible para los adultos, el trabajo intelectual sobre la experiencia educativa.

## CAPÍTULO II

### 4. MARCO TEÓRICO

#### 4.1 Educación

Dentro de este marco teórico abarcaré cinco puntos que son los más importantes a desarrollar para fines de este trabajo. El primero de ellos es la educación, se requiere tener una definición clara de este vocablo. Los otros cuatro son: la práctica educativa, el profesor, el intelectual y el idioma. Estos cinco conceptos son importantes ya que exponen las diferentes características que un profesor intelectual tiene en los distintos ámbitos.

Se parte entonces de que la palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio, para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre la inteligencia, bien sea sobre la voluntad. Abarca, dice John Stuart Mill,

*todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás a favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su concepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local (Mill citado por Durkheim 2003: 39).*

También existe otra definición que dice que la educación:

*es la acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes (Durkheim 2003: 39).*

Existe la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto:

*hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes; en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera (Mill citado por Durkheim 2003: 40).*

Por lo que es posible decir que la educación es la enseñanza constante de las facultades del ser humano, sus valores, sus costumbres, etc., que le permitan vivir en una sociedad. Esto es una transmisión que se da de generación a generación.

La fórmula de la educación que planteó es la siguiente:

*la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim 2003: 49).*

Para tener una definición más clara del vocablo educación es necesario conocer los tipos de educación que han existido, y relacionarlos unos con otros y ver que tienen en común. Históricamente, han sido dos las posiciones filosóficas antagónicas frente al conocimiento:

- *El materialismo mecanicista (tradicional) que considera al sujeto como contemplativo, receptivo de la realidad y al objeto como dado, exterior al hombre como una existencia en sí y por sí, y al conocimiento como el resultado de la acción de los objetos del mundo exterior sobre los órganos de los sentidos del sujeto.*

- *El idealismo, que por su parte concibe al sujeto como el ser que realiza una actividad pensante (abstracta); al objeto como el producto resultante de la actividad especulativa del hombre y al conocimiento como la configuración de objetos por la conciencia (el sujeto conoce al objeto construido por él mismo) (Pansza 1987: 120-121).*

En la educación se lleva a cabo una acción intelectual por parte del alumno, y del maestro, que les permite estudiar la realidad con sus objetos, y obtener así conocimientos, que permiten manipularla, tanto el materialismo como el idealismo buscan alcanzar conocer al objeto. Según Telma Barreiro, la escuela tradicional es el mecanismo más poderoso, ya que oculta la realidad mediante:

- *El verbalismo (se sustituye la experiencia por la palabra fijada y repetida, se disocia la teoría de la práctica).*
- *El congelamiento de lo real (la realidad se presenta como estática, acabada, dada y solo se permite nombrarla, describirla, clasificarla).*
- *El formalismo (se hace énfasis en las formas rígidas establecidas de antemano, estereotipadas; formas de hacer las cosas, de relacionarse con los demás, de responder al sistema burocratizado).*
- *El detallismo y compartimentalización (se sobreestima el detalle y la minuciosidad y se parcela y superespecializa el conocimiento, lo que impide la visión de conjunto).*
- *La mutilación de la curiosidad (se ahoga o deforma la curiosidad, se inhibe la indagación).*
- *Y el mercantilismo y la competencia (se ofrecen premios o estímulos para obtener las respuestas esperadas, diplomas, notas, distinciones y se promueve la competencia individual que impide la solidaridad) (Telma Barreiro citada por Pansza 1987: 98).*

Los puntos anteriores describen lo que se llama en la actualidad educación tradicional, son un reflejo de lo que ocurre en las escuelas y aulas, pero hay que recordar que tienen otra influencia derivada de la tecnología. "La existencia de la tecnología educativa, brinda las *lecciones programadas*, y la

utilización de múltiples aparatos y recursos, desde proyectores hasta máquinas de enseñar” (Pansza 1987: 119).

*La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta; se interesa por la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son medibles y por tanto no son controlables. La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes (Pansza 1987: 83).*

Así, para esta concepción de modificar conductas, la educación limita a los maestros porque la enseñanza solo se debe enfocar al aprendizaje, mediante experiencias que permitan aplicar su conocimiento adquirido. Además existe otra teoría que quizá esté presente en las aulas de la preparatoria norte: la llamada escuela nueva; algunas de sus características son:

*La nueva educación planteaba como una de sus consignas el contacto directo con la realidad, una apertura a la experiencia auténtica y a todos los sectores de la experiencia. Pero si nos colocamos en el punto de vista del resultado, nos vemos obligados a constatar que esta vivencia aparece singularmente disminuida (Snyders 1972: 93).*

La realidad está contaminada. El medio natural ha sido sustituido por realidades complejas y contemporáneas, son realidades porque de acuerdo a la clase se tiene acceso a una situación diferente. No para todos es igual, ya que nadie vive la misma realidad, todos tienen diferentes circunstancias y oportunidades que van a modificar la perspectiva que se tenga de las cosas.

Cada una de estas escuelas tiene pros y contras, pero no todo depende del tipo de educación que se emplee, sino también de donde se use, hay que tomar en consideración el tipo de sociedad en el que se va aplicar, porque de ahí se van a desencadenar las características que mejor convengan.

Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser desde el punto de vista intelectual como físico y moral; ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión suscitar en el niño:

- *Un cierto número de estados físicos y morales que la sociedad a la que pertenece considera deben florecer en cada uno de sus miembros.*
- *Ciertos estados físicos y morales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como deben existir en todos aquellos que lo constituyen (Durkheim 2003: 48).*

La educación va a formar el tipo de hombre que la sociedad necesite, y no solo uno, ya que dependiendo de la actividad o función que tenga que desempeñar va a ser su formación. Pero siempre va a tener en cuenta los dos tipos de seres que cada hombre debe manifestar durante su vida.

En cada uno de nosotros existen dos seres inseparables pero distintos, Durkheim lo dice de esta manera (Durkheim 2003: 49-50):

:

- *El ser individual: constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada.*
- *El ser social: es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados.*

*El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.*

Los maestros, tienen como obligación cumplir con ese fin de la educación. Desafortunadamente, es ignorado por la mayoría, ya que el sistema

educativo no se ha preocupado por difundirlo y hacerlo. Hay que tener en cuenta que, sobre esta carente difusión, influye la tendencia política que exista.

*La finalidad de la educación, influye principalmente en el ser social porque lo va a dirigir según las necesidades de la sociedad pero la mayoría de las veces no lo encamina al campo intelectual sino al campo laboral, y ahí se devalúa el objetivo principal, que es el crear un ser integral, capaz de llevar una vida social y moralmente plausible. No basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Solo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo (Bourdieu 1984: 24).*

Solo un reducido número de personas tienen acceso al capital artístico o científico, ya que no solo se requiere de dinero, sino también de formas duraderas de ser y valorar para apreciar y entender la cultura, el contexto en el que se presenta cualquier tipo de arte, sin ello es casi imposible interiorizarlo. Para el gobierno, no es de importancia que la educación lleve al individuo a este *habitus* porque entonces dejaría de lado al campo laboral, lo cual se vería reflejado en una carencia de mano de obra barata, que traería consigo grandes pérdidas de capital, afortunadamente el hombre tiene una tendencia por su pasión, lo cual le permite incursionar en el arte.

*Sin embargo, una vez hallado el concepto de lo bello, de lo bueno, de lo heroico, o del alma, el hombre puede encontrar también la esencia de su verdadero ser, dejando abierta, la vía que permitiese enseñar y aprender la forma justa del comportamiento en la existencia y, sobre todo, del cumplimiento de los deberes del individuo como ciudadano, cuyo conocimiento y concepción constituye el sentido más profundo de la ciencia (Weber 2004: 99).*

El hombre, al encontrar los conceptos que le permiten completar su esencia, será capaz de abordar las problemáticas que se le presenten en la



realidad de una manera equilibrada, que le permita ver todos los puntos que toman parte de esa situación, y resolver a favor de su grupo social y la humanidad.

En palabras de Chomsky, existe otra postura:

*también están esas bestias de carga de dos piernas con las que uno tropieza en el campo, pero, como puede explicar cualquier licenciado en ciencia política, no forman parte de la élite modernizadora responsable y, por tanto, tienen solo un parecido biológico superficial con la especie humana (Chomsky 2002: 194).*

No obstante, esas bestias son parte de la realidad, y desempeñan un papel en la sociedad que permite que avance, porque hay una división del trabajo manual y del trabajo intelectual, y solo los de cierta clase social, o afortunados, crean y difunden la ciencia.

Al respecto, Jacques Guigou dijo que como maestros:

*la tarea colectiva a la que debemos contribuir consiste en hacer evidentes las condiciones necesarias para llevar a una transformación de nuestras instituciones, es decir, al descubrimiento del significado de la institución ámbito de la ideología dominante, pero también, y al mismo tiempo, soporte de todas las emergencias – reales, imaginarias o simbólicas – de los instituyentes (Jacques Guigou citado por Pansza 1987: 80).*

Esta transformación se logra, si los profesores intelectuales se dan cuenta de que, al lidiar con la sociedad y la educación, se tiene que incluir a la historia y sus procesos, porque en estos dos elementos reside la posibilidad del cambio.

Resulta difícil aceptar que no hay una respuesta universal que determine el quehacer docente, sino una opción más pertinente que otras; cuesta reconocer que la docencia funciona gracias a una especie de ensayo y error.

*Reconociendo las ventajas que cada estrategia pedagógica genera, pero también identificando las limitaciones de todas y cada una de ellas, no es fácil aceptar que cada intervención docente debe estar signada por la singularidad. No hay asignaturas iguales, no hay maestros iguales y no hay grupos de estudiantes iguales. Resulta difícil reconocer que en este tiempo de innovaciones, la didáctica, la vieja didáctica fundada en el siglo XVII, tiene todavía muchas cosas que decir (Díaz 2005: 22).*

Lo invito, señor lector, a regresar a lo instituyente, “que es lo dialéctico, que son los procesos que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones sociales” (Pansza 1987: 80), ya que es lo que permite pensar en la creación, en el cambio e innovación de las intervenciones como maestros, y que dan como resultado una nueva estructura en la institución y procesos históricos continuos.

#### **4.2 Prácticas Educativas**

Para continuar con los puntos a desarrollar en este trabajo, el segundo se refiere a las prácticas educativas. El arte de enseñar es, como quiera que sea, un don personal del todo independiente de la calidad científica de un sabio.

*Entre nosotros no contamos, sin embargo, como en Francia, con una entidad de “inmortales” científicos, de suerte que, conforme a lo tradicional, es de rigor en nuestras universidades el doble ejercicio de la investigación y de la enseñanza. El hecho de que las aptitudes para estas dos funciones distintas entre sí se den en un mismo individuo, nunca deja de ser pura casualidad (Weber 2004: 88).*

En la actualidad es algo inusual encontrar un profesor que se dedique a ambas labores, pero los hay, y a gran orgullo se puede decir que en esta universidad existen. Viene entonces la pregunta, ¿quiénes son los portadores del *habitus* intelectual? Antes de contestar esta pregunta, es obligatorio hacer un paréntesis para definir que es el *habitus*. El *habitus* es, en palabras de Bourdieu, "el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra, que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas" (Bourdieu 1984: 34). Es decir, son las estructuras que generan prácticas individuales, y dan a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Entonces, "los portadores del *habitus* somos todos, ya que somos los grupos que especifican en cada campo la posición de las clases" (Bourdieu 1984: 37). El hombre, mediante el *habitus*, reorganiza y produce prácticas transformadoras que encarnó en sus esquemas de conocimiento y acción a través de los distintos tipos de educación (familiar, escolar, etc.), también logra cierta conciencia de su práctica y trayectoria.

Como se está siempre, más o menos, atrapado en uno de los juegos sociales que ofrecen los diferentes campos, no se piensa en preguntar por qué hay acción en vez de nada –lo cual, a menos de suponer una propensión natural a la acción o al trabajo, no es nada obvio. Todos saben por experiencia que lo que atrae al alto funcionario puede dejar indiferente al investigador y que las inversiones del artista serán siempre ininteligibles para el banquero. Esto quiere decir que:

*un campo solo puede funcionar si encuentra individuos socialmente dispuestos a comportarse como agentes responsables, a arriesgar su dinero, su tiempo, en ocasiones su honor y su vida, para perseguir las apuestas y obtener los beneficios que proponen, los que vistos desde otro punto de vista pueden parecer ilusorios, y siempre lo son ya que descansan en la relación de complicidad ontológica entre el habitus y el campo que es el principio del ingreso al juego, de la adhesión al juego, de la illusio (Bourdieu 1984: 74).*

La *illusio* es la acción de engañarse a sí mismo, por ejemplo, es el sentimiento de esperanza que guardan los maestros, es el anhelo de que la próxima generación de alumnos va a ser mejor, va aprender más. Esa *illusio* es lo que mantiene vivo a los maestros intelectuales, lo que les da las ganas de mejorar en su práctica y de convertirse en intelectuales.

La *illusio* depende de las aspiraciones y de la conciencia, de lo que cada uno puede apropiarse durante la estructuración de la vida cotidiana y su interiorización muda, da pie a la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable.

*Existe una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras (Bourdieu 1984: 36).*

Esta práctica transformadora está compuesta de una parte teórica y una práctica, es decir, del conocimiento y de la acción, es decir:

*del objeto que es un producto de la acción teórico-práctica o praxis y, del conocimiento, un proceso de construcción de objetos por esta praxis (teoría y práctica que no pueden ser separadas) (Pansza 1987: 121).*

La introducción del concepto PRAXIS es fundamental, porque:

*ofrece una vía para enfrentar el problema de la disociación entre teoría y práctica. La ruptura de los conceptos materialistas tradicionales y de los idealistas, es un avance en ese largo proceso de la historia de la ciencia. La actividad teórico-práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y, por lo mismo, es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo (Pansza 1987: 122).*

Entonces la práctica, realizada en su totalidad, engloba un criterio de verdad porque enfrenta a la teoría y a la práctica.

Adolfo Sánchez Vázquez, al interpretar a Marx, ofrece otra asita de esto:

*el conocimiento sólo existe en la práctica, y lo es de objetos integrados a ella, de una realidad que ha perdido ya, o está en vías de perder, su existencia inmediata para ser una realidad mediada por el hombre (Sánchez Vázquez citado por Pansza 1987: 121).*

Por su parte Pansza abunda sobre la praxis y ofrece:

*La praxis llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos e igualmente a la validación del mismo saber, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente, que constituye una vía efectiva para la conformación de la ciencia de la educación (Pansza 1987: 126).*

La praxis no es un proceso fácil, ya que es un conjunto de tareas orientadas hacia la sociedad, el hombre y el conocimiento, tiene un gran valor porque aspira a tener una sociedad justa e igualitaria, a formar hombres comprometidos que participen en la transformación y en el cambio social, y por supuesto en la construcción del saber dentro de la realidad histórico-social.

Tanto algunos profesores como algunos alumnos investigan la realidad de la que forman parte, y experimentan directamente el efecto de sus acciones, ya que se sumergen en un juego de acción-reflexión:

*Donde se da la concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, que nos*

*conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber (Pansza 1987: 127).*

La experiencia permite ver, en la preparatoria, que los procesos de investigación llevan al maestro que estudia las ciencias de la educación a una práctica pedagógica, que favorece hacer nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, su análisis, su síntesis, que dan como resultado una praxis coherente y reflexiva.

*La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica (Pansza 1987: 87).*

*La verdadera praxis pedagógica da lugar al aprendizaje grupal, que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender (Pansza 1987: 85-86).*

Por consiguiente, el profesor intelectual obtiene múltiples aprendizajes significativos (social e individualmente), en este proceso ya está en condiciones de promover en el alumno aprendizajes del mismo tipo, mediante la reflexión y acción conjunta de profesor y alumno (Pansza 1987: 88). Así, juntos, el profesor y el alumno enriquecen su aprendizaje, y elaboran juntos conocimiento, ya que se aprende por y con los otros, ya que para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera, que resulta de la práctica social acción-reflexión (Pansza 1987: 85).

El aprendizaje, esa práctica social acción reflexión, está integrado por un grupo de personas que construyen objetos diversos de conocimiento y mediante obras se transforman ellos mismos y causan cambios en la sociedad. Por lo tanto,

*el aprendizaje, como praxis, es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no solo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social (Pansza 1987: 85).*

Maestros y alumnos requieren de continua innovación e investigación para que no ocurra lo del siguiente ejemplo.

*Anécdota del curso de historia de la filosofía del profesor D'Ercole y del "ser evolutivo final". Durante cuarenta años no habló más que de la filosofía china y de Lao-tse; pero como cada año llegaban "nuevos alumnos" que no habían escuchado las lecciones del año anterior entonces el profesor recomenzaba nuevamente. En las generaciones de alumnos el "ser evolutivo final" llegó a ser de ese modo una leyenda (Gramsci 1997: 147).*

Esto ocurrió porque, el maestro no "evolucionó" ni vio las condiciones objetivas que determinan las prácticas y los límites mismos de la experiencia, que el individuo puede tener de sus prácticas y de las condiciones que las determinan. Se estancó sin ver que sus alumnos eran diferentes. Igualmente no sabía, quizás que, el aprendizaje es concebido como:

*un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social, que se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimientos cuyas acciones los transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad (Pansza 1987: 85).*

Para que no se repita lo del ejemplo anterior, porque tristemente hay muchos en la realidad, si tal persona carece de vocación para la ciencia; es preferible que elija algo distinto a qué dedicarse. Ya que se sabe que para el hombre nada tiene valor si no puede lograrlo con pasión. Ahora bien, en caso de existir esta pasión, esta *illusio*, por considerable, verdadera y profunda que sea,

ella no es suficiente para lograr un buen resultado. "La pasión es solo una condición preliminar del *trabajo*, que es lo realmente decisivo" (Weber 2004: 90).

A todos los posibles aspirantes a profesor se les debe preguntar, a conciencia:

*¿se siente usted capaz de soportar, sin amargura y sin dejarse corromper, el hecho de que durante años sucesivos vea desfilar ante usted una mediocridad tras otra?" Y creo que la respuesta será siempre la misma: "naturalmente; yo vivo solo para mi vocación (Weber 2004: 88-89).*

No obstante, es posible asegurar que son muy pocos los individuos capaces de soportarlo sin menoscabo de su vida interior. Por lo que no es nada fácil, casi imposible, hacerse uno responsable de aconsejar al joven que solicita ser orientado acerca de ser profesor. Pero hay que seguir exhortando a todos los maestros, sin importar su edad ni experiencia, a continuar preparándose para llegar a ser un profesor intelectual, intensificando su trabajo hasta lo máximo se puede llegar a concebir lo deseado, que es la trascendencia.

Quizá sea por estas razones (falta de pasión y vocación, ausencia de *habitus* e *illusio* investigador, carencia de interacción dialéctica y conocimiento), la praxis no se lleva a cabo en su totalidad a su máximo nivel, ya que ni el profesor se entrega totalmente a la ciencia ni el alumno se amolda a la situación que el profesor le presenta, es un círculo vicioso, que se sigue generación tras generación. Los nuevos profesores, llegan con la intención de cambiar tal condición, pero al final les resulta tan cómoda esta práctica (donde hay escasez de teoría-práctica) que la aceptan, y ya no afrontan la disociación teoría-práctica, que es lo que enfrenta la verdadera praxis. Sin embargo, la invitación a realizar una práctica pedagógica queda abierta a cada nuevo miembro del gremio de la docencia, así como la exhortación a mantener una relación directa con el presente, el mundo presente, la vida presente de la comunidad.



### 4.3 Profesor

En la Escuela de Bachilleres UAQ la mayoría de los maestros son profesionistas que se habilitaron para enseñar. Tomando en cuenta que nuestro profesor no es pedagogo, es necesario recordar que no es posible que a nadie se le indique:

*científicamente y de antemano, sus deberes como maestro, y lo único que se le puede exigir es la probidad intelectual necesaria para concebir que existen dos tipos de problemas cabalmente heterogéneos. De un lado, la comprobación de los hechos, la determinación de contenidos lógicos o matemáticos; del otro, las respuestas a las preguntas de la cultura y sus contenidos concretos y, en esencia, la orientación en cuanto al comportamiento del hombre dentro de la comunidad cultural y de las asociaciones políticas (Weber 2004: 106).*

Pero llevar lo anterior a la práctica, cada profesor lo considera, sin embargo, los maestros, "ven la paja en el ojo ajeno..." y emiten críticas sobre las carencias en la praxis del otro, no conviene profundizar en averiguar el por qué lo hacen ya que hay desde la respuesta más sencilla, hasta la más compleja e inimaginable. No conviene profundizar porque se destruiría la credibilidad que tenga un maestro dentro de su institución, salón de clase y por qué no hasta en la misma sociedad.

*El hecho de expresar que tal o cual individuo es un mal profesor significa en la mayoría de los casos sentenciarlo a la muerte académica, así sea el sabio más grande del mundo. Para colmo, la certeza o la duda de si un profesor puede ser considerado como bueno o malo en su ejercicio, está en función de la asiduidad con que él es honrado por los señores estudiantes, y es notorio que la afluencia de éstos a una cátedra determinada depende, aunque parezca increíble, de meras circunstancias externas, por ejemplo, del temperamento del profesor o del timbre de su voz (Weber 2004: 87-88).*

Así como el dominio de conocimientos, su forma de transmitirlos, junto con los comentarios emitidos por sus compañeros de gremio, por la popularidad que tenga entre los estudiantes y maestros, y la calificación que ellos emitan ante las autoridades y sus mismos compañeros.

El verdadero maestro habrá de cuidarse mucho de inducir hacia una posición determinada a sus alumnos aprovechando de su autoridad como catedrático:

*no deberá hacerlo ni directamente ni por medio de sugerencias, pues aquello de dejar que los hechos hablen por sí implica la forma más desleal de ejercer presión sobre las circunstancias (Weber 2004: 105).*

No solo en cuanto a conocimientos se refiere, sino también a percepciones propias de hechos o personas.

*El catedrático puede y debe instruir a sus discípulos acerca de que tal postura práctica procede, con lógica y honradez, según su propio sentido, de cierta visión del mundo -o de ciertas-, ya que puede derivar de varios (Weber 2004: 114).*

Para realizar esta instrucción se requiere tener valor, fortaleza y, sobre todo, mucha honradez e integridad moral, ya que se debe de tener solo la finalidad de informar y permitir que los otros se creen su legítimo criterio de lo presentado. Tarea difícil de hacer, ya que el ser humano tiene la tendencia de tratar de convencer de que las cosas son como las ve, y el profesor no es la excepción.

Por lo pronto, existe otra necesidad del gremio docente:

*lo primero que el profesor debe proponerse es enseñar a sus discípulos a que acepten los hechos incómodos, es decir, aquellos hechos que a ellos les*

*resultan incómodos para la corriente de opinión que comparten y, en general, existen hechos de esta índole en todas las corrientes de opinión, sin exceptuar la mía propia (Weber 2004: 108).*

Segundo, el maestro debe privarse de imponer sus propias posturas o ideas a sus alumnos. Lograr los propósitos anteriores requiere que el profesor, esté consciente de qué tan irritante puede resultar el hecho que va tratar y, para ello, se requiere tener un conocimiento vasto, que permita ver con transparencia el propósito de la práctica educativa, absteniéndose escrupulosamente de imponer o insinuar su postura personal a su auditorio.

No basta con tener el conocimiento y transparencia en la práctica educativa, se requiere tener claridad para lograr los enunciados anteriores.

*En el supuesto, de que el maestro la posea, lo cual es una virtud, le da la posibilidad de lograr que sus oyentes puedan discernir, claramente, entre tal o cual postura práctica que deba adoptarse para enfrentar un problema de importancia (Weber 2004: 113).*

Mediante la experiencia científica, el maestro desarrolla así las herramientas que permiten a sus alumnos crear el terreno, para un crecimiento de voluntad, que los lleva hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna. También les hará ver la necesidad de tomar decisiones y los prevendrá de los resultados secundarios de sus acciones. De esta manera, el maestro ofrece a sus alumnos las llaves que llevan al éxito, es decir, el maestro al instruir a sus alumnos acerca de tal postura, con lógica, honradez y claridad, de cierta visión del mundo, abre las puertas a todos los caminos que puede seguir, y con los fundamentos obtenidos tomará el mejor, según el criterio formado.

Gracias a aquellos profesores que tienen claridad, los estudiantes se siguen acercando a los maestros, demandándoles atributos de jefe, sin considerar, previamente, que el noventa por ciento de los maestros no tienen la

pretensión, ni pueden tenerla, no ya de ser campeones en el juego de la vida, sino tampoco "caudillos" en lo que respecta a la manera de vivir.

Es provechoso reflexionar acerca de que al maestro no se le valora por sus particulares dotes de caudillo, y de que, como quiera que sea, las cualidades que requiere un hombre para llegar a excelente sabio o buen maestro, no son las mismas que requiere aquel cuya actuación ha de ser la de un caudillo como guía en la vida y, sobre todo, en la política. La conciencia de que en un maestro concurren esas cualidades es meramente casual, y no deja de resultar arriesgado para quien ocupa una cátedra el hecho de que le soliciten hacer uso de ellas.

*Mayor riesgo sería aun dejar a cada profesor universitario en libertad de conducirse o no como caudillo en clase. Quienes se encuentran inclinados a ello son a menudo los menos capacitados y, tanto si lo fueran o no, su posición en la cátedra rara vez puede brindarles la oportunidad de probarlo. Aquel maestro que se considere llamado a ser consejero de la juventud, de cuya confianza goza, puede realizar su tarea de hombre a hombre, en sus relaciones personales. Asimismo, si se siente llamado para mediar en los conflictos existentes tanto entre las diferentes concepciones del mundo como entre las distintas opiniones, puede hacerlo en la plaza pública donde se discurre acerca de la vida, valiéndose de la prensa, así como en reuniones, en sociedades o donde quiera, mas nunca en las aulas. Resulta demasiado ventajoso hacer gala de la fuerza de las propias opiniones allí donde quienes escuchan, que tal vez piensen distinto, están sujetos al silencio (Weber 2004: 112).*

Es necesario recordar, siempre, que los profesores que están interesados en su trabajo participan activamente en la introducción de innovaciones, tanto para la institución, como para su aula.

*También se debe evocar que el papel del profesor es muy importante y está orientado a promover, no sin cierta violencia, el cambio del vínculo entre dependencia y flexibilidad de los roles (el profesor asume el rol de autoridad y*

*el alumno acepta el rol de subordinado) y la búsqueda del placer en el trabajo y la reflexión (Pansza 1987: 113).*

Esta reflexión que hace el maestro sobre su práctica, genera nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas que le van a brindar el carácter de intelectual. La reflexión que el profesor lleve a cabo se debe de dar en tres niveles:

1. *Un análisis de la posición de los intelectuales, es decir, darse cuenta de si pertenecen al grupo de intelectuales por su condición u origen.*
2. *Un análisis de la estructura de las relaciones entre los grupos de legitimidad intelectual, para construir la trayectoria social como sistema de rasgos pertinentes de una biografía individual o de una clase de biografías*
3. *La construcción del habitus como sistema de las disposiciones socialmente constituidas porque constituye el conjunto de las prácticas y de las ideologías características del grupo de profesores intelectuales (Bourdieu 2006: 31).*

Los puntos anteriores proporcionan una ocasión, más o menos favorable, para el profesor de actualizarse. Es Pansza quien da la pauta para comenzar el siguiente momento de este marco teórico, Pansza da una breve explicación de porque el trabajo del profesor es intelectual, y dice que hay que evocar a la división social del trabajo, al cual condujo a escindir la actividad humana en trabajo intelectual y trabajo manual, lo que generó dos categorías de trabajadores: manuales e intelectuales. "Al profesor se le ha considerado como trabajador intelectual" (Pansza 1987: 115).

#### 4.4 Intelectual

Es necesario retomar un poco de historia para entender la situación de los intelectuales en el país. Gramsci hace el siguiente recuento:

*en América del Sur y Central la cuestión de los intelectuales me parece debe ser examinada teniendo en cuenta estas condiciones fundamentales: en América del Sur y Central tampoco existe una vasta categoría de los intelectuales tradicionales, pero la situación no se presenta en los mismos términos que en Estados Unidos. En la base del desarrollo de estos países encontramos los cuadros de la civilización española y portuguesa del 1500 al 1600, caracterizada por la Contrarreforma y por el militarismo parasitario. Las cristalizaciones aún hoy resistentes en estos países, son el clero y una casta militar, o sea dos categorías de intelectuales tradicionales fosilizadas en la forma de la madre patria europea. La base industrial está muy limitada y no ha desarrollado superestructuras complicadas: la mayor parte de los intelectuales son de tipo rural ya que domina el latifundio, con las mismas propiedades eclesiásticas; estos intelectuales están ligados al clero y a los grandes propietarios. La composición nacional está muy desequilibrada también entre los blancos pero se complica para las masas cuantiosas de indígenas que en algunos países son la mayoría de la población. En general se puede decir que en estas regiones americanas existe una situación de Kulturkampf (lucha cultural) y de proceso Dreyfus, es decir, una situación en la que el elemento laico y burgués no ha alcanzado la etapa de la subordinación de los intereses y de la influencia clerical y militar a la política laica del estado moderno. Ocurre así que por su oposición al jesuitismo tenga mucha influencia la Masonería y el tipo de organización cultural como la "iglesia positivista". Los acontecimientos de estos últimos tiempos (noviembre 1930) – desde la Kulturkampf de Calles en Méjico hasta la insurrección militar-popular en la Argentina, en Brasil, en Perú, en Chile y en Bolivia- demuestran justamente la exactitud de estas observaciones (Gramsci 1997: 27).*

Actualmente la situación ha cambiado en el país pero, no por ello, la categoría de intelectuales se ha incrementado al cien por ciento, ya no se concentra tan solo en el clero y los grandes propietarios, ya hay otro tipo de asociaciones intelectuales quizás no con muchos miembros. Lo preocupante ahora es que cualquiera se cree intelectual, es decir, por tener algún grado de estudios (aunque sean "patito") la persona se ve a sí misma como un intelectual, y transforma este complejo concepto en algo vano y efímero, sin darle el valor que implica. Pero hay que aceptar que, de acuerdo con el bloque histórico, constantemente se da la creación de nuevos grupos intelectuales, que no están comprometidos con la clase, y que elaboran críticamente una actividad que implica la existencia de cierto grado de desarrollo, que modifica la relación con el esfuerzo muscular y de pensamiento dando origen a un nuevo equilibrio, que será el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo.

Entonces, todos los hombres son intelectuales, al decir de Gramsci, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (Gramsci 1997: 14). He aquí donde se encuentra la diferencia, de un verdadero intelectual y uno de ocasión. Para hacer la diferencia entre ellos, conviene regresar a las palabras de Gramsci.

*Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, solo se hace referencia en realidad a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, tanto en la elaboración intelectual como en el esfuerzo nervioso y muscular. Esto significa que se puede hablar de intelectuales, pero no tiene sentido hablar de no intelectuales, porque los no intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso no es siempre igual, por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el hombre faber del hombre sapiens. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una*

*cierta actividad intelectual, o sea es un "filósofo", un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci 1997: 14-15).*

Todo ser humano es intelectual, simplemente que en un grado diferente, pero esto se aplica al hablar de las diferentes profesiones, y ¿qué pasa al aludir a los profesores? ¿Deberá diferenciarse entre los maestros y su intelectualidad cuando trabajan a un mismo nivel escolar? Sí por las diferentes circunstancias que cada uno vivió, pero todos son intelectuales.

¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales? El problema es complejo, por las diferentes formas que adoptó, hasta ahora, el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales. Las más importantes de estas formas son dos:

1. Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no solo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea el técnico industrial, el científico de la economía política, la organización de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc.

Los intelectuales orgánicos que cada nueva clase crea consigo misma y elabora en su desarrollo progresivo, son por lo general especializaciones de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que ha sacado a relucir la nueva clase.

2. La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, monopolizadores durante largo tiempo (por toda una fase histórica que se



caracteriza más bien por este monopolio) de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, es decir, la filosofía y la ciencia de la época, con la escuela, la instrucción moral, la justicia, la beneficencia, la asistencia, etc.

Utopía social: los intelectuales se creen independientes, autónomos, revestidos de características propias, etc. (Gramsci 2001: 50-53). Esto es realmente una fantasía porque, al vivir dentro de una sociedad, se van reproduciendo y produciendo ideas, costumbres, etc. No se deshacen de ellas tan fácilmente, las adoptan y ejercen, con la finalidad de poder pertenecer a un grupo y ser aceptados dentro de él. No por esa adopción se deja de ser intelectual, aunque no alcancen la máxima categoría expuesta.

Los intelectuales tienen una gran responsabilidad, en este caso como maestros, la tienen tanto con sus alumnos como con la misma sociedad. Como dice Chomsky:

*los intelectuales se hallan en situación de denunciar las mentiras de los gobiernos, de analizar las acciones según sus causas y sus motivos, y, a menudo, según sus intenciones ocultas. Al menos en el mundo occidental, tienen el poder que deriva de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión. A esa minoría privilegiada la democracia occidental le proporciona el tiempo, los medios y la formación que permiten ver la verdad oculta tras el velo de deformación y desfiguración, de ideología e interés de clase a través de los cuales se nos presenta la historia contemporánea. Las responsabilidades de los intelectuales, por tanto, son mucho más profundas que lo que Macdonald denomina la responsabilidad de los pueblos, dados los privilegios únicos de que los intelectuales gozan (Chomsky 2002: 161-162).*

Sin embargo, algunos maestros no llevan a cabo esta responsabilidad, quizá la conocen pero no la ejercen, y esto es preocupante porque sino son los intelectuales quienes hagan la denuncia, ¿quién lo va hacer? Ellos deberían tener

una visión amplia de lo que sucede, y más certera de lo que sería lo correcto para su sociedad.

La principal responsabilidad de los intelectuales consiste en decir la verdad y en denunciar la mentira. Esto, al menos, puede parecer lo suficientemente obvio como para no necesitar comentarios. Sin embargo, no es así. Para el intelectual moderno, eso no es del todo evidente. Así, Martín Heidegger, en una declaración a favor de una forma de ser alemana en 1933, escribía que “la verdad es la revelación de lo que hace a un pueblo seguro, claro y fuerte en su acción y en su saber”; solamente se tiene la responsabilidad de decir esta clase de verdad (Chomsky 2002: 162).

El dominio de los intelectuales se afirma a través de dos cosas principales: la primera es tener una concepción general de la vida, una filosofía, que les ofrezca una dignidad intelectual, que les brinde un principio de distinción y un elemento de lucha contra las viejas ideologías hasta el momento dominantes. La segunda es tener un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y rinda una actividad propia para los intelectuales. Es por ello que la situación de los intelectuales es diferente en cada posición geográfica.

*¿Qué se puede hacer hoy si uno tiene una preocupación real de favorecer la internacionalización de la vida intelectual? Se cree frecuentemente que la vida intelectual es espontáneamente internacional. Nada es más falso. La vida intelectual es el lugar, como todos los otros espacios sociales, de nacionalismos y de imperialismos, y los intelectuales vehiculizan, casi tanto como los otros, prejuicios, estereotipos, ideas recibidas, representaciones muy sumarias, muy elementales, que se nutren de los accidentes de la vida cotidiana, de las incomprendiones, de los malentendidos, de las heridas (aquellas, por ejemplo, que pueden infligir al narcisismo, como el hecho de ser desconocido en un país extranjero). Todo esto me hace pensar que la instauración de un verdadero internacionalismo científico –que a mis ojos es el comienzo de un internacionalismo a secas- no puede hacerse sola. En materia*

*de cultura, como en otro lugar, no creo en el laissez-faire y la intención de mi declaración es mostrar como, en los intercambios internacionales, la lógica del laissez-faire conduce frecuentemente a hacer circular lo peor y a impedir circular lo mejor. Me inspiro, en estas materias como en otras, en una convicción cientista que no está hoy de moda, porque se es post-moderno... Esta convicción cientista me lleva a pensar que aunque se conozcan los mecanismos sociales, sin embargo, no somos dueños de ellos, pero aumentan, por poco que sea, las posibilidades de dominarlos, sobre todo si los mecanismos sociales descansan en el desconocimiento. Hay una fuerza autónoma del conocimiento que puede destruir, en cierta medida, el desconocimiento. Digo bien, en cierta medida, porque "la fuerza intrínseca de las ideas verdaderas" se chocan con resistencias debidas a los intereses, a los prejuicios, a las pasiones (Bourdieu 2006: 160).*

Las palabras clave son "transformar" y "conversión en palancas sociales". Los intelectuales, han dejado de interesarse por convertir sus ideas en palancas sociales para la transformación radical de la sociedad; pueden emprender la transformación de una agrupación aquí y allá con su modo de vida, pero los intelectuales saben que sería erróneo tratar de modificar la existencia desde un modo sustancial. Mediante el consenso de algunos intelectuales, la ideología ha muerto, y ha surgido una crisis de los intelectuales.

*El intelectual es un ser paradójico, que no se puede pensar como tal mientras se le conciba a través de la alternativa clásica de la autonomía y el compromiso, de la cultura pura y la política, porque la reconstrucción de la historia olvidada o quizás reprimida estructura nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos, alterando así la representación de las cosas. Se ha constituido, históricamente, en y a través de la superación de esta oposición: los escritores, los artistas y los científicos se afirmaron por primera vez como intelectuales cuando, en el momento del caso Dreyfus, intervinieron en la vida política como tales, es decir, con una autoridad específica fundamentada en la pertenencia al mundo relativamente autónomo del mundo del arte, la ciencia y*

*la literatura, y en todos los valores asociados a esa autonomía, desinterés, competencia, etc. (Bourdieu 2006: 187).*

Los intelectuales son una especie extraña por su oposición a la opinión pública o común. Pero han sabido hacer uso de este adjetivo con el cual se les clasifica, al establecer dos lenguajes distintos: uno para hablar de los hechos exteriores a ellos y otro para expresar las características y relaciones del primer lenguaje que emplearon, por esta solución planteada por ellos, es que se les considera intelectuales.

*El intelectual es un personaje bidimensional: solo existe y subsiste como tal si, por una parte, existe y subsiste un mundo intelectual autónomo (es decir, independientemente de los poderes religiosos, políticos, económicos), cuyas leyes específicas respeta, y si, por otra parte, la autoridad específica se elabora en este universo a favor de que la autonomía está comprometida en las luchas políticas (Bourdieu 2006: 187).*

No es una contradicción la búsqueda de la autonomía intelectual y la eficacia de la política, porque entonces se puede aspirar a una libertad de crítica respecto de los poderes, y a una producción cultural aunada de una acción política, que permita la reconstrucción de la historia para, así, poder reestructurar la percepción del mundo y de nosotros mismos.

Existen cuatro tipos de intelectuales:

- *El intelectual común, solo se compromete y se arrastra a sí mismo. Un dirigente político, es alguien que tiene el poder de hacer que exista lo que él dice; esta es la característica de la consigna. El lenguaje es un lenguaje autorizado, es pues un lenguaje de autoridad, que ejerce un poder, que puede hacer que exista lo que dice (Bourdieu 1984: 99).*

- *El intelectual "responsable" que se equivoca e induce a los que lo siguen en el error porque su palabra tiene fuerza en la medida en que la creen (Bourdieu 1984: 99).*
- *El intelectual "libre" tiene tendencia al terrorismo: no vacilaría en transportar al ámbito político las guerras a muerte que son las guerras de la verdad que se dan en el campo intelectual, pero que toman una forma muy diferente cuando lo que está en juego no es solo la muerte y la vida simbólicas (Bourdieu 1984: 100).*
- *La ilusión del "intelectual sin vínculos ni raíces" es en cierta forma la ideología profesional de los intelectuales, detentores del capital cultural, los intelectuales son una fracción (dominada) de la clase dominante y que muchas de sus tomas de posición en la política, provienen de la ambigüedad de su posición de dominados entre los dominantes (Bourdieu 1984: 109-110).*

Algunos profesores, como señaló Bourdieu, creen ser "intelectuales sin vínculos ni raíces", sin embargo, constantemente comenten el error de estimar que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no solo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), esto es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el saber; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación.

Se debe estar conscientes de que los intelectuales de un país influyen en la cultura de un país y la dirigen, etc. Los intelectuales incrementan la eficacia de una acción política, cuyos fines y medios encuentran su principio en la lógica específica de los campos de producción cultural.

## 4.5 Idioma

Comenio, dijo que se enseñan mal los idiomas sin previos rudimentos, ya que los maestros abrumaban con la gramática. Y propuso un remedio para este mal:

*Cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, más intensamente los preceptos y ejemplos. En tercer lugar, el sistema completo con las excepciones. Por último, los comentarios, si hay necesidad. El que se hace cargo del asunto desde el principio no tiene necesidad de comentarios. El mismo, tal vez, pueda comentar poco después (Comenio 2002: 68).*

Esta propuesta parte de lo más sencillo, para facilitar el aprendizaje del alumno. Promoviendo una enseñanza placentera. Esto es un proceso por el cual el sujeto llega a una posición críticamente consciente de la realidad, para poderla modificar, su objetivo es una mejor calidad de vida. Pero la enseñanza de las lenguas no inició así: Comenio comenta que el estudio de la lengua latina, se hacía mediante un método vicioso que solo llevaba a los alumnos a expresar en latín unas pocas cosas sin fluidez.

En la actualidad, se vive algo similar a lo mostrado por Comenio. Esto se debe a que muchas de las reglas tradicionales de la gramática que la gente aprendió en la escuela son preceptivas, ya que describen lo que un hablante de la lengua inglesa debe y no debe decir o escribir si esperan ser vistos como gente amable o educada. Quizás usted haya aprendido, por ejemplo, que *whom* es la forma correcta para usar como el objeto de una preposición y que los enunciados no terminan con preposiciones. De acuerdo con estas reglas, es correcto decir, "*to whom do you think you're talking?*" e incorrecto sería decir, "*who do you think you're talking to?*" Muchas de estas reglas se aplican solamente en las situaciones formales, sin embargo, en la mayoría de los contextos, seguirlas sonaría uno

pedante y forzado. La mayoría de los nativo hablantes de la lengua inglesa realmente dicen, “*who do you think you’re talking to?*”

Las reglas preceptivas algunas veces aplican las convenciones de la gramática del latín al inglés. Porque estas reglas no toman en cuenta el cambio de idioma o el estilístico o las variaciones regionales, sin embargo, ellas no necesariamente reflejan la forma en la que el inglés es actualmente hablado. Pocos estudiantes de una segunda lengua desean terminar hablando como un libro de gramática; ellos quieren aprender el idioma tal y como se usa – tanto de manera formal e informal, así como oral y escrita – por los nativo hablantes del inglés.

La mayoría de los nativo hablantes del inglés siguen las reglas gramaticales con poca o cero conciencia, y algunos ni siquiera son capaces de decir las si se les pregunta. Ellos hacen lo que suena correcto porque ya han asimilados los patrones sin instrucción explícita. De hecho, los niños adquieren la mayoría de la gramática de su primera lengua antes de empezar la escuela. Es evidente entonces que todas las cosas dependen de un único orden, primero se debe aprender la lengua madre y después la lengua meta, por eso Comenio dice que:

*No se requiere otra cosa en el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número (Comenio 2002: 51).*

Entonces enseñar una segunda lengua teniendo esos tres elementos, tiempo, objetos y método, tendremos la forma y las leyes para construir, ordenar y enlazar las palabras. Pero no por tener los tres puntos, hay que dejar de lado que toma muchos años para los estudiantes de una segunda lengua adquirir todos los patrones o convencionalismos en este caso de la gramática del inglés. Para planear un programa efectivo, los maestros deben estar conscientes de la

gramática inglesa y de las dificultades que pueden tener unos estudiantes, así como tener un buen manejo de la misma.

#### **4.5.1 Gramática**

La gramática se refiere a los patrones de lenguaje que indican la relación entre las palabras en los enunciados. Hay diferentes formas en las cuales las palabras pueden ser organizadas o transformadas gramaticalmente.

El maestro de inglés debe saber que el estudio de la gramática inglesa, y de otras lenguas, usualmente, incluye la morfología y la sintaxis al nivel del alumno. La morfología se refiere al estudio de la estructura de las palabras, mientras que la sintaxis incluye el estudio de la combinación de las palabras o la estructura de los enunciados.

#### **4.5.2 Morfología**

Los morfemas son conocidos como las más pequeñas unidades de la gramática, y construyen bloques de palabras. Por ejemplo, la palabra *words* en inglés, está compuesta por dos morfemas: el primero es *word*, y el segundo es el sufijo *-s*, que significa más de uno.

Los morfemas son diferentes a las sílabas. Algunas palabras de sílaba única, como *word*, consisten en un solo morfema. Pero este no es siempre el caso. Por ejemplo, *words*, es una palabra de sílaba única que consiste en dos morfemas.

Los maestros de inglés saben que existen morfemas derivados y morfemas flexionales. Los primeros son afijos (prefijos o sufijos) que se agregan a las palabras para formar nuevas palabras. Los segundos proveen información gramatical sobre:



- Género (puede ser masculino, femenino o en algunos idiomas hasta neutro)
- Número (es la distinción entre uno –singular- y más de uno –plural-).
- Persona (es una forma gramatical que aplica a los pronombres y afecta la forma de conjugación del verbo).
- Caso (se refiere a las formas de sustantivo, pronombre, y adjetivo que cambian la manera de indicar la relación gramatical para con otras palabras).
- Grado (expresan el nivel de comparación tanto en adjetivos como adverbios).
- Forma de verbo (es el tipo de conjugación del verbo de acuerdo con el sujeto de la oración, así como el tiempo gramatical empleado).

Aunque la mayoría de los morfemas flexionales son sufijos, hay formas irregulares (por ejemplo el plural de *man* es *men*).

#### 4.5.3 Sintaxis

La sintaxis se refiere a la forma en que las palabras están organizadas en los enunciados para crear un significado. El maestro de inglés debe tomar en cuenta que los estudiantes de una segunda lengua, pueden tener dificultad con características especiales en la estructura de los enunciados en inglés, especialmente, cuando las convenciones sintácticas del inglés difieran de aquellas en la primera lengua del estudiante. Algunas de las complicaciones que el alumno puede presentar son las siguientes:

- Orden de palabras (es usado para distinguir el sujeto del objeto sustantivos de los verbos, adjetivos de los sustantivos, etc.).
- Determinantes (dan información sobre el número y cantidad).
- El sistema de verbos (clasifica a los verbos en léxico –verbos que cargan significado-, auxiliares –verbos que se combinan con verbos léxicos para

crear nuevas formas-, modales –verbos que se combinan con verbos léxicos para transportar importantes significados-. También entra la clasificación de los tiempos verbales aquí).

- Verbos copulativos (estos verbos unen a un sujeto con el complemento que puede ser un sustantivo o adjetivo).
- Verbos modales (estos verbos transportan significados importantes como un permiso, prohibición, intento, obligación, habilidad, posibilidad, probabilidad o seguridad).
- Voz pasiva (es cuando el enfoque es en una persona u objeto afectados por una acción mas que en quien hizo la acción).
- Preguntas (pueden ser de dos tipos las preguntas de si-no, o las preguntas de respuesta larga).
- Enunciados negativos (es negar una acción).
- Preguntas negativas (se cambia el enunciado negativo a pregunta).
- Preguntas implícitas (se usan solo para obtener un acuerdo o confirmación).
- Verbos combinados (son verbos que combinan un verbo y un adverbio o una preposición y juntos adquieren significado diferente del que tienen como palabras individuales).
- Infinitivos y gerundios (la primera es la forma base del verbo, y la segunda es cuando el verbo puede ser usado como sustantivo).
- Discurso indirecto (se usa para reportar lo que alguien dijo sobre algo o alguien).
- Pronombre de referencia (son palabras que se usan para sustituir al sujeto principal de la oración).
- Estilo literario (es un estilo que incluye variaciones del uso común del idioma).
- Incrustar y subordinar (el primer término se refiere a la integración de una unidad lingüística en otra unidad lingüística, es decir, puede implicar separar al verbo principal de su sujeto al agregar una o más frases. El

segundo término se refiere a la unión de un enunciado subordinado a un enunciado con más valor mediante el uso de conectores).

- Enunciados condicionales (expresan una relación en la cual una situación depende de alguna otra).
- Grupos de pronombres (es el enfoque en la última palabra del enunciado, que por lo regular es un sustantivo, para poder adivinar el significado de la expresión)
- Sintaxis condensada (son las formas reducidas de enunciados)

#### **4.5.4 Enseñanza de la gramática y del inglés**

Las investigaciones lingüísticas han demostrado que la enseñanza de gramática, de manera aislada, tiene poco efecto en la habilidad de los estudiantes, para crear enunciados correctos gramaticalmente. Aunque los estudiantes sean capaces de identificar la forma correcta, en ejercicios gramaticales que se enfocan en formas específicas, no serán capaces de transferir este uso a la comunicación real. Es por eso que si queremos establecer una competencia comunicativa, llegaríamos a la conclusión de que la competencia comunicativa es la integración de tres competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

La competencia gramatical comprende el léxico; las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología. La competencia sociolingüística está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permitirá interpretar el significado social de los enunciados. Por último, la competencia estratégica consiste en las estrategias de comunicación, tanto verbal, como no verbal, que hay que poner en acción con vistas a compensar rupturas en la comunicación. Comenio lo explica de la siguiente manera:

*Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano. No solamente recitando lo que deba saberse para que lo recojan los oídos, sino*

*dibujándolo también para que se imprima en la imaginación por medio de los ojos. Cuanto aprendan sepan expresarlo con la lengua y representarlo con la mano, de manera que no se deje nada sin que haya impresionado suficientemente los oídos, ojos, entendimiento y memoria. Y para este fin, será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imagines o emblemas de la asignatura que se estudia. Si así se hace, será increíble la ayuda en la impresión. Aquí estará bien que se acostumbren a escribir en su diario o en su cuaderno lo que oyen o leen en los libros, porque de esta manera la imaginación se ayuda y el recuerdo se efectúa fácilmente (Comenio 2002: 80).*

Comenio incitó a un estudio gradual, que pase primero por el entender, después por escribir y finalmente por hablar. Entonces hay que planear la enseñanza de gramática para ayudar a los estudiantes a reconocer y asimilar los nuevos patrones gramaticales, hay que tomar en cuenta los siguientes principios:

- La gramática se enseña mejor y se practica más en un contexto auténtico. Una nueva estructura se queda más en la mente del alumno si tiene oportunidades inmediatas y frecuentes de usarla en contextos reales.
- El refuerzo es más efectivo que la corrección.
- Las nuevas estructuras deben de ser apropiadas al nivel actual de los estudiantes.
- Los estudiantes posiblemente necesitan de muchas oportunidades para escuchar, leer, y practicar una nueva estructura ya sea por algunos meses o quizás años antes de que la hagan propia.

En pocas palabras, al aprender a usar una lengua, no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también, y sobre todo, a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

Los maestros de inglés intelectuales saben que se deben tener ciertas estrategias que apoyen los principios anteriores y que las lleven a un óptimo

funcionamiento, como son: uso de material didáctico, planeación de actividades, uso del contenido de las lecciones para introducir puntos gramaticales, proveer a sus alumnos de herramientas adecuadas que permitan usar el lenguaje en un contexto real. Esto es, tener una praxis transformadora que como ya se dijo, está integrada por una parte teórica y otra práctica, que va a permitir la construcción del saber, en este caso la construcción de estructuras en inglés para comunicarse.

Hay que recordar que la correcta enseñanza de la gramática del idioma no lo es todo en una clase de inglés, porque los maestros también deben tener el uso apropiado de la misma. Además enriquecer las clases con la cultura de los países de habla inglesa, sus costumbres, etc. Así como desarrollar las habilidades y subhabilidades lingüísticas en el idioma meta. Haciendo una integración total de lo anterior, las clases serán completas y los alumnos lograrán un buen desarrollo del idioma y de su capacidad de entendimiento de otras culturas. Esto suena difícil pero recordemos que es apasionante enseñar.

No se puede enseñar sino se tiene pasión, esa *illusio*, que permite a los maestros soñar con mejorar su praxis, día con día, e innovar sus clases, con nuevos materiales y una mejor pedagogía. La *illusio* que debieran sentir los maestros de inglés no solo es por mejorar su praxis, sino también por mejorar el uso de la lengua que enseñan, ya sea asistiendo a cursos aquí o en el extranjero, también debieran guiar a tener un contacto más directo con el inglés mediante lecturas, programas, chats, etc., de este modo, se empaparían de la cultura, y la transmitirían a sus alumnos haciendo uso de la clase para que se impregnen de ella.

La cultura que se transmite no solo debe de ser en razón de las costumbres, el idioma, los festejos, sino debe de ir más allá de esto. Es decir, la cultura, los maestros de inglés la pueden haber adquirido desde diferentes experiencias, uno mediante la lectura, ya sea sobre la historia, autores representativos de ese país, la televisión, radio o internet con los sucesos

actuales, etc, o al haber vivido en el extranjero, ya sea con la finalidad de educarse o de trabajar, pero de ambas formas adquiere la cultura para sentirse parte de la sociedad y no ser excluidos de ella; por lo tanto, se impregna de las costumbres, de la política, de la economía, en si del *modos viven di* del lugar. Por lo tanto, al incorporarse en la práctica docente como maestro intelectual de inglés, mediante su praxis debe incorporar esta cultura mediante una crítica, con dos corrientes, una puede ser un tanto nociva porque les da a conocer solo lo malo de este país, y puede limitar a los alumnos a concebir solo lo que empobrece a esa cultura, y la otra sería lo plausible, lo que enriquece a la cultura, pero hay que tener discreción de no caer en el engrandecimiento, con el fin de no caer en lo dominante. El maestro de inglés intelectual busca un equilibrio para dar a conocer ambas partes, tanto lo bueno como lo malo. Y deja que sus alumnos formen su propio criterio para que puedan tener su propia experiencia en un futuro, ya con un conocimiento previo.

Mediante su práctica docente el maestro de inglés debe educar, y señalar la crítica de la nueva cultura en ambos sentidos, ya sea que eduque para desarrollar o para dirigir, en cualquiera de las dos se tiene que educar tanto al ser social como al ser individual. Como se explicó previamente en este marco teórico.

La tarea del maestro intelectual de inglés no solo consiste en educar, sino también en investigar porque mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos, podrá innovar y transformar su practica docente, y así mejorar su praxis continuamente.

El maestro intelectual mediante su investigación conocerá a profundidad los tipos de intelectual que existen, según Bourdieu (común, libre, responsable y sin vínculos), y quizás ubicar su realidad como uno de ellos, con la finalidad de mejorar y llegar a ser un intelectual completo.

Ser maestro de inglés intelectual no es fácil, pero sí es una meta que se puede alcanzar con esfuerzo y disciplina, para lograr el *habitus*, la pasión, la *illusio*, la praxis y así colaborar a que el campo, la educación sea cada vez mejor.

#### 4.6 Compendio teórico

En suma, hay que recabar los conceptos más importantes de este marco teórico. El primero es la educación, referente a la institución, que a lo largo de la historia mostró una ambivalencia en cuanto a la definición de sus propios intereses porque, en momentos maneja las ideologías antiestatales y, en otro tiempo, la política estatal y las correctas prácticas sociales. Dando como resultado la intromisión o exclusión de las personas en la política administrativa. Lo que da origen a pensar que la educación funciona siempre, en todos los tiempos, de forma compleja, como si fuera una fuerza que puede ser positiva o negativa según la tendencia que se necesite para producir las condiciones necesarias para constituir la individualidad y la generalidad. Aquí es donde surge el control social, por eso los profesores intelectuales toman en serio la relación entre enseñanza y poder cultural, y plantean su misión, transmitiendo cultura a los estudiantes, con la esperanza de neutralizar las formas de la cultura popular, sin imponer sus ideas pero sí dando sus juicios y argumentos.

Para continuar, son útiles las palabras de Bourdieu, es importante hacer énfasis en el concepto de *habitus* y su relación con el campo (sistema educativo o educación),

*como historia incorporada, hecha naturaleza y, por lo tanto, olvidada en cuanto tal, el habitus es la presencia activa de todo el pasado del cual es producto; por consiguiente, es aquello que confiere a las prácticas su relativa independencia con respecto a las determinaciones externas del presente inmediato. Es la autonomía del pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce la historia a partir de la historia, asegurando*

*de este modo la permanencia en el cambio que constituye al agente individual como mundo en el mundo (Bourdieu 1984: 141).*

Por lo tanto, el campo educativo está constituido por las posiciones y prácticas cotidianas de los agentes involucrados (maestros y alumnos), así como por los “discursos” que los mismos elaboran sobre esas prácticas, partiendo de una crítica de la razón teórica que les permite sustentar una teoría de la práctica, entendida esta última como *praxis*. Es necesario hacer el recuento de los siguientes conceptos: *habitus*, *illusio* y campo, porque en conjunto llevan a un profesor intelectual, y por consiguiente a una *praxis* activa, que da la construcción del saber, debiendo ser esto último el ideal a alcanzar por cada uno de los que se dedican a la docencia.

El ser intelectual para el profesor debe ser un principio pedagógico, Henry Giroux explica en tres fundamentos porque debe de ser así:

1. *Ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales.*
2. *Aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales.*
3. *Contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (Giroux 1990: 176).*

Toda actividad humana implica una forma de pensamiento, sin importar que tan rutinaria resulte, ya que se integra pensamiento y práctica dentro de la acción que se lleve a cabo. Al exaltar esta capacidad emancipadora (pensamiento-práctica) se contempla a los profesores como intelectuales, como profesionales reflexivos de la enseñanza, en palabras de Giroux:



*más bien deberían contemplarse los profesores(as) como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes (Giroux 1990: 176).*

Las últimas líneas son de gran importancia, porque apreciar a un profesor como intelectual, va a permitir repensar y reformar las condiciones que impiden que el maestro asuma todo su potencial como académico y profesional activo y reflexivo, así como favorecerá recontextualizar las funciones sociales del mismo, y también las políticas y normas que rigen su gremio.

Así los profesores intelectuales educarán a sus alumnos para ser ciudadanos activos y críticos, y ellos mismos tendrán la capacidad de encontrar la fórmula para volver lo pedagógico más político y a la inversa. Según Giroux lo primero significa:

*insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder (Giroux 1990: 177-178).*

Es necesario insertarla porque se crean las ganas para luchar y superar las injusticias económicas, políticas y sociales mediante el conocimiento, ya que este último permite reconocer la necesidad de mejorar y comprender las condiciones necesarias para lograrlo.

Volver lo político más pedagógico es:

*servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento,*

*recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux 1990: 178).*

Lo que permite al profesor intelectual introducir cambios en el aula, como es darle voz y voto al estudiante en sus experiencias de aprendizaje, usar su contexto cultural y los diversos problemas que puede enfrentar. También permite estar consciente de la delgada línea que no debe cruzar pero sí mostrar, es decir, debe pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto fuera como dentro de la escuela, pero no debe imponer su pensamiento a sus alumnos, solo puede incidir en el otro para mostrarle sus errores y falsas percepciones de la realidad, para no dejarlo caer en manos de la cultura dominante. Debe proporcionar la oportunidad a sus estudiantes de transformarse en ciudadanos con conocimiento y valor para luchar. Esta tarea requiere de compromiso por parte del maestro, y vale la pena porque reafirma su naturaleza intelectual.

Es bueno recordar que existe una gran tensión en educar, ya que se manejan dos tipos de posturas. La primera es la que maneja el concepto como dirigir o llevar. Y la segunda se enfoca a desarrollar (es la predominante). Por lo tanto, se debe estar consciente de que educar sin influir ni imponer no hay modo de hacerlo, por eso la imposición es un arbitrario cultural, que da racionalidad mediante una visión cultural aunque no se puede argumentar plenamente.

La enseñanza del idioma inglés, entonces, no solo es una práctica cultural. También es una práctica educativa de naturaleza política. La praxis docente encara exigencias del idioma inglés, de la cultura, la pedagogía y la política orientada a transformar cada uno de esos ámbitos, no sólo en teoría sino en formas duraderas de ser y de valorar y de *ilusiones*.

## CAPÍTULO III

### 5. METODOLOGÍA

En este capítulo se hace una descripción de la estructura y funcionamiento del subcampo del profesor de inglés, como parte que es de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte. Con ello, se pretende identificar si, efectivamente, el maestro es un intelectual y cómo esa posición explica, en gran medida, las características de los profesores intelectuales que se abordan en esta investigación y las prácticas que ellos producen y reproducen. El esquema básico que se sigue (muy simplificado) es proporcionado por el mismo referente teórico.

#### 5.1 El método fenomenológico

El significado del vocablo *fenomenología*; “está destinada a distinguir entre la verdad y la apariencia, es el fundamento de todo saber empírico” (Ferrater 1994: 1147).

*La fenomenología o faneroscopia es el estudio que, apoyado en la observación directa de los fanerones y mediante generalización de sus observaciones, señala varias clases muy amplias de fanerones; describe los caracteres de cada una; muestra que, aunque se hallan tan inextricablemente mezclados que ninguno puede ser aislado, resulta evidente que sus caracteres son muy dispares; prueba luego que cierto número muy reducido comprende todas estas más amplias categorías de fanerones existentes y, finalmente procede a la laboriosa y difícil tarea de enumerar las principales subdivisiones de estas categorías (Ferrater 1994: 1148).*

*La fenomenología no presupone, pues, nada: ni el mundo natural, ni el sentido común, ni las proposiciones de la ciencia, ni las experiencias psíquicas. Se coloca “antes” de toda creencia y de todo juicio para explorar simplemente y pulcramente (Ferrater 1994: 1149).*

En esta investigación usé el método fenomenológico porque quise captar la realidad desde la referencia del sujeto que la vive y experimenta, por lo que no estudié una realidad objetiva y externa sino una realidad que percibe el sujeto, "una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano" (Martínez 2004: 137). Este es el objetivo principal de la fenomenología "estudiar a los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre" (Martínez 2004: 137).

## 5.2 La diferencia entre el método fenomenológico y el hermenéutico

El padre de la fenomenología es Husserl, y para él, ésta es "la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. Su fin es descubrir la esencia del fenómeno" (Martínez 2004: 139); ya que el conocimiento se apoya en la evidencia y experiencia, y conforme esto último se expande así también el conocimiento.

La diferencia que hay entre el método fenomenológico y el hermenéutico estriba en que el **hermenéutico** trata de introducirse en el contenido y la dinámica (incluso, la dinámica inconsciente) de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo, mientras que el **fenomenológico** respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que hizo (Martínez 2004: 139).

Se puede decir que el método fenomenológico se enfoca al estudio de la realidad vivencial, que no es del todo comunicable, y por este motivo es adecuado para estudiar y comprender la estructura de la realidad de los sujetos.

Es importante hacer hincapié en que trato de captar la realidad que se presenta de manera vivencial, en la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel

norte en el área de inglés, y es por ello que esta investigación está orientada por la fenomenología.

Aplicándola a esta investigación de tipo sociológico, se debe poner énfasis en la descripción del fenómeno aquí tratado, y seguir los pasos, de este método, que a continuación desarrollaré:

### **5.3 Etapas y pasos de la investigación**

#### **5.3.1 Teoría**

En esta etapa, que es previa, abarca lo que aquí titulé como Marco Teórico, el cual indicó el curso de esta investigación.

#### **5.3.2 Descripción**

El objetivo principal de esta etapa es reflejar la realidad vivida por cada sujeto, y tiene tres pasos.

#### **5.3.3 Elección de la técnica**

En este paso se enfoca a cualquier procedimiento que permita realizar la observación del fenómeno. En este caso, para recoger los datos usé una herramienta, una entrevista semiestructurada, que apliqué a 9 maestros del área de inglés del plantel norte, que imparten las materias de inglés o laboratorio de inglés (ver anexo 1, guía de entrevista). La cual se compone de seis partes. La primera enfocada a la experiencia laboral y académica, la segunda a su consumo cultural, la tercera sobre la política, *illusio* y pasión, la cuarta sobre el *habitus* y la praxis, la quinta sobre el inglés técnico y la sexta sobre lo intelectual

Este instrumento lo elaboré, con la finalidad de obtener la máxima colaboración de los participantes, así como lograr la mayor profundidad en la percepción de su realidad.

### **5.3.4 Realización de las entrevistas**

Esta parte solo previene de los errores en los que no se debe incurrir, y puntos en los que hay que estar muy alerta, al momento de hacer la entrevista. Miguel Martínez expresó para tal fin:

**Reglas negativas** (para no ver más de lo que hay en el objeto y no proyectar nuestro mundo interno):

- *Tratar de reducir todo lo subjetivo: deseos, miras prácticas, sentimientos, actitudes personales, etc.*
- *Poner entre paréntesis las posiciones teóricas: conocimientos, teorías, hipótesis, variables o dimensiones preconcebidas, etc.*
- *Excluir la tradición: lo enseñando y aceptado hasta el momento en relación con nuestro tema, el estado actual de la ciencia al respecto y ciertos marcos teóricos constreñidos.*

#### **Reglas positivas**

- *Ver todo lo dado, en cuanto sea posible: no solo aquello que nos interesa o confirma nuestras ideas, aquello que no es más importante vitalmente, aquello que andamos buscando o deseamos confirmar, etc.*
- *Observar la gran variedad y complejidad de las partes.*
- *Repetir las observaciones cuantas veces sea necesario; para ello tomar las precauciones que se indicaron en el primer paso (Martínez 2004 : 143).*

Fui consciente de que llevar a cabo estas reglas, al cien por ciento, es un tanto difícil, pero traté de lograr un equilibrio, y de aplicarlas en un determinado

grado. Ya que la observación fenomenológica consiste en “observar y registrar la realidad con una profunda concentración y disciplina” (Martínez 2004: 144).

Lo que lleve acabo fue una entrevista semiestructurada, aplicada a un total de 9 profesores (luego las detallare en el apartado de resultados). Las entrevistas duraron un tiempo aproximado de 30 a 60 minutos. Inicie en cada caso estableciendo un clima de rapport y dándoles a conocer los intereses y características de mi investigación. Después seguí un guión que inició con preguntas para ubicar su experiencia laboral y académica. Después siguieron otras preguntas acerca del consumo cultural y luego preguntas dirigidas a los ámbitos de política, *illusio*, pasión, después sobre sus *habitus*, praxis, inglés y sobre el profesor intelectual (ver Anexo 1). El clima de la entrevista permitió un dialogo fluido, en el que puntualice descripciones no del todo claras o, bien, los entrevistados me pidieron aclarase cosas para ellos confusas. Al termino de la entrevista asumí el compromiso de mostrar mis hallazgos. Usualmente la entrevista fue en la sala de consejo del plantel norte y cubículos de los profesores. Empleé –con autorización de los entrevistados- una grabadora y luego transcribí la grabación. Sobre la base de esa trascripción, al leerla y releerla, obtuve los datos que muestro en el capítulo cuatro. Los datos ofrecidos en el capítulo IV, los conjunté sobre la base de las teorías del marco teórico específicamente de las categorías: campo, *habitus*, *illusio* y praxis. También educación, prácticas educativas, profesor, intelectual, idioma, cultura, política y ética.

### **5.3.5 Descripción de resultados**

El fin de este paso fue producir una descripción fenomenológica con las siguientes características:

- *Que refleje el fenómeno o la realidad así como se presentó.*
- *Que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener alguna relevancia, aunque en este momento no lo parezca: este no es el momento de*

*juzgar el valor o el significado de las cosas; que aparezcan, hasta donde sea posible, todos los elementos, partes, detalles o matices de lo observado; a veces resulta que un detalle será después la clave para descifrar y comprender toda una estructura.*

- *Que no contenga elementos “proyectados” por el observador: ideas suyas, teorías “consagradas”, prejuicios propios o hipótesis “plausibles”.*
- *Que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación peculiar y en el mundo propio en que se presenta.*
- *Que la descripción aparezca realizada con una verdadera disciplina (Martínez 2004: 144).*

Esta descripción es, en otras palabras, el baseado de los datos obtenidos con el instrumento antes planteado, y al momento de transcribirlos hay que tomar en cuenta las características anteriores, y debido a su complejidad el número de casos será reducido.

## **5.4 Estructura**

En esta etapa, el objetivo principal fue estudiar el contenido de las descripciones, previamente transcritas, para lograr un buen análisis; proseguí con los siguientes siete pasos.

### **5.4.1 Leer y releer las descripciones**

Este paso es muy sencillo, pero hay que poner mucha atención en lo que se está leyendo, la sugerencia es muy simple, la primera lectura, la enfoqué a revivir la realidad que plantea la descripción, y la segunda lectura fue para reflexionar la situación vivida, y comprender lo que se planteó en la descripción. Siempre tuve en mente que si era necesario leer las descripciones más veces, había que hacerlo, para obtener una idea general del texto.



#### **5.4.2 Delimitar ideas**

En este paso analicé las descripciones por partes, por lo que se hizo una revisión lenta y minuciosa de cada descripción, para identificar algún cambio de intención que manifieste el sujeto, e igual puede tener uno, varios o ninguno, esto dependerá de la percepción de la realidad que tenga.

#### **5.4.3 Determinación del tema central**

En este paso hay dos cosas que hice, la primera fue eliminar las repeticiones o redundancias que existen en las descripciones, para simplificarlas. La segunda fue determinar el tema central de cada unidad, para encontrar el sentido del todo, y escribir una frase que englobe de manera concisa la idea principal, usando el lenguaje del mismo sujeto.

#### **5.4.4 Lenguaje científico**

Este paso fue muy simple porque solo escribí la idea principal que se extrajo, pero esta vez la expresé en lenguaje científico.

#### **5.4.5 Fusión de temas centrales**

En este paso estructuré los temas centrales, para identificar las estructuras básicas del fenómeno investigado, en este caso del profesor intelectual. Aquí lo importante es que la estructura surgió de los datos obtenidos mediante el instrumento, que fue fiel a las vivencias de los sujetos estudiados. Ya que el sujeto preceptor siempre cambia su perspectiva enriqueciendo la captación de lo real. Toda nueva percepción contribuye siempre a generar conocimiento.

Según Husserl en este paso es muy importante seguir la intención porque:

*la intención es la estructura básica y, por tanto, la clave del conocimiento de una persona, ya que la intención con que perseguimos un objeto coordina y orienta muchas motivaciones, sentimientos, deseos, recuerdos, pensamientos y conductas hacia esa meta (Martínez 2004: 150).*

Hay que tomar en cuenta que probablemente se requiera de la convalidación, es decir, de buscar posibles elementos que no haya considerado, sin perder de vista que hay datos que posiblemente no sirvan para la presente investigación.

#### **5.4.6 Estructura general**

La finalidad de este paso es integrar en una sola descripción la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en las diferentes entrevistas. Para tener la estructura “fisonómica” que caracteriza al grupo estudiado.

La descripción la usé para hacer conexiones entre las realidades planteadas por los sujetos. La descripción consistió en:

*suponer, por así decir, la estructura de cada protocolo, que representa la fisonomía individual, con la de los demás, con el fin de identificar y describir la estructura general del fenómeno estudiado, la cual representa la fisonomía común del grupo (Martínez 2004: 152).*

Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, a la esencia.

#### **5.4.7 Dar a conocer los resultados**

Este paso fue un tipo de retroalimentación porque realicé otra entrevista, exclusivamente con todos los maestros que colaboraron en la primera fase, para

darles a conocer los resultados que obtuve en la investigación. Con la finalidad de saber su parecer sobre los mismos. Este proceso fue para perfeccionar el conocimiento logrado.

### **5.5 Discusión de los resultados**

Esta es la etapa final, aquí hay que relacionar y contrastar los resultados obtenidos en la investigación con los estudios que presentados en el marco teórico para ver como aparecen desde perspectivas diferentes, y explicar mejor lo que el estudio significa verdaderamente, y entender las posibles diferencias.

Con las etapas y pasos aquí estipulados, obtuve información para comprobar la hipótesis y objetivo planteados a continuación.

## 6. HIPÓTESIS

Parto de la idea que Gramsci dijo: "todos los hombres son intelectuales,... mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales" (Gramsci 2001: 53-54). Por lo que espero encontrar que los profesores del área de inglés tengan formación intelectual docente, es decir, que "hagan objeto de reflexión a sus ideas y a sus prácticas, que con ellas critiquen sus mismas ideas y que produzcan nuevas" (Carrizales 1988: 65). Lo espero, porque con la praxis sostengo que los profesores mejorarán sus condiciones laborales, económicas y obviamente la calidad de sus clases, con lo que los alumnos se verán totalmente favorecidos con las virtudes y los valores de sus profesores.

Hay que aclarar que la formación intelectual no implica, necesariamente, estar formado como un docente-investigador, para argumentar lo anterior hay dos consideraciones que plantea César Carrizales:

- *El docente y el investigador no son necesariamente intelectuales ya que se puede hacer docencia e investigación (forma de producir, saber, mas no la única que implica rigor teórico, delimitación de problemas, uso de método de investigación y de exposición), siendo resonadores de los signos dominantes, es decir, en sintonía con las teorías e ideologías hegemónicas.*
- *El docente puede desarrollar su formación intelectual sin que para ello se le califique como investigador; indaga (actividad de reflexión crítica, que se orienta a lugares localizados fuera del sentido común) su experiencia y la de los estudiantes, los ámbitos y dimensiones de la formación, las continuidades y discontinuidades de la formación, etc. (Carrizales 1988: 66).*

Bajo esta postura, la hipótesis general es:

- La forma intelectual, de la práctica docente de los profesores, transforma condiciones ideológicas que legitiman intereses desfavorables para la mayoría de seres humanos marginados.

De la cual se desprenden las siguientes hipótesis:

- Existen profesores de inglés frente a grupo con formación docente intelectual; entendiéndose ésta como proceso constante de autoformación teórico-práctico, de carácter permanente, a través del cual se generan procesos de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores esenciales para el ejercicio de la docencia de índole transformativo.
- Todos los maestros del área de inglés son intelectuales, es bueno recordar que no se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*. Por lo que participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, ¿contribuye entonces a sostener o a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar en sus alumnos?
- Existe la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico para superar o pronunciarse contra injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. El profesor intelectual es capaz de crear condiciones necesarias para proporcionar este cambio y luchar contra injusticias. El profesor intelectual consigue que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

## 7. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es:

- describir qué características de profesor intelectual tienen maestros de inglés, de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte. Estas características son las que están desarrolladas en el marco teórico, entre las principales son: *habitus*, *illusio* y *praxis*, así como también la capacidad emancipadora (pensamiento-práctica), la capacidad de volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico.

Otro objetivo es identificar qué tipos de intelectuales son los profesores. Recordemos del marco teórico, el planteamiento de que existen cuatro distintos tipos de intelectual:

- El intelectual "común".
- El intelectual "responsable".
- El intelectual "libre".
- El intelectual "sin vínculos ni raíces".

Así como, conocer si tienen características de las diferentes categorías, debido a que no se han identificado totalmente con algún tipo intelectual en específico.

## CAPÍTULO IV

### 8. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 8.1 Las características de la práctica docente de maestros del área de inglés

La enseñanza es cuestión de conocimiento, el cual es producto de una construcción laboriosa, cooperativa, de intensos momentos de análisis y reflexiones con sus iguales y, de alguna manera, es una construcción inacabada. Profesores de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte, se dan a la tarea de estar académicamente preparados en la formación docente. Cada uno expresa en su quehacer su particular formación docente; utilizan diferentes estrategias que consideran son las más pertinentes, tanto para vincular los contenidos del programa, como los sucesos que acontecen en el mundo.

En esta investigación interesaba conocer el punto de vista sobre el trabajo docente y las características que este tenga, para maestros de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte. Fue importante tener una entrevista amplia con ellos sobre su práctica docente. Cabe mencionar que tomé en cuenta a todos los maestros que conforman la plantilla docente del área de inglés, del semestre julio-diciembre 2007 de la escuela antes mencionada, sin importar si estaban activos o no en este periodo. Conté con la participación de nueve de once maestros, a los cuales invité para colaborar en esta investigación. La identidad de los maestros la mantendré anónima, para este fin enumero del 1 al 9, según el orden en que los entrevisté para referir su opinión. Por ejemplo M-1, se refiere al maestro(a) de la entrevista número uno.

Elegí a los maestros de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte porque yo soy parte de ellos, y me interesa conocer las características de nuestra práctica docente para saber como es, y mejorarla. Los

maestros entrevistados tienen una experiencia de 2 años, hasta 34 años. Sus edades van de los 23 años hasta los 54 años. Solo dos de los 9 maestros entrevistados son hombres, el resto son mujeres. En cuanto a los estudios que realizaron encontré que uno tiene doctorado, uno tiene maestría, uno tiene estudios al 100% de maestría, tres están titulados de una licenciatura, dos son pasantes de licenciatura y uno es estudiante de licenciatura.

Las entrevistas que hice a los profesores, fueron grabadas, tuve el apoyo de una guía de preguntas (Anexo1), ellos no la conocían hasta ese momento. Algunas preguntas se ampliaron mucho y en otras hubo que hacer alguna precisión para que la entrevista diera cuenta del quehacer de cada uno de ellos, así como para provocar un acto de reflexión de esa práctica. Los resultados que obtuve fueron con base en la entrevista que conformé de la siguiente manera: cosas de interés personal como introducción; de la pregunta 1 a la 8 sobre política, *illusio* y pasión; de la pregunta 9 a la 11 sobre *habitus* y praxis; de la pregunta 12 a la 14 sobre inglés "técnico"; y la pregunta 15 sobre el intelectual. Dejé un espacio (pregunta 16) para algún comentario que el maestro entrevistado quisiera agregar, el cual seis profesores utilizaron.

La forma de expresión, desde M-1 hasta M-9, que utilizó es muy apegada a lo que los maestros entrevistados dieron en sus respuestas, porque respete las palabras de cada uno de los maestros entrevistados. Todos los participantes manifestaron no tener ningún inconveniente en reunirse en conjunto para darles a conocer los resultados del análisis y llevar a cabo una reflexión al respecto.

## **8.2 Entrevista a M-1**

M-1 tiene 34 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios, mediante tesis doctoral. Actualmente imparte las materias de inglés 3 y teoría de la educación. Tiene varias publicaciones y participó como ponente en diversos congresos. Consideró que los factores propios de la educación son el que



aprende, el objeto aprendido o por aprender, el docente y los instrumentos socioculturales disponibles. El fin que persigue, mediante la educación, es desde el punto de vista pedagógico, la cuestión de la ética, o sea la jerarquía de valores mediante el intercambio porque los grupos hegemónicos solo les interesa el que “tú como maestro transmitas que la gente no sea crítica y propositiva”. De su práctica docente le apasiona el intercambio con los aprendientes y persigue la congruencia, el ser justo en cada una de sus decisiones.

En cuanto a la situación en México dijo que se busca una cuestión democrática, al igual que en otros países. El problema reside en que se plantea la democracia como un valor y hay que construirlo y aquí es donde se pierde. Así como, consideró que la perspectiva que tiene el mundo de México, se va construyendo información diferente en cada país, porque depende de los mensajeros o diplomáticos de este, al igual que de las noticias y del intercambio de la red de académicos. Por otro lado, comentó que había una imagen del mexicano con ambivalencias, que era medio flojo, medio alegre y bohemio, del ignorante, del obrero, del campesino pero también del que quería instruirse. Expresó la principal imagen que se exportaba era la de los deportistas. Sin embargo, ya los países extranjeros ven a México un poco más posicionado en lo que es la competencia económica, aun cuando todavía hay muchas desventajas, es como un ciudadano de mundo que está queriendo entrar en la competencia en el ámbito económico y que su política sí influye.

M-1 sí tomaría parte de un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Su participación estaría enfocada a la relación de la pedagogía con la formación ética y, específicamente, señaló la cuestión de la bioética, porque planteó que hay que cobrar conciencia ética y bioética para tomar decisiones que afecten, tanto al individuo como a la sociedad. Reiteró que hay la necesidad de que se desarrolle la cultura ética desde los planes y programas.

Si M-1 influyera en la SEP fomentaría mayor comunicación porque cada quien tiene su proyecto personal. Trataría de que se lleguen acuerdos. Su demanda se enfocó a que la educación integrara un aprendizaje que se pudiera aplicar a la sociedad y que fuera acorde con la edad de los estudiantes. Pero dice desconocer la relación actual entre SEP y Escuela de Bachilleres de la UAQ. Solo cree que tienen una relación tirante.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-1 pone las reglas de tolerancia y conducta desde la primera clase, y en caso de tener algún contratiempo con un alumno, se dirige a él para preguntarle a qué se debe su conducta. Si es con respecto a una actividad, la suspende en el momento en que se salga de control y ubica a los chicos, platicando con ellos para mediar las cosas. Mientras que si el problema es grupal hace una charla concientizadora del error que cometen, y platica con cada alumno en el que haya detectado alguna problemática, esto lo haría en su papel de tutor. Si él no se siente capacitado para resolver el problema canaliza al estudiante a la instancia correspondiente.

En cuanto a su clase, dijo que la dinámica es la siguiente: "normalmente lo que hago es primero que escuchen la lectura, después que escuchen y lean al mismo tiempo, y después comentamos dudas sobre el vocabulario de la lectura, y de la lectura en sí. Finalmente hacemos ejercicios, y aquí es donde trato de traer material extra para reforzar su conocimiento y atacar las carencias que haya identificado en ellos como grupo".

Los problemas que detectó es que los alumnos quieren usar las estructuras de su lengua madre en la lengua meta. Y los falsos cognados<sup>4</sup>. Para

---

<sup>4</sup> Un falso cognado es una palabra que, debido a similitudes fortuitas de apariencia y significado, parece guardar parentesco con otra palabra de un idioma diferente, pero que en realidad no comparte su mismo origen etimológico (no son verdaderos cognados). El ejemplo típico es el del verbo inglés *to have* (tener, haber) y el similar verbo español *haber*, los cuales, pese a sus semejanzas aparentemente obvias, en realidad provienen de raíces proto-indoeuropeas bien distintas: el inglés *to have* proviene de *\*kap-* (agarrar), y en realidad está emparentado con nuestro verbo *captar*, aunque no lo parezca; mientras que nuestro *haber*

tratar de resolverlo, M-1 les da confianza a sus estudiantes, para motivarlos a participar.

En la última parte de la entrevista, que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-1 manifestó que no acostumbra a dar su opinión pero que sí es una inquietud global, platica sobre la situación y trata de resolver dudas. Ya que si fuera de manera personal con un alumno intercambiaría puntos de vista fuera de la clase. En cuanto a su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo solo si fuera el tutor platicaría primero con el alumno y después con el maestro dando a conocer el sentir del alumno, cuya identidad mantendría en anonimato, con la finalidad de que reflexione su actuar. Si el problema fuera grupal organizaría una sesión para conocer su sentir del grupo y buscar en conjunto una solución, así como las posibles consecuencias.

### **8.3 Entrevista a M-2**

M-2 tiene 2 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios mediante el examen CENEVAL. Actualmente imparte la materia de laboratorio de inglés. No tiene publicaciones ni ha participado como ponente en congresos. Considera que los factores propios de la educación son el alumno, el maestro, los conocimientos y el material que se utilice. El fin que persigue mediante la educación es que el alumno esté preparado para su educación universitaria. De su práctica docente le apasiona venir a dar clases y contribuir a la educación de sus estudiantes. Su anhelo más importante es lograr que todos sus alumnos lleguen a la universidad.

En cuanto a la situación en México dice que hay gran inestabilidad y falta de credibilidad en todos los procesos electorales que se han llevado a cabo. Así como considera que la perspectiva que tiene el mundo de México es de un país

---

proviene de la raíz proto-indoeuropea *\*ghabh-* (dar), y aunque tampoco lo parezca, está emparentado con el inglés *to give* (dar). (Wikimedia 2006: [http://es.wikipedia.org/wiki/Falso\\_cognado](http://es.wikipedia.org/wiki/Falso_cognado)).

lleno de inestabilidad política, social y económica. Su reacción ante tal situación es tratar de ayudar a la gente un poco, que no tenga dudas y de incitarlos a que no nada más voten por votar. Por otro lado, comentó que no hay el valor de la nacionalidad, que nadie se pone la camiseta a menos de que sea una situación extrema.

M-2 no tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*, porque cree que la política y la educación son cosas totalmente independientes.

Si M-2 pudiera influir en la SEP cambiaría los programas y haría una actualización continua, dándoles un enfoque donde al alumno se le enseñe a estudiar por sí solo, más capacitación a los maestros y continuamente. Por último trabajaría en las instalaciones.

M-2 dice desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propone que la política mexicana debería tener como prioridad al sector de salud y al de educación, porque este es el camino para ser una mejor nación. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-2 manifestó que no daría exactamente su preferencia, diría a sus alumnos que conocieran la situación y crearan su criterio, y los incitaría a votar. Permitiría un análisis dentro de su hora de clase para crear una política, de crítica y cuestionamiento.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-2 ante situaciones donde haya falta de respeto, tanto para su persona como para los demás estudiantes de parte de un compañero, le solicita a este que se retire de la clase y posteriormente hablaría con el alumno. Si el problema es grupal comentó que primero hablaría con el grupo para crearles conciencia de la situación, después lo haría individualmente. Con la finalidad de detectar el problema de raíz, y dependiendo de la gravedad del asunto aplicaría un castigo o turnaría el asunto

a otras instancias. Si es con respecto a una actividad la suspendería, para que se tranquilizaran las cosas y los haría ver que la actividad solo es una exposición de puntos de vista. Para un futuro trataría de explicarles desde un principio las reglas y elegiría mejor el tema.

En cuanto a su clase dijo que la dinámica es la siguiente: “los alumnos llegan y toman su hoja y pasan a la sala que les corresponde, porque los estudiantes desde un principio saben que sala les va a tocar, entran con sus hojas claves, dependiendo de la sala, toman el material que necesiten y se ponen a trabajar sobre las actividades solicitadas, yo trabajo con los alumnos de conversación y también desarrollamos ciertas actividades, después de que terminan, 10 minutos antes, paso a ponerles un sello en su cuaderno, para corroborar que sí trabajaron durante la hora de clase y el que no, voy pasándoles lista, así pongo el sello y el pase de lista, ya después el alumno recoge su material y se retira del salón”.

Los problemas que detectó, es que hay temas que todavía no los han visto en teoría y llegan al laboratorio para practicar y no lo tienen todavía dominado, entonces se detiene un poco el ritmo. También que las estructuras no las aprenden, “les enseña uno y a la siguiente ya se les olvidó la que les había enseñado”. Igualmente señalo que no se aprenden el vocabulario, no le dan importancia y no se ponen a estudiar.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo que le aconsejaría al estudiante hablar con el maestro, que le dijera que, por favor, que si no va a venir que les deje trabajo porque realmente tiene interés por aprender. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, hablaría con el profesor y le pediría que por favor no faltara, lo trataría de manejar por el lado sentimental, y lo haría directamente para no ir a coordinación.

#### 8.4 Entrevista a M-3

M-3 tiene 6 años de experiencia laboral, no se tituló de su último grado de estudios, sin embargo, lo pretende hacer mediante la elaboración de una tesina. Actualmente imparte la materia de laboratorio de inglés. No tiene publicaciones ni participó como ponente en congresos. Considera que los factores propios de la educación son un instructor que debe instruir en una materia y los alumnos. El fin que persigue mediante la educación, desde su materia, es cubrir las habilidades lingüísticas usando temas que sean de su interés, dar una cultura general y hacer un trabajo teórico para que vayan adquiriendo las formas gramaticales. De su práctica docente le apasiona ver como aprenden los alumnos, y los estilos de aprendizaje porque todos tienen diferencias. Su anhelo más importante es hacerles ver que el idioma inglés es importantísimo y probar que no necesita hablarles en español.

En cuanto a la situación en México dijo que es muy complicada, porque estamos sujetos a decisiones fuera del ámbito y necesidades reales de nuestro país, estamos bajo las necesidades de cuestiones externas. Consideró que la perspectiva que tiene el mundo de México, es un país que siempre ha mantenido relaciones de la manera más diplomática, pero muy desventajosa porque nosotros seguimos manteniendo subversiones y no podemos salir de la pobreza. Su reacción ante tal situación es leer todo lo que puede para dejar las mejores bases que se puedan y como educador hacer lo mejor que tenga a su alcance. Por otro lado, comentó que México es un país con raíces muy fuertes, muy sólidas, es heredero de una cultura milenaria y no cree que se llegue a una pérdida de identidad nacional.

M-3 no tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*, porque los programas de estudio están dictados desde una cúpula, y estamos perdidos.

Si M-3 pudiera influir en la SEP daría el espacio necesario a la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas.

M-3 dijo desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propuso que la política mexicana debería ofrecer programas mucho más flexibles. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-3 manifestó que no daría exactamente su preferencia, les diría a sus alumnos que tienen que ejercer su libre albedrío con conocimiento. No permitiría un análisis dentro de su hora de clase porque consideró que los alumnos tienen una libertad de reunión.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-3 expresó que marca los límites desde un principio, y les pide a sus alumnos que se apeguen al reglamento. Si el problema es grupal comentó que pondría un espía y le pediría que le dijera quien es el que está cometiendo la situación, una vez detectada la persona, trataría de ver si tiene alguna problemática, hablaría con ella y vería si puede solucionar algo o canalizarlo a las autoridades. Si es con respecto a una actividad establece los límites desde antes, e insiste en que tengan respeto, y comenta que como maestro puedes decir "aquí se para y se acabo". También evita temas controversiales.

En cuanto a su clase dijo que la dinámica es la siguiente: "hay un warm up (calentamiento), es tratar de introducir algún tema de actualidad si puedes; la introducción al tema en donde se puede utilizar una técnica como lluvia de ideas, alguna lectura; después hace una práctica dirigida; después viene la parte en donde los alumnos desarrollan un tema; después está el feedback (retroalimentación) para ver qué tanto se logró el objetivo y al final marca alguna tarea".

Los problemas que detecta, es que los alumnos no tienen suficiente conocimiento del contenido. También que, en cuanto a estructuras, igual que en

español a veces hay algunas que cuestan trabajo aprenderlas; y en los grupos de palabras a veces los alumnos no encuentran la relación.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo, que le pediría que hable con su tutor, pero si fuera su tutor en este caso si iría y hablaría directamente con el otro maestro, pero primero escucharía las opiniones de ambos lados. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, hablaría con el profesor directamente pero de manera correcta, amable para oír su propia versión.

Finalmente comentó que debemos estar muy comprometidos con lo que es la educación y entender que tenemos limitaciones pero que, finalmente, hay que estar más cerca de los muchachos.

#### **8.5 Entrevista a M-4**

M-4 tiene 16 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios mediante escritura de tesis de posgrado y examen. Actualmente imparte la materia de inglés, pedagogía y lingüística. No tiene publicaciones pero sí participó como ponente en foros. Considera que los factores propios de su educación son aptitud, actitud, gusto, interés y voluntad. El fin que persigue mediante la educación es que el alumno muestre ese interés, por lo que se está mostrando en clase y que el alumno tenga cierta curiosidad por conocer más. De su práctica docente le apasiona dar clases en universidad porque se puede jugar un poco con estas políticas educativas. Le apasiona esa libertad que se tiene y el contacto con los jóvenes. Y su anhelo más importante es seguir dando clases y lograr el cambio, al menos en que algún estudiante razone.

En cuanto a la situación en México dijo que cree que todo está muy amarrado, que es muy difícil que haya realmente una discusión a nivel político. Así como consideró que la perspectiva que tiene el mundo de México es que somos un buen botín, que es un paraíso fiscal. Y que es un bonito lugar para venir a



visitar: De los mexicanos consideró son ignorantes. Su reacción ante tal situación trata de, al menos dentro de su posibilidad, hacer ver que no todo está bien. Por otro lado, comentó que se está adaptando a la globalización, e ignoró hasta dónde se pueda mantener lo que es culturalmente nuestro, pero comentó que ha leído sobre una propuesta etnográfica de una persona que trabaja, precisamente, la globalidad y a lo que llaman el sentimiento de población y el autor menciona que sí se puede, pero no dice cómo.

M-4 consideró le sería difícil tomar parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*, porque no maneja nada de política educativa, no abiertamente y no podría opinar tácitamente.

M-4 dijo desconocer en este gobierno el cambio en educación, en el anterior conocía mucho y criticó mucho el internet y el inglés como el eje del supuesto cambio. Pero por lo que ha visto, dijo que: seguimos el mismo camino de calidad, de certificación. Expresó que es triste la certificación porque muchas de estas cuestiones son de forma inadecuada y no de fondo, no hay una visión académica sino meramente instrumental. Dijo que no importa lo que pase en las aulas, importa cuando digas números, todo es superficial. Concluyó que se necesita un cambio en el salón de clases, en el sentido de que realmente se esté consciente y enseñar al alumno a ser autodidacta, ser capaz de razonar, de analizar y de buscar.

M-4 dijo desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Comentó que la política mexicana está descentralizada, y propone que lo primero que se tendría que hacer es preguntarles a los que saben de educación, antes de implementar políticas que no van a llegar a ningún lado. Señaló que el que nos demos cuenta de que la educación no es una, hay muchas en el país, hay variantes que hay que tomar en cuenta y no se puede tratar a todos de igual

forma. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-4 manifestó que si está involucrada y tiene conocimiento daría su postura y daría a conocer que piensa y en que posición está, con la intención de decir, esta es mi postura, conócela y haz la tuya. Si ve a los alumnos muy desorientados, trataría de explicarles desde la parte más neutral los pros, los contras y su postura

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-4 expresó que deja entrar siempre a los alumnos, y que la tolerancia está en el pase de lista, es su truco para que los alumnos lleguen a tiempo, y desde un principio les pide a los estudiantes que se metan, calladitos y se acomoden sin interrumpir la clase. Si el problema es grupal, comentó que pediría a los alumnos que tuvieran el valor civil de denunciar a quien esté causando la situación, y canalizaría al alumno problema con la autoridad competente. Si es con respecto a una actividad, la da por terminada y les explica que la dinámica no va más allá de lo que se planeó hacer, porque debe de mantenerse a un nivel de aportación de ideas no de sentimientos.

En cuanto a su clase, dijo que la dinámica es la siguiente: "llega, les saluda siempre en inglés, les da una libreta con la fecha en inglés para que se anoten. Les pide que recuerden que se vio la clase anterior, si hay que ver un tema nuevo empieza a dar ideas acerca del tema nuevo, trata de hablarles en el idioma inglés. Después hay una actividad del tema nuevo o de la revisión del tema anterior, hacen alguna actividad de manera grupal, después divide en grupos pequeños. Los pone a practicar, mientras está monitoreando. Después hay una actividad escrita, revisan juntos lo que escribieron y deja alguna tarea. La cual revisa en casa y la regresa calificada. Los viernes hay un examen de verbos irregulares, y con un grupo una actividad sobre una canción".

Los problemas que detectó, es que los contenidos de los libros de texto que se manejan están totalmente descontextualizados para la idiosincrasia del mexicano, y las problemáticas normales de L2; o sea no encontró nada diferente, como que existe mucha influencia de L1 ahorita porque están en nivel muy bajo.

Expresó que culturalmente no existen muchos elementos que conozcan, hay mucha carencia, en cuanto cultura general.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo que le aconsejaría al estudiante hablar con el maestro, y que le sugiriera al maestro su petición como alumno. Dijo que nunca se ofrece a ser intermediaria entre el colega y el alumno porque ese no es su papel, pero sí le dice al alumno que exija su derecho, y hace saber a la coordinación lo que está pasando. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, también les diría que hablen directamente con el profesor, y si este no da muestras de interés para mejorar la situación, les pide que lo hablen con la coordinación.

Finalmente comentó que se siente mal por no tener tanto conocimiento político, pero que es muy interesante saber qué tanto nos involucramos políticamente en un salón de clases. Expresó que sí deja su clase a un lado para dar la explicación política, cree que es el momento en el salón de clases para aclarar que es también parte de la educación que tenemos que dar los profesores.

### **8.6 Entrevista a M-5**

M-5 tiene 13 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios mediante el examen profesional. Actualmente imparte la materia de inglés. No tiene publicaciones pero ha participado como ponente en congresos. Consideró que los factores propios de la educación dependen de cómo se vea esta, porque puede ser moral o la de transmitir conocimiento. El fin que persigue mediante la educación, es ser una herramienta para trascender en lo laboral, para conseguir un mejor trabajo y tener más cultura. De su práctica docente le apasiona tratar con gente porque "no es un trabajo cuadrado y como tratas con seres humanos no nada más es dar tu clase de inglés sino que transmites cultura y además eres un poco psicóloga". Su anhelo más importante es dedicarse a dar

clases de literatura porque México no lee, entonces quisiera fomentar ese gusto hacia la lectura.

En cuanto a la situación en México dijo que la ve muy difícil no nada más en la educación, sino que no hay estabilidad. Siente que el gobierno está oprimiendo a la clase media, que realmente es la clase trabajadora para que se vaya haciendo más pequeña. No está fomentando en el lado de educación un pensamiento crítico, su política es no enseñarles a las personas a pensar porque pueden crear problemas políticos. Así como considera que la perspectiva que tiene el mundo de México, de acuerdo a la experiencia que ha tenido, es de que el mexicano es flojo, bebedor, desgraciadamente pura cosa negativa. Si embargo, en algunos aspectos sí nos pueden ver un poco competitivos, como el país fuerte de lo que es América Latina. Su reacción ante tal situación es igual que la de todos, quejarse pero nunca hacer nada. Por otro lado, comentó que no hay el valor de la nacionalidad, porque los muchachos siempre prefieren lo extranjero a lo nacional, y tienen más la idea de irse fuera, de no quedarse aquí como antes.

M-5 sí tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Aunque dijo que es un tema difícil pero que le gusta investigar. Su propuesta a presentar sería enfocada a lo que sería la política, específicamente a la educación, en aspectos de mejorar las escuelas de gobierno y de eliminar las otras políticas que hay ahí adentro.

Si M-5 pudiera influir en la SEP haría programas que se enfocaran más a las cuestiones del constructivismo, aterrizados a una realidad, y propondría abrir más escuelas, más plazas y hacer grupos menos numerosos.

M-5 dijo desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propuso que la política mexicana debería tener maestros que realmente estuvieran capacitados, dar mayor importancia a las comunidades rurales. En lo

que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-5 manifestó que el maestro tiene que ser apolítico, entrar al salón como su papel de docente, de transmisor de conocimiento, y no ve bien que el maestro exprese opiniones.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que el M-5 ante situaciones donde haya falta de respeto, tanto para su persona como para los demás estudiantes, de parte de un compañero, habla con el alumno afuera del salón y le dice que no entre con ese tipo de actitud, y que si la vuelve a tener va a tomar otras medidas más drásticas. Si el problema es grupal, comentó que hablaría con los alumnos, les pondría un cuestionario, evaluando maestros y materias, sería el pretexto, para darles la opción de que se expresen. Luego ya hablaría con los alumnos que detectara que tienen problemas. Si es con respecto a una actividad, para la dinámica y cambia de tema, se dedica a trabajar en el libro e individualmente para bajar la presión y el sentir del grupo. Les hace ver que era solo una actividad sin trascendencia. Expresó que para la próxima no elegiría un tema que tuviera dos lados tan fuertes.

En cuanto a su clase expresó que la dinámica es la siguiente: "lo primero que hago cuando llego es revisar tareas, cada quien lee una oración del workbook. Tengo que seguir los ejercicios, la verdad que los alumnos te piden ejercicio por ejercicio del libro. La gramática se las explico. Les llevo ejercicios, trabajan en grupos, se revisa general y termino haciendo la actividad que sea de platicar. Me gusta meter cosas culturales. Me gusta actuar conforme el grupo lo va permitiendo. Lo que sí procuro es ver las cuatro habilidades en cada clase eso sí. Cada 2 o 3 unidades, les pido que hagan un writing, que me envían por internet, lo corrijo y se los regreso".

El principal problema que detectó es el libro, no lo puede terminar por más que se apure, y se pelea porque ella prefiere la calidad a la cantidad. En cuanto a las estructuras ha detectado que, por ejemplo, el auxiliar did, la s de la tercera persona. Y cuando no se saben una palabra agarran el diccionario y ponen la

primera palabra que encuentran. En vocabulario señaló que les cuestan trabajo los verbos que llevan cierta preposición.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo que le aconsejaría al estudiante ir a coordinación para platicar la problemática. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, les pediría que todos hicieran una carta firmada como grupo y que la llevaran a coordinación.

Finalmente comentó que los maestros se deberían de cultivar más, le interesa mucho la problemática de las escuelas públicas y, también de las particulares, en el sentido de que promuevan una educación activa de crítica.

### **8.7 Entrevista a M-6**

M-6 tiene 4 años de experiencia laboral, no ha terminado sus estudios superiores. Actualmente imparte las materias de laboratorio de inglés y de inglés (teoría). No tiene publicaciones ni participó como ponente en congresos. Consideró que los factores propios de la educación son el alumno, el maestro y algún tema. El fin que persigue mediante la educación es integrar a los alumnos a la sociedad, y el de su materia es la adquisición de la segunda lengua, así como la comunicación de los alumnos. De su práctica docente le apasiona ver que los alumnos logren sacar su prepa. Su anhelo más importante, dijo, es lograr que los alumnos se interesen en la carrera, en la licenciatura de lenguas modernas y que sigan nuestro ejemplo.

En cuanto a la situación en México dice que no tiene mucho conocimiento al respecto. Así como considera que la perspectiva que tiene el mundo de México es de un país pobre, tercermundista y con muchos problemas. Su reacción ante tal situación es indiferente y distante. Por otro lado, comentó que no tiene idea del valor de la nacionalidad mexicana.

M-6 si tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Presentaría una propuesta, retomando a Aristóteles, rescatando que el hombre es por naturaleza social y político, como se desarrollaba y como lo hace ahora en la modernidad.

Si M-6 pudiera influir en la SEP no cambiaría nada porque lo que ha propuesto hasta ahorita la SEP ha funcionado.

M-6 dijo desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propuso que la política mexicana debería de invertir en instalaciones. En lo que se refiere a hablar de política, durante la misma clase, comentó que no es buena idea, M-6 manifestó que la escuela no es un lugar para hablar de política, y se reservó su comentario frente a sus alumnos con respecto a este tema.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-6 ante situaciones, donde haya falta de respeto, tanto para su persona como para los demás estudiantes, de parte de un compañero, le solicita que se retire de la clase, pero dice que si el alumno no quiere, pues mínimo le pide que guarde silencio. Y hablaría con el alumno para pedirle que fuera un poco más respetuoso. Si el problema es grupal, comentó que implementaría un programa de denuncia anónima, en donde los muchachos explicarían la situación, y pondría sanción al que resultara responsable, hablando antes en coordinación. Si es con respecto a una actividad trata de llegar a una conclusión, en cuanto se dé cuenta de que las cosas no andan bien, y hacerles ver a los alumnos que no tiene que ser todo de una sola forma, trataría de ser más estricta para una próxima ocasión.

En cuanto a su clase, señaló que la dinámica es la siguiente: "en el laboratorio, entramos, por lo general entramos como tres minutos después de la hora en punto. Cada quien ya sabe en que posición debe estar, entran a sus lugares. Los que están conmigo en conversación, bueno llegan se sientan, toman

su hojita donde les explicamos el tema, les explico rápidamente el tema, hacemos algunos ejercicios, y discutimos sobre eso. De sus experiencias o de lo que me quieran contar sobre el tema. Cuando estamos trabajando aquí en conversación por lo general, los dejo trabajar unos 5 minutos a ellos solos, y me voy a monitorear las demás salas, para ver que estén trabajando, que no se estén parando. Entonces regreso, platicamos, resolvemos nuestras actividades y ya salimos como al 5 para la hora”.

En la clase de teoría son así, “5 minutos en lo que se acomodan. Después paso lista, explico el tema, contestamos el libro entre todos. Hago actividades en parejas, donde deban estar sentados y ya las revisamos, más las participaciones de los muchachos”.

Los problemas que detectó, es en cuanto al programa de laboratorio de inglés, porque es un poquito avanzado para el nivel de los muchachos y está algo difícil. En teoría el libro está un poquito arriba del nivel de los alumnos. En cuanto a las estructuras confunden mucho lo que es el pasado con el pasado participio. En vocabulario los falsos cognados.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo que lo mandaría con su tutor. Y en caso de ser M-6 el tutor, hablaría primero con el maestro y después iría con el coordinador de programa de tutorías, a pedir una solución. Actuaría de igual forma si el problema fuera grupal.

### **8.8 Entrevista a M-7**

M-7 tiene 6 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios mediante un curso de titulación. Actualmente imparte la materia de inglés (teoría). Si tiene una publicación y participó como ponente en un curso. Considera que los factores propios de la educación son el alumno, el maestro, el material, la dedicación y la intención. El fin que persigue mediante la educación es que vean al inglés como cultura, como una forma de vida. De su práctica docente, dijo, le



apasiona ver a los estudiantes interesarse por el inglés, que les interesa aprender el idioma; su anhelo más importante es que los alumnos despierten ese interés por saber otras culturas, que viajen y que sepan que hay oportunidades, que otro idioma abre puertas.

En cuanto a la situación en México, dijo que es lo mismo de corrupción, es lo mismo de abuso, de que el rico se hace más rico, y el pobre se hace más pobre. Así como consideró que la perspectiva que tiene el mundo de México es de su particular experiencia, dice que los extranjeros nos tienen en un buen concepto, no sabe cual. Pero la imagen que tienen de México es que aquí todo se puede hacer con dinero. Su reacción ante tal situación es de convencerse de que sí existen otras posibilidades, de que sí existe poder cambiar, y tener una actitud positiva ante la vida. Por otro lado, comentó que sí hay el valor de la nacionalidad, y que siempre se va tener el arraigo mexicano.

M-7 sí tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Sin embargo, no sabe cual podría ser su aportación o propuesta.

Si M-7 pudiera influir en la SEP, establecería un examen psicológico para los maestros, y haría una reforma en los requisitos para poder impartir clases, es decir, una reestructuración para contratar maestros, sobre todo en nivel primaria.

M-7 dijo desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propuso que la política mexicana debería cambiar la escolaridad, porque siente que secundaria y preparatoria son lo mismo. Y daría más apoyo económico a las personas y a las escuelas. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-2 manifestó que no daría su opinión personal, se abstendría. Pero trataría de explicar que es lo que está pasando y analizaría con los alumnos la situación.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-7, ante situaciones donde haya falta de respeto, tanto para su persona como para los demás estudiantes, de parte de un compañero, se espera, se calla y se le queda viendo al alumno hasta que este reacciona y pide disculpas. Si el problema es grupal lo trata en su clase desde un punto de vista psicológico, y solicita apoyo a los psicólogos. Si es con respecto a una actividad la pararía así como también las agresiones, y les diría que es una clase y que se tranquilicen, y a futuro pensaría en qué tipo de tema va tocar y en el tipo de alumnos que tiene.

En cuanto a su clase, expresó que la dinámica es la siguiente: “paso lista, les pregunto en que nos quedamos, reviso tarea, vemos el tema gramatical, hago que hagan unos ejercicios en el salón, otros los dejo de tarea y hago muchas actividades en el salón. Trato de que el libro lo usen 2 o 3 días a la semana, a veces de tarea, a veces en la clase y lo demás es actividad. Un día lo dejo para los *listenings* (grabaciones)”.

Los problemas que detectó, para empezar es el contenido del libro es muy elevado para el nivel de los alumnos. Otro es que no saben estructurar enunciados, porque no conocen las estructuras. Otro es que tienen en la mente que el inglés es difícil y que no pueden aprenderlo. En cuanto al vocabulario, muchas veces lo transfieren del español, no buscan en el diccionario.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, expresó que no puede ir más allá de cómo evalúa el maestro, y le aconsejaría al alumno hablar con el maestro lo más amable posible. Si el problema fuera grupal, retoma la junta que tuvo días antes a la entrevista, siendo su tutor, no iría hablar directamente con el maestro porque hay algunos que se ofenden, y tampoco le gusta ir y acusar, por lo que le recomendaría al grupo que hable con el maestro primero, sino funciona hablaría entonces con el coordinador del plantel.

Finalmente comentó que le sacó mucho de onda la pregunta de la pedagogía más política, etc. Y quisiera abundar más en el tema. Le pareció muy interesante, y recordó muchas cosas que estudió en su carrera.

### **8.9 Entrevista a M-8**

M-8 tiene 17 años de experiencia laboral, es pasante de licenciatura. Actualmente imparte la materia de laboratorio de inglés e inglés (teoría). No tiene publicaciones ni participó como ponente en congresos. Considera que los factores propios de la educación son la disciplina, una buena planeación de trabajo y presupuestos correctos para la educación. El fin que persigue mediante la educación, dijo, es la formación integral de la persona. De su práctica docente le apasiona los jóvenes que son como un abismo, donde se puede escribir todo lo que se quiera y que ellos están dispuestos a aprender. Su anhelo más importante es que se tengan jóvenes con una educación integral, que no nada más se abarque la cuestión académica, sino también la cuestión como persona.

En cuanto a la situación en México, comentó que nos les interesa tanto la educación, cada partido sigue sus intereses y no están concentrados en lo que podría hacer realmente salir al país. Así como considera que la perspectiva que tiene el mundo de México es distorsionada. Su reacción ante tal situación es tratar de que los chicos piensen, analicen lo que va viviendo México para que ellos vayan viendo qué carrera tomar en un futuro. Por otro lado, comentó que el valor de la nacionalidad se quiere que se pierda porque quieren que nos vayamos separando de nuestros ideales y se puede dar la pérdida.

M-8 no tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*, porque tiene otra concepción de la educación, la educación no es una cuestión política.

Si M-8 pudiera influir en la SEP haría un estudio muy a fondo para ver si el dinero se está utilizando o si se pueden tomar otros recursos para que sea indicado con respecto a la educación. También la necesidad de aplicar bien el presupuesto. Su principal demanda sería que preparan bien a los profesores, que los capacite gente especializada.

M-8 comentó desconocer la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ. Propuso que la política mexicana debería preparar, desde cierta edad de la infancia, a los niños en los idiomas, porque esto es realmente fundamental para que ellos tengan éxito cuando sean adultos. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-8 manifestó que no podría ser muy imparcial en su comentario, tendría que transmitir de alguna manera su ideología pero sería cuidadosa en sus palabras para evitar mal interpretaciones, y lo haría durante su clase.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-8 ante situaciones donde haya falta de respeto, tanto para su persona, como para los demás estudiantes, de parte de un compañero, pediría por favor al alumno que se comporte y al final de la clase, si es que el alumno hubiera aceptado su sugerencia, hablaría entonces con él sobre su actitud. Si el problema es grupal comentó que, primero, pediría que se diera una gratificación a la persona que denuncie al que está provocando la situación, pero hacerlo de una manera confidencial; hablarle al alumno que propicia la situación de manera individual y si recae canalizarlo a otra instancia. Si es con respecto a una actividad dice que nunca se le han salido de control las dinámicas, pero en caso de que fuera así sería, porque no supo llevarla realmente, no guió el tema para ir fortaleciéndolo y, entonces, señaló, que no hizo el trabajo correcto.

En cuanto a su clase, expresó que la dinámica es la siguiente: "en inglés (teoría) saludo a los jóvenes, paso lista, empiezo a explicar, pongo ejemplos,

después ellos van, a crear sus propios ejemplos. Después hacemos un trabajo, se interactúa en dar ejemplos, pasan al pizarrón y reviso el trabajo”.

“En el laboratorio, empiezo a ver que sala les toca y empiezan a tomar su unidad de la sala que les toca y todos toman su lugar. En la sala de conversación empiezo a preguntar para que ellos me contesten, y hago preguntas del tema que se está viendo. Califico, terminando el módulo, ya he evaluado a los jóvenes en conversación”.

Los problemas que detectó, es que los jóvenes no se ven en la necesidad de utilizar el idioma. También que ellos piensan en español y eso les conflictúa el conocer el inglés porque no tienen el entendimiento del idioma. En cuanto al vocabulario es que, aunque ellos sepan muchas palabras sueltas, no les sirve de nada, porque en realidad no se pueden comunicar correctamente.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro dice que le aconsejaría al estudiante que leyera sus derechos, que hable con el maestro, y si este no responde a su inquietud, entonces, lo canalizaría a otra instancia. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, les diría que hablen primero con el maestro, si este no les brinda la atención a su petición, ya hablaría con el maestro, lo haría sin comprometer a ningún joven.

Finalmente comentó que algunas preguntas le hicieron pensar y reflexionar y le gustaría recibir una aclaración de algunas de ellas.

#### **8.10 Entrevista a M-9**

M-9 tiene 16 años de experiencia laboral, se tituló de su último grado de estudios mediante estudios de maestría. Actualmente imparte la materia de laboratorio de inglés e inglés (teoría). No tiene publicaciones ni participó como ponente en congresos. Consideró que los factores propios de la educación son el maestro, los contenidos, el aprendizaje, el alumno que debe poner por su cuenta,

dentro o fuera del salón, para estudiar el contenido. El fin que persigue, mediante la educación, es niveles superiores de conocimiento para llegar a ser alguien que quiera ser. De su práctica docente le apasiona la materia que imparte, le gusta mucho el inglés. Y su anhelo más importante es tener un dominio excelente en las técnicas de la enseñanza.

En cuanto a la situación en México dice que es una continuidad de lo que hemos vivido. Así como considera que la perspectiva que tiene el mundo de México es que México, aunque sea, poco a poco, va avanzando, la perspectiva ya no es que somos gente salvaje; que la gente quiere superarse, y que le entramos a todo. Su reacción ante tal situación es que hay que resignarnos, y hay que luchar por situaciones mejores. Además comentó que la nacionalidad está monopolizada por parte de los medios de comunicación, porque nos hacen creer que estando con la selección somos mexicanos, y ser mexicano requiere de mucho más.

M-9 sí tomaría parte en un evento titulado *no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Su propuesta estaría enfocada a revisar bien desde la cámara de senadores, e invitarlos a ver cuales son los presupuestos que se van a otorgar a cada uno de los ámbitos sociales y educativos.

Si M-9 pudiera influir en la SEP cambiaría a la directora de la SEP porque tiene que ser alguien bien preparado, y dice que hay muchos investigadores que están muy bien preparados para estar ahí. También volvería obligatoria la educación preescolar y le daría muchos recursos a la educación básica.

M-9 dijo que lo único que conoce de la relación SEP-Escuela de Bachilleres de la UAQ, es que todo lo que se nos otorga hay que comprobar en que se utiliza. Propuso que en cuanto a la política mexicana, hay que entender

primero al tercero constitucional y hacerlo algo más apegado a la realidad, porque no es cierto que la educación sea gratuita, con la finalidad de que la gente esté conciente de que la educación en México, la escolarizada, nunca ha sido gratuita. En lo que se refiere a hablar de política durante la misma clase, M-9 manifestó que no mezcla la política con su práctica docente; les sugiere a los alumnos que lleven a cabo un análisis de tipo político en un lugar *ex profeso* para eso, pero no en su clase.

En cuanto a sus acciones como maestro, rescato que M-9 ante situaciones donde haya falta de respeto, tanto para su persona, como para los demás estudiantes, de parte de un compañero, solicita que se retire de la clase y posteriormente hablaría con el alumno. Si el problema es grupal lo platicaría con los demás maestros del grupo, y si no es posible, iría a coordinación para ver qué medidas le sugieren. Sino investigaría a los alumnos que no ponen atención, y vería si ellos son los que de alguna forma perjudican al grupo. Si es con respecto a una actividad la suspendería, cambiaría de actividad, comenzaría a trabajar con el libro o les dictaría algo. Para la próxima dinámica, dijo, que la planearía mejor y cambiaría el tema.

En cuanto a su clase, expresó que la dinámica es la siguiente: "en inglés (teoría), llego, presento el tema, explico. Pongo ejercicios y explico vocabulario, paso gente al pizarrón o hago preguntas de comprensión del tema, hacemos una lectura, escuchan una conversación y después se ponen a practicar en parejas y les dejo tarea, y el día siguiente revisamos tareas al inicio".

"En el laboratorio de inglés, de las 5 salas y como aquí tenemos quien nos apoye, yo me quedo el mayor tiempo en la sala de conversación y también aquí se hace la presentación de un tema, pero de una manera muy compacta, y después de que les explico, ejemplos, vocabulario, ejercicios, entonces les pido que busquen en un libro el tema y hacen más ejemplos, más ejercicios, más

vocabulario; luego les pongo una firma en su cuaderno al final de la clase, finalmente calificó la libreta cuando hay examen”.

Los problemas que detectó, es que el contenido es básico, y el vocabulario es a veces mucho. Este vocabulario los alumnos lo estudian como palabras sueltas y no por grupos. También quieren estructurar los enunciados igual que en español.

Su proceder ante un problema alumno(s)-maestro, dijo que lo canalizaría con su maestro tutor. Si el problema fuera grupal, siendo su tutor, escucharía primero a los alumnos, después lo analizaría de manera individual y después lo comentaría con la secretaria académica, pero no se enfrentaría al maestro.



## 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 9.1 Una reflexión docente sobre el maestro intelectual

Usted como lector, quizás espere que se inicie con las respuestas que dieron los maestros a las preguntas de interés personal, lo cual le sorprenderá pero no se retomarán en esta investigación, apoyándonos en la respuesta que da Bourdieu ante esta cuestión. “A los que creen desquitarse preguntándome cuales son mis gustos en pintura o en música, yo les contesto –y no es broma-: los que corresponden a mí lugar en la clasificación” (Bourdieu 1984: 112). Esa clasificación corresponde al tipo ideal que se pertenezca y también depende mucho del tipo de cultura que se consume, por ejemplo: la cultura de masa, ofrece al consumidor bienes culturales que no se necesitan pensar; la cultura de elite, se concentra en lo que ofrece el bien simbólico por lo tanto abstrae con sofisticación el sentir y el pensar; y por ultimo la cultura folklórica, que tiene cosas valiosas pero no sofisticadas. No tiene nada de malo pertenecer a cualquiera de ellos, pero siempre se debe de aspirar a ser mejor. Ya que es difícil ser intelectual sino se tiene consumo de cosas valiosas.

La formación intelectual del profesor no implica, necesariamente, ser un docente-investigador. Esto se manifiesta claramente en los resultados de las entrevistas realizadas a los maestros del área de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte, porque la tendencia de los profesores entrevistados es que no han tenido ninguna de la experiencias de participar como ponente en congresos ni tener publicaciones. Por lo que hay que tomar en cuenta que “el docente puede desarrollar su formación intelectual sin que para ello se le califique como investigador” (Carrizales 1988: 66). Sin embargo, sí debería tener el impulso y buscar la oportunidad para tener este tipo de experiencias, pero se ignora si lo tienen, porque no profundicé en este punto, por lo que queda abierto a un futuro para retomar esta investigación.

Aunque el docente no sea un investigador, es vital que conozca cuales son los factores que intervienen en la educación, sin importar si esta es de tendencia tradicional o idealista, porque ambas los tienen aunque jueguen distintos papeles. Estos son: el contexto, el objeto, el conocimiento. Los profesores entrevistados saben cuales son, sin embargo, omiten los fines y los medios de cada uno de ellos.

Conocer cuales son los factores que intervienen en la educación permite alcanzar el fin de la educación, como lo dice Durkheim, "formar el ser individual y el ser social en cada uno de nosotros, es el fin de la educación" (Durkheim 2003: 49-50).

No conocer a fondo los factores que intervienen en la educación, y el papel que juegan para lograr el fin de esta, afectan en la práctica docente porque no se puede llevar a cabo de una manera completa y profunda, ya que no se ve más allá de la materia que se imparte. Por lo tanto, también se ve afectada la pasión y el anhelo del maestro.

Aquí se puede ver claramente la unión que existe entre los factores, el fin, la pasión, el anhelo dentro la práctica docente, y que en conjunto van a permitir al maestro seguir con su *habitus*, que le da ese *illusio*, día con día, para seguir en la enseñanza. Porque hay que recordar que la pasión no es todo, pero sí una parte fundamental para lograr la verdadera praxis.

Los maestros entrevistados, dejaron ver claramente la pasión que tienen por enseñar su materia, el idioma, por cubrir las habilidades lingüísticas y por preparar al alumno para que continúe su educación. Sin embargo, no van más allá porque existe la carencia de conciencia de la situación que vive el país, el mundo en los distintos ámbitos sociales, culturales, políticos, etc.; para tener una opinión y transmitirla como profesor intelectual que se es. Recordemos que una de las labores de los maestros intelectuales es "*denunciar las mentiras de los gobiernos,*

*de analizar las acciones según sus causas y sus motivos*" (Chomsky 2002: 161-162). No se puede denunciar lo que no se conoce.

Los maestros entrevistados dejaron ver un limitado interés y manejo de información con respecto a la política de México y su impacto ante el mundo, lo que los lleva a tener una actitud distante ante la situación. Cayeron así, en el error intelectual más común que "consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no solo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el saber; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación" (Gramsci 2001: 85). Sus relaciones con la nación se reducen a cosas meramente burocráticas, porque no existe la pasión por parte del maestro entrevistado que trae como consecuencia comprensión y, por tanto, saber (no de un modo mecánico, sino viviente), solo entonces se da una relación de representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados creándose la fuerza social.

El maestro intelectual, al conocer la relación pueblo-nación, tiene la capacidad de educar a sus alumnos para ser ciudadanos activos y críticos; así como, de encontrar la fórmula para volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. Pero los maestros entrevistados desconocen esta situación, y les resultó novedosa; sin embargo, prefieren mantenerse distantes de ella, Bourdieu explicó esta reacción de la siguiente forma: "la probabilidad de que la gente se abstenga aumenta cuanto más política es la pregunta y cuanto menos competente se es políticamente" (Bourdieu 1984: 254). Quizá su respuesta sea

porque ignoran el trasfondo de estas dos palabras juntas, y no fue posible para ellos ver el efecto de ellas entre líneas.

Los maestros intelectuales juegan con la política y la pedagogía, usando una pedagogía que trata a los estudiantes en grupos, y los considera como individuos críticos, llevan las experiencias conectadas con la práctica del aula con una reflexión y acción críticas, porque son una parte fundamental del proyecto social para apoyar a los alumnos a creer que se pueden superar las injusticias económicas, políticas y sociales e incitarlos a luchar con conocimiento.

Aprecié que hay una gran ausencia de la política en la práctica docente de los maestros entrevistados, ya que tristemente algunos profesores manifestaron que "el maestro debe de ser apolítico" (M-5). Lo cual es una gran aberración porque si los docentes son "intelectuales pueden incrementar la eficacia de una acción política cuyos fines y medios encuentran su principio en la lógica específica de los campos de producción cultural" (Bourdieu 2006: 188).

Para ello, los maestros deben estar bien informados de lo que sucede, para llevar al salón de clases una idea crítica, y pronunciarse contra injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Deberán "esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico" (Giroux 1990: 178). Pero esto no se podrá lograr si el maestro cree que "no debe de mezclar la política con su práctica docente" (M-9) y que solo debe dar su tema. Esta postura cambiaría, si los profesores tuviesen una formación intelectual, entendiendo por esta "una ruptura con la continuidad, una ruptura con la identificación de los signos dominantes en nuestro tiempo, una ruptura con las necesidades y expectativas socialmente sancionadas" (Carrizales 1988: 66).

El maestro se debe involucrar en la política, tanto nacional como a nivel institución, porque “los temas que invoca la nueva educación no poseen, en sí mismos y de manera automática, una virtud de democracia. Pueden constituir los puntos de partida de una pedagogía progresista, si se llevan a cabo de una manera progresista. Pero todavía no ha cargado nadie con la responsabilidad de tal realización” (Snyders 1972: 126). Los maestros entrevistados tienen ideas, que no han llevado a la práctica, para hacer cambios, que si las juntan e implementan construirían diversos puntos que, tentativamente, serían la salida hacia una nueva educación, quizás no son ideas nuevas pero las tienen porque poseen la *illusio* que los mueve para mejorar su práctica docente. Sin embargo, nos damos cuenta de que hay una falta de *illusio* en M-6, al manifestar que “no cambiaría nada porque lo que ha propuesto la SEP hasta ahorita ha funcionado”, lo cual deja ver que hay gente que está atrapada por el sistema, la ha absorbido de tal manera que no la deja ver que todo se puede mejorar, y que para ello se requiere de la “reflexión que fundamenta su práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas, posiblemente más coherentes” (Pansza 1987: 80).

Al llevar a cabo la praxis, el maestro enfrenta el problema de la disociación entre teoría y práctica. Entonces la práctica, realizada en su totalidad, engloba un criterio de verdad porque enfrenta a la teoría y a la práctica. Sin embargo, el maestro dentro de su práctica docente, momento a momento, toma decisiones y hace algunas acciones, pero por cada decisión hecha habrá otras opciones que no eligió. Para Marx, “el sujeto realiza una actividad teórico-práctica (la actividad pensante va acompañada de una acción real, objetiva, material, práctica)” (Pansza 1987: 121).

Sin embargo, esta actividad teórico-práctica no se encontró del todo presente en los maestros entrevistados. Ellos tienen una práctica estructural, donde la comunicación con los alumnos está presente, pero de una manera

distante, no se deja entrar a la discusión ético-política. Por lo que les es difícil alcanzar, mediante su praxis, lo que propone Snyders: “con relación a los alumnos, la intervención del maestro, su constante intervención, tiende a conducirlos a la calma, a la estabilidad, sin las cuales sería imposible que llegasen a colocarse frente a los modelos, aunque sus recursos intelectuales sean indudablemente suficientes” (Snyders 1972: 28).

Aunque los profesores que participaron en la entrevista, manifestaron interés por conocer a sus alumnos como seres humanos y darles una cultura mediante la materia que imparten, no logran alcanzar del todo ese objetivo, por diferentes circunstancias (como tener muchos grupos y numerosos). Con su práctica docente, no es garantía que los maestros rompan con lo que “tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe. El aprendizaje queda reducido al aula, y se traduce en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos que serán reproducidos “sobre pedido” en la clase o en los exámenes y que, por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico” (Pansza 1987: 81). Aunque sí enseñan otras cosas como “inculcar valores éticos y cíviles” (M-4), “crear conciencia” (M-1, M-2) y “respeto” (M-6) de manera implícita y no totalmente abierta.

Una constante que se encuentra en todos los maestros, de manera estructural dentro de su práctica docente, es que deciden sacar al alumno o parar una actividad para después saber cual es la problemática, y dialogar sobre el problema, es algo en que todos coinciden, al igual que dan a conocer el reglamento o las reglas de la clase desde un principio. “La sanción por reciprocidad establece justicia y armonía en el grupo por el puro y simple juego de las actitudes que adoptan espontáneamente las víctimas y el culpable” (Snyders 1972: 75).

El dato anterior se obtuvo porque se les pidió a los maestros entrevistados que compartieran a grandes rasgos su praxis, ellos amablemente nos contaron sobre ella. Hay que tener presente que "los modelos tienen un contenido efectivo, y sin embargo, no se convierten de ningún modo en catecismo, en la fórmula establecida que habría que admitir pasivamente tal como es: abren una dirección, una vía de conocimiento y de realizaciones" (Snyders 1972: 140). Los modelos dependen de muchos factores como: las circunstancias, los alumnos, el maestro, etc., sobre esa base, es como se va a desarrollar la clase.

Los modelos de clase, de cada uno de los maestros son diferentes pero con una misma estructura, porque lo han adaptado a su personalidad y a las necesidades que han identificado en sus alumnos. Esto es gracias a que en la UAQ hay libertad de cátedra, porque "la escuela deberá escoger el fin que cada método requiere; es libre y responsable de una elección, de la cual va a depender todo el resto" (Snyders 1972: 128). A continuación se presentan las estructuras que se rescataron de lo que describieron los maestros sobre los modelos de su clase:

El esqueleto de la clase teórica consiste en lo siguiente:

- Calentamiento al tema (o *warm up*)(donde se da una idea general del tema que se dará).
- Introducción (donde prepara a los alumnos para el tema).
- Explicación de tema (se explica el tema detalladamente).
- Práctica controlada (actividad dirigida directamente por el maestro).
- Práctica libre (actividad donde los alumnos hacen uso de lo visto en clase por sí mismos).
- Retroalimentación (aclaración de dudas).
- Tarea (dejar una actividad para hacer después de la clase).

La estructura de la clase de laboratorio consiste en lo siguiente:

- Los alumnos llegan y toman su hoja y pasan a la sala que les corresponde.
- Los alumnos toman el material que necesiten y se ponen a trabajar sobre las actividades solicitadas.
- El maestro trabaja con los alumnos de conversación y también desarrollan ciertas actividades.
- 10 minutos antes de que termine la hora, el maestro pasa a ponerles un sello en su cuaderno y hace el pase de lista.
- Los alumnos recogen su material y se retiran del laboratorio.

Al describir los pasos que el maestro sigue al impartir su materia, ya sea laboratorio de inglés o inglés (teoría), los profesores dejan ver que llevan un orden dentro de su práctica, siguen los pasos antes mencionados, pero mantiene una flexibilidad que les permite adaptarse a las circunstancias imprevistas, también comentaron que siguen el programa y no muestran claramente que habien de situaciones o problemas de la actualidad a su clase, a lo sumo, dan un ejemplo que toman de la realidad, o cuestionan al alumno sobre cosas que vive, por ejemplo: "el día del huracán, estuvimos hablando de la voz pasiva, entonces aproveche y dije: *el clima es causado por el huracán*" (M-3); "hablemos no de otro país, hablemos de tu país. Describe Querétaro, ¿Qué hay en la ciudad de Querétaro? Para que aterrices a tu realidad" (M-4); pero no van mas allá. No solo se trata de retomar cuestiones políticas en clase, sino de tener un "modelo pedagógico que mantenga una relación directa con el presente, el mundo presente, la vida presente de la comunidad" (Snyders 1972: 138).

Por lo tanto su praxis se ve limitada, porque manifiesta una tendencia a separar los contenidos de su disciplina y la realidad. Favorece así a los intereses de los grupos en el poder, sin darse cuenta que la educación formal y la informal son necesarias. Por consiguiente, debiera estar condicionado a promover en sus



alumnos aprendizajes significativos (social e individualmente) mediante la reflexión y acción conjunta de maestro-alumno-grupo.

Los problemas que detectaron los maestros entrevistados en cuanto a contenido, estructuras y vocabulario son muy similares. Los presento por separado para poder apreciarlos de manera más clara.

Iniciaré con el contenido, tanto en teoría como en laboratorio. Consideraron que, "los contenidos de los libros de texto que se usan están totalmente descontextualizados para la idiosincrasia del mexicano" (M-4). Esta es una problemática que maestros de inglés enfrentan, de manera general porque los libros manejan una cultura muy amplia y cosas que para los alumnos son ajenas completamente a la situación que viven aquí en México, al menos los de escuelas públicas. Aquí el maestro tiene un gran trabajo porque debe aterrizar el contenido a la realidad que el estudiante vive para que, de alguna forma, lo aplique. Hay que recordar que "el material no es una ayuda para hacer comprender lo que explica el maestro; el material sustituye realmente al maestro en la enseñanza" (Snyders 1972: 100).

No se trata de que el maestro busque otro tipo de herramientas, sino de que el maestro haga su libro como profesor intelectual, que ejerza una presión activa y constante al momento de dar clases, en el sentido de exigencias de disciplina, y que encuentre la propuesta correcta para presentar el contenido a sus alumnos en el momento adecuado, para que despierte el interés en cada uno de ellos, porque hay que recordar que en el contenido del libro siempre hay un trasfondo que el maestro y los alumnos se ven obligados a encontrar y a descifrar para hacer mejor uso del material. Es imposible pedir imposición cultural, porque un idioma no se aprende sin cultura, y el campo simbólico pretende universalizar.

Lo siguiente son las estructuras, y el principal problema que los maestros entrevistados encontraron es que los alumnos "quieren usar la estructura de su

lengua madre en la lengua meta" (M-1, M-4, M-5 y M-9). Esto es algo muy normal en aprendientes de nivel básico, porque buscan una forma de comunicarse, y obviamente para ello recurren a su lengua madre. Otro problema es que los alumnos no repasan en casa lo visto en clase, los maestros lo manifiestan así: "las estructuras no las aprenden" (M-2) y "si no estudian se les olvida y más que tienen en la mente que está difícil y que no pueden" (M-7). Pero el problema no empieza en la L2, sino que lo vienen arrastrando desde la L1, como lo dice M-3 "yo lo que he detectado es que hasta en nuestro propia idioma nos cuesta trabajo estas estructuras", "no saben cuales son las estructuras para empezar" (M-7) por lo tanto "no usan las estructuras completas" (M-8).

También hay problemas específicos, que solo M-5 y M-6 hablaron de ellos, los cuales son: "la s de la tercera persona en singular, se les olvida siempre" (M-5), "poner primero el sustantivo y después el adjetivo" (M-6), "tengo por ejemplo el auxiliar did, me ponen el verbo en pasado" (M-5), y "confunden mucho lo que es pasado con el pasado participio" (M-6). El primer problema hace mención a la persona, y es un problema muy común porque hay que buscar la relación sujeto-verbo. El segundo problema es en cuanto al orden de palabras, los estudiantes de inglés tienden a mezclar el orden de palabras en inglés, especialmente en los primeros niveles. En particular el caso de los nativo hablantes de español colocan los adjetivos después del sustantivo, por ejemplo *a flower pretty*, cuando debería de ser, *a pretty flower*. El tercer y cuarto problema se refieren al sistema de verbos, y es común que los alumnos lo tengan porque las formas verbales son diferentes a las de su primera lengua.

Al pasar por los errores más comunes para aprender una segunda lengua, y haber aprendido la forma correcta para expresarse, el alumno habrá logrado un buen dominio del idioma inglés, y se comunicará de manera propia con otros, y este conocimiento adquirido le dará la libertad para expresar sus ideas y puntos de vista, "el conocimiento por sí solo ejerce un efecto que me parece liberador" (Bourdieu 1984: 61).

Por último, el vocabulario: Los principiantes con frecuencia usan palabras individuales para comunicarse, esto así lo hacen los alumnos en preparatoria, “estudian palabras sueltas” (M-9), pero también es necesario que reconozcan el poder del vocabulario para adquirir el conocimiento de un gran número de palabras. Algo que los estudiantes en la preparatoria no han logrado, de acuerdo a las palabras de los maestros entrevistados, “principalmente que no se lo aprenden y no le dan la importancia al vocabulario” (M-2).

Otro problema identificado, en cuanto a vocabulario, por los maestros, es el de traducción, *words live within their own languages and though a dictionary translation can give an introduction to the meaning of a word, it can never let us into the secrets of how that word exists within its language* (Scrivener 1994: 73). Los maestros lo dicen así, “se les ocurre que están escribiendo una palabra y agarran del diccionario, la primera palabra que encuentran esa es la que ponen, pero tú sabes que una palabra puede tener 5 o 6 significados” (M-5), o bien, “no lo buscan en los diccionarios, piensan que es igual, les da flojera usar el diccionario” (M-7).

Por eso también incurren los estudiantes en el siguiente error, “los *falsos cognados*, y que si no conocen la palabra tratan de llevarla de español a inglés haciéndole una pequeña modificación con algún sufijo y con una pronunciación nueva” (M-1). Esto último se refiere más al *falso amigo*<sup>5</sup>, que no se debe confundir con un falso cognado porque el falso amigo “es una palabra de otros idiomas que

---

<sup>5</sup> El propio término “falso amigo” fue un calco del francés *faux-ami* y fue usada por primera vez por Koessler y Derocquigny en su libro *Les faux-amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* ('Los falsos amigos, o las traiciones del vocabulario inglés', de 1928). Un ejemplo típico de un calco léxico es la palabra portuguesa *embaraçado*, que significa 'avergonzado'. Según una anécdota, el presidente de Portugal dijo en España: «¡Estoy embarazado...!» y todos los españoles se rieron y empezaron a dudar de sus preferencias sexuales, hasta que se explicó el malentendido <sup>[sin referencias]</sup>. Muchos de los falsos amigos se deben a una etimología común que ha derivado en significados distintos en cada lengua. Todos los idiomas son víctimas de los falsos amigos (Wikimedia 2006: [http://es.wikipedia.org/wiki/Falso\\_amigo](http://es.wikipedia.org/wiki/Falso_amigo)).

se parece (en la escritura o en la pronunciación) a una palabra en la lengua materna del hablante, pero que tiene un significado diferente” (Wikimedia 2006: [http://es.wikipedia.org/wiki/Falso\\_amigo](http://es.wikipedia.org/wiki/Falso_amigo)). Hay que propiciar situaciones “reales” (dentro del alcance como maestros, y de acuerdo a las facilidades que se tengan en la institución) para que los alumnos se expongan y practiquen el inglés porque es algo que se requiere para asimilar las reglas, las estructuras y el vocabulario, esta es una de las labores de los maestros intelectuales, innovar en su praxis.

Todo maestro es un intelectual, lo que va a ser la diferencia es el grado de intelectualidad que tenga, lo cual se refleja en sus acciones como maestro ante los posibles problemas que puedan enfrentar en su práctica docente, ya sea dentro del salón, o fuera de él.

A partir de las respuestas obtenidas de los maestros entrevistados presento tres tendencias de intelectual. Esto no lo hice con el afán de categorizar a nadie, simplemente con la intención de ubicar prácticas educativas e incitar a mejorarlas.

Existen diversas maneras para definir a los maestros intelectuales, pero desde esta perspectiva, esta explicación reúne varios elementos que es importante reconocer “los intelectuales se ocupan de ideas, de reminiscencias del pasado, de definiciones del presente y de imágenes de posibles futuros. Los intelectuales son científicos y artistas, sacerdotes y catedráticos; aquello que representan el pensamiento intelectual humano. Son los que forman parte del gran discurso de la razón y la indagación de la sensibilidad y la imaginación, que en occidente comenzó en Jerusalén, Atenas y Roma y se ha desarrollado de forma continua desde entonces. Son la memoria organizada de la humanidad y tal aparato cultural ha sido creado y sostenido por ellos” (Mill citado por García 1993: 85).

Bajo este argumento, puedo mencionar que, desde su surgimiento en la sociedad moderna, los maestros intelectuales han influido en la sociedad, en la estructura del poder y en la organización política. De tal suerte que, esta participación de los maestros intelectuales, se circunscribe de diversas maneras a una disputa debida al conocimiento y por la hegemonía social. En otras palabras, los maestros intelectuales se encuentran en medio de: la reflexión y la polémica por la organización social, política y económica.

Los maestros intelectuales, entendidos como sujetos o agentes, participan dentro del campo de la enseñanza del idioma inglés, además de contribuir con una reflexión dentro de su ámbito de competencia, estarían cumpliendo una función social para determinados grupos que se encuentran fuera del campo de la enseñanza del idioma inglés; sin embargo, estarían presentes e interesados por lo que ocurre dentro de esta, e incluso no solo interesados por lo que acontece sino preocupados por mantener una forma explicativa de ser de las cosas, que desde esta perspectiva apunta a una reflexión, que cuestiona el lugar que ocupan los maestros intelectuales, y las propias funciones que desempeñan estos intelectuales dentro de un sistema establecido.

Para tal fin propongo un esquema clasificatorio que da cuenta de los diferentes tipos, clases, especies, características o atributos de los maestros intelectuales en el área de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte. En este sentido presento la aproximación que se resume en el siguiente cuadro:

Tipo de Intelectual	Características del Intelectual	Temas y Reflexiones Intelectuales
1. Distante	Académico sin título, apolítico, no educa en el diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la práctica docente</li> </ul>
2. Comprometido	Académico con estudios superiores y título, clara idea sobre la relación enseñanza y poder cultural, posee ideología sin ejercerla al 100%, expone sus ideas en el aula, se informa sobre temas actuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes o actores de cambio.</li> <li>• Impulsar organización o desarrollo de proyectos.</li> </ul>
3. Netamente político	Académico con estudios de posgrado con o sin título, académico intelectual que tiene vínculo con el poder político, tiene ideal de la relación entre enseñanza y poder cultural y hace uso de él, profesional reflexivo de la enseñanza, investiga problemas dignos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar a la innovación o al cambio.</li> <li>• Formación intelectual.</li> </ul>

Las tendencias anteriores permiten conocer y ayudar a dominar lo que determina que un intelectual cumpla su función cabalmente. Esa función liberadora, como la llama Bourdieu, no deja que "los intelectuales se escandalicen ante la sola intención de clasificar este inclasificable, muestran con ello mismo cuán alejados se encuentran de la conciencia de su verdad y de la libertad que está podría procurarles" (Bourdieu 1984: 111-112). El maestro intelectual sabe que él está clasificado y sabe, más o menos, donde; porque él mismo plantea las condiciones de un conocimiento crítico, que lo llevará al verdadero conocimiento.

Los maestros intelectuales, entendidos como sujetos que participan en la producción de conocimiento tienen una función fundamental dentro del campo de la docencia, pero también fuera de esta, como formadores de opinión, cabezas de temas legítimos y de problemas dignos de investigación y sobre todo como portadores de proyectos más amplios que trascienden al propio campo de producción de conocimiento.

## CAPÍTULO V

### 10. CONCLUSIONES

Cabe señalar que, si bien las conclusiones que a continuación describiré, no son quizá lo esperado del cómo, o mejor aún, de quién es en sí un profesor intelectual, por lo pronto dan una pauta a seguir de lo que desea o necesita ser un agente, para poder llamarle finalmente profesor intelectual.

Bajo esta visión, describiré, entonces, mis conclusiones, rescatando los datos más relevantes en tres momentos:

**Primero**, señalaré los datos centrales del universo de los profesores entrevistados, con respecto a edades, sexo, antigüedad laboral; es decir, los resultados más predominantes, una vez aplicado el instrumento<sup>6</sup>, diseñado explícitamente para la realización de esta tesis de grado. Esto lo haré con el único fin de que el lector tenga una idea general de cómo son los maestros entrevistados que participaron en esta investigación. Seguramente al principio el lector solo perciba una idea velada de lo que se pretende explicar como el significado de un profesor intelectual. Sin embargo, este espacio es necesario porque da la pauta a seguir para ir adentrándonos a conocer: lo que pretendo sea la descripción más cercana al punto central de esta investigación.

**Segundo**, daré una descripción general de las observaciones verbales que se presentaron en asamblea grupal, poco después de haber aplicado dicho instrumento. Donde se presentaron M-1, M-2 y M-4, y con un retraso de 20 minutos llegó M-3 (y del M5 al M9 no asistieron a la reunión). Tal asamblea grupal fue convocada, por esta sustentante de grado, con el único propósito de darles a conocer, a los 9 maestros frente a grupo, los resultados obtenidos del instrumento

---

<sup>6</sup> Instrumento estructurado por 3 partes: datos personales, cosas de interés personal y 16 preguntas. Aplicado a 9 docentes frente a grupo, pertenecientes al área de inglés, como segunda lengua, de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte.

que apliqué con anterioridad, para ver la posibilidad de enriquecer los primeros datos obtenidos; o, corregir la o las respuestas generadas en cada una de las partes que conformaron el instrumento.

En este instante, resulta crucial verificar si las respuestas obtenidas fueron finalmente lo que quisieron decir cada uno de los profesores entrevistados; o en caso contrario, serviría para hacer las correcciones necesarias. Así, ya con todas las respuestas aclaradas, pasaré a describir más a detalle las formas de ser y de valorar docentes; en esta descripción enlistaré aquellos rasgos intelectuales que probablemente estén presentes en los profesores, o aún falten incorporarlos dentro de su quehacer docente.

**Tercero**, lo que aquí describo es la fusión de los dos primeros momentos. Esta fusión permite dar una opinión más verosímil de lo que finalmente percibí en las respuestas de los maestros entrevistados, con respecto al profesor intelectual que es deseable sea aquel agente frente a grupo. Cabe señalar que las conclusiones en este momento son lo que busco desde un principio: investigar si realmente existe en el área de inglés, como segunda lengua, de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte, uno o varios maestros intelectuales; o en caso de que esto no sea, del todo así, sugerir algunas alternativas que propicien la formación intelectual que requieren los docentes de esta institución educativa en el apartado llamado recomendaciones.

A continuación describo, entonces, cada uno de los tres momentos que conforman las conclusiones de esta tesis de grado:

### **1. Primer momento: instrumento**

Recordemos que los siguientes seis apartados sirven para dar una idea general del perfil de aquellos profesores entrevistados para la realización de esta tesis de grado.



**A. Datos personales:** 9 profesores entrevistados de los cuales: 7 son maestras y 2 son maestros; dos de los entrevistados tienen entre 23 y 25 años de edad, otros dos entre los 31 y 36 años, 4 tienen entre 41 y 48 años, y un último de 54 años; en cuanto a la experiencia laboral 4 de ellos tienen entre 2 y 6 años, cuatro más entre 13 y 17 años, y un último de 34 años; todos tienen estudios superiores.

**B. Interés personal:** la preferencia de los profesores entrevistados por la lectura va desde lo que es ciencia ficción hasta lo científico, sin mucho apego a los periódicos o revistas; casi no ven TV; prefieren escuchar música en inglés y asisten de vez en cuando a exposiciones de arte.

**C. Política, ilusión, pasión:** los profesores entrevistados saben cuales son los factores que intervienen en la educación, sin embargo, omiten los fines y los medios de cada uno de ellos. Así como dejaron ver un limitado interés y manejo de información con respecto a la política de México y su impacto ante el mundo.

**D. Habitus, praxis:** los profesores que participaron en la entrevista manifestaron interés por conocer a sus alumnos como seres humanos y darles una cultura mediante la materia que imparten.

**E. Inglés técnico:** estos profesores muestran preocupación por las estructuras gramaticales y los posibles problemas de vocabulario.

**F. Parte intelectual:** concluí que todo maestro es un intelectual, lo que va a ser la diferencia es el grado de intelectualidad que tenga cada uno de ellos, lo cual se refleja en sus acciones como maestros ante los posibles problemas que puedan enfrentar en su práctica docente

## 2. Segundo momento: observaciones generadas en asamblea grupal

En esta parte, el método de investigación y la entrevista directa a los docentes realizada en asamblea grupal, permitieron conocer un poco más a fondo el quehacer docente. Al recabar los elementos que logran analizar y discutir este punto, aprecié que existen diversas manifestaciones de ser, o no, intelectual; por ejemplo, al mismo tiempo que algunos profesores entrevistados presentan manifestaciones, en mayor o menor medida, de intelectualidad, tienen dificultades ante los diferentes bienes culturales; entre los más significativos están el respeto a los demás y la tolerancia hacia el otro, lo que provoca, de una u otra forma, cierta diversidad al llevar a cabo la praxis como una serie de problemáticas que tienen que ver: en el **idioma**, en lo **didáctico-pedagógico**, en la **ética**, en la **política** y en la **cultura** dentro y fuera del aula. Para entender mejor lo que aquí se dice, conviene explicar más a detalle cada uno de los cinco puntos aquí señalados:

En cuanto al **idioma**, los profesores entrevistados manifestaron dificultades al expresarse de manera oral; las estructuras sintácticas y el vocabulario que utilizaron para externar sus opiniones están un tanto carentes de habilidades lingüístico-comunicativas que tienen que ver con escuchar, hablar, leer y escribir, justo en el orden como el ser humano aprende su lengua materna y, también, la segunda lengua; quizá los docentes ni siquiera estén conscientes de que las tienen, y por lo mismo, no las saben explotar como realmente se requieren explotar; en otras palabras, lo crítico de esta situación reside en que si ni siquiera saben comunicarse en su lengua madre (L1) en los mismos términos lingüístico-comunicativos que la misma lengua demanda; es decir, difícilmente escuchan, hablan, leen y escriben su lengua materna correctamente; por lo mismo, si presentan tener carencias lingüístico-comunicativas en L1 es seguro que también las tengan en el idioma inglés como segunda lengua (L2). Por ejemplo, en las entrevistas me percaté del frecuente uso de la palabra *permear* que no existe como verbo en español, algo similar al verbo *checar* como una errónea combinación entre el español y el inglés; así como cambiar de singular a plural sus

enunciados sin percatarse de ello mientras se habla. Expresarse, sea de manera oral sea de manera escrita, combinando L1 y L2 dan prueba fehaciente de que las habilidades lingüístico-comunicativas requieren ser puestas en práctica correctamente; indudablemente que para lograrlo, se sugiere incorporar estudios que hablen al respecto dentro de la formación docente; resta entonces hacer una atenta invitación para reestructurar su formación docente.

El segundo problema es en cuanto a lo **didáctico-pedagógico**, en la enseñanza de L2. Los profesores entrevistados siguen un supuesto esquema didáctico, el cual parte de un punto a seguir, ya sea del programa de curso o del libro de texto, previamente adquirido para estos fines y que se va explotando en el transcurso del semestre. No existe, realmente, lo que significa traer a la didáctica al aula, como una herramienta de apoyo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Así como también su quehacer docente se basa en los pasos, que se mencionaron en el análisis de datos (ver página 110) y les resulta difícil tener flexibilidad en las estructuras de su clase, como para ir estructurando instrumentos didácticos enfocados a situaciones o necesidades reales; lo que hace ver su desempeño docente como del tipo tradicional, muy lejos de lo que un profesor intelectual haría: transformar sus prácticas educativas.

No cabe duda que el libro de texto publicado por una editorial de prestigio, es una buena excusa que los maestros tienen para no crear su propio material didáctico y ser dependientes tecnológicos de lo ya existente. Por eso, desde las instancias de la formación académica, los profesores deben asumir una forma de ser y de valorar que se construye sobre un modelo que supere la mera reproducción y funcionalidad. Si los maestros hemos de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, debemos nosotros mismos convertirnos en intelectuales transformativos: primero, al tratar de elaborar nuestro propio material didáctico; o al menos, tener la disponibilidad de buscar el material didáctico que más se acerque a los contenidos curriculares de nuestra materia. El profesor de inglés, por ejemplo, enfrenta situaciones prácticas imprevisibles, que con

creatividad y sabiduría, pueden lograr resoluciones didácticas inmediatas para las que no sirven reglas técnicas, ni herramientas técnicas.

Por otro lado, enseñar bajo la didáctica tradicional, como único modelo del quehacer docente, implica, de alguna manera, no incluir la presencia del alumno bajo una visión diferente, en el sentido que se ignoran sus ideas e intereses; además de que este tipo de enseñanza propicia poco o nulo diálogo y una disciplina mal entendida. Lo cual es una constante en la forma estructural de la práctica docente descrita. Justo como en el caso de los maestros entrevistados, ya que hubo fallos estructurales así como defectos de planteamiento y fundamentación, por ejemplo: cuando el profesor decide sacar de la clase a su alumno que causa disturbios, en vez de averiguar cuál es la problemática de fondo que llevó a reaccionar de esa manera al alumno.

No obstante, las prácticas educativas de los maestros entrevistados, permiten ver que en el terreno ideal lo deseable es ser competente en su profesión; en otras palabras, mejorar y progresar en sus competencias para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares. Objetivo que los profesores entrevistados quizá conozcan, pero su ejercicio docente desmiente en mucho el logro del mismo. No basta, por tanto, conocer el verdadero significado de la didáctica; sino que además de conocer al respecto, se requiere ponerlo en práctica. Insisto nuevamente, bajo situaciones y necesidades reales que bien podrían detectarlas los maestros entrevistados en tanto se interesen por hacerlo.

Con lo anterior no quiero restar mérito al trabajo que realizan los profesores entrevistados, ya que en su discurso, oral o escrito, está la intención de

hacer uso de la didáctica propia del idioma, justo como la propone Comenio: explotando los materiales de apoyo con visión lingüístico-comunicativa; enriqueciendo el vocabulario en L2 a través de la lectura; interactuando profesor-alumno o alumno-alumno en la resolución de problemas y hacer uso constante de la L2.

El tercer problema refiere a la **ética**, ejercida por el profesor dentro y fuera del aula. Varios son los ejemplos que dan muestra de ética profesional, pero en este caso la muestra dio índices de no ejercerla como debiera ser, al detener la polémica y no retroalimentar la necesidad de tolerancia, respeto, acuerdo y diálogo entre ellos mismos como grupo colegiado. Cuando los profesores entrevistados actúan de esta manera no contribuyen a la formación ética de sus alumnos. Necesitan estar conscientes de que la práctica educativa permite, entre otras cosas, actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichas formas de ser y de valorar no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden y se comparten socializando en todo momento el proceso enseñanza-aprendizaje. Si los profesores entrevistados estructuran las reglas a seguir y las respetan, están ya dando un claro ejemplo de ética profesional al predicar con el ejemplo.

El cuarto problema identificado es la **política**, la cual dentro de la práctica docente sirve para relacionar la educación de los maestros, la instrucción pública y el perfeccionamiento docente, con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática, y eliminar, poco a poco, el autoritarismo, que demuestra solo una ausencia democrática en el quehacer docente. Porque no hay que olvidar que la práctica educativa se construye con un sentido y significación político. Es decir, en el aula se crea una micropolítica que configura un discurso de dominación y sometimiento. Supone un juego permanente de poderes y saberes en los que unos tienen mayor influencia que otros; unos participan más del trabajo que otros. Sin embargo, la política para nada excluye a la democracia. Una educación orientada dentro de una política

democrática invita a maestros y alumnos a tener las mismas opciones de crecimiento académico; y al tenerlas, el derecho a ser intelectuales se ejerce por igual.

La realidad impide ver esta democracia educativa como un hecho real, debido al estado un tanto contradictorio en el que se encuentran los profesores entrevistados de esta investigación. La gran mayoría de ellos podrían calificarse de apolíticos que no permiten diálogos políticos en su clase. El error reside en que los maestros no permiten llevar su práctica docente a la política porque entonces no pueden jugar con una variedad de intereses: producción y circulación de saberes y conocimientos, actualización y manejo de las ciencias, importancia del intercambio internacional de los conocimientos y de su transmisión, formación de élites profesionales, serían ejemplo, posible del cómo incorporar la política en el aula.

Además, en la mayoría de los casos, los profesores entrevistados ignoran que su tarea no es neutral, y que a alguien benefician con lo que hacen o con lo que dejan de hacer. Aun cuando la tarea docente y la presencia de la escuela se vuelva casi irrelevante y sea ignorada por la sociedad, ese gesto de definición política representa un encuadre que los maestros y las instituciones deberían saber interpretar, porque el aula es un escenario vivo, jerarquizado y normado en el que se desarrollan tipos particulares de interacción e intercambio de ideas, valores e intereses diversos con actores, formas y contenidos específicos, es decir, formas de ser y de valorar.

En el salón de clase se sintetizan los significados sociales y escolares de un modo peculiar. Por eso los profesores intelectuales, los que esperaba fueran quienes participaron en la investigación, se encuentran en medio de la reflexión y la disputa por la organización social, política y económica. No en balde, el maestro más cercano al transformativo es aquel que tiene un enfoque reflexivo sobre la práctica para el cambio social. Para lograr el cambio social, el profesor, quien,

insisto, espero sea intelectual, debe cubrir tres dimensiones dentro de su perfil: la personal, la pedagógica profesional y la social y cultural. Dentro de la primera dimensión, la personal, está el desarrollo integral, es decir, la relación consigo mismo y con los demás. En la segunda dimensión, la pedagógica profesional, está el hacer y conocer; es decir, tener un aprendizaje permanente y una reflexión continua sobre su práctica. Finalmente, la tercera dimensión, la social y cultural, refiere al convivir, a la participación, cooperación y relación con la comunidad (ya sea estudiantil, docente, administrativa, etc.). Sin embargo, los maestros entrevistados están poco cercanos a esta descripción, porque no cubren en su totalidad esta descripción; ante tal aseveración, propongo trabajar en su perfil para que cubran el ser, el hacer, el conocer y el convivir de una manera más plena.

De manera distinta a lo que nos advierte la teoría de volver lo pedagógico más político y lo político más pedagógico, encuentro que los procesos de socialización, que se viven en el aula, tienen lugar a través de un complejo sistema de negociaciones ocultas o manifiestas, tensas o relajadas entre las reacciones y resistencias del profesor y los alumnos, frente a las propuestas curriculares y las formulaciones pedagógicas dominantes. En muchas ocasiones son rechazadas las negociaciones, generando discursos educativos particulares. No obstante, algunos maestros, mediante su práctica educativa, configuran un ambiente peculiar para que sus alumnos se conviertan en sujetos posicionados en un espacio y tiempo determinados, para que el ocultamiento no sea tanto.

Como el conocimiento profesional se lega, de generación en generación, es éste el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. En este proceso la cultura toma un papel muy importante, pero muchas veces los profesores de inglés la dejan de lado, quizá por cuestiones de tiempo, y se ven obligados a hacer una selección de aquellos aprendizajes que se consideran valiosos. Bajo esta postura, se requiere suponer a la enseñanza como una actividad compleja, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Hay que recordar que la enseñanza no es invulnerable a la

crítica, por lo que tampoco es inalterable: evoluciona y cambia a partir de la reinterpretación y discusión que sobre el modo de conseguir los bienes que se plantean los profesionales.

El quinto problema aquí citado refiere a la **cultura**. Ésta, sea de manera consciente o inconsciente, se ve reflejada en las formas de ser y de valorar de los maestros entrevistados. En varias ocasiones, los profesores entrevistados dejaron ver su formación profesional: en la manera de expresarse, en la manera de participar para la realización de esta tesis de grado, en la manera de develar su interés por el tema, etc. Estas manifestaciones indicaron que la cultura de los maestros entrevistados está un tanto carente de ciencia. Si a los mismos profesores no les interesa crecer académicamente, qué se puede entonces esperar de su propia praxis.

La cultura permite a los maestros obtener un logro académico tanto en ellos mismos como en sus propios alumnos. Por ello, es necesario hacer hincapié en lo que significa el concepto cultura dentro de esta investigación. **Cultura** es "la organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes" (Gramsci 2001: 102). Es decir, es conocerse a uno mismo, a los demás, la naturaleza, la historia, los esfuerzos hechos para crear la civilización e iría modificando, y en conjunto aprenderla para saber más de nuestro ser a través del todo.

En estos momentos, hablar de **idioma, didáctico-pedagógico, ética, política y cultura** dentro del quehacer docente es hablar de crecimiento profesional. Es, por ende, un seguro acercamiento al profesor intelectual. Estos cinco puntos invitan al maestro a ser democrático en todos los aspectos de la vida, y alejarse del autoritarismo que impera en esta sociedad mexicana, que se ha desarrollado en la sumisión casi incondicional a la autoridad. En la actualidad



existe la posibilidad de que todo esto se vea reflejado en nuestro quehacer docente. En él también se traslucen expresiones espontáneas e inconscientes en las que, más allá de la tradición y de las metas preestablecidas, se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, como hacer de los alumnos futuros agentes intelectuales, justo como se espera que un maestro lo sea él primero.

Un profesor intelectual, en sí, debe participar y tener una postura crítica y autocrítica respecto de la realidad y el contexto en que se desenvuelve y vive. Los maestros deben organizarse como intelectuales, para producir un debate social en razón de este rol, para luego mejorar, además, las condiciones laborales y económicas y, obviamente, la calidad de los alumnos, quienes se impregnarán de las virtudes de sus profesores: sujetos críticos, conscientes de su entorno, incluso ideológicamente, con mucho arraigo en la defensa de los derechos políticos, económicos y sociales. A través de todo lo anterior, se logra una mayor humanización en la educación y a través de ella.

Bajo este argumento, y desde el surgimiento de la sociedad moderna, los maestros intelectuales han tratado de influir en la sociedad, en la estructura del poder, en la organización política y en su poder. De tal suerte, esta participación de los profesores intelectuales, se circunscribirá de diversas maneras al conocimiento y hegemonía social.

### **3. Tercer momento: fusión de los dos momentos anteriores**

En esta investigación sostengo que el hecho de ver a los maestros como intelectuales, abre la posibilidad de repensar y reformar las tradiciones y condiciones que, hasta ahora, el hecho impide que asuman su potencial como académicos y como intelectuales, impide, también, contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales que realizan como docentes.

Un profesor intelectual no es aquel sujeto que muestra, como *habitus*, un autoritarismo velado en su práctica docente, al dar las reglas desde el inicio del curso, sin mostrar disposición de negociación. Deja ver, que por su parte hay una impericia para ser democrático, y que hay imposición de diversas formas, por ejemplo, sin diálogo no hay acuerdo. El autoritarismo velado lleva así al maestro a detener la polémica y rehuir las dificultades, las quejas de los alumnos y los problemas, en vez de encararlos, lo cual muestra que no tienen compromiso con un porvenir democrático. Esto también se ve reflejado en su clase, porque fija las estructuras y las sigue sin flexibilidad, sin permitirse jugar con el orden, revelando nuevamente un sistema de dominio. El punto donde esto se vuelve más claro es al evaluar sin ser evaluado, ya que para lograr ser evaluados hay que propiciar un ambiente de confianza tanto empática como racional, lo cual no se logra sin diálogo-acuerdo.

En resumen y de manera concreta, un profesor intelectual es entonces aquel sujeto que participa en la producción de conocimiento con un dominio lingüístico, didáctico-pedagógico, ético, político y cultural dentro de su práctica docente. En otras palabras, un profesor intelectual ejerce su práctica docente con una propuesta epistemológica, institucional y didáctico-pedagógica. La diferencia de cómo se lleve a cabo la propuesta, radica en el tipo de intelectual que se es (ver página 59). Porque cada agente intelectual aborda las situaciones de manera particular según el enfoque que tenga sobre la vida. Sin embargo, debe estar claro que quien sea intelectual tenga *illusio* y *habitus*, que esté sustentado por la historia de su nación; lo cual va a definir, según su visión qué tanto intelectual se es.

Sin duda alguna, los maestros entrevistados tienen conocimientos que les permiten ejercer su quehacer docente, sin embargo, estos saberes se ven limitados por las carencias que presentan en el ámbito didáctico-pedagógico. Aún y con esta parte débil que los maestros entrevistados presentan tienen la ventaja de que una institución como la UAQ los respalda; y con su apoyo, mediante cursos de actualización pueden trabajar para mejorar su quehacer docente con un

verdadero enfoque didáctico-pedagógico. La carencia didáctico-pedagógica, en mayor o menor medida, de los profesores entrevistados se explica por mecanismos de nuestra sociedad, que no permiten que el ciudadano se apropie de un concepto de vida que no sea el propuesto por el sistema; no se tiene una filosofía de vida y como maestro un principio educativo-pedagógico tampoco se posee; siendo estas carencias lo que detiene fuertemente al gremio docente entrevistado a no realizar una práctica educativa propia de intelectuales, es decir, estos profesores al tener una percepción diferente de lo que significa ser intelectual, su filosofía de vida no les permite convertir sus conceptos en ideas, las cuales van a ser sus palancas sociales.

Tan pronto los profesores entrevistados puedan convertir sus conceptos en ideas, esta transformación va a permitirles incidir en sociedad y de este modo propiciar cambios. Estos cambios les van a dar una autonomía y autoridad como intelectuales comprometidos con las luchas sociales.

La educación resulta ser compleja, ya que en el campo hay muchos intereses en juego, que el maestro debe obedecer e incorporar a su práctica docente, limitando hasta cierto punto su papel docente para formar alumnos críticos y con *habitus*. Sin embargo un profesor intelectual no va a permitir que esas limitantes afecten su práctica educativa y va a luchar por originar cambios. Justo como lo pueden llegar a hacer todos los profesores entrevistados.

## 11. RECOMENDACIONES

Ante las exigencias de la política nacional, se requiere de una educación de calidad y un profesor transformativo. La calidad en la educación se da en el momento en que el maestro sea participativo en el ámbito de praxis profesional, ciudadana, de identidad cultural y de personalidad, es decir, un profesor intelectual transformador.

Para satisfacer esa necesidad, propongo crear un seminario de autoformación intelectual-político-didáctico-pedagógico, donde el maestro de inglés, tenga oportunidad de reconstruir su identidad profesional y su perfil laboral. Todo esto es necesario porque los maestros del área de inglés de la Escuela de Bachilleres de la UAQ plantel norte, son profesionales que se formaron en instituciones de todo tipo, esta realidad, múltiple en sus manifestaciones, dificulta que se pueda abordar la praxis transformadora, ya que la acción educativa no es un mero hacer, supone una historia y una tradición, a partir de la cual se fundan una serie de formas de ser y de valorar (conceptos, creencias, supuestos básicos y valores) que sirven a los maestros como soporte en su acción profesional.

Esta preocupación por el profesor intelectual, la formación y la profesión docente, los estudie para desencadenar cambios, y propiciar el debate en torno a buenas y nuevas prácticas. Estas devienen del hecho de que el desempeño de la actividad docente, requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados.

La propuesta del seminario está dividida en cinco momentos, que en conjunto llevarán a una reflexión sobre la acción:

- A. Un proceso de inmersión en la cultura, donde se dé el reconocimiento de la cultura, formas de ser y de valorar, hasta llegar a un nivel de formación

profesional, donde el uso del idioma sea una parte del método didáctico-pedagógico del profesor.

- B. Un proceso que propicie un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, para plantear la brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber.
- C. Otro proceso que ilustre cómo dominar los medios y las técnicas de trasmisión, los objetivos de conducta y los fines de la educación. Proceso que consiga un ejercicio profesional de la tarea docente en el que se combinen el rigor y la especificidad, sin dejar de lado el diálogo, el acuerdo, la acción y la transformación.
- D. Otro proceso que ilustre cómo enfrentar con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles, donde la praxis debe estar complementada por la tolerancia, el respeto y el diálogo.
- E. Otro proceso que ilustre cómo vincular lo emocional con la indagación teórica, que se construye de manera personal y colectiva. Es decir, las situaciones concretas que se intenta reflexionar y comprender con el uso de herramientas conceptuales, para volver a la práctica y modificarla.

Con estos procesos de autoformación espero que los maestros lleguen a una praxis, donde asuman una actitud de construcción sobre un modelo que supere la mera reproducción y funcionalidad. También llegarán así a construir su propio texto, basado en la interpretación de las necesidades de sus alumnos; así como la conformación de un grupo de trabajo colaborativo, sobre la base de objetivos comunes para la mejora de la educación, ya que la actuación conjunta y bien coordinada es extraordinariamente importante pues evita duplicidades innecesarias e incrementa la eficacia.

El grupo de trabajo colaborativo tendría varias funciones, dentro de las cuales destaco las siguientes:

- A. La cobertura emocional, es decir, apoyo al maestro para romper la soledad docente, así como sentimientos negativos.
- B. La autoformación docente, es decir, la búsqueda en conjunto de bibliografía, de asesores externos que orienten pero no dirijan los procesos de formación.
- C. Planes de acción, es decir, el buen uso de los servicios psicopedagógicos, red de bibliotecas, museos, instalaciones deportivas, eventos culturales, etc., que proporcionen nuevas experiencias educativas compartidas que resulten motivadoras para el alumnado y los maestros.
- D. Redes de intercambio de experiencias, es decir, establecer contacto con comunidades nacionales y extranjeras, que vivan la experiencia de la enseñanza y de la adquisición de una segunda lengua con el objetivo de compartir conocimientos y prácticas de éxito en aspectos muy variados.
- E. Por último, actividades de encuentros para la buena práctica educativa sobre la enseñanza de L2, que consisten en reuniones con asociaciones como la FEULE (Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras), el TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) o el MEXTESOL (Asociación Mexicana de Maestros de Inglés) patrocinados por las administraciones educativas para propiciar el debate y la innovación en la práctica docente.

Estas funciones serían con la finalidad de que el profesor trabaje con una competencia técnica e intelectual, ya que son los componentes indispensables de la praxis.

Se deja abierta la propuesta de este seminario para que sea proyecto de una nueva investigación, y se le pueda dar seguimiento durante y después del mismo, pero sobre la base de los resultados que presento, una vez hecha mi tesis de grado.

# BIBLIOGRAFÍA

## 1.1 Referencias bibliográficas

- Adorno, Wiesengrund Theodor. 1998. *Educación para la Emancipación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Intelectuales, Política y Poder*. Eudeba. Argentina.
- Casanova, María Antonia. 1998. *La Evaluación Educativa Escuela Básica*. SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro. España. 1ª Edición.
- Carrizales, Retamoza César. 1998. *Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual. Serie: Debate Pedagógico II*. UAEM. Cuernavaca, México.
- Chomsky, Noam. 2002. *Los Nuevos Intelectuales*. Ediciones Península. Barcelona.
- Comenio, Amós Juan. 2002. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México.
- Díaz Barriga, Ángel. 2005. El Profesor de Educación Superior Frente a las Demandas de los Nuevos Debates Educativos. En *Revista Perfiles Educativos V. 27 n. 108*. CESU-UNAM. México.
- Díaz-Barriga, Arceo Frida. Hernández, Rojas Gerardo. 2002. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una Interpretación Constructivista*. McGrawHill. México. 2ª ed.
- *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 1997. 5ª Reimpresión. Santillana. México.
- Didriksson T., Axel. 1996. *El Profesor como Intelectual en un Escenario de Futuro*. En Martha Magali Uribe Ortega (comp..). Memoria. II Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI (col. Temas Educativos 5), México: UNAM, pp. 193-197.
- Ducoing, Watty Patricia. 2005. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo II: Formación de Docentes (Normal y Universidad) y de Profesionales de la Educación. Formación Profesional. La Investigación Sobre Alumnos*

- en México: Recuento de una Década (1992-2002)*. Grupo Ideograma Editores. México.
- Durkheim, Émile. 2003. *Educación y Sociología*. Ediciones Coyoacán. México.
  - Elias de Ballesteros, Emilia. 1976. *Ciencia de la Educación*. Editorial Patria. México. 10ª ed.
  - Ferrater, Mora José. 1994. *Diccionario de Filosofía Tomo II y III*. Ariel. Barcelona.
  - Fuentes, Carlos. 1997. *Por un Progreso Incluyente*. IEESA. México.
  - García Cantú, Gastón. Careaga, Gabriel. 1993. *Los Intelectuales y el Poder*. Mortiz. México.
  - García Martínez, Ma. de los Ángeles. 1998. *La Formación de los docentes-intelectuales desde los planteamientos de Gramsci*. Educativa revista de la Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social (ISCEEM), año 5, núm. 9 febrero, pp. 95-99.
  - Giroux A. Henry. 1990. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós. España.
  - Goodman, Jesús. 1984. Reflection on Teacher Education. A case Study and Theoretical Analysis. En *Interchange. Volume 15, Number 3. September*. Washburn University of Topeka, Kansas.
  - Gramsci, Antonio. 1997. *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. Juan Pablos. México. 2ª ed.
  - Gramsci, Antonio. 1999. *Antología. Selección Traducción y Notas de Manuel Sacristán*. Siglo Veintiuno Editores. México. 14ª ed.
  - Gramsci, Antonio. 2001. *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara. México.
  - Ibarra Rivas, Luis. 1999. *La Educación Universitaria y el Buen Maestro*. Gernika. México.
  - Martínez Miguéles, Miguel. 2004. *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas. México. 1ª ed.
  - Ochoa, Olvera Jose Ambrosio. 2004. *Reestructuración Curricular COREBA*. Esc. de Bachilleres UAQ. México.



- Pansza González, Margarita, et al. 1987. *Fundamentación de la Didáctica Volumen 1*. Ediciones Gernika. México.
- Rangel, Guerra Alfonso. 1972. Objetivos de la Enseñanza Superior. En *Revista de la Educación Superior. Vol. 1. N° 1 Enero-Marzo*. ANUIES. México.
- Rancière, Jacques. 2002. *El Maestro Ignorante*. Editorial Alertes. Barcelona.
- Scrivener, Jim. 1994. *Learning Teaching*. Heinemann. Great Britain.
- Snyders, George. 1972. *Pedagogía Progresista*. Marova. Madrid.
- Weber, Max. 2004. *El Político y el Científico*. Colofón. México.
- Zabudovsky, Gina. 2005. Raymond Aron: Los Intelectuales y sus Mitos. En *Revista Nexos. Vol. XXVII. Num. 334. Año 27. Octubre 2005*. México.

## 1.2 Referencias de internet

- Saldarriaga, Velez Oscar. *Del Oficio de Maestro: ¿de Intelectual Subordinado a Experto Subordinador?*, URL: <http://www.idep.edu.co/noticias.shtml?x=3033>. 2006. Noticias Observatorio de Educación Pedagógica, Bogotá. Consultado el 29 de noviembre de 2006.
- Saldarriaga, Velez Oscar (2006) cita a: Zuluaga Garcés, Olga Lucía. 1999. *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la Pedagogía. La Enseñanza, un Objeto de Saber*. Bogotá. Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores. URL: <http://www.idep.edu.co/noticias.shtml?x=3033>. 2006. Noticias Observatorio de Educación Pedagógica, Bogotá. Consultado el 29 de noviembre de 2006.
- Wikipedia La Enciclopedia Libre. Categoría: Wikipedia: Esbozo lingüística: Lingüística histórica: Lexicografía: Traducción. URL: [http://es.wikipedia.org/wiki/Falso\\_cognado](http://es.wikipedia.org/wiki/Falso_cognado). 2006. Wikimedia Foundation Inc. Consultado el 18 de noviembre de 2007.

- Wikipedia La Enciclopedia Libre. Categoría: Wikipedia: Esbozo lingüística: Lingüística histórica: Lexicografía: Traducción. URL: [http://es.wikipedia.org/wiki/Falso\\_amigo](http://es.wikipedia.org/wiki/Falso_amigo). 2006. Wikimedia Foundation Inc. Consultado el 21 de noviembre de 2007.

### 1.3 Banco de Datos sobre la Educación Iberoamericana (IRESIE)

- Arellano Duque, Antonio. Formación y Profesorado, Notas para una Reflexión. *En Planuc. Venezuela. Vol.: 18. No.: 23. Mes: ene-jun. Año: 1999. Págs.: 143-153.*
- Arellano Duque, Antonio. La Mirada Pedagógica de Alberto Martínez Boom. *En Revista de Pedagogía. Venezuela. Vol.: 16. No.: 42. Mes: abr-jun. Año: 1995. Págs.: 43-50.*
- Barabtarlo y Zedanski, Anita. El Docente como Intelectual Orgánico: su Proceso de Socialización. *En Siglo XXI: Perspectivas de la Educación desde América Latina. México. Vol.: 1. No.: 0. Mes: ene-abr. Año: 1995. Págs.: 2-10.*
- Bernal Guerrero, Antonio. La Figura del Mentor en la Formación de Profesores, Padres y Maestros. *En España. No.:243. Mes: mar. Año: 1999. Págs.: 12-15.*
- Bolívar Meza, Rosendo. Reflexiones y Sugerencias sobre la Función del Profesor del Nivel Medio Superior. *En Innovación Educativa. México. Vol.: 3. No.:16. Mes: sep-oct. Año: 2003. Págs.: 51-55.*
- Díaz Barriga Arceo, Frida. Aportaciones de las Perspectivas Constructivistas y Reflexiva en la Formación Docente en el Bachillerato. *México. Vol.: 24. No.: 97-98. Año: 2002. Época: 3ª. Págs.: 6-25.*
- Escolano Benito, Agustín. Memorias de la Formación de Maestros. *En Aula: revista de Enseñanza e Investigación Educativa. España. Vol.: 8. Año: 1996. Págs.: 311-327.*

- Escolano Benito, Agustín. La Memoria de la Escuela. En *Vela Mayor: Revista Anaya Educación. España. Vol.: 4. No: 11. Año: 1997. Págs.: 7-13.*
- García Cedeño, Edith. El Nuevo Papel del Profesor y el Alumno en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En *Ethos Educativo. México. No.: 15. Mes: dic. Año: 1997. Págs.: 12-15.*
- Gómez Isaza, José. Siguiendo el Rastro del Campo Pedagógico: una Relectura de las Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. En *Cuadernos Pedagógicos. Colombia. No.:14. Mes: diciembre. Año: 2000. Págs.: 71-78.*
- Lopes, Amanda Cristina Teagno. Formación de Profesores: Reflexión y Emancipación. En *Nuances: Estudos Sobre Educacao. Brasil. Vol.:10. No.: 11-12. Mes: jan-dez. Año: 2004. Págs.: 135-137.*
- Mejía, Pablo. Los Profesores: Personajes Indiferentes. En *Contrastes. México. No.: 6. Mes: oto. Año: 1992. Págs.: 49-51.*
- Ríos Segura, Blanca Alicia. La Práctica Docente y sus Implicaciones. En *Sin Saberes. México. Vol.: 2. No.: 4. Mes: sep-nov. Año: 95. Págs.: 12-13.*

## ANEXO 1

Guía de preguntas para la entrevista a docentes de la materia de inglés de la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Número de entrevista: \_\_\_\_\_

Sexo: Femenino / Masculino

Edad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral: \_\_\_\_\_

Forma de titulación: \_\_\_\_\_

Materia(s) que imparte: \_\_\_\_\_

Número de grupos: \_\_\_\_\_

Alumnos por grupo: \_\_\_\_\_

La finalidad de esta entrevista es conocer su punto de vista sobre el trabajo docente y las características que tenga, hacer la tesis y obtener el grado de maestría en ciencias de la educación.

Por supuesto que una vez concluidas las entrevistas, y hechas las descripciones de las mismas, habrá una reunión con todos los participantes para dar a conocer los resultados obtenidos, ¿tendría usted algún inconveniente el reunirse con los demás participantes?

- ¿Qué libro le ha impactado más?
- ¿Quién es su escritor favorito?
- ¿Cuál es su música favorita?
- ¿Qué tanto tiempo escucha música?
- ¿Qué tipo de programas de TV le gusta ver?
- ¿Cuántas horas ve TV a la semana?
- ¿Cuánto tiempo le dedica a la semana a leer periódicos o revistas?
- ¿Cuáles son sus secciones favoritas?

- ¿Visita usted museos o exposiciones?
  - ¿Con qué frecuencia?
  - ¿Quién es su pintor o escultor favorito?
1. Uno de los primeros vocablos que es de nuestro interés en esta investigación es el de educación porque a lo largo de la historia ha sido utilizado en un sentido muy amplio para designar el conjunto de influencias de los hombres, así como los tipos que de esta han existido. ¿Cuáles son los factores propios de la educación para usted?
  2. Es usual considerar que la educación persigue fines, **universidad – empresa, universidad- generar conocimiento**. ¿Lo que a usted le interesan son?
  3. La mayoría de los sueños políticos del hombre fracasan y algunos otros se consiguen, por lo que a veces da como resultado un ser humano artificial, totalmente fabricado para que se ajuste a los ideales y a los programas que proponen. ¿Qué es lo que más le apasiona a usted de su trabajo docente? ¿Cuáles son sus sueños o anhelos más importantes al respecto?
  4. En la política siempre están compitiendo algunos actores, o lo hicieron como por ejemplo en Estados Unidos George Bush y John Kerry, en el 2004. En Inglaterra Gordon Brown y Tony Blair, en 2007. En Francia Nicolas Sarkozy y Segolene Royal, en 2007, en mismo México no hace mucho, 2006, Felipe Calderón y Manuel López Obrador. ¿Cómo ve la situación en México? ¿Cómo reacciona ante tales cambios?
  5. ¿Qué relación tiene México con el mundo? y ¿nuestra nacionalidad, este juego de identidad global y nacional como lo ve usted?
  6. Se abren diferentes posibilidades como un congreso, una publicación, una conferencia, un diplomado, dar una clase, etc., donde la temática es presentada de la siguiente manera: "no hay ninguna obra pedagógica que no se ocupe de la polis, por eso se dice que hay que volver lo pedagógico más político, y lo político más pedagógico". ¿Participaría usted? ¿Cuál sería

- su propuesta a presentar? ¿Cuáles serían sus puntos de vista? ¿Tiene algún tipo de publicaciones o participaciones en congreso? ¿Cuáles?
7. Si usted como maestro tuviera la oportunidad de influir en el proceso de la toma de decisiones de la secretaria de educación pública, ¿qué le gustaría cambiar de la situación actual? ¿Cuáles serían las principales demandas que presentaría? ¿Cuál es la relación secretaria-escuela de bachilleres UAQ? ¿Cómo debería ser la política mexicana en cuestión de educación?
  8. Como maestro se encuentra dando clases un día cualquiera. En esos momentos se vive una cuestión política en su institución, en Querétaro Qro. México, elección de algún puesto político, y uno de sus alumnos le pregunta frente a todo el grupo, su opinión al respecto, ya sea tanto por los candidatos como por el tipo de evento. ¿Qué respuesta da ante tal situación? ¿Cómo resuelve esa demanda?
  9. Durante la clase, momento a momento, se toman decisiones y se hacen algunas acciones por el maestro, por ejemplo, escribir en el pizarrón, dar instrucciones, organizar a la clase en equipos o parejas, etc. Por cada decisión hecha habrá otras opciones que el maestro no eligió. Por ejemplo, un estudiante llega 13 minutos tarde a la clase, la tolerancia marcada por el reglamento es de 5 minutos. Sin tocar la puerta, entra, y se dirige a su lugar, y en vez de sentarse silenciosamente y ver que están haciendo en la clase con el compañero de a lado. Se pone a saludar a uno por uno de sus amigos. ¿Qué piensa de esta situación? ¿Qué haría usted ante esta situación?
  10. Supongamos que en el curso actual, usted le imparte una clase a un grupo de 60 alumnos que cursan el quinto semestre. Este grupo vive desde primer semestre una problemática, que se ha ido acrecentando con el transcurso del tiempo, y no la han podido solucionar. Su problema es que sufren de robos mínimos y cuantiosos durante todo el tiempo, y no solo los alumnos sino también los maestros (si se descuidan). Por su parte los maestros que han estado con ellos en diferentes materias, en su momento han tratado de detener el problema sin obtener buenos resultados, y los alumnos (algunos

saben quienes son los ladrones) pero no se atreven a denunciar por temor a que tomen represalias contra ellos. Usted es ahora el tutor de este grupo ¿Cómo actuaría para resolver esta situación?

11. Una de las actividades planeadas durante el semestre es tener una discusión en inglés para practicar. Por lo tanto días antes de la actividad pide a los alumnos que se documenten sobre el tema. El día programado llega, y hay alumnos a favor del tema y otros en contra. Por un rato la discusión marcha bien, pero de repente se sale de control y es difícil moderar la situación, porque ya hay agresiones personales. ¿Cómo valora esta situación? ¿Qué hace en tal situación? ¿Qué piensa de esta situación? ¿Cómo utiliza esta experiencia a futuro?
12. Podría describir por favor un día normal, en una clase estándar que usted imparta. Si tiene varios modelos, por favor descríbalos.
13. ¿Cuáles son los problemas en relación al contenido que usted enfrenta en su práctica docente, en cuanto a la enseñanza del inglés? En la forma en que los alumnos estructuran los enunciados ¿no tienen ningún problema? ¿Cuál? ¿Cómo le hace usted para tratar de resolverlo? ¿Algún otro tipo de problema que haya usted identificado? For example may place adjectives after nouns a flower pretty
14. ¿Cuáles problemas en relación a estudiar grupos de palabras en inglés, que se enfrentan cotidianamente sus alumnos? For example count and non count nouns, irregular plural forms man-men
15. Un exalumno que estuvo con usted el curso pasado, se acerca para comentarle una situación que le está incomodando con respecto a una profesor. Le cuenta que dicho profesor, falta mucho, llega tarde a dar la clase y no les dio su forma de evaluación, y al alumno le inquieta porque cree que en conjunto estas cosas le pueden afectar en su calificación. ¿Qué haría usted ante tal problema? ¿Cómo sería si esto fuera de manera grupal?
16. Le gustaría agregar algún comentario.

