



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en ciencias de la educación

**“REFLEXIONES TEÓRICO- EMPÍRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA  
PEDAGOGÍA QUE PERMITA COMPRENDER EL SER Y SABER DOCENTE DEL CETis  
No. 16”**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestría en ciencias de la educación

**Presenta:**

Rocío Arizbé Díaz García

**Dirigido por:**

Mtro. Sergio René Becerril Calderón



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

REFLEXIONES TEÓRICO-EMPÍRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA QUE  
PERMITA COMPRENDER EL SER Y SABER DOCENTE DEL CETis No. 16  
TESIS

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

**Presenta:**  
Rocio Arizbé Díaz García

**Dirigido por:**  
Mtro. Sergio René Becerril Calderón

SINODALES

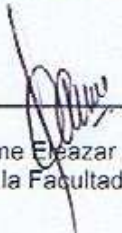
Mtro. Sergio René Becerril Calderón  
Presidente


Dra. Reinalda Soriano Peña  
Secretario


Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera  
Vocal

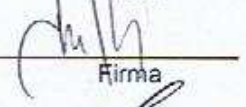
Dr. Tomás Vázquez Arellano  
Suplente

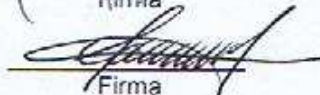
Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes  
Suplente


  
M.D.H. Jaime Elizazar Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

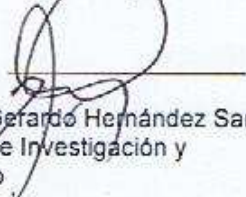
  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Firma

  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Junio de 2011  
México

## RESUMEN

La investigación reflexionó teórica y empíricamente sobre el *ser y el saber docente* a través de las prácticas en el aula. Se apoyó en elementos teóricos de la pedagogía: su historia, herencia, la conciencia y reflexión sobre las prácticas y los efectos que produce. Esta investigación es importante porque hacen falta elementos de discusión teórica y práctica; diálogos e interlocuciones entre docentes que les permitan reflexionar, analizar, comprender el sentido y significado social y cultural del *ser y del saber docente*. La tesis se realizó en el Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 16 (CETis), perteneciente a la Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales (DGETI); con planes y programas de estudio que orientan la práctica docente y formaron a estudiantes en carreras técnicas terminales en artes gráficas y diseño y proyecto gráfico. Actualmente es bachillerato tecnológico. La metodología de corte etnográfico-interpretativo se apoyó en el método de la *investigación-acción participante* de Kemmis y MacTaggart (1988), que ilustró en tres momentos de reflexión, cómo la gestión educativa y los cambios en los mapas curriculares experimentados en menos de diez años influyeron de manera negativa sobre el acto de educar. Muestra que los profesores ignoran las teorías pedagógicas, la didáctica y las teorías educativas como “Didáctica Magna” de Comenio (2003), “El Emilio o de la educación” de Rousseau (2002), “Ensayos sobre el entendimiento humano” de Locke (2002), “Democracia y educación” de Dewey (2004), “Pensamiento y Lenguaje” de Vigotsky (2003); que expliquen su práctica y les permita una reflexión sobre la experiencia de *ser y saberse docentes*.

**Palabras clave:** ser docente, saber docente, pedagogía, currículum.



## SUMMARY

This research study reflects theoretically and empirically on the *being and knowledge of the teacher* through classroom practices. Theoretical aspects from pedagogy were used: their history, heredity, consciousness and reflection on practices and the effects produced. This study is important because elements of theoretical discussion and practice are needed; dialogues and interlocutions between teachers that allow them to reflect on, analyze and understand the meaning and social significance of the *being and knowledge of the teacher*. The study was carried out in the No. 16 Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios (Center for the Study of Industrial and Services Technologies; CETis, from its initials in Spanish) which forms part of the Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales (General Office of Industrial Technological Studies; DGETI, from its initials in Spanish) using study plans and programs that are a guide for teaching and educate students in technical majors in graphic arts and design, as well as graphic projects. This is presently a technological high school degree. The methodology, which is of the ethnographic-interpretive type, was based on the *participative research-action* method of Kemmis and MacTaggart (1988) that illustrates, in three periods of reflection, how educational management and the changes in curricula experienced in less than ten years had a negative influence on the act of educating. It shows that teachers are unaware of pedagogical theories, didactics and educational theories such as “Didactica Magna” by Comenio (2003), “El Emilio o de la educacion” by Rousseau (2002), “Ensayos sobre el entendimiento humano” by Locke (2002), “Democracia y educacion” by Dewey (2004) and “Pensamiento y Lenguaje” by Vigotsky (2003) which explain their practice and allow for a reflection on the experience of *being and knowing that they are teachers*.

**(Key words:** Being a teacher, knowledge of the teacher, pedagogy, curriculum)



## DEDICATORIAS

Para mis maestros que me formaron académicamente, a mis padres, mis compañeros docentes del CETis No. 16, a todas las personas, amigos y compañeros que contribuyeron y apoyaron a la realización de este trabajo de investigación.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, mis maestros, a mi director de tesis por su enseñanza,  
a los sinodales por el aprendizaje, a Jorge, Adriana y  
Marie por su apoyo, a mis padres y hermanos, a mis compañeros  
Docentes por su contribución a esta investigación, al Ing. Sergio Ceja  
por su apoyo moral y en edición, así como al Ing. Sebastián  
por el empastado de este trabajo. Gracias.

## INDICE

	<b>Página</b>
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
I. Introducción	1
Antecedentes	3
Estado del arte	7
Planteamiento del problema	12
Justificación	17
II. Marco Teórico	22
2.1 Pedagogía	23
2.1.1. Concepto SER DOCENTE	26
2.1.1.2. Espíritu pedagógico	27
2.1.2. Concepto SABER DOCENTE	28
2.1.2.1. Autoridad moral	29
2.1.2.2. Sabiduría	32
2.1.3. Reflexión	35
2.1.4. Teorías pedagógicas	38
2.1.4.1. Comenio, “Didáctica Magna”	38
2.1.4.2. Rousseau, “El Emilio o de la educación”	41

2.1.4.3. Locke, “Ensayos sobre el entendimiento humano”	44
2.1.4.4. Dewey, “Democracia y educación”	48
2.2. Filosofía	49
2.2.1. Teorías filosóficas	52
2.2.1.1 Platón, “La República o el Estado”	52
2.2.1.2. Aristóteles, “Ética Nicomaquea”	54
2.3. Teoría de la sociología de la educación	55
2.3.1. Durkheim, “Sociología y educación”	55
2.4. Teoría para analizar los planes y programas de estudio	58
2.4.1. Vigotsky, L. S.	58
III. Metodología	64
3.1 Objetivos	66
3.2 Hipótesis	68
3.3 Método de investigación-acción	69
3.3.1 Fases de la propuesta de investigación-acción crítica reflexiva	71
3.3.1.1 Investigación teórica-documental sobre <i>el ser y saber docente</i>	72
3.3.1.2 Acercamiento a la realidad	74
3.3.1.2.1. Instrumento: Observación participante y diario de campo	75
3.3.1.3 La práctica docente	78
3.3.1.3.1 Instrumento: Historias profesionales o de vida	78
3.3.1.3.2 Instrumento: Entrevistas a informantes clave	80



3.4. Procedimiento de los tres momentos de reflexión para el análisis e interpretación de resultados	81
3.4.1. Primer momento de reflexión	81
3.4.2. Segundo momento de reflexión	81
3.4.3. Tercer momento de reflexión	82
3.5 Muestra y unidad de análisis	83
3.5.1. Criterios de selección	84
IV. Análisis e interpretación de Resultados	
4.1. Acercamiento a la realidad	86
4.1.1. Antecedentes históricos de la DGETI del nivel medio superior	86
4.1.2. Antecedentes Históricos de la educación tecnológica en Querétaro	92
4.1.3 Contexto histórico de la institución.	93
4.2. Primer momento de reflexión	99
4.2.1 La organización de la institución	99
4.2.2. Capacidad gerencial	105
4.2.2.1 Limitantes de la institución	106
4.2.2.2 Potencialidades de la institución	107
4.3. Segundo momento de reflexión	108
4.3.1. Modelos educativos en el marco institucional	108
4.3.1.1 Mapas curriculares.	111
4.3.1.1.2. Técnico profesional en artes gráficas 1978-2002 y Técnico profesional en diseño y proyecto gráfico 1985-2000.	112
4.3.1.1.3. Bachillerato tecnológico 1997.	116
4.3.1.1.4. Tecnólogo 1998-2003.	117

4.3.1.1.5. Bachillerato tecnológico 2004.	120
4.3.1.1.6. Tecnólogo 2006.	124
4.3.1.1.7. Reforma integral de la educación media superior 2008.	125
4.3.2. La práctica docente	133
4.3.3. Reflexiones sobre la práctica docente	140
V. Discusión del Tercer momento de reflexión	143
5.1. Aportaciones sobre el proceso de observación de la institución	143
5.2. Aportaciones sobre el ser y saber docente	146
Conclusiones	149
Contribuciones al modelo pedagógico	154
Bibliografía	162

## Introducción

Con la intención de contribuir a una mejor comprensión del contenido de la tesis, partió de la pregunta ¿Qué reflexiones teóricas y empíricas pueden contribuir a la construcción de una pedagogía que permita comprender el *ser y saber docente* del CETis No. 16? primeramente se abordaron los antecedentes, el estado del arte, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y la hipótesis como elementos constituyentes del objeto de estudio sobre: el *ser y el saber docente*. Para el estudio del concepto central de *ser docente*, recurrí a la filosofía que estudia al *sujeto* como categoría que representa ontológica y gnoseológicamente y se estructura racionalmente. La sociología de la educación lo define como ser social. La pedagogía me permitió comprender y reflexionar sobre el *ser docente* y construir las categorías de análisis: espíritu pedagógico y disposición, a través de las teorías pedagógicas como “Didáctica Magna” de Comenio (2003), “El Emilio o de la educación” de Rousseau (2002), “Ensayos sobre el entendimiento humano” de Locke (2002) y “Democracia y educación” de Dewey (2004). El concepto de *saber docente* lo abordé desde la filosofía pero encontré explicaciones desde la ciencia o epistemología. Por otra parte, en la filosofía de la educación o pedagogía comprendí el *saber docente* y construí las categorías de análisis como: autoridad moral, ética y sabiduría a partir de las teorías pedagógicas de Dewey (2004), Comenio(2003) y con la “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” de Freire (2006).

Los fenómenos que son manifestaciones de las prácticas pedagógicas en el aula, así lo expresan los maestros, sostengo carecen de algunos elementos teóricos y explicaciones de la pedagogía que expresen su historia, su desarrollo, sus transformaciones situaciones que a mi juicio, impiden concientizar y reflexionar sobre las prácticas cotidianas, los efectos que se producen en la relación profesores-estudiantes mediados por la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, es menester reconocer que los profesores del CETis No. 16 llegan a ignorar las teorías pedagógicas, la didáctica y las teorías educativas que expliquen su práctica y les permita una reflexión sobre la experiencia de *ser y saberse docentes*.

El espacio geográfico abordado fue el Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 16 (CETis), perteneciente a la Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales (DGETI) en la ciudad de Querétaro. En este plantel con planes y programas de estudio que orientan la práctica educativa y que forman a estudiantes en carreras técnicas terminales se experimentan varias modificaciones en el mapa curricular y en las prácticas; hacen falta elementos de discusión teórica y práctica; diálogos e interlocuciones entre docentes que les permitan reflexionar, analizar, comprender el sentido y significado social y cultural del *ser y del saber docente*.

Lo antedicho corresponde a una propuesta metodológica de corte etnográfico-interpretativo, utilicé el método de investigación-acción participante de Kemmis y MacTaggart (1988) que permitió incorporar estos nexos, relaciones y conexiones que se ponen en juego en el fenómeno educativo (profesores, estudiantes, contenidos de aprendizaje, relaciones afectivas y las dificultades) se trató de una intervención desde la investigación-acción en tres momentos, los que permitieron acercarse a la realidad de la institución para generar la reflexión en los profesores que participaron en esta experiencia de investigación.

## Antecedentes

Los anhelos que me movieron a realizar esta investigación, nacen de las inquietudes experimentadas antes y después de estudiar la Maestría en Ciencias de la Educación.

Soy profesora de diseño gráfico en un plantel de educación tecnológica a nivel medio superior, perteneciente a DGETI, lleva por nombre CETis No. 16. Trabajo y soy parte de esta institución, creada para dar al estudiante una formación técnico profesional. La mayoría de sus alumnos oscilaban al momento de la investigación entre los 20 y 34 años de edad, elegían estudiar en el plantel por encontrarse en una situación económica difícil y para obtener un empleo. En la actualidad son adolescentes entre los 15 y 18 años. Tienen una preparación a nivel secundaria, con las opciones de concluir los estudios de bachillerato u obtener una carrera técnica.

Cuando empecé a dar clases, busqué métodos de trabajo prácticos e ideas que guiaran mi práctica docente. En un afán por realizar de manera empírica un plan para desenvolverme en el aula ante un grupo de alumnos, fue realizado con un confuso pensamiento de qué era enseñar. Lo hice a partir de buenos deseos, los pasos que seguí para enseñar los tomé de mi experiencia como alumna, de mis vivencias, de rescatar las *mejores* cualidades de mis profesores. Siempre existió la duda de si lo que estaba haciendo era lo correcto o si había algo mejor para cumplir con esta misión. Además del profundo deseo de saber ¿Cuál es el fin de la educación? Sin embargo, la realidad en el aula, rebasó en mucho mis anhelos. Mi práctica se concretó únicamente a preparar diseñadores gráficos, no pude dar respuesta a mi pregunta como tampoco logré obtener algunos principios que me devolvieran una imagen sobre el trabajo realizado o sobre los *saberes* más importantes para *ser docente*.

Nunca vi más allá del alumno que es preparado para el trabajo. En juntas de academia o en charlas con mis compañeros docentes -cuando los profesores hablábamos acerca de los alumnos-, las conversaciones giraba en torno a expresar las continuas quejas sobre las actitudes *indeseables* de los alumnos, su indisciplina, su comportamiento grosero con los maestros y sus compañeros de clases, retar la autoridad del maestro, decir “malas palabras”, jugar dentro del salón y no poner atención; nuestra impotencia del ¿qué hacer? se traducía en fórmulas prácticas como: “no te compliques la vida”, “ya aprenderán”, “no puedes cambiar al mundo”, “les falta madurez”, “no saben lo que quieren por eso actúan así”, “déjalos”, “no puedes cambiar el sistema”, “son técnicos no licenciados en diseño”, “ni sus padres los pueden controlar”. Siempre tuve la inquietud de saber ¿a dónde caminamos en la educación?, ¿qué hacer?, ¿cuál es el sentido de dar clases?, ¿para qué? La mayoría de las *inquietudes* se manifestaban también en las prácticas docentes de mis colegas. Por consiguiente la formación del alumno, el compromiso moral y ético con él mismo y con la sociedad, se obstaculiza por las actitudes antes descritas.

Para enfrentar esta realidad en el aula, los maestros proclamaban frases motivadoras acerca de la profesión como: “serás un gran diseñador”, “tendrás éxito y mucho dinero”, “eres diseñador y puedes romper estructuras o cánones visuales”, “puedes tener tu propia agencia de publicidad”. Todo esto, quizás, producto de los anhelos no realizados por algunos docentes de la carrera de diseño gráfico. Sin dejar de lado formar en el compromiso, en el esfuerzo que implica la adquisición de conocimientos, en la disciplina como un camino hacia el éxito, en el dominio de las técnicas de expresión gráfica, en el conocimiento de los sistemas de impresión, sobre todo, en la teoría del diseño gráfico –que induce al análisis y a la reflexión para poder comunicar ideas a través de imágenes-, vital para cimentar los anhelos de una mejor práctica profesional.

Las guías de observación realizadas sobre la práctica docente –descritas en la metodología- mostraron que está encaminado al “saber hacer”; los profesores expresan frases en el aula como: “el día que trabajes”, “no vas a tener clientes”, “la empresa no te

va a contratar si...”; todo para tener un lugar en el campo laboral. Por otra parte, en entrevistas no estructuradas los docentes atribuyen la falta de identidad, apostolado o misión frente a la educación a los bajos sueldos para cubrir sus necesidades tienen otro empleo. El Departamento de Servicios Docentes y prefectos culpan a los docentes de checar sus horas de entrada y de salida sin dar clase al grupo; la mayoría no cumple con las fechas señaladas por la institución para la entrega de boletas a los padres de familia; pocos son los que entregan a tiempo sus calificaciones, otros las regalan argumentando: “ya la vida le enseñará al alumno”; o tal vez “que otro maestro lo pase o lo repruebe”; algunos alumnos comentaron que la calificación del semestre depende de un volado, de un proyecto, una botella de vino o dinero.

La experiencia en la docencia deja huella. La profunda gratitud que experimento por ser cómplice de los alumnos que intentan modificar sus actitudes para ser los *mejores* diseñadores, cuando hacen sus tareas, entregan sus proyectos gráficos como: un tríptico, un cartel o algún logotipo en la fecha de entrega señalada, cuando en su afán por conocer, expresan dudas que permiten su crecimiento intelectual, las actitudes positivas en clase como el respeto ante la opinión de sus compañeros y profesores o institución, es decir, los hábitos que les permiten llevar una vida disciplinada aprovechando el tiempo al máximo en las actividades que al final del esfuerzo realizado produzcan satisfacción. Las conductas deseables dentro y fuera del aula expresan *formas de valorar* en relación con la sociedad, las relaciones laborales y familiares.

También está la otra cara de la moneda. En clase, observé en los alumnos un relajamiento corporal expresado en cómo está sentado en la butaca o en el restirador, casi está acostado, en ocasiones está con una pierna arriba de la paleta o medio sentado con los pies estirados y los brazos cruzados; además la falta de interés en las clases, lo que pasa en su país, la falta de juicio para elegir, hacer o pensar lo bueno, no quieren cumplir con las tareas, la apatía por aprender, por entrar al salón de clases. En entrevistas informales con alumnos sobre la *forma de valorar* al docente en su cátedra, manifestaron que no seduce, da flojera su mismo sermón “allá fuera los fregadazos están

duros y no la vas a hacer”, el mismo libro de siempre, la misma dinámica en el aula, el alumno escucha al maestro que reproduce el saber. Algunos alumnos, retan y cuestionan violentamente la autoridad del profesor al gritarle que le dé una razón que justifique que el maestro le pida orden en clase: “quién te crees que eres”, “por qué tengo que hacerlo”, “no quiero hacer lo que tú me dices que haga”. En ocasiones, hay demasiada plática entre los alumnos, todos hablan al mismo tiempo, nadie escucha a nadie, el maestro trata de guardar un orden, “nadie lo pela”, es más importante platicar con el compañero que escuchar al maestro o generar la discusión grupal. Observé que varios de ellos engañan a sus padres al decirles que van a clases y nunca llegan a la institución.

En las entrevistas semi-estructuradas que apliqué a los docentes (ver metodología) manifestaron sentimientos de impotencia ante estos hechos, no encuentran respuestas que guíen su actuar; los sentimientos encontrados como angustia, violencia verbal, la no tolerancia al dolor, la incapacidad, la preocupación por el futuro de los alumnos que, por no escuchar y atender, tendrán posiblemente dificultades para llegar a una conciencia de los límites físicos, pueden pasar de los gritos a los golpes, nadie les enseña a poner una rienda a los instintos desbocados; después pasarán a los actos que atenten contra la familia, ignoran los lazos afectivos que permiten la formación moral como ciudadano.

Las estadísticas de la institución revelan altos índices de deserción y reprobación en los primeros semestres; el mayor porcentaje de reprobación se encuentra en la materia de matemáticas –tronco común-, además la falta de integración al grupo, dificultan la adaptación del estudiante a los cambios y relaciones sociales.

Ante tal problemática, Lyotard, J.F. (2003) puntualiza que el *posmodernismo*, advierte un desgajamiento de las estructuras sociales que transgrede la protección y el respeto que nos garantiza el orden social, por su parte Durkheim, E. (2003), delimita a los ciudadanos como seres sociales que pertenecen a una sociedad estructurada, la educación es responsable de transformar los fenómenos indeseables y educar a los seres para una sociedad deseable.



## Estado del arte

Con la intención de conocer los modelos teóricos que fundamentan el *ser y el saber de los docentes*, revisé los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) 1992-2002 (2003) encontré que en los procesos de investigación se presenta un predominio por los estudios etnográficos de corte sociológico, encontré valiosas aportaciones para comprender los roles, estructuras, imágenes e identidad de los sujetos, actores en relación a las prácticas educativas y los procesos de formación; de todo lo revisado, presenté los autores que más contribuyeron al objeto de estudio. Sin embargo la ausencia de las teorías pedagógicas desfavorecen la interpretación de otros marcos valorativos que pudieran aportar a la construcción de los *modelos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre el ser y saber docente* desde la pedagogía.

En el tomo dos titulado “Acciones, actores y prácticas educativas” (2003:88) en la tesis de **María Irene Guerra** (1998), titulada *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*, propone como objetivo recuperar la experiencia y condiciones sociales de los alumnos para acercarse al conocimiento de los significados y funciones sociales atribuidas al bachillerato, valorándolo en términos del futuro laboral, social y personal. La autora cree preciso desenredar las representaciones con que los jóvenes significan al bachillerato a partir de categorías como: el mercado de empleo, su movilización social y económica, el análisis inicia con la edad, género, estado civil, trayectoria escolar, ambiente cultural y posición social. Los referentes conceptuales son: vida cotidiana, representaciones sociales y habitus. La tesista piensa que analizar el bachillerato desde su historia permite percibir la confusión con respecto a su función social y su estructura; como origen sociocultural.

En el mismo documento encontré en la tesis de maestría de **Rafael Palacios** (2001), titulada *Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*, el objeto de estudio son los procesos de construcción de identidades escolarizadas en un CETIS de la ciudad de México. El objetivo es interpretar la construcción de las identidades de los alumnos con el rescate de sus léxicos. Plantea que en el trayecto escolar, cuando se ingresa a una escuela no deseada, abre múltiples posibilidades en la construcción de la identidad que tiene repercusiones significativas tanto en la formación escolar como en las transformaciones de la subjetividad. La investigación de corte etnográfico, respaldándose en varias observaciones de escenarios explicadas desde el contexto histórico social de la educación tecnológica en México y en entrevistas con estudiantes, profesores y prefectos. Describe el contexto de la educación en la sociedad contemporánea, determinada por la globalización; la identidad escolar es construida desde el marco referencial de la escuela y las prácticas educativas informales las interrelaciona con los acontecimientos culturales y sociohistóricas. El autor sostiene que la construcción de la identidad del estudiante del CETIS inicia a partir del ingreso a la institución, más tarde en el contexto social dentro del plantel y las prácticas abiertas (la vida en el salón de clases, las tareas académicas); además las subterráneas (la vida en los pasillos, patios, los alrededores de la escuela, las prácticas para acreditar materias, el porrismo, entre otras).

El proyecto nombrado “Elaboración de propuestas pedagógicas. Un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente” (2003:115), **Tlaseca Ponce y otros (1999)** realizaron una investigación que tuvo por objeto de estudio la práctica y el saber de los maestros como saber de la formación docente. “El saber se manifiesta la acción y el lenguaje del maestro y puede ser aprehendido cuando se reconstituye su unidad en la obra que reconocemos objetiva al acontecer del ser docente: la elaboración de la propuesta pedagógica” (1999:34) y florecer del ser docente, inquietudes éticas, acciones, estrategias y saberes que orientan la práctica. Los anteriores documentos me permitieron reconocer que la realidad de la

escuela incluye las prácticas educativas, el contexto social, el ambiente social del plantel y que necesariamente son parte del *ser y del saber docente*.

En el estado del conocimiento titulado *Sujetos, actores y procesos de formación* COMIE (2003:172) sobre las tendencias en la formación de docentes, me permitió comprender el rol del profesional que imparte clases sin una formación pedagógica. Cuando la institución asume el rol de formador, capacita con una serie de herramientas operativas para la aplicación y organización de los contenidos. Las entrevistas no estructuradas que se aplicaron a los docentes denominan a los cursos como la didáctica y pedagogía, esta concepción es insuficiente para el docente en su práctica porque la experiencia con los alumnos y la institución son limitadas para enfrentar la realidad escolar. Lo anterior produce confusión en los docentes sobre la imagen que tienen sobre el *ser y saber docente*.

El trabajo de **Remedi y Ornelas (1993)** concentran la atención en la formación docente en el nivel medio superior y superior, la primera perspectiva es sustentada en las aportaciones de la psicología conductual que operan desde la tecnología educativa. La lógica con la que funciona “inicia con fijar el parámetro de la operatividad docente en la estructura del objetivo y del contenido; después, ofrece modelos de actuación con alumnos para ejercitar la acción previamente planeada; finaliza con el momento del control de la actividad, que permite valorar la relación de los dos momentos anteriores” COMIE (2003:172).

La segunda perspectiva aparece a finales de los setenta, el elemento central es el contenido quien dirige y define las relaciones entre los varios elementos de las acciones docentes como algo establecido pero que no es construido por los docentes. Los autores sostienen que:

“La posibilidad de pensar al docente en posesión del contenido pautaba las diferentes estrategias que se concebían a fin de que éste ejerciese un dominio explícito” (1993:17). Si bien esta tendencia devuelve al maestro la materia prima con la que él trabaja, cabe señalar, dicen los autores, que concibe al contenido como algo que “está allí para que se le conozca y se le domine” Remedi y Ornelas. (1993:18).

La tercera perspectiva descrita es la valoración que hace el docente del vínculo educativo. La atención está en la reflexión de los vínculos grupales. La pedagogía surge como tendencia que beneficiaría la creatividad, valorar la ideología de los grupos y al análisis de las contradicciones implícitas en el proceso grupal. La labor del docente consiste en interpretar las causas que ocurren en el grupo que obstaculiza el aprendizaje y promover nuevas relaciones para hacer el trabajo más provechoso. El paso del yo al nosotros, resulta fundamental en esta tradición. No obstante, Remedi y Ornelas (1993) citados en el mismo documento, señalan que el grupo operativo funciona para los docentes bajo la lógica del ritual. Algunas de las críticas que hacen a la pedagogía grupal es la que se refiere a:

“construcciones artificiales, de interpelaciones desde el saber ser y problematizarse desde lo que son las prácticas específicas y coyunturales en las que se despliega el hacer de los maestros” Remedi y Ornelas (1993:21).

En la formación docente en el nivel medio superior y superior, con datos de organismos internacionales que tratan de esbozar la situación de América Latina concentrándose en México; para Arredondo y Peralta (1997) sostienen que “existe una gran cantidad de profesores por horas, además que la población femenina es la mayoritaria en los docentes del nivel. Los autores toman como referencias estos datos para relatar las acciones que realizan: DGES, la SESIC y la IES”. (COMIE: 177). Utilizan tres categorías para el estudio:

“La primera, por programas formales tiene como finalidad contar con personal posgraduado. La segunda, por cursos disciplinarios relativos a la actualización del personal universitario en contenidos de su profesión. La tercera, cursos pedagógicos que orienta a los profesores en las actividades de la docencia. En las conclusiones apelan a la utilización de diversos

medios para concretar los objetivos de formación que las instituciones de educación se han propuesto”. (COMIE: 177).

En este contexto se reconoce una preocupación institucional de formar a los docentes, contribuir a su identidad al colocar al centro de sus relaciones a la práctica docente, contribuciones importantes para entender el *ser y el saber de docentes* desde distintos marcos de interpretación como lo son: algunos modelos teóricos de la pedagogía, la psicología educativa y la sociología de la educación.

## Planteamiento del problema

La tesis asumió por objeto de estudio el ***ser y saber docente*** con el fin de reflexionar teórica y empíricamente desde la pedagogía. Para la investigación utilicé como objeto de reflexión a docentes de la institución llamada CETis No. 16; actualmente un bachillerato tecnológico dependiente de la DGETI en la ciudad de Querétaro, Qro.

En la actualidad el papel que desempeña el docente frente a la misión educativa, en la educación media superior, específicamente en el bachillerato tecnológico (CETis No. 16) es la formación en un sentido técnico. Para definir la educación tecnológica, acudí al Diccionario de las ciencias de la educación (2003:509), en donde precisa el impacto de la:

“tecnología en la vida humana y la preocupación por las consecuencias sociales que los cambios tecnológicos imprimen a todos los aspectos de las sociedades del conocimiento de la información; motivan la institucionalización académica y escolar de lo tecnológico con el objetivo de lograr adaptaciones presentes y futuras que de los cambios tecnológicos cada día más sofisticados y nuevas demandas sociales referentes a los servicios; posibilita la incorporación de los sujetos a las nuevas exigencias profesionales, capacitándoles para una actualización permanente, y al mismo tiempo participar activar y creativamente en dicho desarrollo como lo es, el *saber hacer*”.

Desafortunadamente observé en la mayoría de los profesores del CETis No. 16 educan sólo el *saber hacer* dentro del aula; para los alumnos solamente se repiten una serie de saberes tullidos, para el docente la tarea sólo estriba en que el alumno pase la materia al realizar un examen con cierto número de preguntas, por ejemplo, el alumno contesta lo que el profesor quiere, puede ser como lo dice el libro, como se dictó en clase o como mejor le parezca al profesor que está dicho; dejando de lado si se construyó un conocimiento, o en su defecto, si se entendió la lógica de la materia, del tema o de la unidad revisada.

En varias pláticas con mis colegas manifestaron la desilusión por los alumnos que -a pesar de la supuesta ayuda para que pase el examen- muy pocos aprueban, los demás alumnos con calificaciones menores del cinco, desfilan los cuatros, los tres, los dos y los ceros, porque no se estudió para el examen. Lo anterior me permitió deducir que el trabajo docente pareciera estar limitado a ser un capacitador y transmisor de información del hacer; desconectado de la vida cotidiana del estudiante incluyendo la escuela, imposibilitan la manifestación consiente del *ser y saber docente* para enfrentar el caos y la incertidumbre que constantemente se experimentan; solo se enseña para reproducir, hacer y ejecutar.

En la actualidad la mayoría de los alumnos que pertenecen al CETis No.16, oscilan entre 15 y 20 años, -según datos del departamento de servicios escolares-. En entrevistas informales con los alumnos manifestaron que sus padres trabajan casi todo el día, observé que la ausencia de los padres expone a los jóvenes a convivir la mayor parte del tiempo en la escuela o con los amigos, por lo que me pregunté ¿a qué hora se les educa?, ¿a qué hora se puede tener una socialización, una comunicación que pueda trascender e impactar sus vidas? Si la familia es uno de los principales formadores del *ser*, pues es ahí donde se aprende moral, ética y disciplina, la familia descuida la educación de los jóvenes y es obligada a dar la preferencia al trabajo como medio de sobrevivencia. La responsabilidad de educar pareciera recaer en los docentes por pasar el mayor tiempo con los alumnos y remediar las ausencias de los progenitores. Otros resultados de las entrevistas informales aplicadas a los alumnos manifestaron en relación al acto de educar, pocos son los docentes que se interesan por despertar o seducir a sus alumnos ante el universo que implica el conocer, de originar ciencia y más aún, de transformar la intersubjetividad del alumno con respecto a sus interrelaciones con las diferentes dimensiones de la sociedad.

En las entrevistas semi-estructuradas que apliqué a los docentes (ver metodología) los cursos de capacitación docente promovidos por el plantel -sostienen los docentes-, están fraccionados de la realidad experimentada en el aula; los docentes

detectan que los cursos son insuficientes para conseguir el “saber enseñar”. Las prácticas en el aula están basadas en la experiencia laboral de la profesión, por ejemplo: profesores de diseño gráfico que imparten materias como proyectos gráficos, logotipos, diseño de cartel y la enseñanza de software para el diseño gráfico como *Ilustrador, Corel Draw, In Design*. Para solucionar los problemas de la práctica en el aula, los profesores entrevistados comentaron que optaron por elegir las características que los impactaron de los anteriores profesores que los formaron, organizaron las vivencias adquiridas en su calidad de alumnos y fueron sistematizadas para dar clases; pero de manera inconsciente de los efectos que producen. Lo anterior orilla a intuir que la mayoría de los profesores carecen de una guía teórica sobre la *práctica docente*.

La *práctica docente*, desde la postura de, Sacristán, Gimeno (1998:35) “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”. Así la intención permite intervenir en la transformación del sujeto-alumno. Por lo tanto, comprendí que la *práctica docente* es un conjunto de acciones que permiten intervenir en el alumno a partir de sustentos teóricos y prácticos que el *ser y saber docente* precisa reflexionar para la formación de los alumnos.

Por su parte, Becerril, S. (locus cita 2006) define las *prácticas docentes* como las relaciones con una serie de principios, criterios, fundamentos que presentan un proceso sistemático, que lleva una intencionalidad para formar y desarrollar algo en el individuo; llamado alumnos. Lo anterior me permitió percibir que estos principios son los ejes que devuelven al profesor la imagen sobre el *ser y el saber docente* porque son conscientes de los *efectos* que producen tanto en el acto educativo como en la *formación del ser de los alumnos*, permiten intervenir en el contexto social del aula así como, en los intereses y complejidades que experimentan los alumnos, quienes exteriorizan diversas consecuencias en su entorno biopsicosocial.



Finalmente, el presente trabajo de tesis intenta ser un anhelo de *fin*es deseables y simultáneamente acciones como *medios* para lograrlo. Pretendí contribuir a través de las reflexiones teóricas y empíricas sobre el *ser y saber docente* favorecer la construcción de una pedagogía que permita comprender el problema sobre ¿qué debe hacer el profesor ante la realidad en el aula y la *formación* del alumno?, que se jalonea por las carencias teórico-prácticas para reflexionar sobre el *ser y saber docente* en la práctica. La ignorancia de las teorías pedagógicas, didáctica, tecnología, organización escolar, psicología educativa, filosofía y sociología de la educación en los cursos de *formación docente* promovidos por la institución, produce efectos que impiden la flexibilidad, sistematización y la reflexión sobre el *ser y saber docente*.

Para poner en juego nuestro objeto de estudio, intuí que la desunión de las *prácticas docentes* con la pedagogía, produce *efectos indeseables* en el fenómeno educativo para la *formación* del alumno, porque el profesor se limita a la preparación para un campo concreto de trabajo, dejando de lado el desarrollo del estudiante a través de la educación en todas sus dimensiones; además restringen en los docentes la construcción de una pedagogía para comprender el *ser y saber docente del siglo XXI*.

Para educar el *ser* del alumno, precisa una relación dialéctica con el docente a partir de las actitudes deseables que manifiesta el profesor, en otras palabras, el *ser docente* es el actor principal que influye la mayor parte del tiempo en la vida del adolescente, el alumno aprende de él su personalidad y la moral en sus actos; por ejemplo, cuando el profesor llega a tiempo al salón de clases, al preparar la clase está educando en la disciplina y responsabilidad; asimismo las actitudes indeseables también aleccionan. Por lo tanto, el *ser entendido como un individuo multidimensional –físico, mental, inteligente, sensible, intuitivo, espiritual y social-* la educación en las dimensiones mencionadas, queda ausente en el mapa curricular, es excluido al no estar presente en un plan de estudios de manera formal.

En suma, a través de las reflexiones teóricas y empíricas para la comprensión del *ser y del saber docente*; la pedagogía por medio de las teorías pedagógicas de los

pedagogos que elegí para construir el marco teórico; me permitió encontrar las exhortaciones prácticas para explicar, comprender y reflexionar sobre las prácticas docentes, el caos provocado por el desgajamiento de las estructuras sociales que se ven encarnadas en el aula y a las que se enfrenta el profesor en su práctica cotidiana.

Para enfrentar de manera consciente los efectos indeseables manifestados por los alumnos y los profesores -que llamé *anarquía*- en el *fenómeno* educativo, primeramente es necesario concientizar, comprender y devolver la imagen al profesor sobre el *ser y saber docente*. La *pedagógica* y su herencia histórica; me mostraron que ambos son un eje *génesis* que estructura, dirige y da sentido a la práctica docente.

Todos estos fenómenos me llevan a plantear la siguiente pregunta:

**¿Qué reflexiones teóricas y empíricas pueden contribuir a la construcción de una pedagogía que permita la comprensión del ser y del saber del docente del CETis No. 16?**

## Justificación

Con la formación y visión teórica de la maestría en Ciencias de la Educación, observé la realidad desde otro punto de vista. Primero, la falta de una formación pedagógica que guíe una *práctica docente* en relación con el profesor, el aula y los alumnos porque los *finés trascendentes* de la educación, son los que permiten construir un mundo mejor. En segundo lugar, gracias a estos estudios, desarrollé una visión diferente acerca de la educación, aunque me dejó un sabor amargo ante mi incapacidad para enfrentar fenómenos sociales en el aula. Me comprometió a la comprensión de la realidad que me tocó experimentar en un bachillerato tecnológico, en mi calidad de docente en diseño gráfico y en mi peculiaridad de ser humano.

Hoy, mi visión de los *finés de la educación* se amplió gracias a las teorías pedagógicas revisadas en el seminario de pedagogía de la maestría en Ciencias de la Educación, encontré que a través de la historia de la pedagogía, la educación consistió en transformar a la sociedad; y parte de ésta evolución coexiste una intrínseca participación del maestro que merece la pena rescatar.

Los fines trascendentes de la educación –desde el punto de vista de la pedagogía- según Becerril, S. (2005, *locus cita*) son: la formación del carácter, la transmisión de la cultura, la socialización, el conocimiento y el desarrollo de habilidades, que deberían ser parte de la *práctica docente*. La historia de la pedagogía demuestra que los fines trascendentes tienen un mayor efecto en la intervención de la intersubjetividad del alumno. Lo anterior me permitió observar que actualmente la carencia de los supuestos pedagógicos -que orientan al *ser y saber docente*- empobrecen la conciencia de los efectos que produce la práctica docente. La ignorancia de la herencia pedagógica impide que mis colegas puedan concientizar sobre *el ser y saber docente* y el rol de

intervenir la intersubjetividad de los alumnos hacia fines trascendentes. Para alcanzar el futuro ideal, percibí que los hechos negativos que no contribuyan a los fines anhelados para *la comprensión del ser y saber docente* pueden ser alterados en el presente para construir un futuro deseado. En consecuencia, la encomienda consiste en establecer los *anhelos* y las *maneras* de conducirse por parte del docente, para concretarlos y acercarse a lo deseable o al *deber ser*.

Observé en el contexto del aula, la relación dialéctica entre el docente y el alumno, que ponen en juego *actitudes* tanto negativas como positivas. Por una parte, las *actitudes o disposiciones negativas* del docente y las relaciones con el alumno, son manifestadas a través de tensiones que generan desorden, caos, impotencia, apatía y desesperanza por ambas partes a través, de las relaciones sociales en el aula. Las *disposiciones negativas* distraen para lograr los anhelos de un mundo mejor. Para desenredar los conflictos, intenté con esta tesis, construir una alternativa de intervención-acción-transformante desde la práctica docente cotidiana, es decir, una síntesis que permita mostrar la vinculación entre las *formas de valorar* positivas y negativas imperantes en la realidad que se vive en el aula, para intervenir o problematizar ante lo complejo de la realidad.

En lo referente a la educación, deduje que en la relación dialéctica entre alumno y docente coexistan *disposiciones deseables* para la formación de la identidad cultural y universal. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación del alumno deberían tener como base la construcción de conocimiento. El alumno del Bachillerato Tecnológico, no debe pecar de ignorancia sobre el origen de las ciencias –componente básico- y de la disciplina del componente profesional, es decir, el saber cómo nacieron los conceptos, las técnicas y tecnologías para comprender cómo es que funcionan, permitirán la reflexión, la crítica y resolución de problemas.

Los resultados de las entrevistas informales aplicadas a los alumnos manifestaron que sólo les interesa obtener un papel oficial que acredite cierto grado de estudios o, en su defecto, pasar un buen rato con sus compañeros. En su calidad de adolescentes,

entendí que los alumnos *adolecen* o sufren la pérdida de lo que antes *significaba* y construyeron en su niñez, por ejemplo, todo lo que profesaban, valoraban, sentían, pensaban; se quebrantó al momento de pasar a otro estado de la vida llamada adolescencia, caracterizada por la manifestación de crisis internas y externas, violencia así como, la búsqueda de la identidad perdida. Observé en los alumnos expresiones relacionadas al individualismo, por ejemplo: no entregar tareas, no entrar a clases porque es aburrido, no trabajar en equipos porque no todos trabajan, apatía, no tener un proyecto de vida a seguir; algunas teorías explican estas disposiciones como manifestación de un alto grado de egoísmo producto de una sociedad en crisis y resultado de la época denominada por Lyotard, J.F (2003) *posmodernismo*. En consecuencia, el hombre en sociedad se convierte en un hombre aislado, sin esperanza de un futuro mejor, que no se esfuerza por alcanzar un ideal.

Las exigencias de las sociedades del conocimiento y de la información, reclaman responder a varios aspectos, según Becerril (2005, *locus cita*) algunos de ellos son:

- Materia prima: conocimientos-información.
- Aprendizaje: sustituye a la enseñanza (aunque Comenio (2003) hizo énfasis en la trascendencia de la enseñanza).
- Sociedad centrada en los vicios.
- Organizaciones que aprenden.
- Aprendizaje debe ser permanente: la educación debe ser continua porque debe acompañar en todos los ámbitos y etapas de la vida.
- Desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales: para aspirar a mejores posibilidades de vida, de sentirse bien con lo que uno hace, de crear y precipitar las fuentes de trabajo ante la escasez de empleo, puesto que un título no compra la estabilidad laboral, sino las capacidades y habilidades mentales, físicas, morales y espirituales desarrolladas a través de la educación.
- Desarrollo de un pensamiento sistémico y sintético.

- Arquitectura del conocimiento: configurar mentes bien estructuradas y ordenadas porque es así como se desarrolla el *entendimiento humano*, por ello es necesario que nuestros discursos en el aula mantengan una lógica, para que el alumno pueda aprender.
- Importancia del capital humano y cultural.

Por otra parte, según Ornelas, C. (2002:324) la acción del Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene por objeto fomentar una educación técnica, basado en el *saber hacer*; es planteado de la siguiente manera:

“La identidad nacional será fuerte sólo si el sistema educativo logra formar buenos ciudadanos y habrá progreso económico si ellos adquieren los conocimientos y las destrezas, así como los atributos morales que les permita adaptarse a los cambios bruscos en las relaciones económicas. Esos son los retos que ya tiene el sistema educativo mexicano y que serán más intrincados conforme se avanza en la transición de fin de siglo”

Así deduje que, el sistema educativo tiene el rol de asegurar una formación en destrezas y habilidades prácticas que son limitadas por la vertiginosa carrera tecnológica. La formación y socialización de los alumnos es restringida por la educación técnica recibida. En el modelo de Tecnólogo, en el séptimo semestre los alumnos cursaban la materia denominada “Estancia en la Industria”, que consistía en ingresar a una empresa como ayudante y practicar los conocimientos adquiridos en su proceso de formación. Las actividades realizadas durante el semestre eran examinadas por un asesor-docente que mantenía relación con el supervisor y el alumno con el fin de mantener contacto con las actividades desempeñadas así como, las dudas o dar asesoría técnica al alumno. Cuando desempeñé la labor de asesor técnico-docente, algunos empresarios me exteriorizaron la preocupación por los alumnos de diseño gráfico que realizaban sus *estancias en la industria*, las graves limitantes en sus relaciones con los clientes, el desenvolvimiento en las relaciones laborales era impropio, el lenguaje es deficiente; manifestaban que la función del diseñador no era únicamente estar frente a una computadora y vectorizar un

diseño, también implicaba la relación y comunicación con las personas para obtener los mejores resultados en cuanto a la comunicación gráfica se refiere.

La educación en el *saber ser*, podría ayudar a enfrentar el fenómeno de la globalización. Es jerarquía romper con el culto al trabajo individual, ya que, la nueva economía exige la capacidad de trabajar en equipo, tanto en el sector productivo, como en los aparatos de gobierno, sin olvidar la ciencia y la investigación. Es imposible concebir una posición individualista ante los nuevos fenómenos; así la amplia discusión entre varios, lleva a mejores decisiones en todos los sentidos. Pero ¿será esto suficiente para enfrentar los retos ante un mundo en vías de globalizarse?, ¿cuáles serán las características deseables en los próximos profesionistas?, ¿qué cualidades y valores serán necesarios fomentar en el alumno y en el docente para que se pueda enfrentar la complejidad de la globalización?, ¿cuál será el sentido de la educación en este contexto?

Desde la perspectiva del *mapa curricular* observé que la educación técnica arrincona al *ser*, porque las manifestaciones artísticas desaparecieron, por ejemplo, el estudio de la historia universal así como del arte está ausente en los planes y programas de estudio, son necesarias las contribuciones artísticas en la educación para generar una identidad sensible en los alumnos. Reflexioné que es insostenible generar dicho adelanto si no se integra mente, sensibilidad y espíritu al contexto histórico en el cual México, experimenta un proceso de transformación de sus estructuras sociales, en donde también la educación es responsable de reflexionar -sobre todo con el fenómeno de la *globalización*- si vemos para prever el futuro que nos espera.

## CAPÍTULO II

### Marco teórico

El siguiente apartado presenta los criterios epistemológicos y sustentos pedagógicos para la comprensión del *ser y saber docente*, así como la práctica docente. La organización del marco teórico, contempló construir el *ser y saber docente* como conceptos centrales, estudiados desde la pedagogía, la filosofía y la sociología de la educación. Para las modificaciones en los planes y programas de estudio recurrí a la teoría del currículum para comprender cómo afectan a la práctica.

Primeramente, el concepto de *ser y saber docente* lo construí desde la pedagogía o filosofía de la educación así como, las categorías de análisis como: *espíritu pedagógico, disposición, autoridad moral y sabiduría* que me permitieron ver la realidad.

Posteriormente para llegar a la reflexión sobre el *ser y saber docente* incorporé las teorías pedagógicas que me permitieron comprender a través de los postulados, supuestos e intenciones la práctica pedagógica en su sentido histórico, social y cultural sin la mediación de las instituciones. Inicié con Comenio (2003) con la obra "*Didáctica Magna*" pretendió llegar a la dignidad humana a través de principios, postulados y los medios que dieron origen al *naturalismo*. En seguida la bella obra de Rousseau (2002) que tituló "*El Emilio o de la educación*" me permitió la reflexión sobre la postura del Naturalismo-Humanista, donde la sensibilidad es el medio para llegar al conocimiento y entender la naturaleza humana. Proseguí con Locke (2002) y su obra "*Ensayos sobre el entendimiento humano*", comprendí los procesos naturales del entendimiento, es decir cómo evoluciona el pensamiento humano a partir de la experiencia o empirismo.

Después indagué los concepto sobre el *ser y saber docente*; primero desde la filosofía de la ciencia en su carácter científico; y filosófico; encontré en los clásicos griegos



como Platón (1990), quien cuestionó ¿Qué es lo Bello, Bueno y Verdadero? en su obra *La República o el Estado* un *ideal* por medio del método dialéctico y propuso una *teoría* para la formación de un ciudadano virtuoso. En segundo lugar, la *Vida Feliz y Bella* de Aristóteles (2000), plasmado en *Ética Nicomaquea*, presentó un ideal de educación para crear al ciudadano con nobles sentimientos, un político y con sentido sobre el bien común a partir del *equilibrio* entre la *autoridad* y la *obediencia* persuadida por la razón.

Desde el punto de vista de la sociología de la educación, exploré lo que para Durkheim (2003) en su *Educación y Sociología* es la conciencia colectiva y el papel de la educación para una sociedad, que en su momento vivía en el caos; rescaté cuáles fueron sus respuestas al momento histórico para llegar a una sociedad feliz; además el autor consideró al maestro como un *ser social que genera socialización al individuo a través de una mayor moral con la conciencia colectiva*.

Por último las incursiones de Vigotsky (2003) en los campos de la ciencia y la cultura, plasmados en su libro titulado “Pensamiento y Lenguaje” donde incorporó elementos valiosos para comprender las Funciones Psicológicas Superiores, el contexto social, la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje e inteligencia me permitió comprender cómo los planes y programas de estudio modifican y orientan la práctica docente desde la institución.

## 2.1. Pedagogía

En primer lugar empecé por indagar desde la pedagogía el concepto de *educación*, partí de un análisis etimológico, encontré que “proviene fonética y morfológicamente de *educare* (conducir, guiar, orientar); pero semánticamente...educere significa (hacer salir, extraer, dar a luz” Diccionarios de las ciencias de la educación (2003:475). Seguí a Abagnano, N. y Visalberghi, A. (2004:11) quienes argumentan la importancia de la educación y la cultura al decir que:

“El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe *ser aprendida*, o sea, transmitida en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *transmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la *educación*”.

Comprendí que la *educación* es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos. Asegura, pues, la supervivencia individual (se adquieren patrones conductuales de adaptación) y grupal o colectiva (función de recapitulación y progreso cultural).

¿Por qué acudir a la pedagogía? encontré referencias con Durkheim, E. (2003), que trata de precisarla como una “teoría práctica” de la educación, de forma elocuente el autor determina que el papel de la pedagogía no es el de sustituir a la práctica, sino el de guiarla, esclarecerla, ayudarla en su necesidad de llenar sus vacíos. En su obra *Educación y Sociología* muestra la importancia de la conciencia colectiva y el papel de la educación para una sociedad, -que en su momento, vivía en el caos-; cuáles fueron sus respuestas a su momento histórico para llegar a una sociedad feliz y el papel del maestro como un *ser social* que genera la socialización del ciudadano a través de una mayor *moral* con la *conciencia colectiva*.

La pedagogía, sostiene Becerril, S. (*locus cita*. 2005); se ponen en juego con la *práctica docente*, entendida como la que anticipa, prevé, describe, prescribe, explica pero sobre todo, permite comprender el *acto educativo* como un *acto sistemático*, que al mismo tiempo puede crear sus propios principios y postulados; que ordenan y organizan la realidad educativa dándole sentido y significado como *acto consciente* de los efectos que produce; en consecuencia permitirían llegar a los *finés trascendentes*, es decir, un mundo deseable.

La pedagogía, desde Abagnano, N. y Visalberghi, A. (2004:15) “cuando se preocupa en forma precisa y deliberada del fenómeno educativo..., asume la veste y denominación de *filosofía de la educación o pedagogía*... la pedagogía , en cuanto filosofía de la educación, formula los *fin*es de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionar los *medios* propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas ”.

Por otra parte, la visión de la filosofía de la educación, cuya preocupación deriva en el deber ser del hombre o la teoría de la educación cuya preocupación central está en tal y como se manifiesta la realidad educativa; localicé “tres vertientes fundamentales: la personalista, como aquella que insiste en señalar la autorrealización de cada ser humano con el fin de cumplir por la educación; la axiológica, que insistirá en la creación de un cuadro y una jerarquía de valores que facilite la anhelosa superación de lo que es el hombre, a lo que quiere llegar a ser; y la sociocultural, que posibilite el desarrollo y la adaptación madura del hombre en el entorno en el que se mueve”. Diccionario de las ciencias de la educación (2003:651).

Para el estudio de los fenómenos y manifestaciones que expresan los maestros en su práctica acerca del *ser y del saber docente* me incliné por la *pedagogía o filosofía de la educación* cuya preocupación deriva en el *deber ser* del hombre o más comúnmente aceptado entre los científicos como la *teoría de la educación* que tiene por objeto la realidad educativa tal y como se manifiesta.

La reflexión de la *práctica docente* por parte del maestro, permite teorizar la experiencia para producir un conocimiento. En *pedagogía* es el quehacer de la filosofía de la educación, puesto que ambas plantean la reflexión. En el primero la relación *ser-alumno-ser docente* sin la mediación de las instituciones. En el segundo sujeto-objeto, ambos estudian al *ser de la educación* en el *deber ser entendido como los fines trascendentes que guían los medios para lograr un mundo mejor*.

### 2.1.1 Concepto SER DOCENTE

Al indagar sobre el concepto de *ser docente*, no encontré definiciones como tal, después al revisar la sociología de la educación con Durkheim (2003) en su *Educación y Sociología* consideró al maestro como un *ser social que genera socialización al individuo a través de una mayor moral con la conciencia colectiva*.

Sin embargo, la pedagogía me brindó mayor claridad para definir, construir y reflexionar el *ser docente* desde lo histórico, social y cultural; así como la categoría de análisis que denominé *espíritu pedagógico*. Para lograr las reflexiones teóricas sobre el *ser y saber docente* comprendí a través de las teorías pedagógicas los efectos que produce la intervención en la educación del alumno y su impacto en la sociedad y en el ser.

Para definir el vocablo docente desde la pedagogía, recurrí al Diccionario de las ciencias de la educación (2003:1087) busqué el término *pedagogo*, -que proviene del griego *paidagogós*-, entendido como el que guía a los niños; “es un profesional que desde una perspectiva científica aplicada diseña, dirige y realiza *intervenciones* educativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal, con la máxima *eficiencia* y *eficacia*”. También la palabra *educador* “proviene fonética y morfológicamente del verbo latino *educare* (alimentar, criar), pero semánticamente recoge también *educere* (sacar de dentro a fuera)” (*ibid*: 571). Por tanto, educador es la persona que interviene directamente en el proceso educativo. Estos dos vocablos sugieren que la práctica docente racional e históricamente encuentra un cuerpo de conocimientos en el campo de la educación y la pedagogía; es su saber como educador y pedagogo.

### 2.1.1.2. *Espíritu pedagógico categoría de análisis*

Para abordar el concepto de *espíritu pedagógico*, indagué en Dewey, J. (2004:95), la obra *Democracia y Educación*, que “el *espíritu* es precisamente la actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas... El *espíritu* es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes”. Desde esta perspectiva comprendí que el *ser y saber docente* son guiados por el *espíritu pedagógico* porque existen intenciones y fines trascendentes para un futuro deseable, así como la capacidad para percibir las condiciones presentes que influyan negativamente o en su defecto, corregir las causas y por ende los efectos futuros de la práctica en el aula. El autor considera que la *voluntad* “que significa una actitud hacia el futuro, hacia la producción de posibles consecuencias, una actitud que supone el esfuerzo para prever clara y comprensivamente los resultados probables de los modos de actuar y una identificación activa con algunas consecuencias...”. (*ibid*)

Lo anterior pone de manifiesto que el *espíritu pedagógico* es ser consciente de los efectos que produce el *ser y saber docente* relacionado con las intenciones e intervenciones que realiza en el acto educativo para “prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades... “ser *consciente* es darse cuenta de lo que nos ocurre; consciente significa los rasgos deliberados, observadores, planeadores de la actividad...es un nombre para designar la cualidad con propósito de una actividad, para el hecho de que está dirigida por un fin”. Dewey, J. (2004:94). Comprendí que el *ser y saber docente* para ser consciente de los efectos que se producen en la práctica docente, necesita observar, seleccionar y ordenar los objetos para llegar a los fines trascendentes.

Por lo tanto, el *ser docente* es el que presenta un espíritu pedagógico que consiste en la mayor coherencia entre su pensar y actuar porque es guiado por fines

trascendentes, muestra un pensamiento crítico-reflexivo a través del conocimiento de las teorías pedagógicas así como, de su formación profesional que permiten observar, seleccionar, ordenar y prever los efectos de su práctica.

### 2.1.2. Concepto SABER DOCENTE

Para abordar el concepto de *saber docente* intenté definir a través de la epistemología los problemas relacionados con: ¿Qué es el saber docente?, ¿Qué es lo valioso en la enseñanza?, ¿puede haber reflexión sin teoría?, ¿cómo selecciona el profesor los contenidos programáticos a impartir?

Empecé por disgregar la primera pregunta, ¿Qué es el saber docente? que introduce al origen del conocimiento en occidente. Para los griegos, la *paideia* era un conjunto de actividades que los hombres libres y cultos como los filósofos, los políticos, los sacerdotes -por mencionar algunos- podían realizar en beneficio de la polis. El conocimiento se desarrolló entre las dicotomías, es decir, entre el mundo de las ideas – Platón- y el mundo de los objetos o realidad –Aristóteles-; entre lo causal y lo objetivo, entre lo ideal y lo real. En consecuencia el ser humano a través del tiempo, transforma su pensamiento y acción, por medio del saber en relación con el hacer.

Para contestar la pregunta ¿puede haber reflexión sin teoría? seguí a Sacristán, G. (2004:13) quien apunta: “la relación entre saber y hacer u obrar constituye una tradición en la cultura occidental que arranca de la filosofía aristotélica,... La creencia y esperanza de que el “mundo de la teoría o de la razón”, es uno de los motores más fuertes para explicar lo que es la educación, lo que ocurre en ésta y lo que deseáramos que ocurriera”. Concluí que para llegar a la reflexión son necesarias las teorías educativas y pedagógicas para comprender y reflexionar la realidad en el aula, en la institución y en el carácter social y cultural del *ser y saber docente*; porque permite una nueva lectura o mirada de la realidad.

¿Qué es lo valioso en la enseñanza? Sacristán, G. (2004) realiza a la enseñanza como el medio para transferir el conocimiento y *la cultura, entendida como conjunto de saberes y prácticas que caracterizan a una sociedad en lo individual y lo social* –según Durkheim (2003) de una generación madura a una joven- para que no se pierda. Lo valioso en la enseñanza entonces es la trasmisión de los elementos más valiosos de la cultura hacia las generaciones nuevas para lograr la sobrevivencia de la sociedad y que no se destruya; el conjunto de saberes y prácticas que posee la generación adulta tiene que ser transmitida por alguien para que no se pierda; lo anterior permite entender y valorar el papel histórico-social del *ser y saber docente* como trasmisor de la herencia cultural hacia los jóvenes.

Continué con Torres, A (2004: 113) quien define la educación al citar a: “Andrade, C y Muñoz, D (2003:213-218) ...’para Werner Jaeger (1985, pág. 6) quien define la educación como ‘el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual’ Sin embargo, Hugo Zemelman ...considera que la educación en la actualidad...debe atender como mínimo a cuatro aspectos...: las relaciones complejas que se establecen entre los saberes; su especificidad; el momento histórico; y la praxis, esto es, el uso social del conocimiento”.

Del concepto central sobre el *saber docente* recurrí a la pedagogía para construir las categorías de análisis: autoridad moral y sabiduría. Las teorías pedagógicas de Comenio (2003) en su obra “Didáctica Magna”, Dewey, J. (2004) con “Educación y Democracia” y Freire, P. (2006) con “Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa*”; fueron los sustentos teóricos para la construcción de las categorías de análisis de *autoridad moral y sabiduría* que se desprenden del concepto central *el saber docente*.

#### 2.1.2.1 Autoridad moral

En la teoría de Comenio, J. A. (2003:9), entiende “la virtud como el de buenas costumbres, no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa

de nuestras pasiones”. Retomé a Dewey, J. (2004:275), quien deduce que una “disposición básica representa una actitud, no respecto a esta o aquella cosa ni aun a la acumulación de las cosas conocidas, sino respecto a las consideraciones que gobiernan la conducta”; también aborda el tema de la virtud, como cualidades del carácter. Ahora bien, ¿cómo es que funciona la naturaleza de la virtud?, Comenio, J. (2003:17), muestra de manera simple este proceso tanto interno como externo cuando dice que “la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad; las pesas que la mueven son los deseos y afectos que la inducen hacia uno u otro lado. La razón es el muelle que detiene o impide el movimiento y regula y determinar qué, adónde y en qué medida debe aproximarse o separarse...Por lo cual, si no se pone demasiado peso con los deseos y afectos y la razón como llave regula y cierra sabiamente, no puede menos de resultar la armonía y consonancia de las virtudes, esto es, una suave ordenación de las acciones y pasiones.”

En la teoría de Dewey, J. (2004: 298) “La moral concierne nada menos que a todo el carácter y todo el carácter es idéntico al hombre en todas sus manifestaciones concretas. Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados exclusivos: significa ser plena y adecuadamente lo que es capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida”. La *virtud* entonces, relacionada con las cualidades del carácter como disposiciones ordenadas internamente que se manifiesta de forma externa en todas las relaciones sociales; obtiene su fundamento en la ética y la moral. Por lo tanto, “dos son las razones en que nos fundamos para asegurar que son innatos en el hombre ciertos gérmenes de virtudes: primero, *que el hombre se complace con la armonía*, y segundo, *que el mismo hombre no es sino armonía por dentro y por fuera.*” Comenio, J.( 2003:15).

Desde el punto de vista de la filosofía, *la ética* (Del gr. *ethikós*, de *éthos*, *costumbre*, *hábito*) se conoce también como filosofía moral, y es el estudio y la disciplina filosófica (según algunos, ciencia) teórico-práctica y normativa que tiene por objeto no sólo la descripción, análisis y fundamentación (aspecto teórico) de los actos humanos en



cuanto a su obrar consciente y libre (aspecto práctico), sino también en cuanto a su regulación (aspecto normativo). Por otra parte, *la ética*, -según lo define el filósofo y economista inglés Mill, J. S. (2000) -, es la ciencia que estudia las leyes de formación del carácter, particularmente del carácter moral.

Seguí a Dewey, J. (2004:299) con respecto a la **moral**, el autor atañe el concepto a la conducta, “todo dualismo que se introduzca entre el espíritu y la actividad tiene que reflejarse en la teoría de la moral... La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la **moral**, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.” Sin embargo, para Freire, P. (2006:89) “El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico”. En este sentido, la definición de **ético** para el autor, consiste en distinguirse ante los alumnos por “mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad.” (2006:94). Educación y moralidad son dos procesos que mantienen tan profunda relación que no pueden separarse; aún más, el análisis de cualquiera de ellos nos lleva necesariamente al otro. La educación, en sentido estricto, es el proceso intencional por el que, a partir de una cierta determinación o autonomía, se persigue el perfeccionamiento de la totalidad del ser personal.

Así, los rasgos constitutivos de este proceso son, asimismo, los de la moralidad. En efecto, *el hombre es radicalmente moral*, porque *al no tener su comportamiento naturalmente “ajustado”*, está abocado, quiéralo o no, a ajustarlo. En otros términos, *tiene que hacer el ajustamiento, justificar sus actos*. La indeterminación humana, por tanto, es la raíz de la educación y de la moral como ejes propios del acto educativo y del *ser y saber docente* que generan en el hombre disposiciones y conductas estables.

En resumen, reflexioné que la educación debe potenciar la fuerza de la voluntad en la prosecución de su deber, y en esto consiste la virtud; si se debe hacer “algo” es porque ese “algo” es valioso y, en cuanto el valor en relación al sujeto la virtud es la apropiación de lo valioso. Si la virtud es la apropiación de lo valioso, entonces *la formación*, pedagógicamente hablando, *consistirá en generar disposiciones en el sujeto para la realización de lo positivamente valioso*; un tema neurálgico de la pedagogía contemporánea.

Por lo tanto, el **saber docente** es el ser que domina su disciplina, presenta una autoridad moral ante su práctica docente en el aula y trasciende en sus alumnos, colegas y entorno; dichos conocimientos y reflexiones le permiten ser un docente **docto o sabio** que interviene en la construcción y transformación de la realidad porque es consciente de los efectos que produce su práctica.

#### 2.1.2.2. Sabiduría

La categoría de análisis denominado como *sabiduría* permitió ver al *ser y saber docente* en la práctica. Para definirlo localicé en Comenio, J. (2003:11) en la obra “Didáctica Magna” algunos axiomas sobre la *sabiduría*, “propio es de la divina sabiduría no hacer nada en baldeo, o sea sin fin alguno y sin los medios proporcionados para conseguirle. Por lo tanto, todo cuanto tiene existencia existe para algo y está dotado de los órganos y elementos necesarios para obtener su determinado fin...Sirach, cuando afirma que la *Sabiduría puso fundamentos eternos de erudición, virtud y religión* puestos en nosotros y que hacer del hombre un maravilloso instrumento de la Sabiduría”.

El concepto de *Erudición o sabiduría* comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; el de *buenas costumbres*, no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de *Religión* se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo. En palabras de Comenio, J. (2003:9):

:

“De todo lo cual se saca la conclusión de que los requisitos genuinos del hombre son los que siguen: I. Que sea conocedor de todas las cosas. II. Dueño de ellas y de sí mismo. III. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo. Lo que puede expresarse en estas solas tres palabras de todos conocidas:

ERUDICIÓN.

VIRTUD O COSTUMBRES HONESTAS.

RELIGIÓN O PIEDAD.

Lo antedicho me permitió entender que La *Erudición*, es sinónimo de docto o sabio, consiste en conocimiento amplio y profundo en uno o varios campos o materias, especialmente en las relacionadas con las disciplinas literarias o históricas. Para mi tesis la comprensión del *ser y saber docente* tuvo que ver por una parte, con el conocimiento de las teorías pedagógicas; por otra con los campos relacionados a los conocimientos propios de la disciplina o profesión que se ejerce; así como un amplio tesoro cultural.

Luego entonces, uno de los saberes necesarios es que “enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” Freire, P. (2006:24); “Enseñar no existe sin aprender”, (*ibid*,2006:25) podemos llamarnos docentes “cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”. ¿Cuál es la importancia del papel de educador?, “el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” Freire, P. (2006:28).

Al revisar a Dewey.J (2004:134), sobre el término de pensar correctamente, el autor hace referencia a que “el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una

conclusión sugerida y la comprobación experimental activa”; también propone de manera tangible cómo se manifiestan los pensamientos, así “el material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. En otras palabras, para pensar eficazmente debemos haber tenido, o tener ahora, experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan pensamiento.” Dewey.J (2004:138).

Comprendí que el *ser y saber docente*, no solo radica en enseñar contenidos, sino que la enseñanza no existe sin el aprender; esta última se da cuando enseñamos a pensar correctamente, cuando se presenta una dificultad en la vida, se tiene la capacidad para ver el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental. Es así como el pensar acertadamente tiene sus efectos en las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones con las cosas, manifestado en el mundo que nos rodea. El *ser y saber docente* que piensa acertadamente “deja vislumbrar a los educados que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo” Freire, P. (2006:29). El *ser y saber docente* que piensa acertadamente puede enseñar a aprender a los alumnos una nueva manera de interpretar e intervenir en el mundo que nos rodea, a través de las acciones y conductas derivadas del buen pensar.

Luego entonces, “la *reflexión crítica* sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” Freire, P. (2006:24). Cuando logra entrelazarse, el *saber por qué* las cosas son como son y el *saber cómo* conviene que se hagan, permiten al docente determinar conscientemente en su práctica la utilidad del conocimiento, lo bueno, lo pertinente, lo verdadero o falso que en sí es lo valioso de la enseñanza. Según Andrade y Muñoz (2003:216) “el rostro del docente requiere de un sujeto con un saber pedagógico que sea capaz de integrar la realidad a su disciplina específica y establecer relaciones”.

Por lo tanto, el *ser y saber docente* tendrá que versar sobre la **sabiduría**, entendida como la *práctica donde predomina el conocer a través de la experiencia, que a su vez, descansa sobre saberes pedagógicos, disciplinares (propios de la profesión) así como, los fenómenos sociales* -manifestados en las condiciones áulicas- que debieran ser reflexionados, sistematizados y ordenados para la construcción del *ser y saber docente*.

En conclusión, los atributos que podrían ayudar a conformar el *espíritu pedagógico del ser y saber docente* se inclinan hacia una estructura pedagógica que tiene como soportes la ética y moral; además dan sentido a los actos educativos; es decir, el *ser docente* es consciente de los efectos que produce porque recupera los fines trascendentes que orientan su práctica manifestada en la congruencia entre el pensamiento y los actos predicados con el ejemplo. Presenta una autoridad académica entendida como el dominio de varios saberes que permiten la reflexión dando así, el ímpetu al acto de educar. Un pedagogo con sabiduría que muestra, enseña y modela al ser del alumno a partir del conocimiento de la naturaleza del pensamiento, tomando en cuenta el espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto de estudio, empujan la experiencia de educar para vivir.

### 2.1.3. Reflexión

La historia de la pedagogía, tiene por objeto de estudio - la historia de la educación- el saber ¿cómo ha sido educado el sujeto a través del tiempo?, comprender cómo fue transformando la modalidad del ser en su palabra y pensamiento –valoración y sentimiento, afectos y virtudes- para objetivizar por medio de lo histórico. Desde la postura de Abagnano, N. y Visalberghi, A. (2004:16) sostiene que:

“ ... los problemas de la pedagogía son aún hoy sustancialmente los mismos que se ofrecieron a la reflexión consciente mucho antes que las disciplinas y técnicas precitadas se constituyeran y consiguieran una cierta autonomía. Ésta es la razón por la que se estudia la *historia de la filosofía y pedagogía*: no se trata de una pura curiosidad arqueológica sino de una necesaria iluminación de

los problemas actuales mediante el estudio de sus orígenes y de las soluciones ensayadas en el curso de los siglos”.

Así la historia de la pedagogía señala que, los maestros –los grandes pedagogos- concibieron la obra pedagógica porque reflexionaron sobre el acto de educar. En consecuencia, muestran las relaciones establecidas con la naturaleza fisiológica, la reflexión positiva sobre lo bello, la verdad, lo ético y lo moral; por ejemplo, desde el origen de la civilización griega hasta nuestros días se ha reflexionado sobre: el alma Platón (1990), la naturaleza, Comenio (2003), la experiencia –la sensibilidad como el origen de las ideas- Locke (2002), la norma Rousseau (2002) –considerada como pacto social y su relación con la Ley-. Por último, hoy en día –para algunos- la encomienda para el docente es el acto de educar en la libertad y la democracia.

En relación con la obra pedagógica compuesta de teoría y prácticas, tiene como fruto la reflexión sobre el acto de educar. Por una parte necesita de conceptos teóricos, por otra, el fenómeno -prácticas docentes- son la experiencia de la realidad, por lo tanto permite comprender que el acto educativo también es un acto sistemático, que crea sus propios postulados y principios para ordenar y organizar la realidad educativa, que adquiere sentido porque es un acto consiente de los efectos que produce. Así tenemos que cuando se deja de educar, el sistema pierde su sentido, y todo lo que alcanzamos a experimentar –pero sin reflexión- son los efectos indeseables manifestados en las aulas que hoy en día advertimos por el caos, la crisis de valores y en las estructuras de la sociedad.

Por lo tanto, la obra pedagógica (Becerril, S. 2006. *locus cita*) entendida como la explicación teórica que anticipa, prevé, describe, prescribe y explica el hecho educativo, es un acto intencional, el acto estructurado, organizado, fundamentado que al relacionarse con el fenómeno educativo entendida como la que persigue la conservación del género por medio de los actos de la especie, busca la socialización del alumno al recurrir a los medios para alcanzar los fines trascendentes que permitan transformarlo en un ser satisfecho.

Actualmente el conocimiento sobre la historia de la pedagogía permite la revaloración del *ser y saber docente* bajo un contexto social determinado, así como comprender y construir los fines trascendentes para un mundo mejor; pero sobre todo la reconstrucción del espíritu pedagógico heredado de generación en generación que demanda del *ser y saber docente* una práctica desde la filosofía de la educación versus al profesor, -quien se asume desde la institucionalidad- pero que ignora los efectos que produce su práctica cotidiana en el aula.

Por último, Becerril, S.(*ibid*, 2006) sostiene que un *modelo pedagógico* tiene como eje central al ser de la educación, que realiza críticas sobre el ser, enmiendas, fines trascendentes para la humanidad así como, la propuesta de los medios para alcanzar los fines trascendentes; es una consecuencia de la investigación educativa. Sin embargo, el proyecto educativo de Estado, es considerado -para algunos estudiosos- como un producto de políticas educativas y económicas, algunas veces al margen de la investigación educativa; en consecuencia los efectos que produce tiene como resultado las relaciones sociales de sometimiento, subyugación o socialización pero desde el control político, otro de los efectos son la fragmentación, descontextualización; todo ello adultera el *modelo pedagógico*.

Así pues, para la comprensión del *ser y el saber docente* a partir del *modelo pedagógico*, la *acción educativa* es el primer criterio en el proceso de reflexión; comienza con la construcción lógica de los conocimientos y los elementos para su construcción como: la práctica, la teoría, los supuestos, los postulados, la experimentación y las técnicas. La práctica docente entendida como los actos que intervienen en la formación del alumno en su lenguaje, pensamiento y conducta, a través de principios, criterios, fundamentos, sistematización e intencionalidad presenté algunas teorías pedagógicas que me aclararon la comprensión del *ser y el saber docente* así como, las relaciones emanadas de la *práctica docente*.

#### 2.1.4. Teorías pedagógicas

Las teorías pedagógicas que a continuación presenté se analizan con el fin de ampliar la comprensión de las propuestas de los grandes pedagogos que hicieron para la formación del ser. En las teorías pedagógicas encontré ideas claras, sin la mediación institucional y sin la exigencia de cumplir con criterios de ciencia, pero con un enorme compromiso de constituir al ser de la educación.

##### 2.1.4.1. COMENIO, Juan Amós, “Didáctica Magna”

La historia de la pedagogía tiene sus inicios con Comenio, Juan Amós (2003), quien por una parte asume una postura Humanista-Naturalista, describe la comprensión de la relación entre Dios, la Naturaleza y el Hombre a partir del pensamiento lógico-metodológico, pero advierte que, la falta de sensibilidad para entender esta relación, nos lleva a transgredir los procesos naturales del hombre, por ejemplo, cuando en el aula se presenta un método confuso –por desconocer y no seguir las prescripciones de la naturaleza y del hombre-, se diseñan programas y contenidos donde solo se toma en cuenta las actividades y las tareas, según los temas y subtemas que la institución impone, de esta manera se muestra la carencia de autoridad académica manifestada en los índices de reprobación, en los “abucheos de los alumnos”; a pesar de que algunos profesores se defiendan argumentando que “los alumnos son pésimos”, la causa es la ignorancia sobre la naturaleza y el hombre, así como las relaciones que se establecen entre ambas.

La postura humanista –en contra de lo escolástico-, discutía el hombre priorizado frente a la deidad. El surgimiento del humanismo nace a partir de la relación entre la Naturaleza (Dios) y el hombre, para organizar y concentrar el conocimiento se debía tener una posición crítica en contra del orden de la organización del clero. Su objeto de estudio –el ser de la educación-, es el compromiso para formar un hombre universal.



En la obra “*Didáctica Magna*”, el autor presenta los medios para organizar la enseñanza y a los pueblos, es decir, para evitar el caos, los fines se asentaban en los conceptos de orden e *integridad*. La concepción total para educar al hombre, -es considerada -, como una teoría pedagógica que pretende dignificar a la humanidad. Para construir sus fines trascendentes, Comenio recurrió a los principios de la Iglesia Católica basado en las *virtudes*. Para educar en las siete *virtudes* del alma –templanza, fortaleza, esperanza, caridad, fe, compasión, misericordia-, comprendió que los niños, son seres humanos sensibles y tienen la capacidad de:

- Ser felices, ser creativos, relacionarse con otros y con la sociedad.
- Amar y ser correspondido
- Racionalizar
- Reflexionar.

Las contribuciones del autor en la formación del carácter y del aprendizaje son que el hombre aprende haciendo. Todo ello permite entender las *enmiendas* propuestas para educar al alumno revisadas en el Seminario de teorías pedagógicas (2005):

- Partir de la observación directa al utilizar los sentidos es como se despiertan los intereses.
- Siguen los ciclos de la naturaleza, es decir, de lo simple a lo complejo; permite organizar los contenidos de enseñanza.
- Estructuren el pensamiento considerando el nivel del alumno, en otras palabras ver una sola cosa a la vez.
- No se puede entender al hombre y su complejidad si no se comprende a la naturaleza.

En pro de adquirir el conocimiento- la didáctica o los medios para lograr la formación está basada en tres pasos:

- De lo simple a lo complejo.
- De lo concreto a lo abstracto.
- De manera lenta y gradual.

Por ende, el verdadero maestro –según Comenio- debe encarnar la autoridad, es decir, *el ser y saber docente* enseña, muestra y modela al individuo. En efecto, habla de la diferencia entre autoridad académica y encarnar la autoridad. La primera consiste en tener un conocimiento, un dominio de un saber a partir de una serie de argumentos que nos permitan la reflexión y llegar a la sabiduría –intención de producir algo-; la segunda pretende ocultar su ignorancia de la naturaleza y el hombre, haciendo uso de una obediencia que no permite ser cuestionada, una actitud llena de vanidad y petulancia. Así expongo algunas de las *virtudes que pudieran ayudar a reflexionar y comprender el ser y saber docente*:

- Es autodidacta, porque sabe aplicar el conocimiento.
- Es observador, reflexivo, congruente porque predica con el ejemplo.
- Recupera los fines trascendentes que guían el para qué y cómo enseñar.
- Siente privilegio de *ser docente*, por ende hace consciente a los demás sobre la dignidad de *ser humanos*.
- Tiene amor por otros y por lo que hace.
- Escucha, es paciente, se esfuerza y tiene fe.

La estructura que utiliza el autor, tiene como base una formación moral, divina y ética que se complementa con lo científico. La pedagogía de Comenio (2003), provee prescripciones, valores, fines trascendentes y medios que son útiles, es decir, que se pueden practicar en la realidad.

#### 2.1. 4.2. ROUSSEAU, Juan Jacobo, “El Emilio o de la educación”

El planteamiento del autor a partir de su obra “El Emilio o de la educación”, fue encaminada hacia una democracia radical en contra de una monarquía absoluta que imperaba en su momento histórico; la estructura social estaba corrompida, pues las apariencias, el lujo y los excesos corrompían la condición natural del hombre –que es bueno por naturaleza-, pero cuando se entraba en contacto con la sociedad, el hombre se corrompía. Por otra parte, realiza una reflexión –un tipo de catarsis- sobre qué hubiera sido lo ideal para que fuera educado; el método que utilizó fue una introspección y retrospección a partir de preguntarse: ¿cómo debió de ser educado?, ¿qué, cómo y qué repudió de su educación?, ¿qué entender de la naturaleza del niño? Y ¿por qué no dejar la educación en manos del hombre?

Rousseau (2002) fue un humanista-naturalista; además un hombre de sentimientos quien exaltó en su obra el deseo, la pasión, la vida, el compromiso y la acción para llegar a realizar un ideal. El autor presenta un *ideal de hombre* que es excelso, un “superhombre” -según Nitché- en contra de la concepción de hombre esclavo, entendido como aquél que se aferra a sus pasiones, así presenta el ideal del ciudadano que es libre, el civil con un interés colectivo como resultado de la *voluntad general*. Además criticó fuertemente a las instituciones, ya que éstas son las que corrompen al hombre, que por naturaleza es bueno y porque no acepta ataduras. Conjuntamente exhortó a preguntarse a qué calidad de hombre pertenecemos; en este sentido realizó un análisis del hombre natural, civil y superior.

La teoría pedagógica de Rousseau consiste en:

Todo lo que sale de la mano del creador es perfecto, lo que sale de la mano del hombre se corrompe. La concepción de Rousseau del naturalismo es que, a partir de la sensibilidad –relación del cuerpo y del yo- se llega a la conciencia, a la Ley y la justicia así como a la naturaleza. Así pues, el desarrollo de la propia mente se da a partir de la

sensibilidad y su relación con los objetos, la naturaleza y el hombre; el autor nos dice que en este orden han sido construidos los conocimientos de la humanidad.

- Obrar por uno mismo y sólo pedir ayuda cuando sea necesario, esto nos llevará a la superioridad del género humano.
- El hombre necesita educar la parte salvaje que no entiende la naturaleza del hombre. Esto se dará cuando la sensibilidad y el conocimiento sean el producto de las transformaciones con su entorno –a esto le llama empirismo-.
- Deja que experimente los límites de la naturaleza, deja que experimente los efectos de sus causas para que se haga responsable y respetuoso de lo natural.
- No educar para el mañana, sino para el hoy.
- Reflexionar no con el discurso sino a partir de la experiencia. Paradigma: los ejemplos de la experiencia arrastran –adulto no intervengas-.
- La escuela empieza con los padres, así que ellos deben tener una formación para tener una mejor relación en el proceso del niño.
- Educar para la vida, a partir de una moral que es igual a libertad, encontraremos la felicidad (fundamental para la educación).

La *intervención pedagógica*, consiste en una guía, en presentar y trastocar la sensibilidad del adolescente, para que experimente su yo en relación con la experiencia –yo y mi entorno/objetos-, permita la socialización a través del contrato social –puede ser el contrato establecido o convenido moralmente en el aula al principio del semestre, las reglas del juego o formas de calificar-, pero cada vez que sea roto, debemos presentar y trastocar la relación del yo con el entorno –experiencia- y mostrar los efectos: no entregas trabajos-repruebas, no guardas el orden en clase- te sales, dices malas palabras- tienes un reporte. Es necesario que el maestro conozca la naturaleza del adolescente, pues al promover el juego y la realización de actividades, se desarrollan las potencialidades sensoriales. A partir del desarrollo de sistema de señales son una explicación del materialismo-histórico-dialéctico que nos muestra la evolución del hombre, desde la prehistoria hasta nuestros días, que consiste en:

1er. Sistema de señales implica:

*Adaptación:* interacción con su medio ambiente, que implica la supervivencia.

*El trabajo:* que se da por la creación de signos y símbolos.

Experiencia directa y concreta con la naturaleza: límites temporales

2do. Sistema de señales implica:

Orden, tiempo, espacio, justicia, moral que es igual al lenguaje.

Transformación de la naturaleza para crear mejores condiciones de vida.

Conocimiento

Conciencia.

La relación del sentido social y cultural está influida por la palabra y el lenguaje. La intervención desde el lenguaje, -sin haber vivido el primer sistema de señales- hace que el niño se pervierta, es necesario pasar por cada una de las etapas para que, al llegar al lenguaje el niño pueda entender.

Algunas *prescripciones* que da Rousseau se basan en mostrar, señalar e intervenir, por ejemplo:

La intervención pedagógica son objetos abstractos, contruidos por una sociedad con aspiraciones –que educa contra/natura-. Por tanto, la educación en la natura, respeta las etapas de desarrollo propios de la naturaleza.

- “Eduquen en la poeyesis”
- “Eduquen en la creación”, porque negar lo histórico es negarse a sí mismo.
- “Definir lo que debiera ser”, los niños hasta los 12 años debieran vivir sin los vicios del alma y sin preocupaciones.

El autor advierte que “hemos sido educados contra-natura”, es decir negativamente, en contra de nuestra naturaleza. La mejor intervención pedagógica que podemos tener con los jóvenes es la no intervención, ¿a qué se refiere esto?, dejar que el

alumno experimente que sus actos tiene consecuencias, debemos dejar que el alumno experimente los efectos de sus causas pues, si no es educada su parte salvaje, sufrirá por lo que hace, que si no es consciente de cómo opera su condición natural transgredirá su relación con la naturaleza y con los demás. Por otra parte, la coacción es necesaria, para guiar hacia la naturaleza, es decir, no permitamos que el adolescente haga lo que quiera, sino que debemos intervenir y estructurar en las nuevas generaciones, los límites y su relación con el hombre.

Por tanto, el **preceptor** *-ser docente-* es quien guía hacia la sensibilidad, al entendimiento. Esta guía, deja hacer en la condición natural del adolescente, una intervención verbal en donde se experimentan sensaciones pero también dolor.

#### 2.1.4.3. LOCKE, John, *“Ensayos sobre el entendimiento humano”*

El contexto político y social en el que se desarrolló nuestro autor, pertenece a una época considerada por muchos, la más conflictiva y turbulenta por los cambios políticos, sociales y religiosos de la antigua Inglaterra, distinguida por el cambio del modelo aristocrático por un modelo de caballero diferente, que también se ve manifestada por el cambio de los Estuardos por los Orange.

El movimiento filosófico que imperaba en aquel entonces, se movía entre el racionalismo y el empirismo; es decir, entre la tradición inglesa –el empirismo y la observación- y la filosofía europea – Descartes y “la razón”- derivada de los neoplatónicos quienes levantarían la bandera del espiritualismo y la teología. Es así como el origen de las ideas –Platón decía que las ideas eran innatas- se contraponía con la postura de Locke, quien en el primer capítulo de su libro –Ensayos sobre el entendimiento humano-, demuestra y niega el origen de las ideas innatas.

Locke (2002), fue el primero que innovó en el estudio sobre la psicología de la mente, es decir, investigó y escribió la forma en que la mente humana adquiere el conocimiento y el principio de la razón, además de explicar el cómo se abastece de ideas. Tomando en cuenta al empirismo, el autor integró y reintegró los aspectos del humanismo así como, las posturas del humanismo relacionándolas con el racionalismo, como producto de su gran nivel de abstracción y reflexión.

Los supuestos básicos del empirismo son tres hipótesis:

- La experiencia es autárquica o autónoma –según Locke se basta en sí misma-.
- El sujeto no aporta nada al conocimiento, pero este principio no cuenta con tanta claridad en las combinaciones que el sujeto puede hacer de los contenidos –formar juicios, argumentos matemáticos-.
- El conocimiento debe ser una especie de contacto con el objeto mismo, sin interferencia de elementos o funciones ajenas. En tal virtud, sólo la experiencia inmediata, puede ser un conocimiento del objeto tal como este es.

Así que, la *experiencia es autárquica*, porque en la *experiencia* misma está la conciencia, de esta manera Locke se preguntaba ¿cuál es la función cognoscitiva de las ideas?, lo que para él sería la *experiencia*, porque es lo que genera el conocimiento, es decir, un sujeto que aprende, conoce y tiene experiencias complejas es porque abrigó ideas simples. La suma de ideas simples da como resultado ideas complejas, porque el sujeto asumió la relación directa con el objeto, por lo tanto, reflexiona, analiza, combina, selecciona y compara –Comenio decía “de lo simple a lo complejo”-. Es así como nace el primer supuesto de Locke, en el cual “la acción del sujeto está sobre el objeto”.

El segundo supuesto *empirista* sostiene que, el sujeto no aporta nada al conocimiento, porque el sujeto es pasivo, reflexivo, es decir es una “tabla rasa” que solo refleja las cualidades del objeto. Sin embargo, la contribución de Locke sobre la construcción del razonamiento, es que la acción del sujeto sobre el objeto supera el mito sensorial y exhorta a reconocer las experiencias previas, puesto que la actividad que

despliega el sujeto por medio de los sentidos, es la manera en cómo se construye la experiencia, producto de una actividad interna que nos lleva a las ideas complejas.

El tercer supuesto del empirismo nos habla de que, el conocimiento debe ser una especie de contacto en el sujeto, sin interferencia de funciones ajenas. Este es el primer cuestionamiento que hacen los racionalistas sobre el empirismo, puesto que el primero sostiene que únicamente la razón nos llevaría a la verdad –“no se han dado cuenta los empiristas que los sentidos nos engañan”-, aunque para Locke, el proceso de reflexión sobre las sensaciones –el cuerpo físico-, da la posibilidad de construir otro tipo de pensamiento. Por lo tanto, la *experiencia* es para el sujeto la idea, la razón, el entendimiento, ya que no existe una conciencia sin experiencia.

En resumen, haciendo un recorrido histórico sobre el pensamiento, razoné que la Filosofía de la Ciencia –planteamiento aristotélico- que hace reflexiones sobre la realidad, pasa a la Gnoseología –tratado sobre las ideas-, es decir, la ciencia de la ciencia que posteriormente pasaría a manos de los positivistas para convertirlo en “El tratado de las ciencias”; el conocimiento que tiene su origen en las ideas –desarrollo espiritual que planteaba Platón-, pasa por la duda metódica de Descartes hasta llegar a Locke, quien hace varios ensayos sobre *el entendimiento humano*, a partir de diversas reflexiones sobre la sensibilidad –experiencia- sostenía que no existen las “ideas innatas” porque el origen de las ideas es la *experiencia*, como conciencia y entendimiento.

Las *escuelas*, según Locke (2002), carecían de profesores comprometidos y con tiempo para dedicárselo al seguimiento de la educación de los infantes por tener **clases colectivas**. Generalmente se educaba para la erudición, predominaba la filosofía aristotélica en su versión escolástica, como parte del currículum de las universidades, también predominaban toda clase de formalismos. Cabe señalar que la educación inglesa se le dio una gran importancia a la educación física –que después retomaría Locke en su obra-, sin embargo, el maestro o preceptor, utilizaba medios que sacrificaban la formación del intelecto y la moral de manera arbitraria, pues no obedecía más que a la ignorancia de



los procesos de la mente y del espíritu para su formación, así se utilizaban métodos desde la época del Medioevo – que Comenio denunciaba-.

En la *pedagogía* de Locke (2002), reflexionó sobre la importancia de la educación para asegurar un espíritu bien disciplinado, capaz de razonar y un cuerpo bien preparado. Señala una serie de *virtudes* a desarrollar en el alumno y advierte que no se debe descuidar la formación del carácter por sobre la inteligencia. Considera de suma importancia la formación del alma de los niños y disponerlos “a no hacer nada que no responda a la dignidad y a la excelencia de una criatura razonable”, puesto que para Locke, un hombre verdaderamente dichoso es aquel que ha aprendido a disciplinarse, por tanto previene en contra de mimar al niño para no causarle infelicidad, y si fuera necesario el azote. Debe considerarse que el *fin es la educación moral* debiera de prevalecer la vergüenza y el temor de los actos por sobre el temor por los azotes, aunque siempre convendría dilatar el azote hasta donde sea posible, llamar al razonamiento del niño en el cumplimiento de sus tareas escolares cada vez que no quiera realizarlas.

Las reflexiones emanadas del seminario de teorías pedagógicas I (2005), se abordó el *papel del preceptor o “gentleman”* que es una persona erudita pero que no se jacta de su saber, un hombre culto, que conozca su mundo y no caiga ante él, que proporcione al alumno buen ejemplo y cuidados como lo haría un padre en concordancia con su hijo; sobre todo que enseñe las cosas necesarias en la vida y en último lugar el *saber*. Lo anterior me arrojó luz sobre las virtudes deseables del *ser y saber docente* son la *prudencia y la sabiduría* que van juntas. Las guías de observación sobre la práctica docente de los profesores dan predominio al saber antes que a la formación para la vida, se descuida la formación para la solidaridad, la buena voluntad y el ánimo optimista para servir al prójimo, a nuestro compañero de trabajo, a nuestros alumnos, por estar tan saturados de clases frente a grupo, o porque se carga con grandes frustraciones.

#### 2.1.4.4. DEWEY, John, “Educación y democracia”

En su obra *Educación y Democracia* (2004), pone especial énfasis en la *pedagogía de la experiencia*, de la conciencia y progresista; en donde aprender de la experiencia o teorizar sobre la experiencia, crea una escuela en donde se experimentan las necesidades de la vida; es decir en donde se reflexiona y se toma conciencia. Así retomando el *funcionalismo que conoce al organismo y anticipa las acciones una adaptación –acto reflejo que posibilita la adaptación del medio- que emana de una intención consciente*. Luego entonces, el maestro –*ser y saber docente*- selecciona el ambiente; es un instrumentalista porque opera para la vida a través de un proceso que consiste en reorganizar, reconstruir, transformar y reflexionar. Un pragmático, porque indaga en la acción útil y eficiente, que pondera la práctica si y sólo si se desprende una explicación de la relación entre teoría y práctica. Por lo tanto, la *práctica docente*, tiene una *intención* de crear y recrear, es decir, construir los ambientes necesarios para que el sujeto construya y reconstruya sus experiencias.

Dewey (2004), consideró como herramientas para provocar estas experiencias al desarrollo de la *cultura* en la sociedad a través de la educación, indispensable para el desarrollo intelectual y emocional del sujeto; esto tendría como efectos los fines trascendentes de *una sociedad democrática* igual a autorrealización. Por ende, la educación es una organización, reconstrucción, reestructuración de conocimientos para la vida. Una filosofía de acción en donde la utilidad práctica y su importancia, adquieren sentido a través del *placer* como un sentimiento gratificante, bello, sublime; es decir, como un motor de las acciones que nos lleva a la autorrealización; en otras palabras a la plenitud en el aquí y ahora, a la democracia, al “bien común”.

## 2.2. Filosofía

Para Abagnano, N. y Visalberghi, A. (2004) la civilización griega –quien influyó significativamente a la cultura occidental a la que pertenecemos- puso especial énfasis en conservar y renovar la cultura de manera racional y consciente a través de la filosofía como *reflexión sistémica sobre los problemas de la cultura humana*. El autor señala que “en griego ‘filosofía’ significa ‘amor por el saber’ y ya la etimología sugiere no solamente la idea de una preocupación por conservar el saber construido, sino también, y sobre todo, de un esfuerzo intencional por renovarlo y ampliarlo” (*ibid*, 2004:14). Para definir el *ser docente* recurrí a la filosofía, descubrí que estudia al ser desde lo ontológico como un sujeto universal y desde la gnoseología al sujeto que se estructura racionalmente por su actividad de conocer.

Los antecedentes históricos y de filosofía que dieron lugar al *ser docente*, indagué las definiciones del *ser* según el tiempo y el objeto de estudio. Encontré dos perspectivas de estudio: La **ontológica**, (Del gr. *on*, *ontos*, el ser, y *lógos*, tratado, doctrina.); fundamenta su explicación filosófica e históricamente construida en la *existencia, esencia o sustancia*; hoy en día es denominado *sujeto*. La segunda, la perspectiva **gnoseológica** (Del gr. *gnosis*, acción de conocer, y *logos*, tratado.) concebida como *la disciplina filosófica que estudia el origen, valor y alcance del conocimiento humano*; actualmente es distinguido como epistemología o teoría del conocimiento. De lo anterior descubrí que históricamente el concepto *ser* se desprende el concepto de **sujeto** (Del lat. *subjectus*). En el pensamiento griego, el sujeto, es tanto aquello de lo que se predicen propiedades (*ser lógico*) como el substrato real poseedor de todos los atributos del ser (*ser ontológico*) y del cual emanan todas sus operaciones. En la Edad Media *Santo Tomás* de la escuela escolástica, hizo una revisión profunda de la verdad basándose en *Aristóteles* y desarrolló la lógica. En el Renacimiento *René Descartes* con su método cartesiano redujo el proceso al reconocer el problema, ver los datos y acercarse a la verdad, de él se desprende la frase “pienso, luego existo”, fue una conducta idealista y racionalista. Con esta breve

revisión, concluí que el *ser* o el sujeto tiene una serie de atributos que van cambiando según el tiempo y su objeto de estudio.

En los antecedentes históricos y de filosofía que dieron lugar al *saber docente*, revisé el Diccionario de las ciencias de la educación (2003:547) el término **Episteme** (Del gr. *epistéme*, saber.), “alude, en general, a un tipo de saber que, a su vez, presupone una cierta idea de la realidad”. Así, en las mocedades del pensar socrático, nace como un término técnico; después con Platón encuentra su desarrollo y con Aristóteles la totalidad al sistematizar el conocimiento teórico y práctico que dieron origen al nacimiento de las ciencias puras; “La *epistéme* es una forma de saber y de alcanzar la verdad, que distingue de otras formas de saber, según Aristóteles, como son la experiencia (*empeiría*, *mnéme*, *aísthesis*), la técnica y/o arte (*téchne*), la prudencia (*phrónesis*), intelecto (*nous*) y sabiduría (*sophía*). Frente a estos otros saberes, la *episteme* es un saber demostrativo, apodíctico, universal y necesario, que intenta mostrar la estructura interna de las cosas”. (*ibid.*:548)

La definición de **Epistemología** (Del gr. *epistéme*, conocimiento, saber científico, y *lógos*, tratado), “...Sinónimo de *gnoseología*, vocablo éste caído en desuso por sus connotaciones escolástico-especulativas. Actualmente la *epistemología* se ocupa más bien de cuestiones relativas a la *teoría de las ciencias*” (*ibid.*:553). En la revisión histórica sobre la Teoría del Conocimiento, entendí que el esquema basado en la relación sujeto cognoscente (capacidad de conocer/razón) y el objeto cognoscible (capacidad de ser conocido/esencia, idea); cuando parte del sujeto que aprende al objeto; entonces nace el Dogmatismo, Escepticismo, Subjetivismo, Relativismo, Pragmatismo y Criticismo. Cuando el origen y fundamento humano está en la razón o en la experiencia, nace el Racionalismo, Empirismo, Intelectualismo y Apriorismo. Así mismo cuando el objeto es el que determina al sujeto o el sujeto determina al objeto, se habla de soluciones premetafísicas, metafísicas y teológicas.

Para Villoro, Luis (1982) *conocer* implica un saber aunque el saber, no implica necesariamente conocer. Sostiene que podemos conocer objetos, personas, conocer

algo o a alguien, pero el saber abarca saber que algunos objetos tienen algunas propiedades o bien, sabemos para qué sirven; inclusive dice que existen grados de conocimiento, es decir, que en una relación epistemológica el sujeto nunca podrá conocer a otro sujeto por su grado de complejidad, pero que el objeto si se puede conocer porque es manipulable. El conocimiento -desde el punto de vista del sujeto-, es el conocimiento personal, depende del estado de disposición a conocer y actuar en esta construcción del conocimiento. Por otra parte, -el saber que es más objetivo-, es encomendado al docente para transmitir saberes-, pero el construir conocimiento implica una serie de saberes para entender el sentido que tienen las cosas y esto a su vez, provocará la necesidad de ir a conocer los objetos que nos rodean; por esto es necesario que el docente realice una precisión conceptual que debe explicar así como el punto de vista y su concepto.

Para Fingermann, G. (1975) existen dos tipos de conocimiento: el vulgar y el científico. El **conocimiento vulgar** precede al **conocimiento científico**, es un conocimiento inmediato, no tiene una explicación lógica natural, es subjetivo, individual, poco metódico, acrítico y superficial, atiende a los sentidos y va más encaminado a la opinión porque el sujeto acepta la realidad tal como se presenta. El conocimiento científico surge a partir de la duda, un ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?...; necesita una explicación con una lógica científica, en un nivel teórico, objetivo, crítico y universal; la duda de la realidad nos lleva a una duda metódica para buscar las causas de los fenómenos y esto crea los principios para una explicación teórica; por lo tanto la ciencia es *conocimiento* pero no todo *conocimiento* es ciencia, tendrá que pasar por una serie de juicios y razonamientos de los objetos y fenómenos que nos puedan explicar la realidad.

En consecuencia, el análisis sobre el conocimiento filosófico y sus características, reside en la *esencia* que es el problema de la filosofía, para su estudio se divide el conocimiento en científico y filosófico. El primero reduce los datos de los sentidos y genera principios para explicar el objeto de estudio. En el segundo tenemos un examen crítico, en donde sus principios radican en la Naturaleza, sus fundamentos y contradicciones, su origen, es decir, tiene una visión total de la realidad.

Por lo tanto, *el saber docente* es una construcción del pensamiento a partir de saber-hacer social- histórico-individual, es una vinculación entre la teoría y la práctica que permiten al docente: 1. La *reflexión* sobre la práctica a partir de la teoría; la comprensión de cómo influyen los fenómenos sociales de las escuelas. 2. Reflexionar sobre los alumnos. 3. Reflexionar sobre el currículum, el medio institucional y la relación social.

### 2.2.1. Teorías filosóficas

Los filósofos como Platón y Aristóteles argumentaban que para contestar la pregunta ¿Qué tipo de hombre o *ser* se quiere formar para la sociedad?, era necesario recurrir forzosamente a la filosofía como la madre de todas las ciencias; que a través del tiempo, estructura el objeto de estudio sobre la relación sujeto-objeto-realidad, en otras palabras, un sujeto consiente de sí mismo que establece una relación con la realidad desde dos perspectivas: La primera, a partir de la teoría entendida como conjunto de saberes que permiten conocer la realidad y comprender cómo la conocemos. La segunda es la práctica entendida como un hacer que se traduce en acciones intencionadas - promovidas por los saberes- que permiten la comprensión o reflexión de la realidad.

#### 2.2.1.1. PLATÓN, “*La República o el Estado*”

En su episteme presté atención a Platón (1990) quien distingue, -a partir de su método dialéctico-, la relación intrínseca entre el hombre y el Estado, ya que éstos dos mantienen una correlación directa en los resultados para la evolución de una sociedad, o para llegar al *ideal*. Para ello, la educación es la base, el cimiento, para la formación de este ciudadano en sus características llamadas también virtudes.

La *teoría* que ofrece Platón, tiene como fin procrear una *identidad* para la educación y la formación del ser. Para lograrlo, debe existir una idea de bien que le dé

sentido a la vida; para generar en el ciudadano un guerrero es decir, no un esclavo que sólo sea formado a partir de un desenvolvimiento físico sino también en lo moral; sin embargo “si la virtud no es una ciencia, o, dicho de otro modo, si la moralidad no se funda en unos principios, en el conocimiento de un ideal y de las razones supremas de la acción, no existiría virtud estable ni educación ética segura y eficaz. Este conocimiento es el saber más alto, la cumbre de la educación general, de la *paideia*” (Château: 2003: 21). Así, la formación de un ciudadano educado es aquel con un profundo amor por la *Polis*; con un sentido de participación en la política para forjar un Estado justo es a través de la educación.

El camino que plantea Platón para la educación de este *hombre justo* tiene como base el *aprendizaje intelectual* fundamentado en la aritmética, la geometría, la astronomía y la dialéctica; por otro lado la formación del alma para filosofar será el medio que desarrolle en el ser una serie de *virtudes* como el valor, la templanza, la prudencia, el respeto y la justicia; así como el amor al espíritu a través de la música, ya que el ritmo y la armonía es decir, una educación basada en la estética permite desarrollar la sensibilidad . El amor por el cuerpo está relacionado con la gimnasia - el cuerpo es el templo de la mente- y ésta, a su vez con la música interactúan estrechamente. Por último el amor por el trabajo hace hombres de bien, productivos para su Estado.

En lo concerniente a “los valores morales”, son definidos por el *ser y saber docente* porque tiene una base científica del Bien, y está calificado para censurar y servir de guía a la opinión... una educación que usa la sugestión estética y todos los recursos del arte de persuadir para lograr una opinión moral...un juicio recto y espontáneo concerniente a los valores, un verdadero sentido moral.” (Château: 2003:29).

Además, -y siguiendo a Château en el primer ensayo sobre Platón-, el educador es aquel que “corrige el juicio moral cuando está pervertido, esto es, vuelve a enderezarlo y le procura un desarrollo feliz, utilizando a este propósito recursos del arte literario o de una hábil persuasión “(2003:20). En el sistema de los bachilleratos tecnológicos, los profesores ignoran la herencia de la pedagogía que ayuda a desarrollar las

potencialidades del espíritu. Desde luego que, existe la preocupación por formar en los valores incorporado algunas materias (proyecto Tutorías, Jóvenes, Construye T), sin embargo con una vaga idea sobre la formación de virtudes y el amor por el espíritu, tiene por consecuencia, un hombre –o alumno- que es víctima de sus propios vicios dando por resultado un hombre injusto y por ende un Estado en donde la justicia no se hace presente.

#### 2.2.1.2. ARISTÓTELES, “Ética Nicomaquea”

El ideal de la Vida Bella y Feliz planteada por Aristóteles (2000), se basó en la autosuficiencia del ciudadano para lograr el coexistir en una ciudad. La aportación que hace Aristóteles para llegar a ese bien común, parten de un equilibrio de posiciones que se hace manifiesto por la alternancia entre la autoridad y la obediencia persuadida por la razón. Para tales fines, el sentido de la educación es generar en el ciudadano un sentido de comunidad a través de compartir nobles sentimientos; la virtud más grande del ciudadano es el ser político; un ciudadano virtuoso es aquel con buenos sentimientos, que hace un buen uso de la palabra, que es sensible y elocuente.

La teoría educativa está basada en la escritura y lectura; además los conocimientos para saber mandar y obedecer permiten entender las relaciones con el prójimo, generar riqueza para cubrir sus necesidades así como, para el beneficio del Estado. En consecuencia una *Polis* fuerte, que necesita ciudadanos fuertes, por eso es de vital importancia las *virtudes* como la gimnasia para estimular la fortaleza física, la salud y el valor para el desarrollo intelectual. Actualmente no aparece en el mapa curricular de los bachilleratos tecnológicos las *virtudes* propuestas por el autor, dejan de lado la actividad física a manera de optativo, cuando el alumno está en una etapa en donde necesita desfogar sus energías físicas –propias del adolescente- para el mejor aprovechamiento en lo intelectual.



Por otra parte, la gran aportación de Aristóteles es el concepto de *ocio*, como una manera de llegar al placer y la felicidad; ésta se da a partir de la formación en la música como un medio para modificar el carácter ante las respuestas instintivas de la personalidad como son: el odio, la ira, y el miedo; ya que las notas abstractas a partir del ritmo, generan emoción, pasión, llanto, es decir sensibilidad. Además permiten el desarrollo de *virtudes* como el amor, la templanza y el valor; en otras palabras un espíritu armónico con carácter estético desarrolla en el ciudadano el amor por enaltecer el alma así como para embellecer el cuerpo; propiciando un alto sentido de dignidad y liberarse de la actitud del esclavo que es servil y agachón.

## 2. 3 Teoría de la sociología de la educación

A continuación para el estudio del concepto de *ser docente* rescaté de Durkheim (2003) en su *Educación y Sociología* que el maestro es un *ser social que genera socialización al individuo a través de una mayor moral con la conciencia colectiva*. La conciencia colectiva y el papel de la educación en la sociedad, fueron sus respuestas al momento histórico vivía en el caos.

### 2.3.1. DURKHEIM, Emile, “Sociología y educación”

En su obra Durkheim (2003) busca el *orden* desesperadamente como una solución para su momento histórico, la bohemia de fin de siglo, el resquebrajamiento de las conductas morales, el disfrutar la vida y potenciar el disfrute de los excesos. El caos que enfrenta Durkheim lo resuelve a partir de una *norma moral* que tiene la función de *contención*, diciendo que las corporaciones son una posibilidad para contener el caos, al observar cómo operan los sindicatos; esta contención funciona a partir del *acceptar y excluir* como un poder. La función de la división del trabajo es tratada como un hecho objetivo y comprobada en donde se aumenta la fuerza de trabajo productiva y la habilidad del trabajador; además de ser una condición necesaria para el desenvolvimiento

intelectual y material de las naciones. Pero ¿cuál será el mínimo indispensable para generar este hecho? Para el autor será la moralidad, como lo estrictamente necesario sin el cual las sociedades no podrían vivir.

¿Qué es la moral? entendiéndola como el comportamiento que se transmite de generación en generación; cabe hacer la diferencia entre ética entendida como una disciplina filosófica de la moral y entender que la tradición en la sociedad es la moral, es decir que el caos en una sociedad se debe a que el *ser social* no se contiene porque no existe la moral que sujete sus actos. Hoy en día en el aula observé algunos fenómenos como el relajamiento, la falta de interés, el no al estudio, el no respeto al profesor debido a ese choque de costumbres que genera, lo que el autor denomina *agnomia* entendida como un estado social en el cual no existe dolor o vergüenza ni en la mente ni en el corazón al violar la *conciencia colectiva*.

Por otra parte la solidaridad orgánica pretende educar para una profesión; aunque a mayor división del trabajo se fracciona más la solidaridad mecánica dado que se pierden éstos sentimientos. Para permitir la unión ambos deberán estar equilibrados y ese, en primera instancia sería el papel de la educación. En segundo término, la importancia de la moral de grupo para tener un mayor encadenamiento de estos sentimientos, a través de la moral se dará a partir de la división del trabajo a partir de dos conceptos; restitutivo (como solidaridad orgánica) y restringir (como solidaridad mecánica). La gran aportación de Durkheim es que observó, clasificó y se preguntó el cómo y el por qué del origen para entender las partes constitutivas del *hecho social* y su funcionamiento; por lo tanto es necesario en la práctica docente entender el mecanismo para poder encontrar la solución; con fundamento en la pedagogía, la psicología, la sociología, entre otras ciencias para entender el hecho social de la educación.

La obra de Durkheim (2003), consiste en explicar los papeles que desempeña el profesor por una parte, y por otra, el alumno. *Libertad y autoridad*, un binomio; una relación dialéctica en la cual encuentro un sentido a la labor docente. Entendiendo por libertad la capacidad de dominar las pasiones o los instintos que poseemos como seres

individuales; y que nos han sido entregados como parte del equipaje para enfrentarnos al destino que cada uno elija; sin embargo, como si fuera un diamante en bruto, habrá que pulir en cada individuo, ya que el estado en bruto de dichos instintos amenaza el orden y equilibrio tanto individual como social; ya que, el individuo es a partir de la sociedad a la que pertenece; es decir, por ella se desarrolla, interactúa, es parte de un complejo engranaje que es importante reflexionar en el aula, observo un gran sin sentido de la formación o educación por parte de los alumnos; ¿para qué estudiar?; ¿por qué estudiar? De tal suerte se deriva la función del profesor como una *conciencia* ante los hechos sociales, que pueden ser cristalizados o maleables; aunque el profesor tiene sus límites, dado que la conciencia colectiva es más poderosa.

La educación es sociológica dice el autor, él la define como una socialización del niño que se da cuando una generación adulta transmite sentimiento e ideas prácticas como el honor, el temor, o las formas de actuar; para educar a la generación joven legándole lo mejor de su generación; es decir, existe un ligue entre pasado, presente y futuro dado por la educación. Entonces ¿cuál será el fin de la educación? socializar al individuo a través de la conciencia del pasado, presente y futuro tomando en cuenta que un hecho social, cambia según el tiempo; ya que los sistemas de ideas y sentimientos de la generación vieja, son transmitidos para formar al nuevo ser social. Pero ¿cuál será el trabajo del docente? El ser egoísta que existe en todos, debe ser recuperado para que se ubique en la división del trabajo y su papel dentro de la sociedad del cual es parte y llevarlo a la libertad para dominar las pasiones o los instintos que poseemos como seres, es decir, como si fuera un diamante en bruto, habrá que pulir en cada ser social sus sentimientos para dar paso al ser feliz, social y altruista.

Por otra parte cabe destacar al Estado como el rector de la educación, aunque la conciencia colectiva es más poderosa; su papel será vigilar la función operativa, así como consagrar, sostener y hacerla más patente según la conciencia colectiva; por lo tanto el representante del Estado en el aula es el maestro, entendiendo como una autoridad moral para crear estados sentimentales, es decir, tocar fibras sensibles, sentimientos más

profundos con pasión; son los que le permiten al maestro tener tanto la autoridad moral como la científica que la conciencia colectiva inculcó ese anhelo de porvenir. El problema del maestro es la ausencia del “yo quiero”, estos anhelos encierran la nobleza de la misión del docente, permitiéndole ejercer su labor a través de la autoridad moral y sus afanes con hechos.

## 2.4. Teoría para analizar los planes y programas de estudio

Las incursiones de Vigotsky (2003) en los campos de la ciencia y la cultura, plasmados en su libro titulado “Pensamiento y Lenguaje” donde incorporó elementos valiosos para comprender las Funciones Psicológicas Superiores, el contexto social, la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje e inteligencia me permitió comprender cómo los planes y programas de estudio modifican y orientan la práctica docente desde la institución.

### 2.4.1. VIGOTSKY, L. S. “Pensamiento y lenguaje”

En la nueva teoría psicológica denominada por su momento histórico como contemporánea; porque estudió la relación temporal entre los procesos evolutivos y de aprendizaje; la aportación de Vigotsky, L.S.(2003), -según A. R. Luria- el estudio de la formación de la inteligencia y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y su relación con la vida social del pensamiento psicológico moderno, contribuyó con un elemento fundamental para su teoría “el proceso social” para la construcción del conocimiento. Los procesos psicológicos superiores, los denominó como *zona de desarrollo próximo*, en donde el *ser y saber docente* tiene un papel fundamental como mediador y/o facilitar para la realización del conocimiento. Pero ¿cómo es que funcionan cada una de estas corrientes?; ¿dónde nacen?; ¿cuáles son las aportaciones de Vigotsky a la educación?

En primer lugar, en su libro “Pensamiento y Lenguaje” incorpora elementos valiosos para comprender las *Funciones Psicológicas Superiores*, el *contexto social*, la *zona de desarrollo próximo*, *aprendizaje e inteligencia*, así como los rompimientos entre la teoría de Piaget contra la de Vigotsky. Pretendí la puesta en juego de las aportaciones teóricas del autor para analizar los planes de estudio; la importancia del trabajo colaborativo, como un elemento que permite llegar a la zona de desarrollo próximo y los procesos de socialización. Las incursiones de Vigotsky en los campos de la ciencia y la cultura, permitieron que naciera el anhelo por constituir a la psicología como una ciencia, así como, la resolución de problemas prácticos facultaría cambiar presumiblemente la realidad, sin ocultar las infelicidades del contexto. La vinculación entre teoría y práctica en su diario trabajar, además de un sólido compromiso político y social permitieron engrandecer la reflexión y el análisis por parte del autor. Consideró que la práctica esboza las tareas, es el criterio de verdad y dicta la forma de edificar los conceptos y reformular las leyes.

Por lo que se refiere a la pedagogía, es en donde se traza el derrotero para el acercamiento hacia la psicología; constantemente planteaba en sus ensayos preocupaciones acerca de métodos de enseñanza de literatura así como, la educación de los niños discapacitados. Así, Vigotsky, L.S (2003), aprovechó el acercamiento indirecto a la psicología a través de otros medios, como los anteriores estudios sobre el arte, la literatura, la pedagogía, en conjunción con el deseo de vincular el contexto social; permitieron que el joven ruso considerara a la psicología como una *teoría sociohistórica de la mente*.

Con este sentido adquirido a lo largo de su corta vida, -ya que, muere muy joven de tuberculosis-; sobre la educación y los problemas de pedagogía en el proceso de enseñanza –aprendizaje, permiten desarrollar el objeto de estudio de la psicología como una explicación del origen y desarrollo de los procesos psicológicos superiores, que nos diferenciaban de los animales. Así, la trascendencia de la obra de Vigotsky, contribuye a la construcción de una psicología científica; tomando en cuenta su visión del mundo

desde la filosofía materialista dialéctica, se opone a los intentos de “biologizar” la psicología como lo sostenía la teoría psicológica de Watson llamada conductismo; en oposición el autor comprendía las:

“funciones psíquicas como producto de la actividad de un psiquismo autónomo. La vida material del hombre está ‘mediatizada’ por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está ‘mediatizada’ por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje”. (ibíd. 2003. Prólogo)

En el capítulo primero –de su libro titulado “*Pensamiento y lenguaje*”-, esbozó que, desde los tomistas, el lenguaje y el pensamiento habían sido estudiados por separado, pero la interconexión entre pensamiento y lenguaje nunca fue investigada a detalle. En el capítulo siete de su obra, se describe que el pensamiento tiene por vehículo la palabra, por ejemplo: todo lo que pensamos y no es expresado por medio de la palabra obedece, por una parte, a la falta de lenguaje, por otra, puede suceder el caso contrario en el cual algo o alguien externo no permita expresar lo que pensamos. Por lo tanto, la expresión del pensamiento es el lenguaje, es decir, su relación permite un pensamiento abstracto como producto de Funciones Psicológicas Superiores.

Por otra parte, el eje central de su teoría, es la noción de la mediación de la semiótica, entendida como el *significado de los signos*, en donde por una parte, siendo el lenguaje una expresión del pensamiento, el significado y el signo están unidos; por otra, el lenguaje es una estructura del pensamiento que hace referencia al objeto. Así lo que hacemos es influenciado por el entendimiento de las cosas; por ejemplo, un sujeto que piensa y en consecuencia actúa, pero también cuando piensa utiliza un medio que es el lenguaje y a su vez éste provoca una acción. A este proceso entre pensamiento y lenguaje Vigotsky lo denomina procesos psicológicos superiores.

Consideraré que el sistema del pensamiento es producto del desarrollo de procesos dados por y en una cultura, estos son interiorizados a través de la mediación. Plantea dos tipos de mediación: la instrumental y la social (interacción humana); por ejemplo, a partir

de una serie de instrumentos se ordena y reintegra la realidad, pero cuando participan y cooperan dos o más personas en el proceso, la mediación que se da en esta relación entre varios, es utilizada y añadida por el sujeto como una actividad individual. Los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto, determinan el desarrollo de un psiquismo del sujeto, quien participa activamente, puesto que existe una mediación cultural como parte de un proceso histórico que permite la reconstrucción de la realidad.

Otro de los puntos medulares en la obra de Vigotsky, es el *contexto histórico*, es decir, las relaciones que se dan a través de una convivencia en sociedad, y con los semejantes, en la interacción del sujeto con una realidad que se mueve constantemente, puesto que permite una idea del ayer que puede contemporáneamente comprender las coyunturas. Lo anterior es una condición y origen de su objeto de estudio, nos referimos al desarrollo psicológico, que según el autor, debía explicar el origen y desarrollo de los procesos psicológicos superiores, que nos diferencian con los semejantes, así como con otros géneros animales.

La condición sociocultural en que se desarrolla el sujeto como miembro de una cultura, permite realizar operaciones más complejas para su evolución. Considerando la teoría de Rousseau (2003), *El contrato social*, el concepto de “pacto social”, argumentó que primero nació el individuo, y siendo incapaz de protegerse de otros individuos, y preservar la propiedad privada, entrega parte de su libertad y autonomía al Estado; en este sentido, Vigotsky argumenta una postura contraria, ya que para él este proceso es opuesto; pues el hombre primero fue un ser social, orillado por su debilidad para sobrevivir de manera individual, lo orilló a formar un grupo aunque con el tiempo vuelve a ser individual; el proceso social de desarrollo lo determina. Así, la cultura determina lo apreciable y relevante para que sea aprendido por el sujeto.

La postura teórica de Vigotsky, parte de que lo histórico tiene que ver con el presente; el contexto determina el conjunto de oportunidades, es decir, el sujeto construye y reconstruye, trata de transformar la realidad en su beneficio o perjuicio.

En México los *planes y programas de estudio*, son diseñados con el fin el incorporar a las profesiones en el campo laboral; socialmente aquel que no estudió una profesión como un ingeniero, abogado o médico, no es aceptado si desempeña otro tipo de actividades (por ejemplo, taxista, mesero, carpintero, etc.) y no ejerce para lo que fue preparado; es así como la profesión limita en la obtención de un empleo, puesto que se fomenta socialmente la formación profesional como una manera de certificación; cuando se deja de lado la educación del ser-alumno, forma sujetos insatisfechos, olvidando los beneficios que pudiera tener un sujeto educado. Cuando se habla de un futuro en el cual se concibe o proyecta ciertas características de un alumno, el *diseño curricular* presupone habilidades, aprendizajes, perfiles; de manera lineal y sin considerar que la realidad es movilidad continua, en donde la realidad y los planes de estudio se encuentran desarticulados en el presente.

El problema con el *diseño de planes de estudio* –actualmente secuencias, guías didácticas y temas integradores- consisten en una planeación estática, es decir, se proyecta hacia un futuro paralizado y al cual debemos llegar. Además la proyección de un plan de estudios carece de relación con la realidad; es decir, desde el momento en que los alumnos son sujetos a un proceso de selección para tener acceso a un nivel educativo, se promueve la desarticulación con los planes de estudio. Debe atenderse que las necesidades sociales, los sujetos y el contexto social permanecen en un constante movimiento; lo deseable es proyectar planes de estudio que tengan por característica la interacción constante con una realidad en movimiento; en los planes de estudios, el discurso proclama un futuro, pero sin considerar el pasado, ni sus coyunturas que al final, determina los hechos del presente; por ejemplo, se presupone un alumno con ciertas habilidades, aprendizajes, que son plasmadas en el perfil de egreso, para un mundo mejor.

Por lo tanto, el *ser y saber docente* tiene como punto de partida que los saberes son dinámicos, luego entonces, las actitudes y valores deben de ser congruentes. Por ello el *ser y saber docente* es responsable de explotar las Funciones Psicológicas



Superiores (FPS) en los alumnos, a través de un marco valorativo, como la postura ante la realidad. Gracias a la creación de las zonas de desarrollo próximo, se potencia el aprendizaje, por medio de un tercero (maestro-alumno); que ayude de manera estratégica a madurar (internalización ¿Cómo lograrlo?, ordenando la lógica de los contenidos en la estructura curricular, es decir, que el alumno comprenda el *saber* para potenciar un pensar que muestre una nueva lectura de la realidad.

El sujeto a través de la cultura debe reconocer y reconstruir los nuevos signos que aporten riqueza a la sociedad del conocimiento de la información, partiendo de la formación en el arte para desarrollar un carácter sensible así como, una formación crítica que permita que tanto ciencia y arte vayan de la mano en el camino hacia la evolución, no ya de un individuo que está en una sociedad, sino como un ser social con sentido de identidad cultural; será el trabajo más arduo para el *ser y saber docente*, para comprender, ante la involución y los dolores de parte de una sociedad que vive una sociedad en transición....Además, la postura teórica de Vigotsky plantea que, en relación a lo histórico, existe una relación directa con el presente.

Por último, contemplar el nacimiento de una sociedad con sentido cultural exige reflexionar sobre la perspectiva de la educación de los alumnos ante un ideal de hombre (inteligentes, con argumentos válidos...). Para activar al *ser y saber docente* ante la monotonía de lo cotidiano, es necesario una base humanista, filosófica, sociológica, psicológica y desde una postura crítica, pero sin restringir los conocimientos de la disciplina que debe de dominar; así como el apoyo de la pedagogía y la didáctica para conformar alumnos inteligentes y diseñar planes de estudio acorde a ellos. Para ello, considerar que la maduración necesita tiempo, que el desarrollo biológico va detrás de las funciones psicológicas superiores, -aunque para Piaget este proceso va a la par-, para Vigotsky, el tiempo permite la maduración. Por lo tanto, la escuela es el espacio que potencializa la conciencia para llegar a conformar la identidad social; sin embargo, los constantes híbridos en procesos de formación (modas, tendencias, políticas educativas), obstaculizan el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

## CAPÍTULO III

### Metodología

El fin de un trabajo de investigación es llegar al conocimiento de la verdad a partir de cierto grado de cientificidad. Para lograrlo se utiliza la metodología, vocablo que proviene del griego *metá*, que significa a lo largo, *odós*, camino, y *logos*, tratado o estudio. Desde el punto de vista etimológico, la *metodología* es la teoría del método, es decir, el estudio de la definición, construcción y validación de los métodos.

La historia muestra cómo concedió a las ciencias naturales el carácter científico por los pasos utilizados para llegar a la verdad, conocidos como leyes, supuestos o postulados sobre los fenómenos de la naturaleza. En cambio, en las ciencias sociales que tienen por el objeto de estudio al ser humano, el debate osciló entre los medios y pasos a seguir; o en palabras de Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988:13) “La preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social...todo lo demás se convierte automáticamente en inexistente o mera fantasía”; si en las ciencias naturales como la biología, física, o química tienen por objeto de estudio la naturaleza optan por los estudios de corte positivista; sin embargo, en el terreno de las ciencias sociales, sostiene Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. que en un principio adoptaron los axiomas de las ciencias naturales para estudiar la naturaleza de lo social; después surgió la alternancia hacia los estudios de corte cualitativo por la ausencia de análisis y reflexión sobre los acontecimientos sociales como las relaciones de los sujetos y el contexto que determinan los comportamientos así como las percepciones, que no ofrecían los estudios de corte cuantitativo.

Lo antedicho sugirió concebir un nuevo término “interpretación...toda la escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general”. Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:13)

Para esta investigación elegí la **metodología etnográfica-interpretativa** que me permitió acercarme a algunas reflexiones teórico-empíricas para la comprensión sobre el *ser y saber docente*. El concepto de *investigación etnográfica*, hace referencia a procesos específicos y sistemáticos, para adjudicarse a la rigurosidad necesaria para la construcción de un nuevo conocimiento cimentado en la relación dialéctica teoría- práctica que son necesarios para la *comprensión del ser y saber docente*. Actualmente, en la investigación educativa –que parte de la ciencia social- la balanza se inclina por los estudios de corte cualitativo; seguí a Goetz, J.P y LeCompte, M.D. que definen a las “*investigaciones etnográficas* como una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reestructurista de la realidad...viene utilizándose en la actualidad en un sentido muy amplio, como término definitorio tanto de las etnografías, como de la llamada investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo, investigación antropológica, etc.” (*ibíd.*)

Para realizar la investigación sobre *la comprensión del ser y saber docente* opté por la propuesta metodológica de corte etnográfico-interpretativo que permitió incorporar los nexos, relaciones y conexiones que se ponen en juego en el fenómeno educativo (profesores, estudiantes, contenidos de aprendizaje, relaciones afectivas y las dificultades). Por otra parte, para entender la esencia de los fenómenos y sus interrelaciones, concluí que los supuestos teóricos permiten la reflexión, análisis, comprensión y explicación de sus manifestaciones. De modo que si partimos de la teoría surgirá la reflexión de las consecuencias sobre las transformaciones originadas en la práctica y el proceso para que se produzcan.

Los criterios metodológicos se insertan en lo activo y/o participativo. Para mi trabajo de investigación, utilicé el método de *investigación-acción* que intentó movilizar a la comunidad educativa, primero en el estudio y la comprensión de sus contrariedades, después en la planeación de propuestas de acción, ejecución, evaluación de los resultados, la reflexión y la sistematización del proceso seguido. El fin fue generar transformaciones en las situaciones abordadas, partí de la comprensión, conocimiento y compromiso para la acción de los sujetos inmersos en ella, seguí un procedimiento metodológico sistemático, insertado en una estrategia de acción definida y con un enfoque donde los sujetos de la investigación producen conocimientos dirigidos a transformar su realidad social.

### 3.1. Objetivos

La investigación pretende, a partir de la pregunta, ¿Qué reflexiones teóricas y empíricas pueden contribuir a la construcción de una pedagogía que permita la comprensión del ser y del saber del docente del CETis 16? algunas reflexiones teóricas y empíricas para la construcción de una pedagogía, que permite prever, anticipar, prescribir, conocer y problematizar sobre los medios que respondan de manera flexible a los fenómenos áulicos –que actualmente se caracterizan por un alto grado de incertidumbre, apatía y falta de motivación- para alcanzar los fines trascendentes en las prácticas docentes, en relación con la formación de los alumnos adolescentes del CETis No.16.

Traté que los docentes; así como los administrativos del CETis No.16 aprecien que la educación tiene *fin*es trascendentes, que no son suficientes los saberes técnicos -sin menospreciarlos-, que la institución y los docentes forman y son responsables de seres humanos que tendrán en un futuro no muy lejano un impacto social.

Intenté que fuera una *nueva mirada* para mis compañeros profesores, que les permita problematizar los fenómenos que se viven en el aula y abrir la perspectiva de la realidad para llegar a los *finés* trascendentes en la educación, interactuando con los sujetos-alumnos, porque la responsabilidad que tenemos ante las sociedades del conocimiento de la información (momento histórico actual), exige la comprensión del *ser y saber docente*.

Los fines de la tesis consistieron por una parte, en rescatar las teorías pedagógicas así como, las experiencias de los docentes- con el afán de favorecer algunas reflexiones teóricas y empíricas con respecto a las prácticas del docente y la formación del alumno; por otra, el saber en qué o cómo educar al ser-alumno, en aspectos físicos, en el desarrollo intelectual –según su nivel de entendimiento-, el desarrollo del espíritu, y contribuir a la formación del alumno en su vida cotidiana así como, en su responsabilidad como ciudadanos. Por último, con esta tesis pretendo lograr el grado de la maestría en ciencias de la educación.

#### Objetivos de la investigación

1. Identificar y valorar el ser y saber docente para comprender su sentido y significado social y cultural.
2. Investigar y describir los nexos, relaciones y conexiones que se ponen en juego en el fenómeno educativo.
3. Mostrar algunas teorías pedagógicas que ayuden a la comprensión del ser y saber docente.
4. Descubrir las insuficiencias que impiden la reflexión y comprensión del ser y saber docente.
5. Conocer la historia del plantel, su desarrollo, sus transformaciones y el contexto institucional que orientan y cómo modifican la práctica educativa.

6. Proponer criterios de reflexión, comprensión y conocimiento de los efectos que se producen en la relación profesores-estudiantes mediados por la enseñanza y el aprendizaje.
7. Aportar elementos de discusión teórica y práctica para los programas de formación docente que permita la reflexión sobre la experiencia de ser y saberse docentes.

### 3.2. Hipótesis

Los supuestos que orientaron la hipótesis asumieron como eje la comprensión y las reflexiones teórico-empíricas sobre el **ser** y **saber docente**, que constituyeron los conceptos fundamentales para contribuir a la construcción de una pedagogía. Según Sampieri, Bunge y Eco (2002) “dentro de la investigación científica, las hipótesis son proposiciones tentativas, acerca de las relaciones entre dos o más variables y se apoyan en conocimientos sistematizados y organizados. Surgen de los objetivos y preguntas de investigación. Tienen una función descriptiva explicativa. Son guías y prueban o sugieren teorías”.

La educación es un proceso donde intervienen dos sujetos que a su vez se convierten en objeto-sujeto a conocer. Por una parte, el alumno es quien construye un conocimiento, –la intención o motivo para realizar tal acto- y de lo que será capaz de hacer para obtenerlo -esfuerzo, voluntad-. Por otra el acto de la docencia implica un proceso intelectual que sólo se da de una manera intencionada a través del conocimiento de las teorías educativas que conducen a la *reflexión*. En consecuencia, influirá en el alumno a través del ejemplo de vida del docente, a partir de la búsqueda del sentido propio del *ser docente* manifestado en la práctica, así el alumno aprende estos valores

que son imposibles de meter en la cabeza, pues tienen que ser vividos, experimentados y trascendidos en el propio *ser* del alumno como parte de su formación personal.

Cuando el alumno es guiado correctamente por el docente –con claridad, comprensión y entendimiento sobre el *ser y saber docente*- existe una mejor interpretación de las posibles soluciones o métodos a seguir para que llegue el alumno a su fin que es aprender.

**Así bien, observé una insuficiencia en el conocimiento de los modelos y teorías pedagógicas que no permiten la reflexión, sistematización y ordenación sobre las prácticas docentes alrededor del ser y saber.**

Por lo tanto, la *práctica de la docencia* tendrá que versar como la práctica donde predomina la conciencia y sentido social y cultural de *ser docente*; por otra parte el *saber docente* a través de la teoría y la experiencia, a su vez descansa sobre saberes y fenómenos sociales reflexionados, sistematizados y ordenados -condiciones áulicas-, que son el reflejo de los fenómenos macro-socioculturales escasamente compartidos o discutidos por los docentes, acaso la reflexión, sistematización y ordenación de los saberes pueden ser una guía para construir los conocimientos personales o de vida, tanto para los docentes como para los alumnos.

### 3.3 Método de investigación-acción

El método denominado *investigación-acción* intentó una intervención de los docentes en tres momentos, los que permitieron acercarse a la realidad de la institución para generar la reflexión en los profesores que participaron en esta experiencia de investigación.

Los antecedentes y evolución histórica de la investigación-acción, encontré en primer lugar al estadounidense Kurt Lewin, quien pretendió integrar la experimentación científica con la acción social. En segundo lugar, Lawrence Stenhouse y John Elliot, fueron los representantes más significativos de la década de los setentas en Inglaterra; sostenían que lo valioso de la educación es cuando logra expresarse en la práctica. En palabras de Elliot, J. (1993:88), la investigación-acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma”. Por último, en la década de los ochentas apareció Stephen Kemmis y Wilfred Carr, donde señalaron a la investigación-acción como un proceso de cambio social que transforma las prácticas individuales de los docentes hacia lo colectivo.

Para Ancizar, Munevar M., R. y Quintero Corzo, J. (2004:2) los documentos actuales sobre la “investigación educativa coinciden en señalar sólo tres paradigmas fundamentales: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo”. El método de investigación-acción oscila entre el interpretativo y crítico-reflexivo. El método, se apoya en el paradigma crítico- reflexivo, parte que la vida social es dialéctica, su estudio se aborda desde la mecánica del cambio social, como expresión de un proceso anterior que le dio origen y el cual es necesario conocer. La aproximación a los hechos sociales inicia de sus contradicciones y desigualdades sociales, en la búsqueda de la esencia del problema.

La **investigación-acción** sostiene Kemmis y MacTaggart (1988:9-10), es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. De esta manera, según Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J. (2004:3), “la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y acción”. Su fin es generar una acción participativa en la que teoría y praxis generen una transformación. Presenta soporte metodológico “porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas”.



Las características principales de la investigación-acción, señala Kemmis y MacTaggart (1988) están orientadas al cambio educativo como un proceso:

1. Se construye desde y para la práctica
2. Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
3. Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
4. Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
5. Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
6. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J. 2004:2)

El **método** para la investigación constó de tres fases, que en la acción están dialécticamente interrelacionadas, de una forma cíclica y continua, enmarcadas en un proceso de acción-reflexión. Las fases del método, fueron flexibles permitiendo abordar los hechos sociales como dinámicos y versátiles, sin desaprovechar el carácter científico en las fases de reflexión y acción que están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere.

### *3.3.1 Fases de la Propuesta de Investigación Acción Crítica Reflexiva*

En base a la pregunta ¿Qué reflexiones teórico-empíricas son necesarias para construir una pedagogía que contribuya a la reflexión del ser y saber docente del CETis No. 16? Diseñé los instrumentos para la recolección de datos y los pasos sistematizados para facilitar el transcurso de la investigación y avivar procesos de transformación.

### 3.3.1.1. Investigación teórica-documental sobre el *ser y saber docente*

Para la construcción del marco teórico, en mi indagación no encontré definiciones claras sobre los conceptos centrales sobre el *ser y saber docente* así como; las categorías como *autoridad moral, sabiduría, espíritu pedagógico*, busqué, recopilé y analicé documentos relacionados con la filosofía, la pedagogía y sociología que me permitieran definir los conceptos centrales sobre el *ser y saber docente*. Para Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J. (2004:5), “la investigación teórica se puede estudiar al exponer y comprender la evolución de los métodos en su decurso histórico atendiendo a su fundamentación, meta, objetivos, evaluación, estructura y secuencia de pasos implementados en la práctica pedagógica. La investigación teórica también puede desarrollarse recuperando la práctica pedagógica en diversas etapas, épocas y momentos de la educación. Así mismo puede desarrollarse desde el punto de vista epistemológico.”

El primer acercamiento a la realidad fue la construcción de la definición del *ser docente* desde el punto de vista epistemológico y fenomenológico, seguí la evolución histórica de los conceptos que permitió conjuntamente con la indagación teórica, la construcción del *ser docente y el saber docente* como conceptos centrales; después se desprendieron las categorías entendidas como *conceptos asociados al concepto central que permiten valorar la realidad* así como las comprobaciones de la hipótesis.

Las categorías las dividí a partir de dos conceptos: *ser docente y saber docente*. Para el primer concepto, las categorías fueron *disposición, espíritu pedagógico, teorías pedagógicas*; consideré el acto educativo como un acto social, no presenta una estructura definida para abordar el problema educativo, por lo cual indagué a través de dimensiones o áreas como la filosofía, la pedagogía y la sociología de la educación. Lo anterior surgió por la ausencia de definiciones que permitieran sustentar el trabajo de tesis, por lo cual tuve que definir las. Para el segundo concepto, las categorías versaron sobre *autoridad moral, formación profesional, sabiduría y práctica docente*.

En el proceso de investigación-acción, los instrumentos básicos para indagar información son: estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios de campo. Para Kemmis y MacTaggart (1988) son la observación, entrevista y análisis de documentos. En la primera parte de indagación teórica de mi investigación, seguí las técnicas conceptuales que los etnógrafos utilizan comúnmente para el análisis de los datos; la técnica o instrumento que utilicé fue el *análisis e interpretación de datos* que son:

“La teorización, las estrategias de selección secuencial y los procedimientos analíticos generales. La teorización es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo el análisis; se compone de: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación. Las estrategias de selección secuencial son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de teorías relevantes para las distintas fases de la investigación. Los procedimientos analíticos generales son medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos derivados de la información recogida en el curso de la investigación”. Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:173)

Para definir el *ser docente*, partí de la filosofía que me arrojó hacia los orígenes del pensamiento griego con la ontología o estudio del *ser*. Para construir el concepto del *saber*, encontré amplitud en los textos y estudios sobre la teoría del conocimiento o epistemología; concluí que el estudio del *ser* históricamente fue desplazado por el *saber*; actualmente la tendencia sobre el objeto de estudio de las ciencias naturales y sociales, se encaminan por el *saber* ignorando o dando por hecho al *ser* sin mencionarlo o describirlo.

Desde el punto de vista de la pedagogía, estudié la evolución histórica del concepto docente, encontré que sí está definido, en sus orígenes fue el vocablo pedagogo, después maestro y actualmente docente. En seguida las teorías pedagógicas (Comenio, Rousseau, Locke, Dewey y Freire) me permitieron comprender y definir el *ser docente entendido como el que presenta mayor coherencia entre su pensar y actuar, muestra un pensamiento crítico-reflexivo a partir del conocimiento de las teorías*

*pedagógicas, su formación profesional y los fines trascendentes que guían su práctica docente. En relación al saber docente como el ser que domina su disciplina, presenta una autoridad moral ante su práctica docente en el aula y trasciende en sus alumnos, colegas y entorno; dichos conocimientos y reflexiones le permiten ser un docente **docto o sabio** que interviene en la construcción y transformación de la realidad porque es consciente de los efectos que produce su práctica.*

Para la comprensión del *ser y saber docente* concluí que las prácticas docentes obedecen a un momento histórico determinado y las acciones o prácticas son las manifestaciones concretas del *ser y del saber*. Recurrí a las teorías pedagógicas para observar la evolución del espíritu pedagógico del momento y comprender la evolución del *ser y saber docente* así como; rescatar los supuestos teóricos que contribuyan a dar genuina respuesta a algunas demandas sobre el acto de educar a las nuevas generaciones. Hoy en día el docente, ignora la herencia pedagógica y los efectos que genera su práctica; lo anterior no contribuye a crear la sociedad deseable.

### 3.3.1.2. Acercamiento a la Realidad

#### *La Institución*

Para el acercamiento a la realidad de la institución, primero realicé una indagación documental para construir la historia de la institución, de manera paralela efectué el trabajo de campo con los instrumentos de observación participante, historias profesionales o de vida y entrevistas a informantes clave (que más adelante describí); con el fin de poner en juego las categorías y conceptos centrales de la investigación. Las acciones que seguí para cometer el trabajo de campo, consideré establecer diálogos y conseguir entrevistas con la comunidad docente, administrativos y alumnos que permitieran comprender el *ser y saber docente* y la participación de la comunidad educativa en la solución de los problemas confrontados.

Para realizar la reseña histórica inicié con una indagación de información documental. Realicé el análisis de documentos como fuente principal de información para establecer lo concerniente a: Antecedentes históricos, aportes económicos, eventos, función y actividades de docentes y ex alumnos que pertenecieron a la institución, momentos vividos considerados importantes, origen de su nombre, premios y reconocimientos obtenidos, docentes que han trabajado en la institución, líderes naturales en el grupo así como, la información pertinente que permitió conocer a la institución educativa.

Para acercarme a la institución en su contexto social, indagué en el departamento de vinculación del plantel las categorías que me permitieron establecer la relación del CETis No. 16 con la comunidad. Utilicé el análisis de documentos para las siguientes categorías:

1. Identificación del área de estudio.
2. Nombre de la Escuela, tipo de Organización, Ubicación geográfica. Croquis, Parroquia a la que pertenece.
3. Relación con la Comunidad, Realidad Socio – Económica y cultural del entorno local.
4. Realidad Socio- Económico – Educativo de los Representantes y
5. Nivel de participación en la Institución.

#### *3.3.1.2.1. Instrumento: Observación participante y diario de campo*

Para la recogida de datos, la mayoría de los etnógrafos utilizan de manera frecuente la *observación participante* como fuente principal de información. En palabras de Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:126) “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas, es esencial que el investigador esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes”; así el investigador convive de manera cotidiana con la comunidad,

comparte y apunta las interacciones y actividades en el diario de campo, lo que posibilita realizar un ejercicio de interpretación-reflexión sobre los hechos experimentados. La observación participante, en la actualidad es “utilizada para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo”. Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:127).

En la observación participante, elegí algunos aspectos para identificar y conocer de manera general a la institución educativa como: las rutinas, organización y relaciones con la comunidad. Pretendí empaparme de manera general sobre el contexto de la Institución, "La institución en sí, con sus pautas de organización del tiempo, del espacio, del personal, con sus rutinas y con una forma de estructurar las relaciones entre los diversos componentes humanos en una estructura jerarquizadora, son fuentes de aprendizaje muy importantes" (Gimeno Sacristán, cit. por Proyecto Pedagógico 1997:23).

El diario de campo fue el instrumento que utilicé para organizar y plasmar la información emanada de la observación participante. Utilicé una laptop en donde registré cada aspecto que se observó de acuerdo al cronograma de trabajo. Los archivos los organicé denominado con el nombre de la actividad a la que pertenecía la observación participante. Al inicio de cada documento anoté la fecha y la categoría que se observaba, así como los actores y el escenario en el cual se desarrolló la observación. Al final realicé una conclusión de los aspectos recabados y lo relacioné con el objeto de estudio.

Observé tres aspectos fundamentales de la vida escolar: la organización, la práctica docente y la integración de la escuela con la comunidad. “Apreciar la organización supone establecer si los diferentes miembros de la comunidad educativa están organizados como un verdadero *equipo de trabajo*, si tienen claros sus desempeños y las cumplen adecuadamente y si fluye la información y existe la participación”. (Movimiento Pedagógico. Evaluar la organización ¿Para qué planificar y cómo hacerlo? ).

## *Organización*

Organización del tiempo

Organización del espacio

Organización del personal

Rutinas de profesores y administrativos

Rutinas de profesores en relación con sus alumnos, horarios de clase

## *Capacidad Gerencial*

La categoría de observación participante en la *Capacidad Gerencial*, consideré los problemas relacionados con el personal directivo, actitud y disponibilidad para efectuar las reformas, la competencia y habilidad para mover a los integrantes de la comunidad educativa para controlar, dirigir y orientar los procesos administrativos. Fue categórico la indagación sobre cuál fue la posición y apertura de los Directivos ante el Proyecto Escuela, si existe o es aplicado como una herramienta dirigida a la autogestión, cohesión y organización de la institución educativa.

## *Limitantes de la institución*

La segunda categoría de análisis fue las *Limitantes de la institución*: En este punto consideré los problemas en el ámbito pedagógico, organizativo, de funcionamiento, relacionados con el director, docentes, alumnos, padres, otros. Observé e indagué sobre el nivel de participación, las relaciones de poder, la apatía, las contradicciones en el proceso de acercamiento a la realidad para la comprensión del *ser y saber docente*.

## *Potencialidades de la institución*

En relación con las *Potencialidades de la institución*, determiné los aspectos positivos con los que cuentan o tiene la institución en relación a la organización, la planificación por parte de la Dirección, la existencia de proyectos administrativos,

matrícula, proyectos de academias en las áreas de tronco común, así como en las especialidades de artes gráficas y diseño gráfico. Para los administrativos, elegí al director en turno, al jefe del departamento de vinculación al coordinador de tronco común y al jefe de intendencia.

### 3.3.1.3. La práctica docente

El anhelo por contribuir en algunas reflexiones teórico-empíricas sobre el **ser** y **saber** docente del CETis No. 16 para la construcción de una pedagogía, tuvo como propósito por una parte, reconstruir la identidad del docente o pedagogo, por otra, desarrollar una *actitud* de indagación y de reflexión, que les confiera a mis colegas y a mí la posibilidad de generar propuestas de acción, basadas, en un *proceso* continuo a la reflexión crítica y de ésta a un nuevo ciclo en la acción educativa, determinado por los niveles de *conciencia o entendimiento* de los docentes emanados de la reflexión.

#### 3.3.1.3.1 Instrumento: Historias profesionales o de vida

Realicé la *entrevista biográfica o historia profesional entendida* como “una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que posteriormente se utiliza para formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura de un grupo humano”. Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:135).

Las historias profesionales y entrevistas a informantes clave las apliqué a los profesores que protagonizaron el inicio del plantel, con el objeto de comprender la evolución de la institución, los sentimientos, perspectivas, vivencias y cosmovisiones que conformaron en su inicio al *ser y saber docente* del CETis No. 16. Los instrumentos que utilicé y el contacto con los pioneros de la institución me permitieron sensibilizarme con



respecto a la perspectiva y proyección con que inició la institución que ayudó para la comprensión del *ser y saber docente*.

Lo anterior me llevó a elegir a los profesores que iniciaron las carreras técnicas de artes gráficas; elegí como muestra significativa a dos profesores que al momento de la investigación impartían clases. Con respecto a la carrera de diseño y proyecto gráfico, indagué que los profesores pioneros laboraban en otra institución universitaria, localicé a dos profesores y les pedí que me contaran cómo había iniciado la carrera y su participación en ella; lo anterior posibilitó reconstruir la historia de la institución, para que los sujetos de la acción conozcan cómo evolucionó, cómo se han transformado las ideas, costumbres, valores, el modo de participar, con el fin de estimular la reflexión de los sujetos de la acción sobre las causas del desprendimiento del *ser y saber docente* e iniciar un procesos de transformación partiendo de la manera de pensar para llegar al cambio y la acción.

#### *Historia profesionales*

1. ¿En qué institución estudió?
2. ¿Cuál es su profesión?
3. ¿Cómo inició a dar clases en el plantel?
4. ¿Por qué y para qué se quedó como docente en la institución?
5. ¿Qué significa ser docente?
6. ¿Qué significa el saber docente?
7. ¿Qué es la autoridad moral?
8. ¿Qué es la pedagogía?
9. ¿Conoce las teorías pedagógicas y didácticas?

#### *Mapa curricular:*

1. ¿Cuáles han sido los cambios docentes, administrativos y curriculares?
2. ¿Cómo afecta los cambios en los modelos educativos en la práctica docente?
3. ¿Cómo enfrenta la institución la situación actual?

### 3.3.1.3.2. Instrumento: Entrevistas a informantes clave

En las investigaciones educativas de corte etnográfico, es utilizado el instrumento de *entrevistas a informantes clave*; para Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:134), "los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales...frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el etnógrafo". En las entrevistas a informantes clave, utilicé una grabadora para registrar las respuestas de mis colegas. Las categorías fueron: La institución. Historia del CETis No. 16. Organización y participación.

Desde la perspectiva de Esté, A. (1995:16) plantea que la crisis educativa se manifiesta en un... "alto índice de exclusión escolar (deserción, repitencia, abandono)... Falta de pertinencia en los aprendizajes propuestos. Escaso rendimiento y poca disposición de docentes para crear y comprometerse en cursos de cambios... Baja atención presupuestaria a las necesidades educativas....."

Lo anterior, me llevó a considerar el manejo de los procesos formativos y la interrelación alumno-docente, aspectos prioritarios en cualquier proyecto en educación que suponga cambios y transformaciones. Observé al docente desde varias perspectivas: formación profesional, atmósfera de clase, creatividad, evaluación, textos utilizados, proyectos realizados, aprovechamiento del tiempo de aprendizaje y resultados escolares (promedio del grupo, alumnos rezagados, alumnos repitientes, alumnos aplazados).

*Relación práctica docente- alumnos.* Indagué sobre:

1. ¿Cuáles serán las características deseables en los próximos alumnos egresados?
2. ¿Qué cualidades y valores serán necesarios fomentar en el estudiante y en el docente para que se pueda enfrentar la complejidad de la sociedad actual?
3. ¿cuál será el sentido de la educación en este contexto?

### 3.4. Procedimiento de los tres momentos de reflexión para el análisis e interpretación de resultados.

#### 3.4.1. *Primer momento de reflexión.*

De la búsqueda teórica-documental y del proceso de observación e indagación retomé las vivencias, las problemáticas y las situaciones teóricamente pensadas, que fueron la materia prima para la reflexión y la elaboración sistemática entendiendo que... "La sistematización sugiere una acción del conocimiento que hace que una problemática parta del universo del comportamiento vivido, al universo de los temas elaborados por el pensamiento dialéctico, para de nuevo reorientar la acción, es decir, retornar a la práctica teóricamente orientada" Faleiros, V. P (1983:86).

Inicié la reflexión ¿Qué aportó el proceso de observación – Indagación? ¿La investigación teórica - documental qué conocimiento generó? ¿Para qué valió conocer la historia de la escuela y del grupo de alumnos? ¿Para qué interesó conocer la organización del plantel? La información obtenida de este proceso la describí para ser asumida y utilizada posteriormente como un recurso que guíe la acción de los docentes y administrativos que permitan determinar las potencialidades y limitantes de la Institución.

#### 3.4.2. *Segundo momento de reflexión.*

Se inició la reflexión, discutí y analicé el nivel de comprensión de la realidad que tienen los docentes en los contextos grupales como la práctica docente en el aula, las reuniones de academia y en las asambleas de sindicato. Asenté en el diario de campo las guías de observación participante, a partir de la pregunta ¿sabemos lo que somos?, que permitió incentivar el pensamiento reflexivo, el grado de discernimiento de la problemática que tiene el grupo docente en relación con la comunidad escolar. Fue

necesario el análisis de la situación, vista desde la interacción entre los elementos confluentes y desde su perspectiva de totalidad.

Los aspectos que tomé en cuenta al momento de realizar la reflexión crítica fueron los siguientes:

1. Los resultados obtenidos con las técnicas utilizadas en el proceso (entrevistas, la dirección de reuniones exploratorias o creativas y para la toma de decisiones).
2. Los logros alcanzados, con los líderes detectados en la comunidad y en la institución.
3. Los efectos derivados del proceso, las potencialidades y limitantes detectadas.
4. La discusión y análisis realizado para establecer si existía coincidencia en los problemas observados y/o discrepancia o si ellos consideraron la existencia de otros problemas.
5. La representatividad de los grupos seleccionados ante la Comunidad Educativa.
6. Se describió, cómo se incentivó la participación de los docentes en la reflexión sobre el *ser y saber docente*, evaluando y analizando el proceso y los resultados obtenidos.

### 3.4.3. Tercer momento de reflexión.

El trabajo con los docentes, me permitió analizar, interpretar y concluir si los objetivos de los programas y planes de estudio coinciden paralelamente con la práctica docente en el aula. Después reconsideré las oportunidades y las restricciones de la situación, revisé los logros y examiné sus consecuencias, analicé las contradicciones encontradas, así como los cambios generados que influyen sobre el *ser y el saber docente* para su reflexión y comprensión desde el punto de vista de la pedagogía.

En función de las fases del método se respondió a las interrogantes: ¿Qué objetivos, propósitos o metas no pudieron ser alcanzadas?, ¿dieron resultados no esperados?, ¿Qué se debe profundizar?, ¿Qué se debe reorientar?, ¿A quienes se debe incorporar a la acción?, ¿Con quienes se cuenta? ¿Qué aspectos se deben reforzar? ¿Qué papel debe jugar el profesor ante situaciones complejas, conflictivas e inciertas? ¿Qué hace el profesor ante tales situaciones?, ¿Cómo supera la relación mecánica entre el conocimiento científico y la práctica en el aula? ¿Cómo se analiza el

ingenio del profesor para comprender cómo utiliza el conocimiento científico y su capacidad intelectual? ¿Cómo se enfrenta, elabora rutina, experimenta hipótesis de trabajo?, ¿Utiliza técnicas, instrumento, materiales conocidos?, ¿Cómo crea estrategias, inventa procedimientos, tareas, recursos? en el ámbito de la participación de los docentes, en el ámbito de la Comunidad, en el ámbito de la teoría, en el ámbito de los investigadores, del personal directivo y en el ámbito de los alumnos.

Los resultados del proceso de análisis tienen por última fase, la reflexión e integración de las tres fases que comprenden la metodología que se concretó al sistematizar lo investigado a través, de la tesis para la obtención de grado de la maestría en ciencias de la educación, con el fin de cubrir la fase de Devolución Sistemática, que será presentada a la comunidad del CETis No. 16 para su amplia discusión, reflexión, propuestas y acciones que permitan involucrar el trabajo académico en dicho marco, propongo hacerlo una vez aprobada la tesis en la Facultad de Psicología, en el área de posgrado.

### 3.5. Muestra y unidad de análisis

Partí de hacer una diferencia entre el universo y la muestra; “para seleccionar la muestra, lo primero es definir la unidad de análisis (personas, organizaciones). Una vez definida la *unidad de análisis* procedí a delinear los criterios de selección de la población bajo estudio y obtuve los resultados.

El espacio geográfico interrogado como ***unidad de análisis*** fue el Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 16 (CETis), perteneciente a la Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales (DGETI) en la ciudad de Querétaro. En este plantel con planes y programas de estudio que orientan la práctica docente y que forman a estudiantes en carreras técnicas terminales se experimentan varias modificaciones en el mapa curricular y en las prácticas.

Al momento de la investigación, en el periodo 2005-2006/1 la institución constó con un total de 129 personas en la plantilla, que incluyen al personal que aparece en nómina y no en estructura (7), personal en estructura y no en nómina (5) que cubren plazas de personas que se jubilaron, licencias sindicales y renuncias por un mejor empleo. Una persona de comisión (representante sindical). Con licencias son siete personas, tres personas (licencia de gravidez) y cuatro personas (licencia sindical). En cuanto a incidencias, ocho personas cubren interinato y otros esperan la basificación pero aparecen en nómina. El universo del personal docente con plaza es de un total de 66 colegas, de los cuales:

- 39 con nivel de licenciatura concluido, 37 con título; 1 con el nivel medio superior (bachillerato) sin título.
- 16 con el nivel medio superior (técnico), 13 con título.
- 5 con el nivel normal superior, 3 con título.
- 1 con doctorado, con título.
- con maestría, 3 con título.

### *3.5.1 Criterios de selección*

Los ***criterios de selección de la población bajo estudio***; son las categorías sobre el ser y saber docente que rigieron la selección significativa; “Habitualmente, los investigadores elaboran un conjunto de criterios que retrata al grupo que desea estudiar. A continuación, se dedican a buscar grupos que posean las características apropiadas y tratan de acceder al lugar donde se encuentren y obtener permiso para realizar la investigación.” Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:91). Así una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones; se ubica en torno a las características de contenido, lugar y en el tiempo.

La selección o muestra significativa se fundamentó por la experiencia docente de más de 20 años, de 15 años y como mínimo con una experiencia de 5 años en el sistema.

Las evaluaciones sobre el docente por parte de la institución -quedó incompleta porque ya no se realizan-; por comentarios de maestros y por los comentarios de los alumnos. Quedó compuesta por: 3 maestros; uno con tiempo completo (40 hrs.), uno con tres cuartos de tiempo (30 hrs.) y uno con nombramiento de medio tiempo (20 hrs) con plaza en propiedad; de las dos especialidades (artes gráficas, diseño y proyecto gráfico) y tronco común (matemáticas, historia, economía) para estudiar las características del *ser docente y el saber docente*; apliqué los instrumentos de entrevista a informantes clave e historias de vida.

Así elegí para las entrevistas a informantes clave a tres docentes de diseño gráfico que impartan las materias de fundamentos del diseño III, Proyectos gráficos – cartel, diseño de papelería, diseño editorial y diseño de imagen corporativa-. Tres docentes de la especialidad de artes gráficas que impartieron las materias de –teoría de las artes gráficas, talleres de especialidades offset, serigrafía, hueco-flexo- y tres maestros de tronco común –matemáticas, historia, bioética y lectura y redacción-. Por último elegí a dos docentes con interinato (sin plaza en propiedad); para observar las cualidades y características que presentan dentro del aula según las categorías descritas sobre el *ser y saber docente*.

Para los administrativos elegí al director y jefe de vinculación en turno al momento de la investigación, por la razón de que ambos fueron pioneros en los albores de la institución; por parte del director fue uno de los profesores que recibió capacitación en Verona, Italia; en el caso del jefe de vinculación fue pionero en la especialidad de diseño y proyecto gráfico.

En relación a los alumnos, determiné a un alumno con calificaciones excelentes, uno con calificaciones regulares y uno con calificaciones no aprobatorias; elegí al tercer semestre; al cuarto semestre y octavo semestre de la especialidad de diseño y proyecto gráfico.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. Acercamiento a la realidad**

Presenté en tres apartados, una visión general de la evolución histórica que dio lugar a la conformación del *ser y saber docente* del CETis No. 16. En primer lugar describí la indagación sobre la estructura del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en especial de las diversas dependencias y las atribuciones que precedieron a la actual Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y que actualmente el eje que impulsa la historia que sustenta a estas instituciones es la capacitación técnica. En seguida con la revisión histórico-documental sobre la DGETI en la ciudad de Querétaro, donde la educación técnica y tecnológica encontró los escenarios para el desarrollo sustentable de una ciudad que se industrializaba. Por último, fue necesario indagar la historia del plantel por no encontrar referencias oficiales sobre el CETis No. 16 así como, del espacio físico que ocupó la institución por más de 29 años, hasta llegar al espacio físico que hoy en día tiene.

##### **4.1.1. Antecedentes Históricos de DGETI a nivel medio superior**

Indagué en el portal electrónico de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) la historia de la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI). El documento inicia con los antecedentes de la educación técnica en México; sostiene se remontan a las épocas prehispánica y colonial, sin embargo, para mi investigación el objetivo de este apartado fue rescatar los antecedentes de la educación



técnica a partir de la época de "La reforma", con la llegada del Lic. Benito Juárez García al poder. Para contestar la pregunta ¿sabemos lo que somos? consulté la página electrónica de DGETI, en el apartado de Historia y rescaté de manera cronológica, lo que a mi juicio fue lo más importante para comprender la evolución en de la educación tecnológica del país, con el fin de entender el desarrollo e impacto que tuvo en el CETis 16.

En 1867 se reglamenta la educación en todos los niveles, la educación de la mujer y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, que aunada a la escuela Nacional de Arte y Oficios para varones, tuvo como fin formar oficiales y maestros; constituyen la génesis del Sistema de Educación Tecnológica en nuestro país y el antecedente del bachillerato tecnológico.

En el periodo de 1911 a 1914, la educación técnica alcanzó el nivel educativo elemental al establecerse las escuelas primarias industriales. Los cambios sociales y políticos posrevolucionarios marcaron el inicio de una etapa significativa para la educación técnica. En 1916, el presidente Venustiano Carranza, ordenó la transformación de la Escuela de Artes y Oficios para varones, en la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME), que posteriormente, cambió su nombre por el de Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME). En 1932 se convirtió en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME).

En 1921 nació la Secretaría de Educación Pública (SEP) para sistematizar y organizar la labor educativa del México posrevolucionario. La primera estructura se formó en 1922 con el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial para agrupar y crear planteles que impartieran este tipo de enseñanza. Se estableció y reorganizaron las escuelas destinadas a enseñanzas industriales, domésticas y comerciales, entre ellas: el Instituto Técnico Industrial (ITI), las escuelas para señoritas "Gabriela Mistral", "Sor Juana Inés de la Cruz" y "Dr. Balmis", el Centro Industrial para Obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) ubicada en Tacubaya; así como, las Escuelas Centrales Agrícolas, que posteriormente, modificó el nombre a Escuelas Regionales Campesinas.

A principio de los años 30's, surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica en distintos niveles, como consecuencia, se denominó la Institución Politécnica y en lo funcional la Escuela Politécnica. En el año de 1931, el cimiento de la Escuela Politécnica fue la Preparatoria Técnica, se cursaba en cuatro años y para su acceso solo se requería la primaria. Constituyó el antecedente de las diversas escuelas especialistas de altos estudios técnicos que se cursaban en tres años y formaban ingenieros directores de obras técnicas. Dentro de la Escuela Politécnica, quedaron inscritas las escuelas de maestros técnicos, las escuelas de artes y oficios para varones, así como, las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores. La "Escuela Politécnica" establece las bases para que en 1936 se integre el Instituto Politécnico Nacional (IPN), absorbió en su estructura las escuelas que constituían el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. En 1941 la rápida expansión de las instituciones educativas generó la división del sistema de enseñanza Técnica Industrial, por una parte el IPN y por otra, el Departamento de Enseñanzas Especiales como encargado de las escuelas de artes y oficios, las comerciales y las escuelas técnicas elementales.

En 1938 se estableció la Escuela Nacional de Artes Gráficas, (hoy CETIS N° 11). A partir de la segunda guerra mundial, se adoptó en México la política de "Industrialización para la Sustitución de Importaciones" (ISI) como una estrategia económica para lograr la autosuficiencia industrial, lo que produjo una mayor oferta para la mano de obra calificada, destinándose un mayor presupuesto en el sector educativo. La demanda de técnicos de diferentes niveles originada por la política de ISI, dio origen a la difusión y expansión de la enseñanza técnica en todo el país.

En 1948 se instituyen los Institutos Tecnológicos Regionales de Durango y Chihuahua, dependientes del IPN. Hacia el año de 1951, el Departamento de Enseñanzas Especiales, formó parte de la Dirección General de Segunda Enseñanza, que controlaba específicamente a las escuelas secundarias. Las características particulares del Departamento de Enseñanzas Especiales y diversas reformas administrativas

aplicadas al sector educativo permitieron que, en 1954 se independizara como Dirección General de Enseñanzas Especiales.

En 1958 el Lic. Adolfo López Mateos, creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, por la importancia de la educación técnica en el país. En 1959 la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales que se separaron del IPN, conforman la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC). En este mismo año, se estableció el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas, denominado como "Secundaria Técnica".

En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional a nivel medio superior en el área industrial. En 1969, las escuelas tecnológicas (pre-vocacionales) que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN, para integrarse a la DGETIC, como secundarias técnicas, se incorporaron también las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias; germinadas desde 1967, de las anteriores Escuelas Normales de Agricultura. Al efectuarse la reorganización de la Secretaría de Educación Pública en 1971, se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformara en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior; además que la DGETIC, tomara su actual denominación como Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de esta nueva Subsecretaría. Los Institutos Tecnológicos Regionales pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Superior y las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias integraron la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, creada en 1970. Desde 1971, la reorganización de la Secretaría de Educación Pública determinó que algunos planteles quedaran bajo la jurisdicción de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), creada ese mismo año y que anteriormente era designada como Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales.

En 1975, se dio origen al Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, como un órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, antecedente inmediato del actual Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) que fue instaurado en diciembre de 1978. En 1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior se transforma en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. En ese mismo año se crea la Dirección General de Institutos Tecnológicos. En septiembre de 1978, los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Actualmente, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, se dedica a atender exclusivamente el nivel medio superior.

En 1981, los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica que ofrecían el bachillerato, recibieron el nombre de Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTIS), donde imparten una educación bivalente agregándoles el área tecnológica como: agropecuario, forestal o industrial y de servicios. En 1984, la DGETI inició el proceso de desconcentración de funciones con la creación de las Coordinaciones Regionales que, en 1987 se transformaron en Subdirecciones Regionales, nombre que duró hasta 1990. Después llamado Coordinaciones Estatales.

En 1991, con fundamento al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se estableció que el incremento adicional de la demanda se atendería con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal, con el fin de propiciar una participación más efectiva por parte de los Gobiernos Estatales y favorecer la vinculación regional con el sector productivo. Se instituyeron los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.

El 23 de junio de 1999, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP); en cuyo artículo 31, se define el ejercicio de las atribuciones que le corresponde cumplir a la DGETI:

- I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la educación media superior tecnológica industrial que imparta la Secretaría, y difundir los aprobados;
- II. Verificar que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la educación a que se refiere este artículo se cumplan en los centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios, centros de estudios tecnológicos industriales y de servicios y centro de actualización docente en mecatrónica, dependientes de la Secretaría;
- V. Supervisar, en términos de la Ley General de Educación, que las instituciones incorporadas a la Secretaría, que impartan la educación a que se refiere este artículo, cumplan con las normas aplicables;
- VI. Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal directivo de plantel y docente de la Secretaría que imparta la educación a que se refiere este artículo;
- VII. Establecer en términos de la Ley General de Educación, la coordinación que resulte necesaria con los gobiernos de los estados para la mejor prestación de la educación a que se refiere este artículo;
- VIII. Promover y fomentar la investigación tecnológica industrial;
- IX. Formar técnicos en las áreas de la educación a que se refiere este artículo, en coordinación con las dependencias y entidades de la administración pública federal.
- XVII. Proporcionar a los organismos descentralizados de los gobiernos de los estados que impartan la educación a que se refiere este artículo, la asistencia académica, técnica y pedagógica que acuerde la propia Secretaría.

Actualmente la DGETI es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), dependiente de la SEP, que ofrece servicio educativo del nivel medio superior tecnológico. Al momento de la investigación indagué que tiene una infraestructura física de 6 mil 231 aulas, 1 mil 533 laboratorios, 1 mil 623 talleres, 311 salas audiovisuales, 317 bibliotecas y 620 áreas deportivas en 429 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 261 CBTIS; además promovió la creación de 288 CECyTEs, mismos que operan bajo un sistema descentralizado. Con esta infraestructura durante el 2001, fue atendida una población escolar de 520 mil 678 alumnos, de los cuales 466 mil 110 corresponden al Bachillerato Tecnológico (B.T.), 21 mil 902 al Técnico Profesional y Básico (T.P. y T.B.) y 32 mil 666 en el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI); asimismo, 123 mil

151 alumnos a través de los planteles descentralizados (CECYTEs). Para ingresar a los planteles de la DGETI, es necesario haber concluido la educación secundaria sin adeudo de materias, así como aprobar el examen de admisión.

#### 4.1.2. Antecedentes históricos de la educación tecnológica en Querétaro

En la década de los sesentas, surge en el estado de Querétaro en el Instituto Tecnológico Regional la primera institución de educación media superior; así inició de manera formal la impartición de educación tecnológica industrial en el estado.

Con la Reforma Educativa de 1970, la Subsecretaría de Educación Técnica y Superior, contando entre sus organizaciones internas con la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), se encargó de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) de carácter propedéutico y de adiestramiento, además de los Centros de Estudios Tecnológicos (CET) de carácter terminal. En 1976, debido al desarrollo industrial del país y la demanda de recursos humanos calificados en las áreas de producción, la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior se transforma en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, conservando entre sus direcciones la General de Educación Técnica Industrial. En esta misma década, la educación de nivel medio superior cobró un impulso renovado en todo el país. En la provincia se expandieron diversos centros educativos técnicos.

En Querétaro, los centros educativos técnicos fueron los planteles dependientes de la DGETI que se establecieron a partir de 1978, con la creación del CET No. 417, hoy CBTis No.118. En la página electrónica de la DGETI, al momento de la investigación menciona que en 1980 y 1981, se establecen otros centros educativos técnicos. El primero en San Juan del Río, denominado CECyT No. 145, hoy CBTis de igual numeración, y posteriormente en la comunidad de Tlacote, Querétaro; se instala el CETis No. 105. Dos años más tarde, en Tequisquiapan se funda el CETis No. 142,

completando, hasta la fecha, las opciones educativas que la entidad ofrece. No encontré las referencias históricas del CETis No. 16 por lo cual, realicé otra indagación en los documentos históricos del plantel que describí a continuación.

#### 4.1.3. Contexto histórico de la institución

Realicé la indagación documental sobre la historia de la institución. Utilicé la técnica de *análisis de documentos* que arrojó datos relevantes para la presente tesis. Para acercarme a la institución en su contexto social, indagué en el departamento de vinculación del plantel las categorías que me permitieron establecer la relación del CETis No. 16 con la comunidad. Indagué sobre:

1. Identificación del área de estudio.
2. Nombre de la Escuela, tipo de Organización, Ubicación geográfica. Croquis, Parroquia a la que pertenece.
3. Relación con la Comunidad, Realidad Socio – Económica y cultural del entorno local.
4. Realidad Socio- Económico – Educativo de los Representantes y
5. Nivel de participación en la Institución.

Localicé en un video conmemorativo del 30 aniversario de la institución, los puntos anteriormente descritos; la información recabada por la Maestra E. quien recuperó la historia tanto del espacio físico y de los profesores que iniciaron y continuaron en el plante. Del material mencionado, encontré que el espacio físico que ocupó en un inicio el CETis No. 16 fue el Ex Convento de Santa Rosa de Viterbo. La historia del recito comenzó a finales del siglo XVI, Don Juan Alonso construyó algunas celdas para que sus tres hijas se dedicaran a la vida religiosa. Posteriormente en 1703, Don Juan Caballero y Osio construye el primer desarrollo conventual y el beaterio; donde se dedicaban a la oración y conjuntamente a la educación de niñas y jóvenes. En 1728, las religiosas logran el apoyo del teniente coronel Don José Velázquez de Lorea y contratan

al Arq. Ignacio Mariano De las Casas para realizar la obra barroca. En 1860 es exclaustrada la comunidad religiosa abandonado el edificio. En 1863 se instala el Hospital Civil, que a pesar de las carencias, los médicos queretanos más reconocidos que integraban el cuerpo médico, lograron que fuera reconocido a nivel nacional como el mejor Hospital del país.

El video continúa mostrando que a principios del siglo XX, permanece el Hospital hasta 1963. Posteriormente es abandonado, pero es utilizado por la Secundaria Federal No. 1 en algunos períodos cortos así como por algunas oficinas gubernamentales. El video documental menciona que el edificio se encontraba en ruinas. Poco a poco fue habilitado, se liberaron varias toneladas de las bóvedas y los pisos fueron reconstruidos. En el proceso de reparación se inyectaron las grietas, se limpiaron las columnas y viguetas, se cambiaron las canteras dañadas, recobrando su antigua belleza. Al mismo tiempo, se hicieron las adaptaciones necesarias para instalar las máquinas nuevas que donó el gobierno italiano. El video concluye “Desde entonces, más de 26 generaciones de técnicos profesionales; tecnólogos y bachilleres en las carreras de: artes gráficas, diseño y proyecto gráfico, mantenimiento y computación egresaron. Jóvenes y maestros que contribuyeron a crear la historia de la institución, a través de cada una de sus clases, de sus talleres, en sus juegos y travesuras, en los eventos, en compañía de los maestros y el personal de apoyo, de las personalidades que nos visitaron, de los directores que caracterizaron cada uno de los periodos de su administración, de todos y cada uno de los que de alguna manera han estado ligados al CETis No. 16”.

Localicé y consulté un documento impreso por el plantel a finales de 1987, el cual rescató los inicios y consolidación de la institución. Menciona que a finales de la década de los setentas, el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios No. 16 mexicano-italiano, se ubicó en el ex convento de Santa Rosa de Viterbo, con equipo donado por el gobierno de Italia para la ejecución de las artes gráficas, en correspondencia a un convenio de cooperación tecnológica establecido con nuestro país en la década de los 70's.



Los antecedentes históricos sobre la creación del plantel inició en febrero de 1974, cuando el Presidente Luis Echeverría realizó una visita oficial al Presidente de la República de Italia, dando como resultado convenios para compartir educación técnica, evaluar y establecer un acuerdo entre ambas partes. En la tercera reunión de la Comisión Mixta mexicana-italiana, -celebrada un año después- se aprobó el proyecto para la creación del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 16 mexicano-italiano, los programas y planes de estudio se estructuraron con la finalidad de formar Técnicos Profesionales en Artes Gráficas en las siguientes especialidades: Fotorreproducción, Preparación Offset, Impresión Offset, Preparación Huecograbado, Impresión Huecograbado y Encuadernación. El documento citado explica que en 1975 se decidió restaurar el edificio, para albergar el Instituto Tecnológico de las Artes Gráficas de Querétaro; por el convenio entre el gobierno mexicano y el italiano.

En el convenio que se firmó, se estableció que la cooperación técnica consistiría en la aportación de instructores para la asesoría técnico didáctica y la utilización de recursos materiales y humanos disponibles, así como la donación de maquinaria y equipo, otorgando además, tres becas anuales para aquellos alumnos con los mejores promedios, para viajar a Italia y que complementaran su formación. Por su parte, el gobierno mexicano proporcionó las instalaciones, los materiales, los servicios de funcionarios y personal administrativo, así como personal docente especialmente capacitado en Italia a través del Ministerio de Asuntos Extranjeros de ese país. El CETis 16 mexicano-italiano de aquel entonces, por su organización, su equipo y el nivel de enseñanza que en él se impartía, fue considerado, la escuela más importante de América Latina en el sector de las Artes Gráficas.

El documento impreso continúa narrando que el 15 de agosto de 1978, se inauguró oficialmente las instalaciones del plantel, donde asistieron: El presidente del Senado Italiano, Almiltori Fanfani; el gobernador del Estado, el Arq. Antonio Calzada; el cronista de la ciudad el Lic. Guadalupe Ramírez Álvarez. Inició el curso escolar bajo la dirección del Ingeniero Salvador González García; los ocho profesores mexicanos que

previamente fueron a Italia a especializarse en la ciudad de Verona; así como la asesoría técnica de los profesores italianos como Eugenio Bartolli, Mariano Calvo y el Ing. Bruno Fabianni. La institución fue nombrada como Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 378, cambiando más tarde al No. 16.

A nivel de organización, el CETis 16 estuvo dirigido por un director mexicano y coordinadamente con un Co-director italiano, eran responsables del cumplimiento de las normas vigentes y del funcionamiento del plantel. Además se formaron cinco Departamentos (Servicios Docentes, Servicios escolares, Servicios administrativos, Programación y estadística, Vinculación con el Sector Productivo); con varias oficinas de apoyo para su operatividad (Control escolar, Recursos humanos, Psicopedagogía 'ya desapareció'). El plantel contó con algunos asesores italianos que colaboraron al desarrollo y a la actualización tecnológica de los recursos materiales y humanos existentes. Se suscribieron varios convenios generales de cooperación, resaltando a la Universidad Autónoma de Querétaro, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en la Educación Técnica, la Cámara Nacional de la Industria de las Artes Gráficas, el Gobierno del Estado de Tabasco, la Agencia de Cooperación Internacional de Japón, por haberse prestado servicios, produciendo bienes, o impartiendo cursos de capacitación con más de cien personas jurídicas de la iniciativa privada y oficial, recibiendo donativos significativos.

El 11 de octubre de 1983 fue firmado el Protocolo complementario entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y el Ministerio de Asuntos Extranjeros de la República Italiana, con una validez de cinco años; con el objetivo de formar mejores técnicos para las necesidades del progreso tecnológico convirtiendo al plantel en una escuela piloto en el sector gráfico y un punto de referencia para la industria gráfica, a nivel latinoamericano. Las historias de vida que apliqué a los docentes de la especialidad en artes gráficas, comentaron que el convenio no se renovó, algunos docentes que fueron alumnos y ganaron las becas para viajar a Italia, manifestaron la imposibilidad de usarlas por la gestión del Co-director italiano en turno.

La Institución mantuvo un lugar de alta jerarquía en el aspecto cultural, se realizaron varios eventos artísticos con gran aceptación en la comunidad local. La presencia de Rufino Tamayo -artista oaxaqueño de gran renombre internacional-en el plantel para la inauguración del aula de diseño gráfico –que llevó su nombre-; así como la entrega de varias becas para viajar a Italia a los mejores alumnos. Por otra parte, se organizaban eventos técnicos (seminarios, conferencias, etc.) con la presencia del sector industrial nacional. El convenio de cooperación técnica con el gobierno de la República de Italia, concluiría en el año de 1988.

La indagación documental así como, las entrevistas realizadas al Jefe del Depto. de Vinculación y al Director en turno; mencionaron que ante las exigencias de los avances tecnológicos, a partir del mes de noviembre de 1997 comenzó a operar el Bachillerato en Computación, ofreciendo otra alternativa para las expectativas de la juventud queretana. Así, en el año de 1998, el CETis No. 16 toma posesión de sus instalaciones localizadas al norte de la ciudad; en la colonia San Pedrito Ecológico (Plantel Pié de la Cuesta); inauguradas por el entonces presidente Ernesto Zedillo Ponce de León. Sin embargo, no se realizó el traslado de las especialidades de Artes Gráficas y Diseño Gráfico, por la falta de áreas de construcción para la operación de la maquinaria de artes gráficas, las instalaciones funcionaron como una extensión del plantel.

Al momento de la investigación, el jefe del departamento de vinculación en turno a través de entrevistas no estructuradas, brindó la información en cuanto a la *integración de la escuela a la comunidad* mencionó que el plantel tiene contacto con 60 empresas en el estado de Querétaro, quedando abierta la opción a realizar las estancias en otros estados. El 30% son microempresas; el 40% pertenecen a la mediana empresa; el resto corresponde a las grandes empresas. Por otra parte, el Comité técnico de vinculación realiza las actividades de vinculación a favor de la institución y su relación con el sector empresarial. Actualmente no está consolidado. Los alumnos hacen el papel de vinculadores con el sector empresarial. Ellos a través de su desempeño hablan de las cualidades que ofrece la institución. La ubicación del tecnólogo –según datos de la

institución- en el sector productivo es del 28% del total de egresados; el resto realiza estudios universitarios o se consolidan como microempresarios.

A finales del año 2007, asenté en el diario de campo los sucesos y experiencias de los acontecimientos relacionados con las instalaciones del plantel en el ex convento de Santa Rosa de Viterbo. La intrusión del personal de gobierno del estado y el patronato del ex convento, con el fin de restaurar y dar mantenimiento a la estructura arquitectónica del espacio provocó el descontento y la protesta del plantel docente por atender contra la estabilidad de las actividades educativas, así como por la seguridad física de los alumnos, se convivió con excavaciones, trabajadores ajenos a la institución, maquinaria, escombros, espacios cercados, por mencionar algunos.

En el diario de campo anoté los acontecimientos de reuniones sindicales extraordinarias; en donde la secretaria general y/o representante sindical de la institución (SNTE) en turno; también protestó ante tales atropellos, argumentó que todavía no estaban listas las nuevas instalaciones del plantel Pie de la Cuesta para realizar el traslado, rompiendo los convenios establecidos con anterioridad entre la DGETI y el Gobierno del Estado, los recursos económicos fueron insuficientes para terminar la obra tal como se había proyectado.

En el periodo escolar agosto 2008- enero 2009, la institución realizó el cambio de instalaciones para tomar posesión en junio del 2008, y dar inicio a las clases, observé y corroboré con mis colegas que las instalaciones del área de artes gráficas no estuvieron listas para ser operadas inmediatamente, problemas de luz, pisos fracturados por el peso de las máquinas, problemas de instalación de equipos automatizados que fueron donados, entorpecieron el funcionamiento del área.

## 4.2. Primer momento de reflexión

### *La Institución*

A través de entrevistas informales y mediante la técnica de la observación participante e indagación, pretendí empaparme de manera general sobre la vida escolar de la Institución, "La institución en sí, con sus pautas de organización del tiempo, del espacio, del personal, con sus rutinas y con una forma de estructurar las relaciones entre los diversos componentes humanos en una estructura jerarquizadora, son fuentes de aprendizaje muy importantes" (Gimeno Sacristan, cit. por Proyecto Pedagógico 1997:23).

Observé tres aspectos fundamentales de la vida escolar de la institución: la organización, la práctica docente y la integración de la escuela con la comunidad. Las categorías para identificar y conocer de manera general a la institución educativa, fueron los siguientes:

#### 4.2.1 La organización

La guía de observación, lo utilicé en la Fase 2 del método denominado "Acercamiento a la realidad". La *observación participante*, tuvo como soporte del diario de campo en el cual incluí: descripciones de personas, sucesos, conversaciones con los docentes y administrativos, acciones, sentimientos y algunas reflexiones emanadas del proceso; traté de registrar los fenómenos con exactitud. En síntesis, las notas de campo se realizaron al registrar todo lo obtenido de la observación participante. Por lo tanto, con el propósito de empaparme de manera general sobre la *vida escolar de la institución* realicé la *observación participante* a través de las siguientes categorías:

- 1 Organización del tiempo
- 2 Organización del espacio
- 3 Organización del personal

- 4 Rutinas de profesores y administrativos
- 5 Rutinas de profesores en relación con sus alumnos, horarios de clase.

La *organización del tiempo* dentro de la institución, está dividido dos turnos. En el matutino, se ofrecen las carreras de bachillerato tecnológico en informática, diseño gráfico, sistemas de impresión offset y serigrafía así como, las últimas generaciones del modelo educativo de *tecnólogo* en las áreas de diseño y proyecto gráfico y artes gráficas (8º. semestre), además de los sextos, cuartos y segundos semestres de ambas carreras.

La *organización del espacio* –a pesar de contar con nuevas instalaciones- fue reducida enormemente en comparación con las instalaciones del ex convento de Santa Rosa de Viterbo, siendo actualmente edificios de CAPCE, las amplias oficinas se convirtieron en reducidos cubículos divididos e improvisados para recibir al personal administrativo. En el edificio A, dividido en dos alas, se encuentra en la planta alta la dirección, una pequeña sala de juntas, los servicios sanitarios, el depto. de contraloría, planeación, recursos humanos y servicios administrativos. En la segunda ala, está la subdirección, depto. de materiales didácticos, una sala de juntas, el depto. de servicios docentes, control escolar, vinculación, actividades culturales, titulación, servicios escolares, los servicios sanitarios. En la planta baja, se localiza la biblioteca, orientación educativa, cubículos para tutores, cubículos para el sindicato y la sala audiovisual. El edificio B, en la planta alta pertenece al laboratorio de cómputo para la carrera de informática y algunas aulas; en la planta baja, el laboratorio de cómputo “Roberto Ruiz Obregón”, -donada por la fundación para la carrera de computación en el año de 1997- atiende a los alumnos de informática; además del laboratorio de inglés que fue equipado recientemente con pantalla electrónica y cubículos para una capacidad de 50 alumnos.

El edificio D, en la planta alta localizado en taller de dibujo 2 –para alumnos de diseño gráfico y dibujo técnico- dos aulas; en la planta baja, el taller de dibujo 1 –actualmente multiusos, como aula, cursos y exposiciones- anteriormente contaba con restiradores ahora equipado con nuevo mobiliario que consta de mesas y sillas; también cuenta con una pequeña sala de maestros, ocupado en su mayoría por los docentes de

tronco común, -la mayoría se queja por la insuficiencia de espacio- a pesar de contar con lockers no todos tienen llave. Además localizados los servicios sanitarios así como, un laboratorio de química.

El edificio de la cafetería, también reducida, cuenta con una pequeña explanada cubierta con lona, -en el ex convento era más comprimido el espacio- cuenta con una pequeña área verde por iniciativa de un docente y algunos alumnos. Por otra parte, el único edificio de una sola planta, es utilizado para aulas y el laboratorio de cómputo para la carrera de diseño gráfico. Con respecto al edificio C, cuenta con siete aulas en las dos plantas además de los servicios sanitarios. En cuanto a la nave industrial conocida como edificio H, alberga la maquinaria perteneciente a las carreras de impresión offset, flexografía y huecograbado, cuenta con sus propias aulas, cubículos para docentes, así como un área para pre-prensa digital con equipo Mac y filmadora de negativos. Por último, el edificio de una sola planta para el área de serigrafía, cuenta con aula integrada al taller.

En relación al espacio común, está la plaza cívica –explanada al aire libre-, el estacionamiento con capacidad para 100 vehículos, caseta de vigilancia y un área para carga y descarga de material pesado que colinda con la avenida Pie de la Cuesta. Con respecto a las áreas recreativas para los alumnos, cuentan con una cancha de fútbol rápido y una cancha de basquetbol.

La *organización del personal* queda dividido por los espacios físicos del plantel, así en la parte administrativa, todo el personal de los departamentos se encuentran en un solo edificio, sin embargo, el personal de intendencia ocupa un espacio proyectado como almacén para los talleres de artes gráficas. Los profesores carecen de un espacio amplio -considerando que la planta docente está conformada para cuatro carreras en el modelo de bachillerato tecnológico-, observo que son pocos los docentes que utilizan esta sala por el espacio. Para los profesores de las carreras en informática y artes gráficas adaptaron el espacio de laboratorio y/o taller para preparar clases, calificar entre otras. Por el contrario, los profesores de diseño gráfico, carecen de mobiliario para conformar

una sala de maestros, ya que se elaboran en los talleres varios trabajos manuales, no se cuenta con equipo de cómputo, -en el anterior plantel había un espacio destinado-. La adaptación a las nuevas instalaciones genera malestar por los espacios sin definición para algunos y de propiedad para otros, rompiendo la convivencia de la comunidad académica, en particular para las carreras de diseño gráfico y artes gráficas.

*La organización del personal docente.* La planta docente en mayoría no tienen plazas de tiempo completo, algunos con tres cuartos de tiempo (30 a 39 horas por semana), otros con medio tiempo (20 horas por semana) y los docentes con 12 a 19 horas por semana; también se cubren interinatos para la carrera de *tecnólogo en diseño y proyecto gráfico*. El problema se presenta cada inicio de semestre cuando se organizan los horarios, asignación de cargas académicas y actividades, ya que en los dos últimos semestres 2008-2009 no fue considerada la disponibilidad de horarios -la mayoría de los profesores tienen un segundo empleo que limita la disponibilidad- cabe señalar que cada inicio de semestre se presentan dichos problemas generando un ambiente de malestar y desmotivación ya que, algunos son favorecidos y otros no. En cuanto al personal administrativo, consta de una mayor población en el turno matutino, tanto en los departamentos, personal de intendencia, prefectura, centros de cómputo y biblioteca; sin embargo es hartamente evidente que en el turno vespertino el personal es menor, incluyendo los alumnos, maestros así como la vida escolar.

*Las rutinas de los profesores y administrativos,* varían según el turno, así observé una mayor movilidad de personal y alumnos en el turno matutino en comparación con el vespertino. En el primer turno, con un horario de 7:00 a.m a las 2:00 p.m, el personal docente que llega en vehículo se embotella en la puerta de acceso al estacionamiento para checar la entrada, generando la mayoría de las veces el tráfico para ingresar a las instalaciones dejando los automóviles en marcha; el tiempo perdido entre la entrada, bajar del automóvil, checar la tarjeta y regresar al automóvil para ocupar los lugares de estacionamiento genera retardos en las tarjetas de los demás profesores. Algunos profesores (as) llegan en ropa deportiva, checan y se van a pesar de tener clase frente a



grupo. Los prefectos cuidan el acceso de los alumnos por otra puerta, cerrándola a partir de las 7:10 a.m.; la mayoría de los alumnos tienen problemas con la entrada debido al transporte, ya que tienen que tomar dos autobuses para llegar a la institución. Después, los prefectos hacen un recorrido por las aulas para verificar que los profesores están en clase, o para abrir un salón, o para llevar equipo de proyección; en otras palabras, la entrada es caótica.

Por otra parte, en el turno vespertino, los profesores checan entre las 13:00 hrs hasta las 15:30, con respecto a las carreras de especialidad –diseño y artes gráficas- las clases empiezan alrededor de las 16:00 hrs. en adelante, sin embargo este turno, presenta más reportes a los maestros por la ausencia en las clases frente a grupo; pero no se aplican los descuentos pertinentes, cuando fueron aplicados a los maestros con mayor ausentismo, recurrieron a las provocaciones violentas hacia el prefecto del turno vespertino, en otras ocasiones fue publicada una lista con los nombres de los profesores que llegaban tarde, exhibiendo los minutos y horas sin dar clases frente a grupo, algunos otros acudieron al sindicato, otros a vociferar entre pasillos contra las autoridades, nunca se explicó por qué las autoridades permiten tales faltas administrativas, por qué fueron exhibidos los tiempos y no las causas así como, por qué no se procedió desde el principio.

Con respecto a los *administrativos*, para el turno matutino checan su entrada a partir de las 8:00 a.m. hasta las 3:00 p.m.; sin embargo el horario del almuerzo –aunque no es oficial- es entre las 10:00 y 11:00 a.m.; algunos prefieren salir de la institución porque la comida de la cafetería no les agrada o porque todos los alumnos salen al receso de 10:20 a 10:40 a.m. Algunos administrativos, en sus tiempos muertos, utilizan el internet para chatear o revisar su correo electrónico, también para platicar con los compañeros. En el turno vespertino, el personal de las oficinas es menor, algunos jefes de departamento justifican la ausencia de sus espacios de trabajo por estar frente a grupo, pero “se dan sus vueltas”.

Las *rutinas de los profesores en relación con los alumnos*, son variadas según el turno. Así en el turno matutino, presenta mayor actividad académica al observar los grupos dentro de sus aulas, solo en los espacios de cambio de materias existen algunos desplazamientos de salón. Dentro del aula, el docente responde al ritual del pase de lista, después –los docentes de tronco común- dan la clase en el pizarrón, pocas veces ven a los alumnos, la dinámica es pasiva-receptiva, el alumno se aburre porque algunas veces el docente “tartamudea”, “se pone nervioso y atropella las palabras”, o “corrige lo que dijo”; la mayor inconformidad –dicen los alumnos entrevistados- está en las clases de matemáticas, física, cálculo y química; los alumnos alegan que “los maestros no saben dar clase”, “dan mucha información y no se detienen en resolver dudas”, se hacen ejercicios pero la mayoría son de tarea o apoyados en un libro, “ya viene todo” –dicen los alumnos- “no tiene chiste”.

En el caso de las carreras o especialidades es distinto puesto que el interés estriba en la realización de ciertos proyectos gráficos, prácticas sobre informática así como, ejercicios en los talleres de impresión. El alumno quiere más práctica y menos “rollo”. El docente de tronco común tiene la mayor carga académica en el sentido de atender grupos entre 40 a 50 alumnos por clase, considerando que son sesiones de 50 minutos cada una, en general la clase frente a grupo está entre 6 y 8 horas diarias.

Por otra parte, los docentes del turno vespertino –la mayoría con usos y costumbres del plantel centro-; presentan rutinas peculiares, así el docente llega a checar su tarjeta y sale de la institución, algunas veces está frente a grupo, por ello el mayor índice de ausentismo se encuentra en este turno, los salones están vacíos en su mayoría, los alumnos pueden salir de la institución. Pocos son los docentes que están frente a grupo, pero se quejan de la educación de los alumnos, “chicos banda”, “no les interesa estudiar”, “están desmotivados”, “sus intereses son otros, vienen a socializar”, “reprueban mucho”; todo ello genera frustración, “desmotivación aprendida”; manifestada en actitudes de derrotismo, las frases de “para qué hacer las cosas diferentes si no van a cambiar”, “la administración es la culpable porque no hay apoyo”. Además, los rituales dentro de las

aulas de la carrera en diseño gráfico, en algunos docentes existe el orden, pero con un alto grado de apatía, en algunos otros el desorden, la música a todo volumen en los talleres y el profesor revisando personalmente a un pequeño grupo genera hábitos no deseables en los alumnos, pueden salir si quieren, pueden tocar música con alto volumen, pueden comer dentro del salón. Las consecuencias son cuando salen y siguen realizando dichas prácticas en el campo laboral.

Las rutinas de los docentes en las Academias, varían según las áreas como tronco común (físico-matemáticas, biología y química) así como de formación social. Están las Academias pertenecientes a las especialidades de diseño gráfico e informática. El caso peculiar es la especialidad de artes gráficas, presenta dos Academias, una para las áreas de offset y serigrafía; la otra para flexografía y huecograbado. A partir de la observación participante y entrevistas a personas clave, concluí que cada uno de los cuerpos colegidos presentan malestares con respecto al trabajo académico, en particular con los colegas que carecen de autoridad moral, es decir, que son observados como flojos, que no dan clases y que asisten a las Academias a dar clases de moral, esta incongruencia entre lo que se hace y se dice molesta a la mayoría de los docentes.

#### 4.2.2 Capacidad Gerencial

En el análisis de la Capacidad Gerencial, consideré los problemas relacionados con el personal directivo, actitud y disponibilidad para efectuar las reformas, la competencia y habilidad para mover a los integrantes de la comunidad educativa para controlar, dirigir y orientar los procesos administrativos. Fue categórico indagar cuál es la posición y apertura de los Directivos ante el Proyecto Escuela, si existe o es aplicado como una herramienta dirigida a la autogestión, cohesión y organización de la institución educativa.

### *Actitud y disponibilidad para efectuar las reformas*

El hecho reciente sobre la *Reforma educativa*, la parte *administrativa* asumió que los docentes conocían y dominaban el proceso, cuando se reunió a juntas extraordinarias y a través de un CD, fue informado tanto el personal docente como administrativo. En dicho formato se encontraban los Acuerdos 345 y sus respectivas modificaciones, los planes y programas de estudio de los diferentes modelos educativos; la implementación didáctica y los enfoques sobre competencias – genéricos, propedéuticos y laborales -. Pocos conocen o han revisado el contenido, la mayoría dice que “siempre es lo mismo, reformas van, reformas vienen, de todos modos seguimos haciendo lo de siempre”. La terminología del nuevo modelo no queda clara; existe confusión y resistencia por ambas partes.

#### *4.2.2.1 Limitantes de la institución*

Por otra parte, las dinámicas de las Academias –sostienen los docentes- son aburridas, el tan sonado “muro de las lamentaciones”, es decir, el espacio es utilizado como catarsis y no como un espacio de trabajo conjunto; muy pocos docentes realizan proyectos propios en los campos del conocimiento de su profesión; otros no quieren compartirlos porque “no saben nada”, “no quieren trabajar”, “están muy ocupados en otros empleos”, “no existe el espacio para coincidir”. En la Academia de diseño gráfico existe el celo o envidia profesional disimulado, manifestado por comentarios referentes a “en mi agencia de publicidad hacemos muchos proyectos”, “ahora en dónde das clases”; “aquí todo sigue igual”; “ve este trabajo para comprar la despensa, mejor desarrollarse en un nivel educativo superior”.

En *los administrativos* de cada departamento, también presentan luchas y competencias laborales y personales manifestadas en “quién trabaja más” y “quién trabaja menos”; así quienes están detrás de las computadoras o atendiendo alumnos, son quienes sí trabajan, los demás que salen de la institución, “están platicando” o “no hacen

nada”. Observé que sí existen relaciones fraternales de trabajo pero basadas en relaciones personales de afinidad antes que en capacidades laborales.

#### *4.2.2.2. Potencialidades de la institución*

En relación a las *Potencialidades de la institución*, analicé los aspectos positivos con los que cuenta o tiene la institución en relación a la oferta educativa. Así el plantel oferta tres especialidades (diseño gráfico, informática y artes gráficas con sus especialidades). La observación participante y las reflexiones que asenté en el diario de campo, me permitieron concluir que en la especialidad de diseño gráfico, a pesar de tener un nivel medio superior, cuenta con talleres de artes gráficas y tecnología así como, la enseñanza de los sistemas de impresión en cualquier proyecto gráfico para su reproducción; lo anterior puesto en juego con las carreras a nivel superior que ofertan también el diseño gráfico es muy ventajoso, porque el alumno tiene la práctica real de los procesos que a diferencia del nivel superior –que carecen de la tecnología para la enseñanza de los procesos de reproducción de un diseño gráfico- potencia el valor del egresado en diseño gráfico del CETis No. 16.

En las especialidades de artes gráficas, la tecnología, instalaciones y equipo con que cuentan cada uno de los talleres, en los talleres de impresión offset cuentan con equipo automatizado de impresión (Heidelberg de seis cabezas para impresión en selección de color y dos tintas adicionales), guillotina automática, dobladora automática para compaginación de libros, revistas entre otros. En el área de impresión hueco-flexo, que cuenta con equipo donado por DUPONT para la capacitación y prácticas de taller.

### 4.3. Segundo momento de reflexión

El anhelo por contribuir en algunas reflexiones teórico-empíricas sobre el **ser** y **saber** docente del CETis No. 16 para la construcción de una pedagogía, tuvo como propósito por una parte, reconstruir la identidad del docente o pedagogo, por otra, desarrollar una *actitud* de indagación y de reflexión, que les confiera a mis colegas y a mí la posibilidad de generar propuestas de acción, basadas, en un *proceso* continuo a la reflexión y de ésta a un nuevo ciclo en la acción educativa, determinado por los niveles de *conciencia o entendimiento* de los docentes emanados de la reflexión.

#### 4.3.1 Modelos educativos en el marco académico institucional

En menos de diez años, el CETis No.16 experimentó cinco modificaciones significativas en el mapa curricular para las carreras de Artes Gráficas, Diseño y proyecto gráfico e Informática. Las reformas emprendidas por el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) se ven impregnadas en las transformaciones realizadas en cada una de las carreras. Para analizarlo, consideré los puntos como: Antecedentes históricos, descripción modular, mapa curricular, perfil de egreso y egreso. Empecé por la carrera de *técnico profesional en artes gráficas*, donde nace la Institución así como, el *ser y saber docente*. Después el *técnico profesional en diseño y proyecto gráfico*. En segundo lugar analicé la carrera de computación, que más tarde se convierte en la carrera de *Informática*. En tercer lugar, la terminación del *técnico profesional* abre paso al *tecnólogo* en cada una de sus líneas terminales. El cuarto punto establece la coyuntura entre el *tecnólogo* así como la transición hacia el *bachillerato tecnológico*. Por último presenté el escenario actual, la *Reforma Integral* presentada en el diario oficial en septiembre de 2008, que marca los lineamientos nacionales que permean en la última –y más reciente– estructuración del mapa curricular; donde es modificada la carrera de Artes Gráficas,

dividiéndola en dos: la primera en *Técnico en impresión offset y serigrafía*; la segunda en *Técnico en impresión Flexografía y Huecograbado*. La carrera de diseño y proyecto gráfico es modificada para ser *Técnico en diseño gráfico*. La carrera de *Técnico en Informática* sigue sin modificaciones.

Por consiguiente el *ser y saber docente* del CETis No. 16 presenta una desestructuración ante las transfiguraciones curriculares que distan de la práctica docente que es exigida en la actualidad.

Para varios autores, -en particular Ángel Díaz Barriga (1999) - el campo del currículum nace a principios del pasado siglo XX, con el fin de adecuar el funcionamiento escolar a las necesidades de la industrialización. La transición que se da en este siglo entre una sociedad agraria a una urbana coincide –según el autor- con los siguientes puntos:

1. La transformación de los procesos industriales (maquinización)
2. El surgimiento de los primeros monopolios.
3. La reorganización social concomitante expresada en una diferente relación con los sindicatos y la modificación en los hábitos del núcleo familiar.

De lo anterior, emerge la necesidad de que la escuela reorganice su funcionamiento interno y redefina el papel del docente, así como la selección del contenido de la enseñanza; la problemática surge para proveer de una racionalidad cuantitativa ante esta presión social. Los efectos se manifestaron en la problemática curricular, que se ubicó en la influencia de un pensamiento netamente utilitarista; es decir, que los problemas éticos del hombre y de la relación pedagógica, se circunscribieron a una dimensión netamente técnica, definida por las habilidades y actitudes necesarias para ingresar y permanecer en el mundo del trabajo. Así pues, la educación en el arte, la belleza, la historia; pasaron a un segundo término, volviéndose secundarias y superfluas

para los intereses utilitarios. Por lo tanto, el fin de la educación en la sociedad moderna, es instituir al hombre productivo.

Desde el punto de vista sociológico, encontré algunas construcciones para comprender la teoría del currículo:

“Tanto las disciplinas, como los currículos y las profesiones son sistemas sociales de relaciones específicas que podrían conformar lo que Bourdieu (1990:135-141) ha llamado “campos culturales”. Estos campos pueden aprehenderse, cuando no se estudia su constitución histórica, como “espacios estructurados de posiciones”, en los que siempre existirá por lo menos algo que está en juego, y gente dotada de los “habitus” que “implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes del juego” (Bourdieu, 1990:136). Lo que está en juego en los campos, es la posesión de un capital específico (económico, cultural, político), a través de luchas continuas por su conservación y subversión... En una realidad académica particular como la que nos ocupa, los campos profesionales y disciplinarios se concretan simultáneamente, es decir, nos construyen y los construimos cotidianamente (por ejemplo en la docencia y en la investigación). Por eso, específicamente en la docencia, suelen confundirse los conceptos de currículo, disciplinarios y los campos profesionales con que estamos trabajando, siendo que tienen diferentes objetos en juego (la acreditación, el conocimiento y el empleo respectivamente, por ejemplo). Esto nos puede llevar a: 1) esfuerzos infructuosos por conciliar campos en aspectos que son esencialmente diferentes; o 2) rechazar todo tipo de intentos por descubrir elementos comunes”. Nieto-Caraveo L.M. (1991)

Así pues, la profesión, como campo de conocimiento queda circunscrito al problema relativo a la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un *campo disciplinar* apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. Luego entonces, ¿qué debemos entender por *currículo*? entendemos como *currículo el conjunto de conocimientos propios de la profesión y relación entre el perfil docente, el perfil del egresado, el perfil educativo y el diseño de programas académicos*. Es por ello que, las diferencias entre *conocimiento profesional y disciplinario* son un problema que necesita reconstruirse desde la cultura histórica, para construir una identidad del profesionista, desde las academias como un trabajo multidisciplinario-



interdisciplinario para conformar el cuerpo de conocimientos tanto de la *profesión como de la disciplina* y por último, el *sentido* propio de la *profesión* con respecto a su actuación social a través de instruir en las prácticas áulicas la innovación de ética y valores que necesitan los tiempos de hoy.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿quién selecciona los contenidos programáticos en la práctica docente? sabemos –por las diversas lecturas durante la maestría- que el profesor casi nunca participa en la selección y diseño de los contenidos programáticos, generalmente esta selección es plasmada en el diseño curricular por especialistas que poco tienen que ver con las experiencias en el aula; luego entonces el profesor es despojado del proceso de intención sobre su práctica. Esta carencia de intención en las prácticas docentes tiene consecuencias: la formación de sujetos cíclicos que no alcanzan a vislumbrar el sentido de los contenidos enseñados. Así cuando se ignora el porqué y el cómo del conocimiento, decimos que carece de una intención o sentido. Aquí encontramos una posible causa con respecto a la relación entre maestro-alumno y la crisis educativa entre el saber-hacer.

#### 4.3.1.1. Mapas curriculares

A continuación presenté los *mapas curriculares oficiales* que fueron utilizados en las carreras ofertadas por el plantel en los 30 años de vida. En primer lugar el *mapa curricular* original utilizado para la modalidad de *técnico profesional* en el área de diseño gráfico, el mapa curricular de artes gráficas no lo localicé. En segundo lugar, en orden cronológico regresivo, presento el *mapa curricular* en la modalidad de *tecnólogo*, fue utilizado para las carreras de artes gráficas, así como, diseño y proyecto gráfico. Por último el *mapa curricular* actual, corresponde a la estructura que utilizan las carreras de: diseño gráfico, impresión offset y serigrafía; impresión flexografía y huecograbado, además de la carrera en informática.

#### 4.3.1.1.2 Técnico profesional en artes gráficas 1978-2002 y técnico profesional en diseño y proyecto gráfico 1985-2000

Presentó las siguientes características, al estar dividido en ocho semestres, presentó un espacio de horas mayor en las materias correspondientes a la especialidad; en cada semestre observé que las horas asignadas oscilan entre las 14 horas semanales. Le siguen las materias de diseño gráfico, ya que el propósito consistía en interrelacionar el diseño y las artes gráficas para la correcta aplicación así como sensibilización del producto gráfico en los diferentes sistemas de impresión.

El segundo idioma en el plan de estudios fue el italiano. Las materias correspondientes a la formación básica como matemática, física y química, tenían poca presencia en mapa curricular, predominando las asignaturas correspondientes al área económico-administrativas. El propósito de articular las materias, tenían como fin que el alumno demostrarse la capacidad para:

- Preparar proyectos de ejecución para cualquier tipo de impreso.
- Evaluar las características de los materiales que se utilizan en el proyecto impreso.
- Determinar costos y elaborar presupuestos.
- Efectuar el control de calidad en las diferentes etapas del proceso productivo.
- Organizar la producción.

Por consiguiente, el plan de estudios pretendía capacitar al egresado para planear, organizar y dirigir la ejecución de los procesos de impresión gráfica con un criterio técnico, económico y social.

#### *Perfil de ingreso y egreso*

El egresado en la modalidad de *técnico profesional* -tanto en artes gráficas como en diseño y proyecto gráfico- tenían por objetivo satisfacer los requerimientos del sector productivo de bienes y servicios, mediante el desempeño de la función de *mando*

*intermedio* es decir, la correspondiente entre el nivel licenciatura –que diseña, crea, proyecta y dirige- y el obrero –que ejecuta-. Por lo cual, el campo de trabajo se ubicó en la industria de las artes gráficas, donde el egresado ocupó funciones *técnico-operativas* en las áreas de producción, control de calidad, administración y ventas. El egresado careció de antecedentes académicos para continuar estudios de nivel superior.

*Mapa curricular*

PLAN DE ESTUDIOS DE TÉCNICO PROFESIONAL EN DISEÑO Y PROYECTO GRÁFICO

VIGENCIA A PARTIR DE: CLAVE: TPDPG-93

CRÉDITOS: 402

**SEPT. 93**

SEMESTRE I	T	P	Tt	C
MATEMÁTICAS I	4		4	8
TÉCNICAS DE ESTUDIO LECTURA Y				
REDACCIÓN I	2	3	5	7
INGLÉS I	2	2	4	6
FUNDAMENTOS DE DISEÑO I	2	8	10	12
TECNOLOGÍA GRÁFICA I	4		4	8
DESARROLLO DEL SER HUMANO	5		5	10
DIBUJO NATURAL		2	2	2
ACTIVIDADES COCURRECULARES I		3	3	3
TOTAL	19	18	37	56

SEMESTRE II	T	P	Tt	C
MATEMÁTICAS II	4		4	8
TÉCNICAS DE ESTUDIO LECTURA Y				
REDACCIÓN II	2	3	5	7
INGLÉS II	2	2	4	6
FUNDAMENTOS DE DISEÑO II	2	8	10	12
TECNOLOGÍA GRÁFICA II	4		4	8
TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRÁFICA		4	4	4
ACTIVIDADES COCURRECULARES II		3	3	3
TOTAL	14	20	34	48

SEMESTRE III	T	P	Tt	C
MATEMÁTICAS III	4		4	8
INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA	3		3	6
CIENCIA Y TECNOLOGÍA I	3		3	6
COMPUTACIÓN	2	3	5	7
ITALIANO I	1	1	2	3
TECNOLOGÍA GRÁFICA III	4		4	8
FUNDAMENTOS DE DISEÑO III	2	8	10	12
TIPOLOGÍA	2	2	4	6
TALLERES DE ARTES GRÁFICAS I		4	4	4
TOTAL	21	18	39	60

SEMESTRE IV	T	P	Tt	C
INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	3		3	6
CIENCIA Y TECNOLOGÍA II	3		3	6
DESARROLLO MOTIVACIONAL	3		3	6
ITALIANO II	1	1	2	3
TECNOLOGÍA GRÁFICA IV	4		4	8
TÉCNICAS DE PROYECTO GRÁFICO I	2	8	10	12
ESTUDIO DEL COLOR	2	2	4	6
CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN I	2		2	4
TALLERES DE ARTES GRÁFICAS II		4	4	4
TOTAL	20	15	35	55

SEMESTRE V	T	P	Tt	C
DESARROLLO SOCIOECONÓMICO DE MÉXICO	3		3	6
CIENCIA Y TECNOLOGÍA III	3		3	6
DESARROLLO ORGANIZACIONAL		3	3	3
ITALIANO III	1	1	2	3
HISTORIA DEL ARTE I	2		2	4

SEMESTRE VI	T	P	Tt	C
DESARROLLO SOCIOECONÓMICO ESTATAL	3		3	6
SEMINARIO DE TITULACIÓN		3	3	3
ITALIANO IV	1	1	2	3
HISTORIA DEL ARTE II	2		2	4
TÉCNICAS DE PROYECTO	2	8	10	12

TÉCNICAS DE PROYECTO GRÁFICO II	2	8	10	12
ELABORACIÓN DE ORIGINALES I		4	4	4
CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN II	2		2	4
FOTOGRAFÍA I		4	4	4
TALLERES DE ARTES GRÁFICAS III		4	4	4
TOTAL	13	24	37	50

GRÁFICO III				
ELABORACIÓN DE ORIGINALES II		4	4	4
FOTOGRAFÍA II		6	6	6
TALLERES DE ARTES GRÁFICAS IV		4	4	4
TOTAL	8	26	34	42

SEMESTRE VII	T	P	Tt	C
TÉCNICAS DE PROYECTO GRÁFICO IV	2	8	10	12
EMBALAJE I	1	1	2	3
MERCADOTECNIA I	2		2	4
PROYECTO Y REALIZACIÓN DE				
TRABAJOS I		5	5	5
ITALIANO V	1	1	2	3
HISTORIA DEL ARTE III	2		2	4
DEONTOLOGÍA	4		4	8
TOTAL	12	15	27	39

SEMESTRE VIII	T	P	Tt	C
TÉCNICAS DE PROYECTO GRÁFICO V	2	8	10	12
COMPUTACIÓN APLICADA	4	4	8	12
MERCADOTECNIA II	2		2	4
PROYECTO Y REALIZACIÓN DE				
TRABAJOS II		5	5	5
ITALIANO VI	1	1	2	3
DISPOSICIONES LEGALES DEL SECTOR				
GRÁFICO	2		2	4
ADMINISTRACIÓN	4		4	8
CONTROL DE PRODUCCIÓN Y COSTOS	2		2	4
TOTAL	17	18	35	52

**T:** HORAS TEORÍA, **P:** HORAS PRÁCTICA, **Tt:** HORAS SEMANA, **C:** CRÉDITOS (2T+P).

## Análisis

El análisis del *mapa curricular* evidencia la designación de la mayoría de horas a la semana para las materias correspondientes a la especialidad, en cada semestre observé que las horas asignadas oscilan entre las 12 horas semanales. Le siguen las materias de artes gráficas, ya que el propósito consistía en interrelacionar el diseño y las artes gráficas para la correcta aplicación así como el conocimiento del producto gráfico en los diferentes sistemas de impresión. No encontré el mapa curricular de la carrera de artes gráficas.

### 4.3.1.1.3. Bachillerato tecnológico 1997

En el mes de noviembre de 1997, -ante las exigencias sobre los avances tecnológicos y la opción para ingresar a estudios universitarios o de nivel superior -; la institución responde a la demanda educativa con el Bachillerato tecnológico en computación, siendo en el año de 1998, que toma posesión de las instalaciones ubicadas en la colonia San Pedrito Ecológico –actualmente son las instalaciones del plantel- y que fueron inauguradas por el entonces presidente Ernesto Zedillo Ponce de León.

#### *Mapa curricular*

El modelo corresponde a una categoría propedéutico-terminal o bivalente. El plan de estudios tuvo como propósito formar bachilleres técnicos que les permitiera, por un lado, continuar estudios de nivel superior –carácter propedéutico-, por el otro, tenían la opción de incorporarse al campo laboral en calidad de técnicos –carácter terminal-. El plan de estudios fue impartido en seis semestres.

Al cotejar del *mapa curricular* encontré que la designación de la mayoría de horas a la semana para las materias correspondientes a la especialidad, en cada semestre se observa que las horas asignadas oscilan entre las 12 horas semanales. El segundo idioma en el plan de estudios fue el inglés (desapareciendo el italiano). Las materias correspondientes a la formación básica como matemática, física y química, predominaron en el mapa curricular, es decir, las asignaturas correspondientes al área físico-matemático.

#### *Perfil de ingreso y egreso*

- El egresado adquirió las bases para:
- Programar en diferentes lenguajes.
- Manejar paquetes.
- Analizar y diseñar sistemas.
- Manejar y diseñar bases de datos.
- Manejar y diseñar redes de computadoras.
- Instalar y configurar sistemas operativos.
- Continuar con los estudios de nivel superior en el área físico-matemático, es decir, para cualquier ingeniería.

Los egresados, fueron proyectados para insertarse en instituciones públicas; así como cualquier negocio en donde la computación fuera aplicada; por ejemplo: dependencias federales, estatales y municipales; empresas industriales y negocios prestadores de servicios como bancos, hoteles y comercios entre otros.

#### 4.3.1.1.4. Tecnólogo 1998-2003

Esta modalidad pretendió formar profesionistas con: 1. Conocimientos científicos y tecnológicos de una función correspondiente a los mandos intermedios en alguna rama productiva o familia-ocupacional. 2. Adquisición de habilidades y destrezas para la operación, adecuación, supervisión, control, coordinación, dirección e innovación del proceso productivo. 3. Actitudes de responsabilidad laboral y social. 4. De manera

paralela, formar a bachilleres con los conocimientos científicos necesarios para realizar estudios de nivel superior.

- Se cursaba en 4 años, después de 9 años de educación obligatoria.
- Forma a un bachiller que simultáneamente contara con una formación para desarrollarse profesionalmente en ciertas actividades del sector productivo.
- La edad de los egresados fue de 19.7 años en promedio. Para algunos les permitiría incorporarse con mayor madurez y facilidad al trabajo.
- La mayoría de los egresados contaban con un empleo al terminar sus estudios.
- Los egresados que se incorporan al mercado laboral ocuparían puestos de mandos intermedios.
- Se imparte en zonas estratégicas del país y tienen mayor costo educativo por ser selectivo.
- Precisa de alta vinculación con el sector productivo.
- Considera estancias en promedio de 24 semanas en la industria.

*Mapa curricular*





## Análisis

En el *mapa curricular* localicé la disminución de horas/semana para las asignaturas propias de la especialidad, puesto que, comparándola con el mapa curricular del *técnico profesional* -las horas asignadas fueron de 12 horas -, ahora en este mapa las horas se redujeron a seis por semana, tanto para la especialidad como aquellas materias relacionadas con las artes gráficas.

El segundo idioma en el plan de estudios fue el inglés (desapareciendo el italiano). Las materias correspondientes a la formación básica como matemática, física y química, predominaron en el mapa curricular, es decir, las asignaturas correspondientes al área físico-matemático; así como la lengua adicional al español y los métodos de investigación. Por otra parte, las materias de corte social equilibran la formación de las ciencias puras.

### 4.3.1.1.5. *Bachillerato tecnológico 2004*

En el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, indagué en el Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica, donde a partir de un diagnóstico de la situación que imperaba con respecto de la educación media superior tecnológica concluyó en la necesidad de impulsar una *reforma curricular*. Sobre esta plataforma compuesta de objetivos, políticas, líneas de acción y metas; las instituciones educativas reciben una orientación con respecto a: fines, principios y características fundamentales para la educación media superior tecnológica. Por otra parte, para lograr la caracterización de las *prácticas educativas*, fueron tomados en cuenta algunos elementos como: el estudiante, el profesor, los contenidos curriculares, así como el proceso de formación y la gestión.

Así el perfil de los *egresados* es el núcleo que definió a la totalidad del sistema; en consecuencia la formación integral –como eje articulador- descansó en los saberes relativos al conocimiento, al hacer, al ser y al convivir; además de continuar con estudios superiores. Las características deseables fueron:

- Asumen los valores de su cultura y respetan los de los demás, como un principio básico de integración y convivencia nacional e internacional.
- Valoran el trabajo como un medio para favorecer su desarrollo personal, familiar y profesional que permitiera contribuir al bienestar de la sociedad.
- Aprecian distintas manifestaciones artísticas como expresiones de las ideas y sentimientos de su propia cultura, y como una manera de conocer otras.
- Conocen y aplican los conceptos y principios de las ciencias, la tecnología y las humanidades, como medio para comprenderse a sí mismo y a su entorno.
- Utilizan las matemáticas como herramienta para el análisis de la realidad.
- Se expresan con propiedad, precisión y claridad, en forma oral y escrita en español, y se comunica con eficiencia en el idioma inglés. PRONAE (Modelo de la educación media superior tecnológica 2001-2006, pág. 30)

El *perfil del profesor* fue un *facilitador del aprendizaje*; que exigía el conocimiento del paradigma *constructivista* para ofrecer diversas *opciones didácticas* a los alumnos, así como una formación académica, docente, tecnológica y cultural acorde con la práctica educativa. Además las disposiciones para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, poseer autoridad moral para transmitir valores y por último, despertar en los estudiantes el interés, la motivación y el gusto por aprender, estimular la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo.

Para organizar la *práctica educativa*, no sólo se abordaron los conocimientos o temáticas disciplinares, sino que fueron incluidos los *valores, actitudes y procedimientos* que consintieron en integrar los conocimientos de las ciencias, tecnología y las humanidades –actualmente es la materia *Ciencia, Sociedad, Tecnología y Valores*-. Además el punto de partida y eje integrador es el *perfil de egreso*, por lo cual, los planes y

programas de estudio pretendían ser flexibles para articular la educación en dos ejes, el primero el mundo del trabajo, el segundo la educación superior; por lo tanto se crearon las *competencias* para lograr el objetivo.

Recurrí al portal electrónico de la DGETI para indagar cómo se enfrentaban los lineamientos nacionales en educación media superior. Para enfrentar los nuevos lineamientos oficiales sobre el *mapa* curricular, la DGETI recurrió en el año de 2004 al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), en su calidad de órgano técnico de la SEMS, aplicó la reforma para mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos — reducir índices de deserción y reprobación— mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar.

La nueva estructura curricular, tuvo como base un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluyó tres componentes: Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica.

*La Formación Básica* es común a todos los planteles y carreras, y representa el 40% de la carga horaria de los programas. Es el denominador común de los egresados del sistema tecnológico federal. Presta mayor atención que en el pasado al aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable, y se apoya en la formación integral que incluye elementos de la educación física y artística.

*La Formación Propedéutica* comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente, de acuerdo a las necesidades de vinculación y a lo que requieran las universidades de los distintos estados. Representa el 20% de los cursos.

*La Formación Profesional* representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y está organizada en cinco módulos, uno en cada semestre del programa a partir del segundo.

Los módulos de la formación profesional son autocontenidos y están enfocados en el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica. Al concluir cada módulo los estudiantes reciben un certificado. Estos certificados se plantean como “salidas laterales”, que permiten que los estudiantes tengan reconocimiento por sus estudios incluso si no cursan tres años completos de EMS. La principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso. En vez de ello, se permite que cambien de especialidad durante el curso de sus estudios, o que seleccionen módulos correspondientes a distintas carreras de acuerdo a sus preferencias. Esta flexibilidad busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos.

Adicionalmente, la estructura con base en módulos busca remediar un problema de algunos planes de estudios anteriores, los cuales exponían a los alumnos principalmente a información teórica en asignaturas cuyos contenidos no se relacionaban de manera integral y que no necesariamente contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo. En cambio, los módulos se enfocan en el desarrollo de habilidades concretas, que hacen converger los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Por otra parte, para atender la deserción, se redujo la carga del primer semestre de todos los programas, con la intención de que los estudiantes realicen actividades deportivas y otras extracurriculares que les permitan integrarse a sus nuevos planteles.

#### 4.3.1.1.6. *Tecnólogo 2006*

El mapa curricular para la modalidad de tecnólogo fue una adaptación que realizaron las academias de diseño y proyecto gráfico así como artes gráficas utilizando los lineamientos en cuanto a horas por semestre-semana y la organización de contenidos. No existe un documento oficial sobre el mapa curricular para estas dos especialidades por lo que se realizó internamente por cada una de las academias citadas.

En el diario de campo asenté que la reestructuración fue realizada por el grupo de profesores que conformaban las Academias de diseño y proyecto gráfico, así como artes gráficas, cabe señalar que informática no participó porque el mapa curricular siempre estuvo ajustado al modelo de Bachillerato Tecnológico –documento oficial-; de acuerdo a la metodología propuesta por el *Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT)* en el documento: *Diseño Curricular basado en Normas de competencia Laboral y la guía para el Diseño de Programas de Formación con Enfoque de Competencia Laboral*, editado por la DGETI.

Para el análisis del mapa curricular, utilicé como referente a la carrera de diseño y proyecto gráfico, quedó la distribución de la siguiente manera: La formación inicia a partir del segundo semestre con el módulo bases del diseño, en el tercer semestre el módulo denominado *bases de diseño en medios digitales* en el cuarto semestre el módulo *diseño extra-editorial*, en el quinto semestre se cursa el módulo *diseño editorial*, en el sexto semestre el módulo de *diseño de envase y embalaje*, durante el séptimo semestre se realizará la *estancia en la industria* y finalmente durante el octavo semestre, se cursa el módulo denominado *imagen corporativa*.

La estancia en la industria, se proyectó con el fin de que los alumnos ingresaran a la industria o al campo laboral durante todo un semestre, para poner en práctica los conocimientos adquiridos en su proceso de formación. Los lineamientos creados para implementar y justificar la ausencia de los jóvenes al plantel y cubrir jornadas laborales,

fue realizado por las academias de diseño y artes gráficas en conjunto con el jefe del depto. de vinculación en turno, quedando lo siguiente:

“Se considera estadía industrial la permanencia en un sitio (una empresa) por un tiempo determinado, (un semestre) con la finalidad de experimentar lo aprendido teóricamente en el aula y fortalecer con ello su aprendizaje, además de vivenciar la jornada laboral con todas sus implicaciones, coadyuvando al conocimiento de aspectos como la toma de decisiones en el trabajo, iniciativa, disciplina, trabajo en equipo y relaciones interpersonales entre otras.

La estadía industrial deberá estar sustentada en un convenio entre la Dirección y la Empresa.

El estudiante en estadía deberá estar consciente de que la empresa no paga un salario, sino que otorgaría una beca que ayuda a cubrir gastos personales.

La empresa no está obligada a otorgar ningún estímulo económico para los estudiantes, pudiendo concederlo en los casos en que ésta los considere necesarios. LINEAMIENTOS PARA REALIZAR LAS ESTANCIAS EN LA INDUSTRIA. Agosto 07. Depto. de Vinculación. Revisión Academias de diseño y artes gráficas. CETis No. 16

#### *4.3.1.1.7. Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008*

##### *Contexto histórico del Acuerdo 442*

El documento publicado en el DIARIO OFICIAL, viernes 26 de septiembre de 2008, presenta un diagnóstico nacional de la Educación Media Superior (EMS) en el país, reflexionando sobre los aciertos en los distintos subsistemas y las experiencias de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional, circunscribe aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, y de diversos especialistas en temas educativos.

Entre los subsistemas y organismos que recientemente efectuaron reformas curriculares significativas se encuentran: “El sistema tecnológico federal, cuya reforma cubrió también a los CECyTEs, el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el

bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).”

### *Los cuatro ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*

En el DIARIO OFICIAL viernes 26 de septiembre de 2008. (Primera Sección Acuerdo 442. Anexo único.) considera cuatro ejes para la articulación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El primero, describe la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) para crear una identidad para la Educación Media Superior (EMS) a través de competencias: laborales, genéricas y transversales. El segundo eje observa según las propiedades de la Ley General de Educación, la definición y regulación de las opciones de oferta de la EMS, de manera que puedan ser normalizadas e integradas al sistema educativo nacional y específicamente, al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB). El tercer eje, referente a los mecanismos de gestión de la Reforma, considera la jerarquía en la formación docente, los dispositivos de soporte a los estudiantes, así como la evaluación integral para el proceso de construcción del SNB. El cuarto eje, contempla la *certificación* complementaria del SNB, es decir, la expedición de un certificado nacional que avala el hecho de que las distintas opciones de la EMS comparten ciertos objetivos fundamentales y participan de una identidad común.

### *Puntos en común de las reformas:*

Las reformas fueron realizadas de manera independiente; se observaron problemas y características comunes. Se distinguen el propósito de la formación imprescindible de los estudiantes, a través de *competencias básicas*; la importancia de los modelos centrados en el aprendizaje; así como la orientación del *currículo* enfocado a una



óptima integración y flexibilidad de sus contenidos. A continuación se presentan los puntos en común en los diferentes bachilleratos en el país.

*Competencias básicas:*

· *Bachillerato tecnológico.* Se articulan los objetivos y el esquema administrativo para la formación básica común de todos sus programas.

*Bachillerato general.* La actualización de la formación básica es entendida como el componente primordial.

*CONALEP.* Los módulos integradores comunes a todas las carreras representan dos terceras partes de los planes de estudio. A través de estos módulos la nueva preparación propedéutica busca ofrecer una formación genérica para el desarrollo de competencias básicas.

· *Bachillerato de la UNAM.* El ordenamiento de los ejes de conocimiento y formación básicos en generales y propedéuticos vaticina que el proceso de aprendizaje requiera de principios sólidos sobre actitudes y habilidades cognitivas. Se construye el sistema de bachillerato a distancia basado en competencias.

· *Bachillerato del IPN.* El énfasis en la formación institucional en el Nuevo Modelo Educativo, contiene aspectos formativos comunes para todos los programas.

*Flexibilidad y enriquecimiento del currículo*

· *Bachillerato tecnológico.* Los programas académicos cambian de cursos a módulos integrados y autocontenidos en el componente de formación profesional. Los módulos son

interdisciplinarios. Destaca la reducción de la carga académica en el primer semestre para no estimular la deserción de los alumnos.

- *Bachillerato general.* Los módulos de formación profesional incorporan normas técnicas de competencia laboral para establecer referentes comunes con el sector productivo, son de autocontenidos y no forman secuencias rígidas. Anexamente, recalca las “tutorías individuales” como un mecanismo integral del currículo.

- *CONALEP.* La construcción del currículo con base en competencias contextualizadas, que promuevan “una relación activa con el conocimiento”. Son consideradas también los procesos personales y de aprendizaje de los estudiantes; así como los programas de tutorías.

- *Bachillerato de la UNAM.* Concibe los programas como un conjunto de núcleos de conocimientos y formación que pueden adquirirse de distintas maneras. La creación de un esquema que permite a dos instituciones con identidades diferentes – el CCH y la ENP – garantizar modelos mínimos comunes.

- *Bachillerato del IPN.* El diseño curricular se basan en tres componentes básicos, que permite la movilidad de los estudiantes entre unidades académicas y programas educativos, proporcionando a las unidades de estudio mayor autonomía en el diseño de la planeación del curso.

#### *Programas centrados en el aprendizaje*

- *Bachillerato tecnológico.* Los módulos de formación profesional diseñados por COSNET sobre los nuevos planes de estudio, tienen por objetivo el desarrollo de competencias concretas que integran un amplio acervo de conocimientos y habilidades, desechando la memorización de información o el conocimiento de datos científicos o técnicos.

- *Bachillerato general.* Con el fin de reforzar las estrategias pedagógicas y atender las necesidades personales de los estudiantes, se implementan las tutorías individuales llevadas a cabo por los profesores.
- *CONALEP.* Los programas de tutorías se proponen de manera individual a los alumnos, centrándose en los procesos de aprendizaje así como, a sus necesidades individuales. El rol del docente es un “facilitador” de estrategias que permita relacionar los estudios con una realidad externa a la escuela.
- *Bachillerato de la UNAM.* La definición de núcleos de conocimientos y formación básicos permite que los maestros, aborden los procesos de enseñanza sin delimitar el conocimiento.
- *Bachillerato del IPN.* El Proyecto Aula contempla estrategias para facilitar la integración de conocimientos, destrezas y actitudes por parte de los estudiantes, así como la formación de docentes para su participación activa en el mismo, vinculándolo con el fortalecimiento de las tutorías en el marco de un programa institucional que busca ampliar su cobertura y mejorar su eficacia.

#### *Categorías curriculares comunes en la Educación Media Superior*

- *Importancia en habilidades, conocimientos básicos y/o competencias.* Reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos y tener un buen desempeño en el trabajo. Anteriormente, se enfatizaba la especialización de los alumnos. Parte de una reestructuración curricular a través de la creación de cursos específicos o de su inserción transversal.
- *Flexibilidad y enriquecimiento del currículo.* Para algunos, los marcos curriculares tradicionales mostraban secuencias rígidas. El cambio reside en la concepción del currículo como el conjunto de cursos que tienen relación con una realidad fuera del aula.

Para ello, se pretende la integración de conocimientos y habilidades para aplicarlos en la vida diaria y el trabajo; a través de espacios transdisciplinarios.

- *Programas centrados en el aprendizaje.* Ponderan los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Para ello, las prácticas docentes, así como las estructuras, objetivos de los cursos y programas adoptan el modelo constructivista, además del proyecto extracurricular llamado “tutorías” dirigidas por los docentes.

Mapa curricular

Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico



Subsecretaría de Educación Media Superior



Carrera: Técnico en diseño gráfico 2008

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Álgebra, 4 hrs.	Geometría y Trigonometría, 4 hrs.	Geometría Analítica, 4 hrs. GABAMA34	Cálculo, 4 hrs.	Probabilidad y Estadística, 5 hrs. PEPDMA55	Matemática Aplicada, 5 hrs. MAPDMA65
Inglés I, 3 hrs.	Inglés II, 3 hrs.	Inglés III, 3 hrs.	Inglés IV, 3 hrs.	Inglés V, 5 hrs.	Optativa 5hrs.
Química I, 4 hrs.	Química II, 4 hrs.	Biología, 4 hrs.	Ecología, 4 hrs.	Física II, 4 hrs.	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (1) 5 hrs.
Tecnologías de la Información y la comunicación, 3 hrs.	Lectura, Expresión Oral y Escrita, 4 hrs	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, 4 hrs. CTBAHS34	Física I, 4 hrs.	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores III, 4 hrs. CTRAHS54	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (2) 5 hrs.
Ciencia, Tecnología, sociedad y valores I, 4 hrs.	<b>Módulo I</b> Generar representaciones gráficas de acuerdo al propósito de comunicación 17 Hrs.	<b>Módulo II</b> Desarrollar sistemas con fines de comunicación visual 17 Hrs.	<b>Módulo III</b> Diseñar archivos digitales para aplicación editorial 17 Hrs.	<b>Módulo IV</b> Diseñar soportes gráficos para aplicaciones tridimensionales. 12 Hrs.	<b>Módulo V</b> Crear la identidad visual para su aplicación gráfica 12 Hrs.
Lectura, Expresión Oral y Escrita, 4 hrs.					
22	15 17 32	15 17 32	15 17 32	10 8 12 30	20 12 32
	Básica	Profesional	Prope déutico	total	



## Reflexión

Los primeros tres módulos tienen una duración de 272 horas cada uno, los siguientes dos de 192 horas; el sexto módulo tiene 400 horas y el último módulo consta de 352 horas. Todos ellos en su conjunto pretendían generar los conocimientos necesarios en el egresado para insertarse en el mercado laboral o desarrollar procesos productivos independientes según las necesidades de su entorno. Además como el egresado obtiene el certificado de bachillerato, puede continuar con una formación profesional de estudios superiores.

Al explorar del *mapa curricular* encontré que la designación de la mayoría de horas a la semana para las materias correspondientes a la especialidad, fluctúan entre las 6 hasta las 4 horas semanales dependiendo de la materia o *submódulo*. Cabe señalar que el ejercicio realizado por parte de las Academias de *diseño y proyecto* gráfico así como, *artes gráficas*; fue realizado de manera separada, tanto los ajustes así como, las modificaciones del “nuevo modelo”. A partir de este momento, se presenta la primera coyuntura curricular, puesto que se enfrentó el problema de insertar *normas de competencia laboral* dentro de los *planes y programas de estudio para el componente profesional*.

Por otra parte, las materias pertenecientes al área de artes gráficas, -dentro del mapa curricular de diseño- que tenía como propósito interrelacionar el diseño y las artes gráficas para la correcta aplicación así como el conocimiento del producto gráfico en los diferentes sistemas de impresión, fueron fusionadas dentro de los submódulos de la especialidad.

El segundo idioma dentro del mapa curricular continuó siendo el inglés. Las materias correspondientes a la formación básica como matemática, física y química, predominaron apuntando al área físico-matemático. La última aportación al *mapa curricular*, fue el *componente propedéutico*, que permitiría al alumno obtener la formación para continuar con estudios de nivel superior.

En conclusión y en base a los objetivos de la investigación, las transformaciones en el mapa curricular y el contexto institucional, descubrí las insuficiencias que impiden la reflexión y comprensión del ser y saber docente por no existir diálogos e interlocuciones desde las teorías pedagógicas, por lo cual, el docente se asume desde la institución como un ejecutante de los saberes propios de su profesión. Sin embargo, las transformaciones institucionales y la forma de enseñar es impuesto al docente, lo anterior entorpece la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los fenómenos áulicos cambiaron, la organización e impartición de los contenidos corresponde a modelos que tienen como fundamento las “competencias: genéricas, disciplinares y profesionales”. Por lo tanto, conocer la historia del plantel, su desarrollo, sus transformaciones y el contexto institucional me permitió comprender cómo orientan y modifican la práctica educativa, que genera en el docente confusión. Es necesario proponer criterios de reflexión, comprensión y conocimiento de los efectos que se producen en la relación profesores-estudiantes mediados por la enseñanza y el aprendizaje.

#### 4.3.2. La práctica docente

Para reconstruir la historia del CETis No. 16 en relación al *ser y saber docente*, realicé entrevistas e historias de vida con la comunidad docente y administrativos para la comprensión del *ser y saber docente*. Utilicé el instrumento *Historias profesionales o de vida*.

Realicé la *entrevista biográfica o historia profesional entendida* como “una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que posteriormente se utiliza para formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura de un grupo humano”. Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988:135).

Las historias profesionales y entrevistas a informantes clave las apliqué a los profesores que protagonizaron el inicio del plantel, con el objeto de comprender la evolución de la institución, los sentimientos, perspectivas, vivencias y cosmovisiones que conformaron en su inicio al *ser y saber docente* del CETis No. 16. Los instrumentos que utilicé y el contacto con los pioneros de la institución me permitieron sensibilizarme con respecto a la perspectiva y proyección con que inició la institución que ayudó para la comprensión del *ser y saber docente*.

Lo anterior me llevó a elegir a los profesores que iniciaron las carreras técnicas de artes gráficas; elegí como muestra significativa a dos profesores que al momento de la investigación impartían clases. Con respecto a la carrera de diseño y proyecto gráfico, indagué que los profesores pioneros laboraban en otra institución universitaria, localicé a dos profesores y les pedí que me contaran cómo había iniciado la carrera y su participación en ella; lo anterior posibilitó reconstruir la historia de la institución, para que los sujetos de la acción conozcan cómo evolucionó, cómo se han transformado las ideas, costumbres, valores, el modo de participar, con el fin de estimular la reflexión de los sujetos de la acción sobre las causas del desprendimiento del *ser y saber docente* e iniciar un procesos de transformación partiendo de la manera de pensar para llegar al cambio y la acción.

En lo que atañe a la carrera en *diseño y proyecto gráfico*, el Mtro. F.; uno de los docentes pioneros comentó que viajó a la ciudad de Roma, Italia; gracias al apoyo de la institución para capacitarse en el área y estudiar los planes y programas de dicho país obtuvo los planes y programas de estudio basados en un modelo educativo italiano; al final fue aplicado íntegramente en la institución. Además la planta docente estuvo conformada por varios profesores que venían de la ciudad de México, quienes egresaban



de la licenciatura de diseño gráfico. Por otra parte, por primera vez en el estado de Querétaro, se ofrecía la opción educativa de diseño gráfico, ya que no existía dicha carrera a un nivel licenciatura, es así como la institución también fue pionera al incorporar el diseño gráfico; años después –las evidencias de los egresados en diseño gráfico- las instituciones a nivel superior como la “Universidad del Valle de México”, en 1982 por primera vez ofreció la licenciatura en diseño gráfico –liderada por el Mtro. F, el Prof. R. y el Lic. L. que ya no laboran en el CETis No.16-; años más tarde en 1992 la “Universidad Autónoma de Querétaro” ofrece la licenciatura en artes visuales con la especialidad en diseño gráfico, en la hoy Facultad de Bellas Artes. Actualmente existen más de 6 Universidades (Valle de México, UAQ, Marista, Contemporánea, Cuahutémoc, Univa) en el estado que ofertan la carrera. Cabe señalar que, en aquel entonces dadas las circunstancias económicas del país, la opción de las carreras técnicas ofrecían una movilidad social, es decir un mejor nivel de vida, de acceso al trabajo –escaso en aquel entonces y al parecer hoy también- y que a través de los pocos requisitos como el nivel de secundaria, era posible acceder a estudios técnicos profesionales sin tener que estudiar la preparatoria así como, una licenciatura.

En la parte *administrativa*, con una experiencia de 25 años laborando en la institución, tanto el director, el jefe de vinculación y el jefe administrativo en turno, coincidieron en retratar la vida del plantel a partir de experimentar diferentes momentos históricos; los definen como momentos de gloria -reconocimiento o prestigio social y empresarial tanto de la institución así como sobre los alumnos egresados quienes, por sus *actitudes* en el trabajo colaboraron a la construcción de la buena imagen de la institución. El momento de decadencia actual manifestada por la apatía de los alumnos; generada en gran parte por los profesores, no todos, pero sí hace referencia a los profesores de talleres que se distinguen por *actitudes* - maestros que llegan ebrios a dar clases, falta de lenguaje apropiado, groseros, barcos, faltistas, sin autoridad en la clase-. Reconoce que hoy en día, la institución vive un momento de crisis histórico porque los maestros siguen siendo los mismos desde hace 25 años, pero que los alumnos y sus necesidades son diferentes; que los maestros no han cambiado sus prácticas y que

todavía se da clases pensando en futuros técnicos pero que, la gran mayoría de los alumnos no tienen claro que van a hacer de su vida. Al momento de la investigación se enfrentó la problemática de los alumnos en el curso de “Jóvenes” I y II; para el semestre febrero-julio 2007 con el proyecto de “Tutorías”.

Las historias de vida aplicadas a los docentes de 20 años en el plante, coincidieron en que no existe una formación pedagógica para dar clases. “Somos profesionistas no maestros, que por alguna razón caímos aquí. Cada quien tiene sus razones. La docente 1 comentó: “Yo sigo aquí, porque soy mujer, madre, esposa. Quiero al Cetis pero no me siento orgullosa de pertenecer a él, porque hay otras instituciones mejores... pero lo quiero porque llevo 17 años de mi vida, he pasado muchas facetas de mi vida aquí: tuve novio, me desarrollé profesionalmente, conocí la forma de pensar de los chavos, sus modismos, sus diferentes pensamientos, y me sentí joven... porque te dan juventud. Aquí me casé, tuve mis hijos y he podido atenderlos. Además es el trabajo perfecto para realizarme en otras facetas de mi vida que son las primordiales y no las propias de la institución. Si me pongo la camiseta, pero no hay una realización como ser y saber docente porque no es el interés. Las realizaciones profesionales (diseño gráfico. Profesión diseño industrial) fueron el dar clases, y –al momento de la investigación- como jefa del departamento de control escolar. Si hay proyectos de escuela. Por una parte los proyectos oficiales que vienen de cajón por DGETI como: Tutorías, Jóvenes, el PROAM. Por la otra, el propio departamento genera sus propios proyectos como: Asesorías para los alumnos (Convenio con el Tecnológico de Monterrey con alumnos de servicio social); entrega de boletas a los padres de familia (acompañados por el director, la jefa de control escolar, orientación educativa y tutores); analizar y resolver el por qué faltan los alumnos; los problemas de disciplina (uniforme), reglamentos de evaluación, por mencionar algunos.

Para la tesis, consideré el manejo de los procesos formativos y la interrelación alumno-docente, aspectos prioritarios en cualquier proyecto de educación que suponga cambios y transformaciones. A través de la observación participante estudié al docente

desde varias perspectivas: formación profesional, atmósfera de clase, creatividad, evaluación, textos utilizados, proyectos realizados, aprovechamiento del tiempo de aprendizaje y resultados escolares.

Sobre la práctica docente observé lo siguiente:

- Disposición por parte de los docentes para crear y comprometerse
- El manejo de los procesos formativos y la interrelación alumno-docente.
  
- Observar al docente desde las siguientes perspectivas:
  - Atmósfera de clase.
  - Creatividad.
  - Evaluación.
  - Textos utilizados.
  - Proyectos realizados.
  - Aprovechamiento del tiempo de aprendizaje.

Maestro A. con formación en Maestría en Administración; con experiencia laboral de 20 años, pertenece al área económico-administrativas; comentó que conoce algunas teorías pedagógicas por cursos en el Plancarte. Responsable de los proyectos “emprendedores”; realizó funciones de Jefe de Servicios Docentes durante 6 meses, teniendo graves fricciones con los directivos. En el curso “Tutorías” manifiesta que “el mejor ya no habla porque siempre es lo mismo”, bonitos discursos pero que la realidad rebasa cualquier buena intención. No hay conciencia pedagógica, porque muchos maestros solo van a cobrar su cheque, o hablar de autos -profesor de física- pero que no tienen ningún interés en fomentar el conocimiento de los alumnos, mucho menos ser consciente de los efectos que producen. Ha sondeado a los alumnos sobre el desempeño de sus colegas y encuentra gran apatía, desilusión y pérdida de respeto -autoridad moral- ante los discursos en el aula. Menciona un grave problema administrativo porque no se aplica el reglamento hacia los profesores que incurren en faltas graves -ausentismo, evaluaciones de conocimiento hacia el grupo, presencia del maestro en estado de ebriedad-. Cuando la institución evalúa a los profesores no pasa nada, falta evidenciar aquellos maestros que tienen altos índices de reprobación y nunca se investiga la causa que permitiría dar las herramientas -sea didáctica o técnicas de enseñanza- para el mejor

aprovechamiento -demostrado en las calificaciones aprobatorias- del alumno que es el fin de la labor docente. Identifica los grupos de poder dentro de la institución que es una barrera para unificar esfuerzos -falta comunicación entre las academias y las autoridades administrativas- ; cada quien lucha por sus intereses, el director busca abatir los índices de deserción y reprobación porque se pierden recursos económicos; los maestros buscan otro empleo para cubrir sus necesidades económicas, otros con mejor plaza “hacen como que trabajan y sólo les interesa el cheque”... cada quien ve por sus intereses; ¿a quién le va a importar la educación, los proyectos de DGETI mucho menos los alumnos?. El maestro Santiago, hace hincapié sobre los grupos como una manera de llevar a cabo los proyectos -pero desde el poder-.

El Maestro B. con formación en ciencias de la comunicación, (pasante de maestría en ciencias de la educación en la Universidad Marista); al momento de la investigación era Integrante de la Academia de Diseño Gráfico. Dijo que las teorías son muy bonitas pero que la realidad es otra y no concuerdan. Desilusionado con la educación, no encuentra un ¿para qué? pues todos los esfuerzos que ha hecho en su materia de fotografía, semiótica y comunicación no han rendido frutos por la estrechez de criterio por parte del director, la academia y propios colegas de la academia. Aunque también conoce las teorías pedagógicas y didácticas no les encuentra sentido en su práctica docente. Actualmente pidió su cambio al CETis No.118 por las fuertes coyunturas con la parte administrativa, así como con los alumnos de nuevo ingreso, fue víctima al ser dañado su automóvil.

Para los docentes entrevistados, La *edad de los alumnos* determina la actitud hacia la carrera y la formación para el trabajo. Anteriormente el técnico profesional, así como el tecnólogo presentaban mayor madurez y conciencia de terminar estudios para ir a trabajar. Hoy los jóvenes buscan el bachillerato, desean continuar estudiando, la edad determina poca madurez (adolescencia), esto dificulta la formación para el trabajo. Por otra parte, para algunos *la enseñanza tradicional* (injusticia, inconformidad, sorpresas, según el humor del docente) produce una *resistencia al cambio* en las prácticas docentes

hacia la transición al Nuevo Modelo, donde el docente ahora es un *facilitador del conocimiento*, la guía de aprendizaje y guía didáctica permite ser justo, no sorpresas, que el alumno sepa cómo, cuándo, y qué se va a hacer para acreditar el submódulo. La chamba fuerte es realizar estas guías. Así el “Ser docente no puede ser prejuicioso” según el Profr. C. por otra parte, el realizar una guía didáctica y de aprendizaje es mucho trabajo según el Profr. D. de la especialidad de artes gráficas; comenta que no queda tiempo para realizar los formatos pues la mayoría de sus horas están frente a grupo, o enseña o se pone a escribir y llenar formularios.

La perspectiva general de los docentes con respecto al desempeño de los *administrativos* es definido por el *desorden, falta de organización*, el caos y la incertidumbre que experimentan los docentes ante situaciones que competen al ámbito administrativo como: el uso de proyectores de cañón, salas de cómputo, equipo audiovisual, horarios de clase, asignación de carga académica, problemas con el uso de las aulas, falta de información sobre los procesos que afectan directamente las actividades académicas como, eventos, suspensiones, conferencias, eventos, promociones, fechas de entrega de calificaciones, fechas para juntas de Academia, acceso a internet, por mencionar algunos; obstaculizan y afectan las *prácticas docentes*; provocando un clima de incertidumbre y descontento por parte del personal docente. Asimismo las “preferencias” ante algunos docentes, los arreglos detrás de la puerta son evidentes cuando algunos profesores faltan a sus clases y no se les aplican descuentos, algunos docentes están en nómina, pero no se presentan a dar clases. El *ser y saber docente del CETis No. 16* ante los hechos expuestos, utiliza los mecanismos como hablar entre pasillos, a veces sin saber las causas reales de lo que acontece y es valorado negativamente. En el caso de la parte *administrativa*, el concepto del docente es pobre, denigrante porque “no trabaja, falta a sus clases, es grillero y le tira al trabajo administrativo”, un docente que es valorado por algunos casos no deseables, pero que no observa el trabajo de los profesores que quieren trabajar.

Por último, sobre las juntas de academia, los profesores coinciden en que se han convertido en “muro de lamentaciones” y eso es desgastante, porque se habla de todo y no se trabaja... no hay organización hasta ahora un poco. Las reuniones de academia con tanta cosa... no te dan ganas de ir o prefieres hacer otras cosas. Las reuniones sindicales no generan ni aportan nada al ser docente porque son otra cosa. No podemos hablar de sentimiento. Claro que no te dan orgullo. Tocan temas que ni al caso... Pero por conveniencia voy. Los únicos logros del sindicato son el bono y que uno de nuestros compañeros se coló a la sección 19, porque tiene voz y voto”.

La opinión de los alumnos sobre la práctica docente es tanto favorable como desfavorable. Los alumnos se quejan de que los maestros son malos porque no saben enseñar. Está bien que no tener clases. Los alumnos no distinguen entre métodos pedagógicos o didácticos, solo se fijan si son amenas las clases y si se les enseña. Algunos buenos maestros son: A. (emprendedores, desarrollo motivacional), indiscutible es el master con mayor carisma. R., que da matemáticas, C. es bueno, aunque tiene de los dos, por su sistema de disciplina, no lo quieren, sí enseña serigrafía. La Mtra. N. (Artes Gráficas), El maestro G. (Diseño gráfico).

#### 4.3.3. Reflexiones

Los resultados anteriormente descritos me permitieron reflexionar sobre algunos términos para la comprensión del *ser y saber docente*. Indagué el término *profesional* desde la perspectiva psicológica y pedagógica, es entendido como “aquella persona especializada en la realización concreta de una actividad laboral. Desde una perspectiva pedagógica, lo *profesional* califica un conjunto de actividades educativas dirigidas a facilitar la decisión o la preparación de una persona ante el mundo del trabajo. En el contexto escolar, “entraña un proceso gradual y sistemático, en el que se combina la acción didáctica y la orientadora con el fin de estimular la decisión de los alumnos ante las opciones de especialización formativa o laboral. Por ello, cabe plantear una secuencia

que, partiendo de la *iniciación profesional*, permita una mayor maduración del sujeto, a través de la *orientación profesional*, para concluir en la *formación profesional*”

En la actualidad los profesionistas –que dan clases- reproducen un saber para cubrir un contenido curricular, pero la fragmentación del conocimiento –que no permite ver los procesos detrás de una técnica, objeto, tecnología, computadora- encuentra graves dificultades para dar *sentido* a los saberes transmitidos, es decir “comprender y guiar la educación son dos componentes básicos entrelazados del saber sobre lo educativo... correspondientes al *saber porqué* las cosas son como son y al *saber cómo* conviene que se hagan” Sacristán, G. (2004:20). Entonces, ¿Qué es lo valioso en la enseñanza? Cuando logra entrelazarse, el *saber porqué* las cosas es como son y al *saber cómo* conviene que se hagan permiten al docente, determinar conscientemente en sus prácticas la utilidad del conocimiento, lo bueno, lo pertinente, lo verdadero o falso; esto es lo valioso de la enseñanza. Según Andrade y Muñoz (2003:216) “el rostro del docente requiere de un sujeto con un saber pedagógico que sea capaz de integrar la realidad a su disciplina específica y establecer relaciones”.

Para conformar el cuerpo de conocimientos tanto de la *profesión* así como, de la *disciplina* es necesario un trabajo multi-inter-disciplinario. Es por ello que, las diferencias entre *conocimiento profesional* y *disciplinario* son un problema que necesita reconstruirse desde una perspectiva histórica-cultural, que permita la conformación de la identidad del profesionista. Siguiendo a Freire, P. (2006:88-89) “La seguridad con que la **autoridad docente** se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional... El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”; en otras palabras, la insuficiencia profesional anula la autoridad del maestro.

Por otra parte, ¿Qué mueve la acción educativa? Una acción educativa es una *intención* que orienta los fines trascendentes a través del conocimiento sobre el pensamiento y evolución de los saberes humanos. De esta manera, el concepto de *acción educativa* se refiere, por una parte, a un actuar de personas a través de una *intención*

entendida como una *voluntad o querer* que puede ser orientada de acuerdo al saber de su acción, transformando el destino, el futuro o lo posible. La *intención* lleva a una práctica que sumada a la reflexión y los saberes, permiten la coherencia entre la teoría y la práctica.

La *acción educativa* entonces puede transformar un futuro posible si y sólo si tiene una *intención*, puede ser vista por los agentes o sujetos desde lo cultural, lo económico, lo político, puede dar un sentido de utilidad del conocimiento a través de las *prácticas pedagógicas entendidas como una praxis implícita entre la acción –voluntad-, el actuar y la intención -transformación del futuro posible- a través de fines y medios*. La idea central de *acción educativa* tiene que ver con *voluntad, cambio y cultura*.

La educación entonces, es un motor de transformación personal, cultural, económica, política e histórica desde el sujeto inclusive la sociedad; pues la metamorfosis de los sujetos también innova la sociedad. Por lo tanto, la profesión, como *campo de conocimiento* queda circunscrito al problema relativo de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un *campo disciplinar* apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. Luego entonces, entendemos por *currículo el conjunto de conocimientos propios de la profesión y su relación entre el perfil docente, el perfil educativo, el perfil del egresado y el diseño de programas académicos para su aplicación*.



## CAPÍTULO V

### Discusión

#### Tercer momento de reflexión.

##### 5.1. Aportaciones sobre el proceso de observación de la institución

Las siguientes aportaciones, pretenden reconstruir la historia de la institución, para que los sujetos de la acción conozcan cómo evoluciona una institución, cómo se han transformado las ideas, costumbres, valores, el modo de participar, con la idea de estimular la reflexión de los sujetos de la acción sobre las causas del desgajamiento del *ser y saber docente* e iniciar un procesos de transformación partiendo de la manera de pensar para llegar al cambio y la acción.

La historia del CETis No. 16 obedece a políticas educativas relacionadas con intereses económicos; es decir, por medio de un convenio entre el gobierno italiano y el mexicano a finales de los años 70's cuyo objetivo fue la formación de cuadros técnicos especializados para cubrir las recientes necesidades de la industria gráfica en el país. Cabe destacar el papel predominante de la industria en el estado de Querétaro, como un factor de riqueza que detonó el crecimiento económico y poblacional de aquel tiempo. La elección de la ciudad en donde se estableció el CETis No. 16, fue un acto estratégico, que contribuyó al desarrollo y movilidad social del creciente estado que se industrializaba a pasos agigantados.

Las aportaciones emanadas de la búsqueda teórica-documental sobre la institución apuntan a varias coyunturas experimentadas a partir de los cambios de los modelos educativos. Por una parte, el nacimiento de la institución con el modelo de *técnico profesional* revistió al *ser y saber docente* de un alto prestigio por ser el único

plantel a nivel nacional que contaba con el apoyo de tecnología italiana, no solo en maquinaria sino también el personal técnico especializado que capacitó a los recién ingresados docentes, además un grupo de ocho profesores elegidos por CONACYT, recibieron cursos de especialización en la ciudad de Verona, Italia. Por otra, se conformó uno de los planteles con mayor apoyo tecnológico, científico y de personal especializado en las artes gráficas. Según el director del plantel en turno, el Ing. E. “fuimos un plantel que inició con toda la mesa puesta, a diferencia de otras instituciones que teniendo convenios con otros países como Japón, Alemania, entre otros, sólo el CETis No. 16 fue pionero dentro del sistema de educación tecnológica por los profesores italianos, la maquinaria así como el apoyo en las instalaciones –exconvento de Santa Rosa de Viterbo-”. Sin embargo –y a pesar del término del convenio mexicano-italiano-, la institución gozó algunos años más de gran renombre dentro del estado de Querétaro, así como a nivel nacional, avalado por los egresados que rápidamente se incorporaban al sector industrial de las artes gráficas, poniendo en alto el nombre del plantel.

En lo concerniente a la evolución del sistema tecnológico en el país, observé el profundo impacto sobre los modelos educativos, ya que los movimientos económicos del país promovieron la conformación de cuadros técnicos como una fuente de riqueza; por lo cual desde el siglo pasado tomó un lugar imperante para mejorar la situación económica nacional. Así el sistema tecnológico también evolucionó para responder a las necesidades políticas y educativas que experimentaba el país; por ello el sistema educativo en Querétaro, encuentro en sus inicios al Instituto Tecnológico Regional para satisfacer las necesidades económico-industriales que estado presentaba, es entonces que el CETis 16 encajaba porque la industria de las artes gráficas recién se establecía en la entidad – década de los setentas-, por lo cual fue destacado el apoyo internacional por parte del gobierno italiano a través de tecnología, profesores y becas para los mejores promedios de la institución.

Finalmente, el apoyo del gobierno mexicano, a través de la DGETI consistió en proporcionar los recursos para crear nuevas plazas para los docentes que conformarían la

parte académica del plantel. Por otra parte, la mayoría de los docentes para la carrera de artes gráficas, fueron algunos alumnos destacados de las primeras generaciones y alcanzaron las becas para viajar a Italia para su capacitación.

Asimismo -sostienen los pioneros docentes- los únicos cursos denominados “pedagógicos” consistieron en la instrucción para realizar programas, avances programáticos, horas por sesión, en otras palabras la parte operativa para organizar un curso. En las entrevistas semi-estructuradas realizadas se considerada a la pedagogía como la instrumentación para organizar un curso y llenar los formatos solicitados por la institución. En todos los cursos impartidos a los docentes no existe contenidos que revisen algunas teorías pedagógicas; recientemente es incluida la didáctica desde el punto de vista del constructivismo y abordado como la herramienta para organizar los contenidos.

En el caso de la carrera de *diseño y proyecto gráfico; las historias de vida aplicadas a los docentes pioneros* –en su mayoría- emigró a la Universidad del Valle de México para conformar la licenciatura de diseño gráfico; solamente una ex alumna, con formación en *técnico profesional* forma parte de la planta docente del plantel y al momento de la investigación desempeñaba funciones administrativas. Por lo cual, la Academia de diseño está conformado –en su mayoría- por pasantes y licenciado en diseño gráfico, el caso excepcional de una maestra que es licenciada en diseño industrial, sin embargo, los docentes tenemos diferentes formaciones sobre la disciplina, ya que algunos estudiaron artes visuales en la ENAP, el diseño gráfico en la UNAM, UVM y la gran mayoría en la UAQ.

En suma, a lo largo de 30 años de vida el CETis No. 16 el escenario político-educativo-económico presenta transformaciones substanciales en las *formas de ser y de valorar*, ya que al entrar en juego la carrera de informática, se integraron otros profesores ajenos a los inicios de la institución; sin embargo con las carreras de artes gráficas y diseño gráfico la mayoría son los mismos docentes que iniciaron la historia de la institución; además el cambio de instalaciones –inauguradas recientemente por el

governador Francisco Garrido Patrón- pretenden devolver el estatus de la institución. Por último, el modelo educativo cambió de tecnólogo a bachillerato tecnológico, lo que implica nuevas transformaciones en la organización de contenidos pero con la misma planta docente.

## 5.2. Aportaciones sobre el *ser y saber docente*

Inicié con la pregunta ¿Qué mueve la acción educativa? Una acción educativa es una *intención* que orienta los fines trascendentes a través del conocimiento sobre el pensamiento y evolución de los saberes humanos. De esta manera, el concepto de *acción educativa* se refiere, por una parte, a un actuar de personas a través de una *intención* entendida como una *voluntad o querer* que puede ser orientada de acuerdo al saber de su acción, transformando el destino, el futuro o lo posible. La *intención* lleva a una práctica que sumada a la reflexión y los saberes, permiten la coherencia entre la teoría y la práctica. Así cuando se ignora el porqué y el cómo del conocimiento, decimos que carece de una intención o sentido. Aquí encontramos una posible causa con respecto a la relación entre maestro-alumno y la crisis educativa entre el saber-hacer.

La *acción educativa* entonces puede transformar un futuro posible si y sólo si tiene una *intención*, puede ser vista por los agentes o sujetos desde lo cultural, lo económico, lo político, puede dar un sentido de utilidad del conocimiento a través de las *prácticas docentes entendidas como una praxis implícita entre la acción –voluntad-, el actuar y la intención -transformación del futuro posible- a través de fines y medios*. La idea central de *acción educativa* tiene que ver con *voluntad, cambio y cultura*. La educación entonces, es un motor de transformación personal, cultural, económica, política e histórica desde el sujeto inclusive la sociedad; pues la metamorfosis de los sujetos también innova la sociedad.

Por otra parte, el docente es llamado a reconstruir el concepto de *ser y saber docente* desde la *pedagogía* con la intención de insertarlos en sus prácticas pedagógicas, la reflexión desde los supuestos teóricos y empíricos, la sistematización de las experiencias cotidianas en el aula, así como en la vida escolar, para hacer frente a las *tecnologías extranjeras* en el escenario de la globalización; lo anterior, es una exigencia para los *profesionistas y docentes* ante la globalización, ¿se puede?, claro que sí, tenemos como ejemplos a los países de Francia, Alemania, China, India, entre otros.; quienes participan en el escenario globalizador, pero que han protegido a través del Estado su cultura, su identidad y nacionalismo porque están consientes de quiénes son y cuáles son sus relaciones con el entorno que les rodea.

El *ser y saber docente* necesita reconstruir sus prácticas y paradigmas con respecto al concepto *enseñanza*. “Participar en la formación de alguien es contribuir a apartarlo de ser objeto, es ayudar a humanizarlo” (Freire, 1992); nos traslade a discutir los temas espinosos sobre la construcción del conocimiento *versus* la repetición, la integración familiar *versus* la violencia; en otras palabras, generar ciudadanos reflexivos y humanizados.

Por último, debemos concientizar y reflexionar la participación del *ser docente* como líder y actor social, esto es urgente; porque necesitamos una nueva pedagogía que nos permita la intervención consiente del acto educativo. Es gracias a la pedagogía, que están basadas en reflexiones teórico-empíricas sobre el *saber* y el *ser docente* que transforma las construcciones del pensamiento de la sociedad. Lo anterior, permite vislumbrar algunas posibilidades en el campo de la *práctica docente* para una nueva conciencia y reconstrucción del espíritu pedagógico del siglo XXI–desquebrajado, desvalorizado, ignorado por la incertidumbre y la complejidad de los nuevos tiempos-, nos exigen una participación científico-neo humano-reflexivo-neo pragmático-cultural para enfrentar las nuevas encomiendas de la educación. Siguiendo a Andrade y Muñoz (2003:218) el docente se convierte en un educador-educando que interactúa con un educando-educador, lo cual significa que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, sino

que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1985:218). Además “un maestro asentado en su *ser como docente* formador, guía, tutor, acompañante e incitador, a quien el saber le permita un quehacer integral... un formador de personas libres, un profesional con *saber pedagógico* y un sujeto histórico social”.

Por lo tanto, el *ser y saber docente*, implica ser protagonistas, responsables y reconstructores de las piezas destruidas del pensamiento moderno y sus orígenes, este volver a enmendar y cargar de nuevos sentidos es nuestra tarea como intelectuales de la educación y como los protagonistas herederos del espíritu pedagógico que nos exige actuar con pasión, voluntad, inteligencia, conciencia e intención para la conformación del nuevo orden mundial que está por venir.

## CONCLUSIONES

La construcción teórica de los conceptos *ser y saber docente*, así como sus categorías para este estudio, me permitieron concluir que la pedagogía contiene los atributos que podrían ayudar a conformar el espíritu pedagógico del *ser docente*; herencia que a través de la historia demuestra la estructura científica que tiene como soportes la ética y moral; ambos dan sentido a los actos educativos; es decir, a través de un cambio de juicios y actitudes sobre el acto de educar; emerja el espíritu pedagógico que se está conformando para la educación del ser que es soterrado.

Por lo tanto, el *ser docente* es consciente de los efectos que produce porque recupera los fines trascendentes que orientan su práctica docente manifestada en la congruencia entre el pensamiento y los actos predicados; igualmente presenta una autoridad académica entendida como el dominio de varios saberes que permiten la reflexión sobre la práctica docente dando así, el ímpetu al acto de educar. En consecuencia, un pedagogo con sabiduría que muestra, enseña y modela al ser del alumno; a partir del conocimiento de la naturaleza del pensamiento tomando en cuenta el espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto de estudio, alzar el vuelo de la experiencia subjetivamente objetiva, permita educar para vivir en el hoy y llegar a la felicidad.

Los fines trascendentes de la educación como lo son: la formación del carácter, la transmisión de la cultura, la socialización, el conocimiento y el desarrollo de habilidades, deberían ser parte de la labor docente, pero actualmente, no hay una adecuada intervención en la subjetividad del alumno, no hay conciencia de la labor como docentes.

Observé en algunos de mis compañeros ciertas actitudes de resistencia –doxa, opinionitis sin argumentos teóricos, dogmatismo, ataques a las personas y no a las ideas- en la práctica docente, así como algunos pocos con una conciencia sobre el acto de educar y sus efectos sociales; es importante encontrar el sentido de la educación; ya que

parte de ésta evolución de la humanidad existe una intrínseca participación del *ser y saber docente* que merece la pena rescatar.

Es necesario estar al tanto de cuáles son las categorías en las que se mueven la articulación y desvinculación de las *prácticas docentes* con la obra pedagógica, a su vez los *efectos manifestados* en el fenómeno educativo para la *formación* polivalente, es decir, “que no se restringe a un área del saber o a la preparación para un campo concreto de trabajo, sino la que permite el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones a través de una enseñanza lo más amplia posible” de los alumnos y el *impacto* en su entorno; permitirán las contradicciones para la elaboración de la obra pedagógica.

La postura teórica de Vigotsky (2003) la relacioné con los *planes de estudio*, reflexioné que cuando se habla de un futuro en el cual se concibe o proyecta ciertas características de un alumno, se presuponen habilidades, aprendizajes, perfiles de manera lineal y sin considerar que la realidad es movilidad continua, en donde la realidad y los planes de estudio se encuentran desarticulados en el presente.

El problema con el *diseño de planes de estudio oficiales* es que, se planea de una manera estática, es decir, se proyecta hacia un futuro paralizado y al cual debemos llegar; y la mayoría de las veces obedecen a intereses ajenos a la educación. Debe atenderse las necesidades sociales, el sujeto y el contexto social permanecen en un constante movimiento; así el reto sería proyectar planes de estudio que tengan por característica la interacción constante con una realidad en movimiento; ¿cómo lograrlo?, al cambiar la lógica de la estructura curricular, es decir, que a partir de la reflexión se llegue a un pensar diferente, esto nos permitirá explotar las FPS en nuestros alumnos.

La postura teórica de Vigotsky (2003) en relación a lo histórico, ocupa una relación directa con el presente. Así, en los planes de estudios, escuché frecuentemente hablar de un futuro, sin considerar el pasado, ni sus coyunturas que determinan los hechos del presente; por ejemplo, se presupone un alumno con ciertas habilidades, aprendizajes, competencias laborales, genéricas; en donde la mayoría de las veces, son



plasmadas en el perfil de egreso. Actualmente, los planes de estudio obedecen a motivos como: incorporar al alumno en un campo laboral al momento de egresar; la formación educativa se utiliza como una certificación que permita la adquisición de un empleo. Esta situación dada por el “contexto”, determina el conjunto de oportunidades que se plasman en los planes de estudio, sin embargo es limitada la formación educativa y cultural del alumno.

Es de suma importancia contemplar la *formación de profesores*, como una base fundamental para echar a andar los planes y programas de estudio. Es necesario que en la formación tenga como base una postura humanista, pedagógica, filosófica, sociológica, psicológica y desde una postura crítica-reflexiva, al tomar en cuenta los conocimientos propios de la disciplina que imparte en aula y debe de dominar el docente. Para empezar, el análisis y reflexión deben estar implícitos en la formación de profesores; con una estructura nueva, con profesores nuevos, pudiera permitir que se desarrollen ciertas características como la reflexión, la síntesis y el análisis, para saber y contestar preguntas como: ¿qué postura tienes ante... el amor, el aborto, la vida? o ¿cómo se comprende la realidad? Dicha formación debe responder a un objetivo común; coexiste una posición ante la educación de los alumnos ante un ideal de hombre (inteligentes, con argumentos válidos...). El movilizar a la planta docente con conocimientos sobre pedagogía, didáctica, sociología de la educación entre otros *saberes* es necesario, ante la monotonía de lo cotidiano, así apoyados en la pedagogía y la didáctica podríamos tener alumnos inteligentes y diseñar planes de estudio acorde a ellos. Para tener gente inteligente, considero que la maduración necesita tiempo, que el desarrollo biológico va detrás de las funciones psicológicas superiores, -aunque para Piaget este proceso va a la par-, para Vigotsky, el tiempo permite otro tipo de maduración.

Es necesario por parte del docente incorporar el contexto social, a través de una plataforma metodológica de carácter cualitativo/cuantitativo /interpretativo/cultural. Si se carece de ella debiera ser necesario construirla. En lo que respecta a la *práctica*

*docente*, es importante dar un marco valorativo, es decir, una manera de pensar, una postura ante la realidad, que permitirá detonar los procesos psicológicos superiores.

Por otra parte, la escuela debiera ser la conciencia que se adquiere al buscar hacer una identidad, pero también a través de un reconocimiento, una valoración pública por el esfuerzo y el error; puesto que los híbridos en procesos de formación (modas, tendencias, políticas educativas), no permiten el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Es importante que el sujeto también reconozca sus procesos, los pueda potencializar y esto permita lograr construir una identidad.

El aprendizaje, debe preocuparse más por los procesos de cambio y no tanto por los *saberes soterrados* (Lyotard, 2003), actitudes y destrezas que no concuerden con el contexto social-cultural. Gracias a la creación de las zonas de desarrollo próximo, se potencia el aprendizaje por medio de un tercero (maestro-alumno); que ayude de manera estratégica a madurar (internalización). El aprendizaje, significa entonces, el adquirir determinadas *disposiciones para ordenar y reorganizar la realidad*. Es importante que el sujeto (*ser-docente y ser-alumnos*) sean consciente de los efectos que producen en la sociedad, que reconozcan y construyan los nuevos signos que le dan riqueza a través de la cultura, de la formación en el arte para desarrollar un carácter sensible así como, una formación crítica que permita que ciencia y arte vayan de la mano en el camino hacia la evolución, no ya de un individuo que está en una sociedad, sino como un *ser* con sentido de *identidad cultural* como respuesta ante la involución y los dolores de parto de una sociedad que vive una evolución....

Ser aptos para construir una sociedad con sentido cultural será el trabajo más arduo para el docente, iniciar el proceso implica plantear las siguientes preguntas: ¿cuáles serán las características deseables en los próximos profesionistas?, ¿qué cualidades y valores serán necesarios fomentar en el individuo y en el docente para que se pueda enfrentar la complejidad de la globalización?, ¿cuál será el sentido de la educación en este contexto?; la esencia de las respuestas socializadas podrían guiar la práctica docente para potenciar en el alumno la zona de desarrollo próximo.

Las consecuencias de la contratación de profesionistas sin formación docente para dar clases son de considerable vigilancia; seguí a Davini, M.C. (2000:59); quien apunta que los fenómenos arrastrados por las “**Condiciones laborales de los docentes:** bajos salarios, descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado” ocasionadas por la *desvalorización de la profesión* acarrear fuertes problemas en las actitudes de los docentes como: baja autoestima, pérdida del sentido de misión, desvalorización de la profesión, frustración, entre otras; así como graves carencias sobre el conocimiento de los principales modelos pedagógicos y didácticos para cultivar el pensamiento y la acción reflexivos de los docentes, que tienen como consecuencia el debilitamiento del espíritu pedagógico que permita la trascendencia ante el momento histórico .

“La postura de la *práctica docente* debería ir orientada hacia la *integración o vinculación* entre la teoría y la práctica donde la calidad de la educación lleve como fin la formación de sujetos libres y rechazar fuertemente la formación técnica como único desenlace. En el centro de las relaciones entre saberes y prácticas, se sitúa el “saber en uso”; noción acuñada por Malglaive (1990) y que refiere a la articulación que se produce entre los diversos tipos de saberes que poseen un actor y su práctica.” (Álvarez, F:2006)

Por lo tanto, es tarea del docente la construcción de una *práctica* basada en modelos teóricos pedagógicos, que vinculen la *ética y moral de la profesión*; Para evitar la súper especialización del conocimiento y evitar la reproducción del conocimiento anquilosado o añejo en las instituciones educativas, y en la práctica docente también.

## CONTRIBUCIONES AL MODELO PEDAGÓGICO

Algunas contribuciones emanadas de la tesis, a partir de las reflexiones teóricas y empíricas sobre el *ser y saber docente* para la construcción de un modelo pedagógico, las presenté a través de algunas categorías que permiten integrar los supuestos, encomiendas y posturas de los pedagogos analizados.

1. *Contexto*: Sociedad del conocimiento de la información. Aldea Global. Cambio de época caracterizada por el *caos y la crisis*. Educación carente de fines trascendentes. Educación caracterizada por el desarrollo de *competencias*, como sinónimo de validez de la escuela. La cultura centrada en lo positivo e inmediato; manifestada por la *cultura de masas* que persigue una formación educativa flexible y polivalente.

2. *Objeto de reflexión*: Educar el estado *natura* del adolescente, manifestado por la apatía, desgano, actitud nefasta, burlona y fatalista; por carecer de una educación moral, intelectual y espiritual. En otras palabras, se educa negativamente por la ignorancia sobre el entendimiento y naturaleza del hombre.

3. *Máximas pedagógicas*: Entendidas como los principios y postulados que lo orientan. Para el *alumno*, la libertad, un ser democrático, tolerante y solidario. Para el *ser y saber docente* exige virtudes que dan dignidad al acto educativo; que eduque en la “ciencia para entender y alabar la creación”, a través del orden, el compromiso, la sabiduría, el amor, la justicia, la moral, la percepción. Educar para la vida, a través de conocer la naturaleza para desarrollar la sensibilidad y la conciencia.

4. *Encomiendas que promueve o críticas y enmiendas*: Formar el carácter del ser alumno, a través de la voluntad y la disciplina. Configurar mentes estructuradas. Mostrar las consecuencias cuando se transgredan las leyes naturales y sociales. Mostrar y enseñar para la vida y no para la erudición. Educar positivamente.

5. *Fines trascendentes que persigue*: Entendido como el ideal de hombre o ciudadano a formar. Equilibrio entre sentimiento y razón. Hombre libre, moral que pueda llegar al ideal de la felicidad; a través del desarrollo mental y espiritual.

6. *Medios de los que se vale*: Mostrar, describir y organizar el universo y su relación con el hombre. Sistematizar el conocimiento, partiendo de lo simple a lo complejo. Reflexión sobre la experiencia de manera progresiva. Promover las prácticas que permitan entender la teoría.

7. *Concepto de hombre, tipo de sociedad e individuo al que se aspira*: Hombre y sociedad capaz de enfrentar la incertidumbre y el caos, poner orden para conformar el nuevo orden que quiere nacer.

El planteamiento de Rousseau (2002), se encaminó hacia una democracia radical en contra de una monarquía absoluta que imperaba en su momento histórico; la estructura social estaba corrompida, pues las apariencias, el lujo y los excesos corrompían la condición natural del hombre –es bueno por naturaleza-, pero cuando entraba en contacto con la sociedad, el hombre se corrompía. Siendo un hombre de sentimientos, el autor en su obra exalta el deseo, la pasión, la vida, el compromiso y la acción para llegar a realizar nuestro ideal. Critica fuertemente a las instituciones, éstas son las que corrompen al hombre, que por naturaleza es bueno y porque no acepta ataduras.

La aportación estuvo basada en el hombre que por naturaleza es libre; hizo un análisis a la sociedad en la cual, el hombre pierde su libertad atado a ella, por lo que será necesario dar un salto al ser un ciudadano del mundo que piense en la humanidad. Rousseau nos exhorta a que nos cuestionemos a qué calidad de hombre pertenecemos; en este sentido presenta un modelo en el cual, hace un análisis del hombre natural, civil y superior.

El autor presenta un modelo de hombre que es excelso, que según Nitché lo llama “superhombre”; se dará la voluntad general para conducirnos a la democracia. En contra de la concepción de hombre esclavo, como aquél que se aferra a sus pasiones, se presenta el ideal de ciudadano que es libre, así como el civil con un interés colectivo hacia la ciudad como resultado de la voluntad general. Pero ¿qué es la voluntad general? es la justicia y la obediencia, en donde, a través de la discusión, se pueda defender la opinión, pero con pasión, para que al final se discrimine el más y el menos; llegar al consenso y no caer en los dogmatismos. Cabe señalar que debiera existir flexibilidad en la discusión, poner la pasión de por medio, pero sin llegar a ser necios; defender la idea con el principio de que puedo estar equivocado, permitirá cambiar de opinión si escucho otros argumentos y esto, para el autor esto es libertad. En la idea de consenso, se da el acto pasional, que permite la certeza de qué es lo mejor para la polis, en donde la parte activa defiende sus ideas participando, y la parte pasiva con su actitud de sólo obedezco; permitirán llegar al acuerdo.

En la educación tecnológica a nivel medio superior (bachillerato) en el cual yo laboro, se presenta la oportunidad de formar no sólo a un individuo capacitado para un “saber hacer” sino que es responsabilidad de la educación formar en el “saber ser”, es decir, en el que se tenga una *libertad moral producto del ser dueño de uno mismo*. ¿Cómo lograr que el adolescente sea libre?, ¿cómo se podría prevenir la esclavitud? El autor en este sentido, presenta una serie de propuestas; la que me interesa abordar es el derecho a la opinión; a partir del libre ejercicio del pensamiento a través de la justa discusión, se pueden llegar a los acuerdos. El proceso se podría ver fracturado por una posición un tanto por la autoridad del profesor, y la obediencia del alumno; considero que el sentar un contrato o pacto social dentro del aula será el parámetros que nos pueda otorgar un libre ejercicio de dicha libertad; para que la discusión no se torne violenta por los intereses personales y podamos llegar al bien común; o que por lo menos ver en las diferencias otro punto de vista que se podría perder sin el sano ejercicio de la discusión,

Encontré algunas respuestas en la teoría pedagógica de Rousseau como:

1. Todo lo que sale de la mano del creador es perfecto, lo que sale de la mano del hombre se corrompe. La concepción de Rousseau del *naturalismo* es que, a partir de la sensibilidad –relación del cuerpo y del yo- se llega a la conciencia, a la Ley y la justicia así como a la naturaleza. Así pues, el desarrollo de la propia mente se da a partir de la sensibilidad y su relación con los objetos, la naturaleza y el hombre; el autor nos dice que en este orden han sido construidos los conocimientos de la humanidad.
2. Obrar por uno mismo y sólo pedir ayuda cuando sea necesario, esto nos llevará a la superioridad del género humano.
3. El hombre necesita educar la parte salvaje que no entiende la naturaleza del hombre. Esto se dará cuando la sensibilidad y el conocimiento sean el producto de las transformaciones con su entorno – a esto le llama empirismo-.
4. Deja que experimente los límites de la naturaleza, deja que experimente los efectos de sus causas para que se haga responsable y respetuoso de lo natural.
5. No educar para el mañana, sino para el hoy.
6. Reflexionar no con el discurso sino a partir de la experiencia. Paradigma: los ejemplos de la experiencia arrastran –adulto no intervengas-.
7. La escuela empieza con los padres, así que ellos deben tener una formación para tener una mejor relación en el proceso del niño.
8. Educar para la vida, a partir de una moral que es igual a libertad, encontraremos la felicidad (fundamental para la educación).

Bajo la educación de la moral, la libertad opera para aprender a vivir, hoy observo en nuestros jóvenes que el concepto de felicidad está basado en una “grave despreocupación” que consiste en la satisfacción efímera de placeres inmediatos, por tal la educación debiera ser un medio para alcanzar la felicidad por medio del desarrollo del intelecto y los afectos. El adolescente no conoce el orden de la naturaleza, ni los límites temporales, los maestros deberíamos mostrarlos a partir del *desarrollo de sistema de señales* que es una explicación del materialismo-histórico-dialéctico, lo antedicho muestra la evolución del hombre. El profesor ignora lo que produce históricamente, por tal motivo, hoy la educación ya no seduce, el profesor se ha convertido en un parlanchín que nadie “pela”, ni siquiera los alumnos.

Retomé los *finés trascendentes* plasmados en la obra “El Emilio”, que podrían guiar la práctica en el aula y con los alumnos, los fines son:

1. “Educación para todos”, permite la formación de un buen hombre para la sociedad.
2. La experiencia es para aprender a vivir y a partir de ella, se establece en distintas edades o etapas una condición natural para establecer relaciones con la naturaleza y con el hombre.
3. El Emilio, es un acto educativo en potencia, promueve el educar positivamente, es decir, educar en el ánimo y rechazar los vicios.
4. Educar negativamente, no es enseñar en la virtud y la verdad, sino preservar los vicios y la corrupción del alma sin una intervención positiva.
5. El orden y el entendimiento permiten el desarrollo de la mente a través de la sensibilidad de la conciencia, la Ley-justicia y la naturaleza.
6. El conocimiento de los hombres permite transformar la realidad, así que sensibilidad es igual a conocimiento.
7. Formar un ciudadano educado para que sea moralmente responsable y feliz, que goce de independencia y libertad.

Por tanto, el *ser de la educación, debe ser un hombre universal, trascendente, que viva según las etapas del desarrollo natural para que aprenda a vivir*. El ser y saber docente es un guía que establece fines, no debemos llevar de la mano –dejemos que el alumno experimente-, no debemos llevar al niño a abstracciones que no puede entender. Sin embargo, ¿cómo podríamos intervenir en los adolescentes cuando las generaciones adultas lo impactan –vicios del alma-? Otra aportación que hace el autor es que, en el adolescente no existe una claridad entre las categorías del pensamiento como son: espacio, tiempo, causalidad y objeto; pues sus reacciones hacia la jerarquía y el orden son rechazados violentamente –vicios-, Rousseau nos señala que las cosas mismas les instruirán, algunas respuestas a dichos vicios, es que estos obedecen a la racionalidad de la ciencia que ha dejado afuera el humanismo.

Así, el preceptor -*ser docente*- es quien guía hacia la sensibilidad, al entendimiento. Esta guía, deja hacer en la condición natural del niño, una intervención verbal en donde se experimentan sensaciones pero también dolor. Para Rousseau, el primer pedagogo o preceptor es la madre –la mujer tiene un lugar privilegiado porque guía



al niño y acompaña al hombre adulto-, de quien el niño recibe su primera educación, “la educación no se enseña, se mama”; en segundo lugar el padre representa el orden y la guía, después será la naturaleza, por último se dará el contrato social o la Ley/Estado. Así mismo en el desarrollo del niño, primero será la moral, después la libertad y por último los ciclos de la naturaleza quienes darán la guía pedagógica para educar un ciudadano moralmente responsable y satisfecho.

Al poner en juego el modelo pedagógico de Comenio y Rousseau. En el primero predominaba el respeto a la deidad, exige el ser un sabio, pretende el entendimiento de los ciclos de la naturaleza para seguir su orden y perfección en nuestros actos humanos, por último anhelaba un hombre virtuoso en su relación con Dios, con la naturaleza y con el hombre. El segundo, que a través de la experiencia y la sensibilidad se llega al conocimiento para entender al hombre; la condición es el de no trastocar el orden, ni todo lo que afecte a los demás ni así mismo. Además, Rousseau sostenía que “el niño necesita un guía, no un preceptor”, pues es necesario para su evolución que busquen ellos mismos el conocimiento a través de necesidades, intereses y actividades.

El *ser de la educación* para Comenio, fue un humano sabio y virtuoso. Para Rousseau, un hombre universal, trascendente, es decir, un ciudadano educado para saber vivir, que no trastoque el orden natural, que sea independiente, que tenga libertad y que sea un ser moral con un desarrollo de la voluntad; estas condiciones en el ciudadano permitirían construir una sociedad a través del contrato social que preservarían la parte natural del colectivo; pues recordemos que en la prehistoria, no se necesitó de un contrato social, leyes –como los romanos-, para preservar el orden y el naturalismo –que se perdió con la lucha de clases-, porque según Rousseau, el hombre tenía un sentido de obra, de misión que fue dada por Dios, pero con la objetividad y la sistematización de la ley, esta última cobra sentido.

En relación al modelo pedagógico, encontré en Torres,A.M (2004:168), lo siguiente:

“la práctica educativa en Latinoamérica está enmarcada en ‘un modelo pedagógico ineficiente y obsoleto’ y que a pesar de lo hecho en materia de innovaciones educativas –metodologías en enseñanza, cultura, contenidos sociales, vinculación educación-trabajo, etc.- éstas tienen un carácter que se mueve en lo superficial y temporal. Para Bateson (1993) y Flores y Greaves (1987) *distinguen, el origen de fracturas en los procesos educativos, en primer lugar a las prácticas añejas que impiden generar competencias prácticas y en segundo, un pensamiento transformador para enfrentar los retos cotidianos de las sociedades de la información de este siglo.*”

Así bien, observo que estos *sin sentidos, crisis educativa e incongruencias dentro de la educación*, entre lo que se enseña y se practica dentro y fuera del aula, muestran el cómo se enseña y qué se enseña, además los alumnos no encuentran la aplicación o sentido entre lo que se enseña en el aula y lo que se vive en la realidad laboral y social.

Para Davini, M.C. (2000:70) “La falta de cuerpos de conocimientos sobre teorías pedagógicas limitan la reflexión o construcción de modelos pedagógicos para la práctica docente”. Por otra parte, algunas otras posturas sostienen que la práctica docente no es un acto individual, sino que está históricamente determinado a partir de la construcción de las instituciones, lo social, cultural, político, personal, económico; en otras palabras la práctica de una profesión está determinada a partir de un contexto social que genera patrones culturales a través de modelos educativos creadas para su comprensión, transmisión y explicación.

Por lo tanto, una *práctica docente* exige sólidos conocimientos sobre la teoría tanto de la profesión a impartir, como de los modelos teórico pedagógicos y didácticos; sólo bajo estas condiciones, la reflexión consiente permite orientar las acciones educativas, pues las prácticas docentes no sólo dependen de la reflexión de nuestros valores como sujetos, sino también de la comprensión de los “hechos” y su pertinencia, de los contextos sociales primordiales al respecto, es decir, las características concretas del medio y las demandas contrapuestas y apreciadas en un determinado momento histórico.

El *ser y saber docente* asume la formación de seres humanos, no como repetidores de saberes, sino más bien muestra y demuestra a través de la experiencia, de los sentidos y deja que la naturaleza haga el resto, permitir que la mente se desarrolle, que haga sus conjeturas, que discrimine, que seleccione, que conecte ideas simples para llegar a las ideas complejas, abstractas y ayudemos al alumno, a llegar al *entendimiento* de sí mismo, de la realidad, de la naturaleza, del prójimo y del Dios –de nuestro *entendimiento*- porque la ciencia sin el arte, pierde sus fines trascendentes para un mundo mejor, para la propia felicidad y para el bien de la humanidad; tal vez esto ayude a enfrentar los cambios vertiginosos producidos por *un alto grado de incertidumbre* que es lo que caracteriza a nuestro contexto histórico. Que el *ser y saber docente* piense en hacer-rehacer a la escuela en nombre de la evolución de la humanidad.

En consecuencia, las sociedades de la información tienen que modificar sus competencias profesionales y las prácticas docentes para generar un nuevo cambio dentro de los procesos educativos; esto si se pretende resarcir dentro de la educación las graves fracturas entre lo que se enseña y se practica. De hacerlo, la contribución a los fenómenos percibidos como *crisis educativa*; permitan la evolución de un nuevo pensamiento que se está gestando en las sociedades de la información, *el ser y saber docente* llevan a vislumbrar que estos hechos sociales son producto de la transición hacia nuevas perspectivas o maneras de *ser y valorar* como un proceso natural de la evolución humana.

Así, la educación tiene una misión trascendental para la consolidación de un nuevo orden mundial, pero ella misma tiene que reconstruir sus prácticas docentes por medio de la pedagogía. Es por ello que esta tesis se ocupó sobre dicho tema.

## BIBLIOGRAFÍA

Abagnano, N. y Visalberghi, A. (2004). *Historia de la pedagogía*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Álvarez, F. (2006). *Saber pedagógico y formación docente*. Trabajo colectivo de un grupo de docentes de la Facultad de la Universidad Alberto Hurtado. Chile.

Ancizar, Munevar M., R. y Quintero Corzo, J.(2004). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. OEI-Revista Iberoamericana de educación.

Andrade C, M. C. y Muñoz Dagua, C. (2003) *¿Perfil o rostro para el docente? Tabula Rasa*, enero-diciembre, número 001. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

Arredondo y Peralta (1997). COMIE 2003. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. Tomo II. Editorial Grupo Ideograma Editores. México.

Aristóteles. (2000). *Ética Nicomaquea*. Política. Editorial Porrúa. México, D.F.

Bolaños, Martínez, R. (2003). *Introducción. Pasado y futuro de la educación pública mexicana*. Orígenes de la educación pública en México en historia de la educación pública en México. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Château, J. (2003). *Los grandes pedagogos*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. COMIE. (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. Tomo II. Editorial Grupo Ideograma Editores. México.

Comenio, J. A. (2003). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México.

Davini, M. C. (2000). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Notas para la reflexión sobre el trabajo pedagógico. Editorial Piados cuestiones de educación. Argentina.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Editorial Morata. Sexta edición, Madrid, España.

Díaz-Barriga, Ángel. (1999). *La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?*. Cuadernos del CESU. Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. UNAM, México.

Diccionario de las ciencias de la educación. (2003). 2ª. Edición. Editorial Santillana, S.A. de C.V. México, D.F.

Durkheim, É. (2003). *Educación y Sociología*. La educación, su naturaleza y función. Editorial Ediciones Coyoacán. México.

Esté, A. (1995). *Educación para la Dignidad*. Fondo Editorial Tropykos.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata. Madrid, España.

Faleiros, V. de P. (1983). *Metodología e Ideología de Trabajo Social*.

Fals, Borda. O. (1994). *El Problema de Cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*. T M Editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI editores. México.

Fingermann, G. (1975). *Teoría del Conocimiento*. Lógica y Teoría del conocimiento. El Saber Científico. Tipos de conocimiento, clasificación de las ciencias, método científico Editorial "El Ateneo". (27ª. Edición). Buenos Aires, Argentina

Florián, Murcia, J. (1994) *Investigar para Cambiar*.

Goetz, J.P.y LeCompte, M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial Morata. Madrid, España.

Guerra, M. I. (1998). Tesis *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Tomo II. Cap.6. COMIE 2003. México.

Guevara, Niebla, G. (2002). *El Estado de la Educación*. La catástrofe silenciosa. Editorial Fondo de Cultura Económica México.

- Kemmis, S. MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Leartes. Barcelona, España.
- Locke, J. (2002). Prólogo. *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Lyotard, J.F. (2003). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Mill, J. S. (2002). *El utilitarismo*. Un sistema de la lógica (Libro VI, capítulo XII). Editorial Alianza Editorial. España.
- Nieto-Caraveo L.M. (1991). Una visión sobre la Interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Cuadrante* No. 5-6 (Nueva Época), Ene-ago. 1991, UASLP, México.
- Ornelas, C. (2002). Cap.II. *Filosofía Política del Sistema Educativo Mexicano*. Cap. III. La Misión del Sistema Educativo Mexicano: Tres Reformas profundas. La transición de fin de siglo. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Pacheco, Méndez T. y Díaz Barriga, Á. (1999). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Cuadernos del CESU. Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. UNAM, México.
- Palacios, R. (2001). Tesis de maestría. *Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*. Cap.6. Tomo II. COMIE 2003. México.
- Platón. (1990). *La República o el Estado*. Prólogo. Editorial Colección Austral. México.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *La estrategia de la investigación científica. Enseñar a investigar*. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales y humanas. ANUIES UNAM. México.
- Remedi, E. y Ornelas, G. (1993). *Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas*. *Revista de Educación*, año 1, núm.4, octubre-diciembre, pp 15-22
- Rousseau, J. J. (2002). *El contrato social*. Editorial Porrúa. México.
- Rousseau, J. J. (2002). *El Emilio o de la educación*. Editorial Porrúa. México.

Sacristán, G. (2004). *Poderes inestables en educación*. Editorial Morata, 2ª. Edición. Madrid, España.

Tlaseca Ponce, Martha Elba (1999). *El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente*, en Martha Elba Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN. Pp. 31-55 (col. Archivos, núm.9).

Thomas, S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra. (2005). *Historia, cultura y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Cap. 1 "Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción". Ediciones POMARES.

Torres, R. M. (2004). "Qué y cómo aprender" *Necesidades básicas de aprendizaje*. SEP Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Vigotski, I. (2003). Prólogo. *Pensamiento y Lenguaje*. (2a. Ed.). Editorial Quinto Sol. D.F, México.

Villamil, Pérez R. (1999). *El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización*. Cuadernos del CESU. Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. UNAM, México.

Villoro, L. (1982). *Conocer y Saber. Creer, Saber, Conocer*. Conocimiento y Práctica. Tipos de conocimiento, conocimiento y práctica y motivos para conocer. Editorial Siglo XXI. D.F., México

### **Referencias de internet:**

ANUIES. URL: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/html/diagnostico.htm](http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/diagnostico.htm). Consulta agosto 2006

SEMS. DGETI. Historia. URL:[http:// www.dgeti.gob.mx](http://www.dgeti.gob.mx).. Consulta junio 2006

Sampieri, Bunge y Eco. (2002). *Metodología de la investigación científica*. Altillo.com. URL:. . consulta: 26 de junio del 2007.

Marqués, Pere Graells, Dr. (1996) (*última revisión: 23/05/06*). *Metodologías de Investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa. "A propósito del uso didáctico de un programa multimedia en el aula"*. Departamento de pedagogía. URL: <http://> ,consultado en mayo de 2006 Facultad de Educación, UAB.-SÁNCHEZ.

.

**Otros documentos:**

Becerril, Calderón, S. R. (2005-2006). *Seminarios Teorías Pedagógicas I y II. Maestría en ciencias de la educación*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. México.