

41061



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES.
ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONDICIONES LABORALES
EN QUE SE DESARROLLAN LOS SABERES EDUCATIVOS EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ESCUELA
PREPARATORIA OFICIAL No. 107 DEL ESTADO DE MÉXICO.**

**Tesis que presenta el
LIC. JAVIER ROJAS ROCHA
Para obtener el grado de
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**ASESOR :
MTRA. AGUSTINA SUSANA LIMÓN Y SANDOVAL**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONDICIONES LABORALES
EN QUE SE DESARROLLAN LOS SABERES EDUCATIVOS EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ESCUELA
PREPARATORIA 107 DEL ESTADO DE MÉXICO.

Tesis que presenta el
Lic. Javier Rojas Rocha
Para obtener el grado de
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Asesora
Mtra. Agustina Susana Limón y Sandoval

30 de Junio de 2004

Dedicatoria:

Deseo aprovechar el presente trabajo, para manifestar mi más humilde agradecimiento a Gloria mi madre que me ha guiado con amor por este mundo; a mi padre (Jesús) que me enseñó el amor infinito e incondicional; a mi esposa y a mis hijos quienes fueron una inapreciable e inagotable fuente de inspiración intelectual para la culminación de este trabajo. Esperando que en el futuro, les sirva de inspiración para que logren concluir su formación con un trabajo como éste de investigación, para que su vida sea trascendente en este mundo.

De igual manera, me gustaría hacer extensiva mi más honda gratitud a la Mtra., Agustina Susana Limón y Sandoval, por la excelente asesoría y conducción de esta investigación, al saber conducirme para expresar muchas de las ideas que se plasmaron en este trabajo, así como por la aportación de su experiencia y conocimiento sobre el diseño de esta investigación.

Deseo también, reconocer la contribución con sus valiosísimas ideas al presente trabajo al Mtro., Juan García Cortés por su apoyo para el buen planteamiento teórico-filosófico de la investigación y para la construcción del conocimiento educativo de la misma.

Además, quiero agradecer de igual manera a los lectores por el valioso tiempo que dedicaron a la lectura del presente trabajo y a sus diversos comentarios que enriquecieron enormemente este trabajo.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I	11
Política educativa y condiciones laborales en la construcción de saberes Educativos como objeto de estudio.	
1. Antecedentes y justificación	12
2. Problematicación y problema central	21
3. Supuesto hipotético	24
4. Objetivo de la investigación	24
5. Objeto de estudio	25
6. Universo de trabajo	25
CAPITULO II	
Política y educación	26
1. El dato de lo político	27
2. Lenguaje y política educativa	31
3. Política de la educación	33
4. El estado como generador de política educativa	38
5. Proyectos político educativos en México	47
6. Fuerzas impulsoras de los proyectos educativos	64
7. Política educativa en el Estado de México	72
CAPITULO III	84
La tarea del docente en el contexto institucional	
1. La escuela: una institución para la emancipación o un aparato ideológico para la reproducción	85
2. La escuela y el discurso pedagógico de emancipación o reproducción	90
3. La escuela: una institución para la movilidad social	97
4. La escuela: ante el nuevo orden social	110
5. La práctica docente en el contexto institucional	119
CAPITULO IV	127
La educación y sus posibilidades epistémicas para la construcción de saberes educativos.	
1. Epistemología y pedagogía: un primer plano para la exigencia del saber educativo	128
2. La crítica como una forma de racionalidad en la construcción del saber educativo	149
3. El conocer y el saber	165
4. La formación y el saber de los docentes	171

CAPÍTULO V	193
Metodología	
1. Construcción de la perspectiva metodológica	194
2. Estrategia metodológica	196
3. La hermenéutica y la interpretación del saber educativo	205
4. Universo de trabajo	210
5. Técnica e instrumentos de investigación	212
CAPÍTULO VI	215
Marco interpretativo-comprensivo de la investigación.	
1. Política y formación profesional de los docentes	216
2. Principales motivos de incorporación al trabajo docente	224
3. Influencia política	227
4. Indicadores de calidad	232
5. Competencias académicas	241
6. Política y práctica docente	249
7. El estado y el control sobre las escuelas	251
8. Política educativa y su relación con la práctica docente	252
9. Práctica docente	256
10. Políticas institucionales y docentes	260
11. Política y saber educativo	260
12. Saber educativo	262
13. La autorreflexión y la práctica educativa	268
CONCLUSIONES	272
BIBLIOGRAFÍA	281

ANEXOS

INTRODUCCION

Con el mejor de los propósitos de mostrar a los lectores la forma en que se fue construyendo el objeto de estudio seleccionado para el desarrollo de esta investigación, es necesario mencionar que esta idea surge a través de presenciar como se fue contratando al personal docente de la Escuela Preparatoria Oficial No. 107, el cual se hace sin tomar en cuenta ningún parámetro referencial de oposición o de formación. El Director de la Escuela, debe contratar a los docentes para responder a dos situaciones que en ese momento vive la escuela; la primera, porque debe responder a un interés político que el Presidente Municipal del Municipio de Acolman asumió con la sociedad acolmense y, segundo, porque había que responder a una necesidad pedagógica, ya que en el ciclo escolar 1997-1998 a la escuela se le asignaron siete grupos de nuevo ingreso por acuerdo de CENEVAL y las autoridades centrales educativas del Estado de México¹, el acuerdo fue que cuatro grupos se incorporaran al turno matutino y tres en el turno vespertino.

Esta apertura de grupos tan momentánea, trae como consecuencia, que los grupos de nueva creación y los dos ya existentes, trabajen con un 30 por ciento aproximado de docentes durante un lapso de tiempo de tres meses, por esta razón, la contratación de docentes sea masiva y sin control e incluso se contratan a maestros no titulados, no respetándose así la normatividad.

¹ Este acuerdo se estableció por situaciones políticas, ya que la Preparatoria nace como una necesidad de desarrollo social para el Municipio de Acolman, su entonces Presidente Municipal el Lic. Rubén Martínez Flores estableció un compromiso con las autoridades educativas centrales del Estado de México, este acuerdo consistió en crear una preparatoria que ofreciera el servicio educativo a un número considerable de alumnos en ambos turnos, no se especifica la cantidad exacta de alumnos, pero sí se solicita la construcción inmediata de ocho aulas, un modulo de sanitarios y una área de oficinas. La Preparatoria inicia sus servicios educativos en el ciclo escolar 1996-1997 con dos grupos, para el siguiente ciclo escolar 1997-1998 es cuando se le asignaron siete grupos.

Esta realidad vivida generó una serie de problemas educativos y políticos al interior de todo el contexto institucional, por lo mismo, lo consideramos como un objeto de reflexión y un referente empírico para:

- a. La crítica de los logros y alcances de la política educativa del Estado de México.
- b. La crítica de los logros, las aportaciones y los alcances de la práctica docente en Educación Media Superior del Estado de México.
- c. Hacer manifiesto hasta qué punto, los maestros crean las condiciones para construir saberes educativos.
- d. Hacer énfasis en la necesidad de realizar trabajo de investigación en el nivel, que permita crear conceptos sobre lo educativo, lo metodológico y administrativo.
- e. Investigar y analizar hasta que punto el poder y control sobre los docentes limita la construcción de saberes educativos.

Son estos elementos de reflexión que nos llevaron a realizar la presente investigación porque como profesores de la educación, me preocupa y ocupa mucho el mejoramiento de la enseñanza, pues en los cursos que he compartido con docentes de Educación Media Superior, (a partir de este momento utilizaremos sus siglas EMS del Estado de México), especialmente en la zona Escolar No. 9 de este nivel, el problema que siempre encontramos es el de vincular el contenido de los programas con el método, el cual tiene que ver definitivamente con la práctica docente.

Esta realidad a la cual se enfrenta el maestro y debido a su formación universitaria, le es cuestionada su práctica docente, de tal manera que la ubican como tradicional y carente de elementos teórico-pedagógicos, por lo mismo, este modelo contempla a la práctica profesional como artesanal, ya que es una práctica que se origina en los hechos y con conocimiento de

acciones. Contrariamente a como concibe la práctica docente Jimeno Sacristán (1990), él, se refiere a la práctica docente como una actividad con conocimiento previo el cual genera un saber pedagógico y desde luego, una cultura intelectual en el docente.

Esta actividad entendida como práctica docente, la cual se realiza directamente en el aula, debe ser la fuente para que el maestro se apropie de experiencias, de conocimiento y en ese sentido de saberes educativos. Saberes que no deben ser ignorados por los directivos, por tal motivo, esta investigación tiene como propósito, responder a la problemática que ha generado la práctica educativa del maestro de formación universitaria, así como, el de sistematizar experiencias pedagógicas con miras a proponer líneas de acción, que consoliden una práctica docente deseable y que al mismo tiempo, sea reconocida por la autoridad educativa como una práctica profesional cargada de conocimiento y saber pedagógico, que a su vez, responda a necesidades institucionales y a los cambios socio-políticos.

Hacer una valoración de la práctica docente, del maestro de formación universitaria, la hemos considera como una tarea necesaria y prioritaria, en razón a que la EMS del Estado de México y de manera especial de la EPO 107, cuenta con un alto porcentaje de maestros universitarios, los cuales son etiquetados desde la visión política y administrativa del Director como carentes de elementos pedagógicos y por lo mismo, no tiene el espacio y la oportunidad de reflexionar y autocriticar su accionar académico y pedagógico.

Ante esta falta de reconocimiento, establecimos algunas líneas de investigación que nos llevan a la comprensión de nuestro objeto de estudio, que es la práctica docente, estos es, observar ¿qué prácticas realizan los docentes de formación universitaria en la cotidianidad de la Escuela

Preparatoria Oficial No. 107?, ¿cómo la construyen día a día en el aula?, ¿cómo influye en ello, las políticas educativas y qué saberes están implícitos en su práctica profesional pedagógica?.

Para ello, hemos estructurada este trabajo de investigación en cinco partes: la primera parte consta de un sólo capítulo, en él se describe la problemática existente en la institución, el problema motivo de investigación y su objeto de estudio; la segunda parte consta de tres capítulos, aquí se presenta todo un marco de referencia teórico que le da sustento a la investigación, conceptualizando fundamentalmente los siguientes términos:

- a) **Política.** La cual la entendemos como dominio del hombre sobre el hombre, pero además, como lectura de un proceso social donde enfocamos para su análisis, el ejercicio de poder y sus prácticas hegemónicas.
- b) **Política educativa,** como un sistema de lenguajes teóricos y prácticos donde intervienen profesionales de la educación y padres de familia. Aquí se establece un conjunto de acciones que el estado planea y emprende para formar un tipo de sociedad y es la escuela como institución social quien reproduce ideológicamente a los sujetos.
- c) **La escuela:** una institución para la emancipación o un aparato ideológico para la reproducción. Como emancipadora pretende el desarrollo de la razón, por lo que promueve el acceso al conocimiento de todos los sujetos, así como su progreso, su libertad, su igualdad y justicia social.
Como reproductora, es entendida como un instrumento que controla y reproduce esquemas sociales del buen orden social y la enajenación de la razón.

d) La educación y sus posibilidades epistémicas para la construcción de saberes educativos. La educación nos brinda una amplia gama de posibilidades para que el docente se considere como un sujeto intelectual, el primer espacio que le brinda es su propia práctica docente.

El cuarto apartado lo compone también un solo capítulo, en él, se presenta la metodología que nos permitió abordar con éxito la investigación, aquí se presentan las líneas de abordaje utilizadas para abstraer el objeto de estudio, tales como procedimientos, técnicas e instrumentos que nos permitieron la recopilación de datos para el conocimiento del objeto, así como su interpretación y comprensión del mismo, ello nos llevó a la explicación y precisión del sentido que se le ha dado al concepto de política educativa, a conceptualizar la práctica del docente de formación universitaria que labora en la EPO. 107 de Acolman y al cómo ha ido construyendo su propio saber educativo.

En el quinto apartado, presentamos propiamente el análisis interpretativo-comprensivo sobre el escenario donde se llevó a cabo la investigación, presentando un marco explicativo de las diferentes categorías en que se desarrolló el trabajo, destacando principalmente el cómo son interpretadas y ejecutadas las políticas educativas para la práctica de la docencia, qué condiciones laborales ha generado la política educativa, cómo se refleja en el ejercicio de la práctica docente del maestro universitario y cómo éstos, han construido su propio saber educativo. Finalmente anexamos un apartado sobre las conclusiones a los cuales se llegaron en el trabajo de investigación, sus alcances y limitaciones.

CAPITULO I

**Política educativa y condiciones laborales en la
construcción de saberes educativos como objeto de
estudio**

1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION

La Educación Media Superior en el Estado de México, depende de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS). Su existencia es prácticamente joven ya que cuenta con apenas 22 años de servicio. Sin embargo, en este corto tiempo la SECyBS ha ofrecido diversas alternativas de formación del alumno Bachiller, la primera alternativa ofrecida fue la de formarlos con una especialidad técnica en cierta área del conocimiento cuando éstos hubiesen culminado su bachillerato; como segunda alternativa, ha ofrecido el proyecto de bachillerato único, con este proyecto se pretende formar a alumnos con una amplia formación cultural, que posea una universalidad del conocimiento y por ende, le permita ingresar a niveles superiores de educación.

Las anteriores alternativas de formación, son políticas que no sólo han orientado la formación de los sujetos, sino que también ha repercutido en la forma de transmitir el conocimiento, esto es, que la práctica docente también ha sufrido transformaciones, precisamente por la influencia de las políticas educativas, quienes determinan los lineamientos ideológicos de la educación. Por ejemplo: hoy en el Estado de México, a la Educación Media Superior dependiente de la SECyBS, la han caracterizado por la efervescencia y generalización de una enseñanza de CALIDAD. En esta deseada calidad de la enseñanza, aparece como punto central y factor primordial EL MAESTRO, su práctica se considera clave en determinar el desarrollo de los acontecimientos en el aula y en la institución a través de generar una práctica docente de calidad.

Reconocer que el maestro es el principal actor para esta calidad educativa, nos obliga a reconocer también la diversidad de prácticas que se generan en este nivel, debido a que la planta de catedráticos está conformada en su mayoría por docentes universitarios, provenientes de una

diversidad de disciplinas científicas. Elemento que han aprovechado las autoridades educativas para llamar a su práctica como tradicional, pero además limitada en el sentido de:

- Ser una clase expositora, donde él, es la principal fuente de información, lo que limita la iniciativa de búsqueda en el alumno.
- Considerar el conocimiento como una verdad absoluta, sin brindarle al alumno la posibilidad de ponerlo a discusión.
- No hacer uso de un método específico, que promueva el aprendizaje del alumno.
- No saber utilizar los métodos propuestos en el plan de estudio, como (método de ensayo, de sesión bibliográfica y el método de proyecto).
- Realizar una práctica docente, concretada y limitada sólo a cumplir con los objetivos conductuales.
- Realizar una práctica docente no reflexiva, pero sí intuitiva, rutinaria y carente de propuestas metodológicas para el aprendizaje de los alumnos bachilleres.

Son estas limitaciones, las que han ubicado al profesor universitario como un sujeto con racionalidad técnica y su actividad docente como pragmática, sin elementos propositivos para responder a las exigencias de una educación de calidad, en contraste con aquellos maestros que se formaron en las escuelas normales específicamente para la docencia. Así pues, reflexionar sobre la práctica docente, es volver la mirada hacia el profesor, como el profesional responsable de la naturaleza y calidad del acontecer educativo, tanto en el aula como en cada una de las instituciones educativas que deseen desarrollar una educación de calidad.

Este reflexionar sobre la práctica docente, nos permite delimitar el objeto de estudio, para investigar la importancia que tiene la práctica docente en la

Escuela Preparatoria Oficial No. 107, perteneciente a la SECyBS, en el sentido de:

A: Considerar a la práctica docente como un espacio de producción y construcción de saberes educativos y no sólo orientado a recibir y asimilar lo ya elaborado, lo ya formalizado.

B: Hacer énfasis en la necesidad de realizar investigaciones más profundas en el campo educativo, principalmente, en lo que concierne a la práctica docente del nivel medio superior – ya sea por profesores o por investigadores – que propicien: ***la construcción de esquemas teóricos y científicos sobre la práctica docente y su relación con la enseñanza y el aprendizaje.***

C: Delimitar referentes teóricos, acerca de cómo el sujeto construye y se apropia del conocimiento. Esta forma de construcción y producción de conocimiento, y no la repetición de información, será el sustento teórico que de sentido a la práctica docente, y por supuesto, de la formación del profesional de la educación, es decir, del saber hacer del maestro.

Cuando surge la idea de investigar sobre la práctica docente del maestro de formación universitaria que labora en la EPO 107, fue inevitable remitirnos a indagar sobre la práctica docente en educación básica porque prácticamente no encontramos nada escrito sobre la enseñanza en educación media superior.

Los referentes que encontramos, se refieren precisamente a la metodología indispensable de la práctica del maestro de educación primaria, sobre todo desde el terreno etnográfico, como vida cotidiana en el aula, historias de vida o los trabajos realizados por investigadores del DIE-

CINVESTAV como *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, de Aguilar Hernández C. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria*, de Edwards V. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*, de Ruth Mercado. *La práctica docente y la formación de maestros*, de E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, relato de un proceso de construcción inconclusa*, de Justa Ezpeleta, sólo por citar algunos.

Más recientemente nos encontramos con el trabajo de investigación etnográfico de Ana Maria Salgueiro, investigación realizada en Barcelona España y cuyo título está precisamente en relación a la actividad cotidiana del maestro, ***el saber docente y práctica cotidiana, un estudio etnográfico***. En esta investigación, la autora hace un profundo estudio sobre la práctica cotidiana del docente en el aula, pero en educación básica. Por lo tanto, hay muy pocos elementos que pueden ser retomados para el nivel y para lo que hace el maestro de Educación Media Superior en relación a su práctica docente.

Por consiguiente, la práctica docente que nos interesa investigar es la que acontece día con día en el aula de las Escuelas de Educación Media Superior del Estado de México y la posibilidad de crear saberes educativos.

Al analizar los referentes teóricos y el escenario donde se da la actividad propia del maestro, nos proporcionó elementos sustanciales al trabajo de investigación y un primer acercamiento para comprender cómo se da el ejercicio de la práctica docente en Educación Media Superior, y el primer acercamiento nos dice que es el espacio donde se conjugan dos niveles de experiencia: lo objetivo, que tiene que ver con la parte técnica del hacer y del saber docente, esto es, de su práctica concreta y; lo subjetivo, lo que tiene que ver propiamente con el docente como sujeto que es histórico, que posee

cultura, conocimiento, valores y desde luego, sus propios intereses que lo llevan a ser sujeto que piensa, siente y hace.

Esto es lo que da importancia a la investigación, el hacer una profunda y seductora inmersión en un campo de la educación que no ha sido trastocado por investigadores de la educación, nos referimos a la práctica docente del maestro de formación universitaria que labora en las Escuelas Preparatoria del Estado de México pertenecientes a la SECyBS. Así como, el analizar los referentes teóricos y los escenarios tanto políticos como administrativos y académicos donde se lleva a cabo el quehacer del maestro, serán los elementos que nos permitirán articular teóricamente la realidad de la práctica docente del maestro de Educación Media Superior del Estado de México, sobre todo porque sabemos poco o casi nada sobre cómo los maestros de este nivel construyen su práctica. Y es justamente este quehacer o esta práctica del maestro la aportación más importante para ver una práctica docente no únicamente como un modelo de racionalidad técnica, sino como una actividad o acción intelectual derivada de un conocimiento previo, esto es porque el maestro es un sujeto histórico que ha generado cultura y por lo mismo, su práctica educativa es una suma de conocimientos y saberes que va construyendo su propia realidad educativa, su propio hacer docente.

Otro de los aspectos propuestos para la Educación Media Superior es una reforma estructural profunda que dé a éste nivel fisonomía propia, normas claras y organización racional. Habría que definir y simplificar los planes y programas de estudio de los diferentes servicios educativos de este nivel (actualmente son cerca de 300²) y separar, por su puesto, los bachilleratos que aún dependen de las instituciones de educación superior, en el caso del Estado de México, separar las preparatorias de la UAEM y de las Normales,

² Latapi Pablo. Tiempo Educativo Mexicano IV. Ed. UNAM-UAA. Méx., 1997, p. 68.

pues se les considera como Preparatorias Anexas a dichas Normales, así la operación de los planteles se transferirá a los gobiernos estatales.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública, ha elaborado dos diagnósticos sobre la Educación Media Superior, cuyo propósito ha sido el de exponer una visión de este sistema educativo a nivel nacional, pero desde una perspectiva de Estado, en dicho diagnóstico podemos percibir inercias, cambios y ausencias que nos han sido útil para establecer un estado de conocimiento del nivel.

El primer documento, publicado a principios de la década de los años noventa, es el **Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (PME)** (SEP, 1989:108-111) y el segundo es el **Perfil de la Educación en México (PEM)** (SEP, 2000:44-50). Los dos dedican un capítulo a la Educación Media Superior en México.

Con esta información, presentamos en términos muy generales los datos y rasgos de la EMS de inicio y fines de la década de los noventa, organizada bajo los siguientes rubros:

- a) La cobertura del nivel y de su eficiencia.
- b) La estructura curricular y su pertinencia.
- c) La coordinación del sistema.

Sobre la cobertura del nivel y su eficiencia, el PME dice que: "La matrícula creció sensiblemente. En el ciclo 1988-1989 hasta 2070000 alumnos en el nivel, poco más de 800000 que al inicio de la década.

La absorción de egresados de secundaria llegó a 76% y la eficiencia terminal para las opciones generales y tecnológicas a 56% y 57%, respectivamente, mientras que para la opción terminal desciende a 36%.

La EMS general atendió a 59.7% de la matrícula, mientras que la tecnológica 19.6% y la terminal 11%. La educación tecnológica y la terminal no aumentaron su participación proporcional en relación con la EMS general, particularmente por dos razones:

1. No favorecieron la movilidad interinstitucional.
2. Mostraron poca flexibilidad para adaptarse a las necesidades del sistema productivo.

El sistema de educación media superior no está suficientemente descentralizado.

Sobre la cobertura del nivel y su eficiencia, el PEM dice que: continúa el crecimiento constante que ya se advertía desde la década anterior. Hay un incremento de la matrícula de 3.8%, lo que supuso la atención de 3001377 alumnos de 2000-2001. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el subsistema de EMS sigue atendiendo, como en el pasado a 46% de la población entre 16 y 18 años.

La absorción de egresados de secundaria alcanzó 93%. La eficiencia terminal no mejoró en las opciones de bachillerato general y tecnológico, pues sigue en 57%, mientras que en la terminal avanzó, llegando al a 45%.

No hay modificaciones en el porcentaje de alumnos atendidos por la EMS general: 59.7% en el año 2000. En cambio, las modalidades de bachillerato tecnológico y la profesional técnica crecieron pasando al 27.7% y al 12.6% respectivamente.

El crecimiento registrado en la demanda por este nivel no sólo aumenta la matrícula, sino también el número de docentes y de planteles incorporados, debido sobre todo a políticas de descentralización. En relación con el

bachillerato general cabe subrayar el crecimiento de los colegios de bachilleres, instituciones descentralizadas creadas en las entidades federativas, que cuentan actualmente con 153 planteles en el país, que albergan 59.4% de la matrícula total de este tipo educativo. De la misma manera, la educación profesional técnica inició en agosto de 1998 la federalización del CONALEP concluida al año siguiente en 29 estados.

Sobre la estructura curricular y su pertinencia el PME expone que: Existe gran diversidad curricular y subsisten planes con dos y tres años de duración, lo que dificulta la equivalencia de estudios entre los alumnos y, por lo mismo, su movilidad.

La capacitación y actualización de los docentes es insuficiente. La vinculación del nivel con las necesidades sociales y con el sector productivo no es el deseable.

Las opciones de educación abierta están poco desarrolladas. Y la rigidez del sistema no permite la acreditación del conocimiento adquirido en la vida práctica.

Sobre la coordinación del sistema el PME considera: No hay coordinación entre las diferentes modalidades del sistema de EMS, porque priva la ausencia de mecanismos eficaces de planeación, organización y concertación entre la entidades participantes en la gestión educativa del nivel.

Sobre la estructura curricular y su pertinencia el PEM dice que: Se revisaron y ajustaron los planes y programas de estudio del CONALEP, lo que permitió el tránsito de estudiantes, sobre todo en el ámbito de la educación técnica. Los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB) cuentan,

desde 1993, con una estructura integrada por 3 núcleos de formación: el básico, el propedéutico y la formación para el trabajo.

Se continuó con la profesionalización y actualización de docentes. Se hicieron progreso en la vinculación con los entornos social y productivo. Se apoyaron de manera importante las opciones abiertas del bachillerato.

Se implantó el Modelo de Educación Basada en Competencias, mediante la aplicación de las Normas Técnicas de Competencia Laboral, tanto en la educación formal como en la no formal.

Sobre la coordinación del sistema el PEM explica: A partir de 1997 se reactivaron las funciones de las Coordinaciones Estatales para la Planeación y Programación de la educación media superior (CEPPEMS), con el objetivo de impulsar la EMS. Estas coordinaciones promueven la participación colegiada de instituciones federales, estatales, autónomas y privadas que imparten el nivel en los estados, con objeto de abrir espacios de discusión y de definición de políticas y hacen funciones de coordinación entre los distintos subsistemas y modalidades de la EMS.

En 1996 se inició el Concurso de Ingreso en educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, con la aplicación de un examen estandarizado que mide la habilidades generales y los conocimientos básicos que poseen los jóvenes egresados de secundaria, con el objetivo de ofrecerles un lugar en alguno de los planteles públicos de la EMS de la Zona, en función de sus preferencias y con base en el resultado que obtengan³.

³ Zorrilla F. Margarita y Villa L. Lorenza. La caracterización general del sistema de educación media superior. En Políticas Educativas. La Investigación Educativa en México. CESU-UNAM 1992-2002, Tomo 9, p. 124-125l.

Es necesario mencionar que la compleja estructura de la EMS es coordinada por dos Subsecretarías cuyos nombres son:

- a. La subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), que tiene bajo su responsabilidad la modalidad de bachillerato, e incluye al general y al universitario⁴, ambos de formación propedéutica.
- b. La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT): coordina la educación tecnológica, e incluye el bachillerato tecnológico o bivalente que, además de los estudios propedéuticos, ofrece una formación para el trabajo, además de una educación técnica que es terminal y orientada al trabajo.

2. PROBLEMATIZACIÓN Y PROBLEMA CENTRAL

La práctica docente que se ejerce en la Escuela Preparatoria Oficial No. 107 del Estado de México incorporada a la SECyBS, presenta una problemática que puede ser leída y analizada desde tres ámbitos posibles:

A: El ejercicio de una práctica docente, immanente a la disciplina pedagógica y a su práctica profesional.

B: El ejercicio de una práctica docente, por sujetos formados concretamente para la docencia, desde instituciones específicas para esta labor, como lo son las Escuelas Normales de Nivel Superior, y

C: La actividad de una práctica docente, en el campo educativo realizado por profesionales que provienen de diversas disciplinas científicas.

⁴ La EMS tiene una duración de tres años en todas sus modalidades, aunque hay algunos bachilleratos universitarios que duran dos. Villa L. Lorenza, *Ibidem.*, p. 26.

Es en este tercer ámbito donde centraremos nuestra atención, con la finalidad de profundizar y dilucidar un aspecto de la realidad educativa: LA PRACTICA DOCENTE, REALIZADA POR MAESTROS NO FORMADOS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA. Los resultados de la aplicación de un primer cuestionario aplicado a maestros sobre su incorporación a la docencia nos arrojaron datos que muestra a los maestros con una diversidad de conceptualizaciones sobre la práctica docente, cruzadas por la indefinición, sobre todo de propuestas metodológicas, propósitos y fines educativos, lo que ha llevado a realizar una práctica docente cargada de un pragmatismo urgido principalmente a resolver problemas y al logro de objetivos conductuales, pero escasamente es ejercida para crear conocimiento científico de la misma.

Esto ha generado un fuerte control del trabajo docente, condicionado principalmente por el agobio de las exigencias administrativas como: el control y entrega puntual de la planeación del curso, donde no se les permite ninguna propuesta metodológica que no sean las sugeridas en el plan de estudios, la asistencia y puntualidad, la entrega puntual de su documentación, la saturación de comisiones académicas y administrativas, las reuniones excesivas de academias donde se tratan asuntos más de vivencias cotidianas que hacen alusión a la represión y a exigencias unidireccionales de los directivos que al verdadero trabajo académico.

Lo anterior nos muestra con claridad cómo las autoridades institucionales interpretan a la política educativa y cómo imponen su realidad sobre lo educativo, apoyándose además en datos estadísticos a los que han llamado indicadores de calidad, entendidos estos como porcentaje de aprobados, aprovechamiento, eficiencia, eficacia y equidad. Esto ha generado un discurso entre los directivos diciendo que la calidad educativa depende sólo de la formación y actualización del maestro, de la aplicación de las normas

administrativas, de la cantidad mínima de alumnos reprobados y de la cantidad de concursos ganados.

Ante esta situación, el maestro muchas veces desarrolla inhibiciones, incomunicación, rechazo y falta de compromiso con la institución, lo cual le impide romper con los bloqueos ideológicos y con esas formas de pensar la educación, ello va creando un poder en los directivos que exige una verdad y no otra de la educación.

Cuando este tipo de pensamiento penetra profundamente en el docente, su práctica se convierte en una rutina y provoca un retraso en el avance educativo ya que dificulta el rompimiento con ciertos paradigmas y la aceptación de los avances teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, o bien, puede ocurrir lo contrario – aun que parezca contradictorio – la teoría puede ser dogmatizada e impedir su buen uso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Lo anterior nos ha llevado a pensar que es en la práctica docente donde se debe buscar la respuesta sobre las formas más adecuadas de pensar la educación y sobre las formas de cómo enseñar a pensar al alumno. Esto nos ha permitido reflexionar sobre el escenario, donde se realizó la investigación, y analizar e investigar lo que realmente hacen los profesores, cuando se enfrentan a problemas complejos, tanto en la vida institucional como del aula y en particular, al problema que representa la transmisión y apropiación del conocimiento. Todo ello, con la intención de comprender: ¿Cómo es la relación de la autoridad con el maestro en el ejercicio de su práctica docente?, ¿Cómo estructurar una práctica docente contra hegemónica que luche contra aquellas prácticas institucionales que mediatizan y enajenan , pero sobre todo, contra aquellas que son totalmente tradicionales y

reproduccionistas?, ¿Cómo generar una práctica que permita crear saberes educativos?.

Estas interrogantes son las que centran el problema que guiarán el presente trabajo de investigación, así como en la definición de algunas líneas de reflexión, que nos lleven a una mejor orientación y desde luego, a la solución de problemas.

Por lo tanto, el problema central se enuncia así: **Las condiciones laborales y las políticas educativas institucionales no propician un espacio de construcción de saberes educativos, en el docente con formación universitaria que labora en la Escuela Preparatoria Oficial No. 107 del Estado de México.**

3. SUPUESTO HIPOTÉTICO.

La ausencia de espacios laborales, la ausencia de elementos formativos y la inadecuada interpretación de las políticas educativas, generan un ambiente de imposibilidad en la construcción de saberes educativos.

4. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

- Proponer elementos epistémicos y teóricos de autorreflexión para el maestro de formación universitaria que labora en E.P.O. 107 del Estado de México; sobre su práctica docente y así, reúna los elementos teóricos que le posibiliten la creación de saberes educativos.

5. OBJETO DE ESTUDIO.

- Las condiciones laborales y las políticas educativas en que se desarrollan los saberes educativos.

6. UNIVERSO DE TRABAJO.

El trabajo de investigación se realizó en la Escuela Preparatoria Oficial No. 107 de del Estado de México, ubicada en el Municipio de Acolman perteneciente a la (SECyBS). Se trabajó con 23 profesores de formación universitaria que representan el 72 % del total de la planta docente, sus características se describen en la muestra poblacional.

CAPITULO II.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN.

La autoalineación ha llegado a tal grado que puede experimentar su propia destrucción como un placer estético de primer orden.

Walter Benjamín. El trabajo del arte en la era de la reproducción mecánica.

1. EL DATO DE LO POLITICO.

Empecemos por hacer un análisis interpretativo del vocablo "política". Este vocablo es polisémico, esto es, que podemos hacer uso de él, sin saber a ciencia cierta a que significado apunta en cada uno de sus usos. Sin embargo, a pesar de no saber con acertividad el uso de éste término, si podemos asegurar que tanto en los procesos educativos como en los fenómenos mismos de política, contienen datos propios del ser humano, porque ningún ser vivo, a diferencia del hombre, practican la educación y mucho menos la política.

Ante el problema del uso que se le pueda dar al vocablo política en educación nos encontramos inexorablemente con la aparición del hombre, porque es él quien utiliza estas categorías de política y educación. Este encuentro con el hombre, nos lleva a dos grandes interrogantes, ¿qué es el hombre?, y ¿cómo es que ha lo largo de su existencia a creado o engendrado educación y política?.

La primera pregunta es tan antigua como el hombre mismo, porque el hombre es el único ser que pregunta sobre su existencia y pregunta porque desea saber. Este hecho que en la vida del hombre se ha convertido en algo cotidiano, preguntar, es tan propio del hombre que lo distingue de todos los demás seres vivos, por lo que podemos decir que el hombre es pregunta. En este sentido, Fullat dice, "efectivamente, el hombre es el animal que pregunta por su esencia".¹ Pero el hombre no se intelige desde sí mismo y por consiguiente, se ve sometido a dos realidades contrastantes, que son las que ha tratado de conocer mediante la acción educativa. La primera se llama ignorancia; esto es, el hombre pregunta porque no sabe, él sabe que no sabe; a la segunda le llamamos el saber, el hombre tiene derecho de saber y

¹ Fullat Octavi. "Política de la Educación". Edit. CEAC 1994., p. 22

por lo mismo, tiene el deseo de saber, de conocer, él quiere saber porque no sabe. Si hemos de creer en Aristóteles, él dice: "el hombre por naturaleza desea saber"² lo cual nos indica la relación profunda existente entre la naturaleza y el saber del hombre.

Pero, ¿cómo es que el hombre a creado o engendrado política y educación?. El hombre como ser humano, va desarrollando su inteligencia a partir de su relación, su interacción y su hacer frente a la naturaleza y a su mundo. Así pues, cada sujeto se realiza con los otros sujetos humanos y no a solas, de esta forma, podemos decir que existe el hombre porque contamos con lo no hombre, así como existe el yo, gracias al tú. Sin el otro, sin los demás, yo me convierto en vacío, por lo que lo humano es indiscutiblemente **relación**, a lo que Fullat reafirma diciendo que el hombre viene a un mundo geohistórico y son lo que son en el seno de una sociedad, de una polis.

Los hombres de Estado han tomado como referente esta relación humana para llegar a conceptualizar lo que es política, ellos parten de la idea de que política es una lucha, una contienda entre dos ideologías que pueden leerse de la siguiente manera, por un lado se lucha porque en la política reinen los valores morales para el bien común, mientras que otros pensadores afirman que la política se entiende desde sí misma, desde el ejercicio del poder. Un representante de esto último lo encontramos en Maquiavelo, él dice que la buena política es aquella que logra sus objetivos y propósitos, aunque para la vista de los demás no sea una la buena política. Este tratado o pensamiento, nos parece el más práctico para entender y comprender el concepto de política ya que en él, podemos ver con claridad y no confundir

² Met., A. I. I. 980 (trad., d. V. García Yebra, ed. Trillas), Madrid 147. Citado por: Sanabria J. Rubén, en "Filosofía del Hombre". Ed. Porrúa. Méx., 1987., p. 11

los juicios fácticos, lo que son las cosas, con *los juicios axiológicos*, lo que las cosas deberían de ser.

Bajo este tenor, Maquiavelo establece que el Estado jamás se identifica con un idea universal, él dice que los Estados son datos concretos y nada más. El político, en el plano de los hechos, no sirve al bien, sino que su objetivo es la toma de la conservación del poder. De esta manera, podemos entender porque Octavi Fullat define a la política **como el dominio del hombre sobre el hombre**.

Por política la entenderemos en este trabajo como la lectura de un proceso social, donde se enfoca principalmente para su análisis el ejercicio del poder y su práctica hegemónica.

Si bien es cierto lo que dice Rosa Nidia Buenfil que toda política inscribe su acontecer práctico en un tiempo y espacio. Nosotros, decidimos investigar el acontecer de espacio y tiempo que se inscribe en un estado de conocimiento relacionado con una Institución educativa del Estado y su política educativa, por lo cual, tiene una acción de carácter político académico, pero que además es resultante de dos fuerzas que en su momento actuaron y fueron condición de decisiones sobre el reconocimiento en cuanto a lo social y lo académico esto último en relación a la existencia de los saberes del maestro.

El punto de partida que retomamos para conceptuar a la política es la que establece Rosa Nidia Buenfil, cuando dice que la política la ven como⁵:

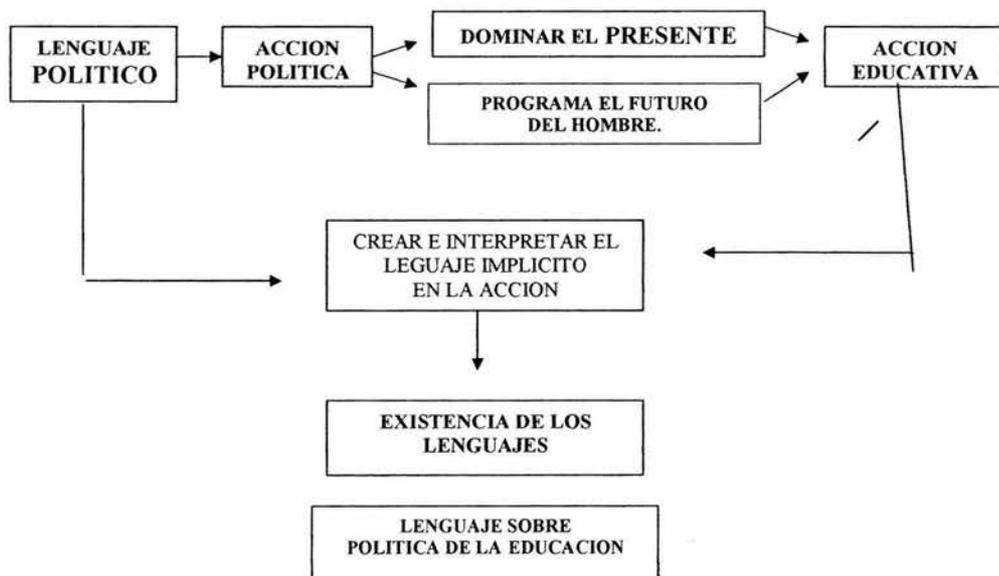
⁵ Buenfil B. Rosa Nidia. ¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo?. Herramientas de análisis político de discurso. En De Alba Alicia. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacionales y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 11. CESU-UNAM, p. 83.

- a. Aparato, institución o sistema de gobierno, ya que tal conceptualización deja de lado una parte crucial de la política como acción, como relaciones entre fuerzas;
- b. Contactos sociales de lucha, dominación y extensión, ya que tal concepto soslaya que toda relación política involucra la dimensión de la negociación, la articulación y el consenso;
- c. Capacidad que emana de un centro preestablecido y fijo (sea en un sujeto-institución como el Estado o en un sujeto-agente como el proletariado o el pueblo), ya que se soslayan los múltiples focos en los que se generan y reverberan relaciones de poder;
- d. Misión subjetiva universal, es decir, como acto predefinido y cuya realización aparece asignada en forma apriorística y universal con un fundamento fijo (primero o último, de los mismo) como la razón y/o como responsabilidad de un sujeto, debido a que tal visión no considera el carácter contingente del surgimiento del movimiento social como los que durante la segunda mitad del siglo XX comenzaron a ser visibles.

La crítica a lo antes citado, se profundiza a finales del siglo pasado y surgieron argumentos que nos permitieron visualizar las limitaciones de las ya mencionadas conceptualizaciones políticas.

2. Lenguaje y Política Educativa.

El lenguaje de la política de la educación, está estructurado con un lenguaje que pretende dictar los lenguajes educacionales, tanto teóricos como prácticos, en los primeros, hace referencia a los profesionales como pedagogos, tecnólogos, psicólogos, biólogos, historiadores, sociólogos, economistas, filósofos y Antropólogos. en los segundos, se refiere propiamente a los educadores, padres de familia y maestros. Estos lenguajes, influidos sobremanera por lo político implica una manera de pensar y de sentir, y por consecuencia del hacer y proceder de todos aquellos que están inmersos en la educación. Los lenguajes podemos representarlos en el siguiente esquema:



¿Qué podemos entender en este esquema sobre lenguaje y política educativa?. En este esquema, nos podemos dar cuenta que la Política Educativa, es manifestada a través de un lenguaje y que en él, se establece

un conjunto de acciones que el Estado planea y emprende para estructurar un sistema educativo, el cual a su vez, se reproduce ideológicamente en las escuelas y en la mente de los sujetos.

Como lenguaje de la política de la educación lo podemos entender como el lenguaje político que pretende dictar los lenguajes educacionales, sean estos prácticos o bien teóricos, que influidos desde lo político implican una manera de pensar, de sentir y de hacer, en consecuencia, una manera de proceder sobre lo educativo, es este proceder sobre lo educativo lo que permite descubrir el peso histórico de lo político sobre lo educacional.

Pero, ¿cómo funciona ese sistema político educativo en las escuelas?. La función que asumen las escuelas ante las propuestas educativas de gobierno, consiste en proporcionar modelos culturales y pedagógicos a fin de adaptar a los estudiantes a las exigencias de la economía³.

¿Cómo es sometido el maestro a estos sistemas?. Con la idea de una educación basada sólo en la **praxis**, término que proviene de la filosofía materialista, es retomado y comprendido en educación como un elemento de suma importancia; tanto que la idea de unicidad entre la teoría y la práctica, queda como el postulado más alto que difícilmente podrá ser alcanzado. Mientras que el sólo término de **práctica** en educación, se reduce tan sólo a un lenguaje de vida cotidiana del aula.

En ese cambio categorial, la práctica fue relacionada en educación con la técnica, en el más amplio sentido de la palabra, retomada y aplicada en un sentido manipulador, es decir, como el arte de disponer y hacer del maestro un sujeto que no crea su propio saber educativo, sino que reproduce los

³ De la Op. Cit. Fullat O. p. 54.

esquemas de una realidad ya dada y esto mismo, le ha formado un pensamiento instrumentalista.

Sobre esta base, se formula la concepción de que la política educativa, es considerada como un conjunto de acciones, pero también como una técnica calculadora y racionalista, estableciendo un modelo científicamente aceptado, sin posibilidades de ser discutido, creando además, una forma muy particular de ver la realidad educativa llamada enfoque positivista.

Sin embargo, creemos que la práctica, es más que una técnica o que un proceso instrumental; es la propia esencia del hombre y la debemos ver con mayor profundidad, de ser posible, desde la propia revelación secreta del hombre, es decir, como un ser onto-creador, como un ser que crea la realidad (humano - social) y como la educación es un producto social, entonces el hombre debe crear su propia realidad educativa y en ese sentido, darle la interpretación adecuada a las propuestas de políticas educativas.

3. POLITICA DE LA EDUCACION.

Con el mejor de nuestros propósitos de comprender al Estado y a sus intenciones en la esfera de lo educativo. Nos proponemos a desarrollar en este apartado el tema de Política educativa. Para ello, retomamos el concepto de política como el dominio del hombre sobre el hombre y el de educación como la acción que desarrolla las habilidades y capacidades del sujeto, que además es el medio por el cual adquiere la cultura de sus antepasados. Estos dos elementos nos permitirán buscar la respuesta a la siguiente interrogante, que además será nuestro hilo conductor en la construcción teórica sobre Política Educativa. ¿Cómo la Política entendida como dominio, se adueña del hecho educativo y cómo se hace manifiesto en éste mismo?.

Buscando dar respuesta a nuestra interrogante, empezaremos por aceptar que tanto lo político como lo educativo, convergen en el contexto de lo Social. Por ello, empezaremos por tratar y conceptualizar a la dimensión humana en ese contexto.

a) El Hombre Visto desde el contexto social.

Aristóteles afirma la imposibilidad de definir al hombre como no sea en función de sus relaciones sociales, él afirma que el ente que vive al margen de la civilización o polis será una bestia o acaso un dios, pero en modo alguno un ser humano. Por lo tanto, para Aristóteles, la sociabilidad es un concepto originario, no derivado de otro, dentro del campo semántico antropológico. Así pues, el hombre es un animal de polis, es decir, un ser social por naturaleza.

Rousseau escribe en su libro El Contrato Social, que el hombre tiene que vivir en sociedad para ser ánthropos, y que es el interés un elemento vital para hacer sociable a los hombres. Hobbes (1588-1679) defiende ambos pensamientos, pero él distingue entre un supuesto estado natural del hombre y un estado social de éste. Los dos estados aquí planteados por Hobbes, nos llevan a cuestionarnos el cómo y por qué los hombres han abandonado su estado original de independencia, donde se supone no había más ley que la misma naturaleza; por un estado civil en el que hay leyes no naturales y hombres que imponen su mando más allá de la naturaleza biológica del ser. Ya Antifonte, había escrito algunas líneas al respecto en el sentido de afirmar lo siguiente: **Lo que pertenece a las leyes políticas es puesto, mientras que aquello que pertenece a la naturaleza es necesario.**

Por lo que las Leyes de la Naturaleza son las que están sin poder ser otras; en cambio las leyes que rigen una sociedad son las que están

determinadas aún pudiendo siempre ser otras.⁴ Lo que se trata con esto último es de legitimar el poder dentro de una sociedad, sacrificando la libertad individual en beneficio de la voluntad o libertad colectiva que el Estado representa.

La manera de hacer sociable al ser se ha dado bajo dos modelos principales que son: la comunidad* y la asociación**. El primer modelo representa bases psicobiológicas, en donde cada individuo representa un fin para el otro; mientras que en el segundo, sus bases descansan sobre lo psicosocial, ahí donde cada individuo es un medio para el otro.

Lo social, también adopta dos modalidades opuestas que se necesitan entre sí a fin de que el hombre, que es social, no desaparezca; nos referimos al ámbito de lo privado y lo público.

b) Lo Social Privado.

¿Qué es lo social Privado?. Lo privado tiene su origen ontológico en la prohibición, sin ésta todo es de todos. Esto significa que algo es privado cuando no todo el mundo tiene acceso a ese algo, pero ese algo se convierte en público cuando todo tipo de ciudadano hace uso de él, por ejemplo: se tienen escuelas privadas, propiedad privada, un vehículo es privado cuando no está al servicio de todo miembro de la sociedad, hay conocimiento privado y público, privado cuando es propiedad de alguna empresa, de algún particular o de alguna sociedad privada, pero se convierte en público cuando pasa a formar parte de la cultura de una sociedad y por lo mismo debe ser

⁴ De la Op. Cit. Octavi Fullat, p. 50

* Del lat. *Comunitas*, *-atis*. Cualidad de común que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios. Conjunto de personas de un pueblo, región o nación, vinculados por características o intereses comunes. Diccionario de la RAE.

** Conjunto de los asociados para un mismo fin y, en su caso, persona jurídica por ellos formada. Ibidem. RAE.

transmitida a todos sus miembros, pasando a formar parte de lo público pero a la vez, de lo privado de la sociedad.

La privatización de lo social, antes de ser el resultado de una norma política, es el condicionante de lo humano. Si no hay nada privado desaparece el concepto mismo de hombre. Cuando en una sociedad todo es público, significa que todo es de todos, por lo que el *ánthropos* queda reducido a nada. Levinas (1905) para significar lo privado, toma como ejemplo al rostro y dice: que es aquí donde se singulariza e indica las diferencias, porque yo no soy el otro, yo soy yo, cuando el rostro se refleja en el espejo, está diciendo: Soy privado y no público. Cuando se niega el rostro, se está negando al otro y en ese sentido se convierte en público, algo parecido sucedió con las dictaduras que ha vivido la humanidad, iniciaron su cometido suprimiendo el rostro del otro. Después lo que queda es totalmente público.⁵

En contraste con lo anterior, dos rostros mirándose ejemplifican la privatización absoluta, la mirada entre dos rostros se da principalmente en la familia, miradas entre esposos, padre e hijos, etc. por ello, la institución familiar pertenece necesariamente a lo social privado.

c) Lo social público.

¿Qué es lo social Público?. Lo social público, también conocido como político, es aquello que pertenece de manera universal a todo el grupo o grupos humanos, ejemplo de ello son: la técnica, la ciencia formal, la cultura y los valores que hacen posible la convivencia social humana, de estos valores de convivencia, destaca el valor del **lenguaje** que sirve precisamente para comunicarse, para entenderse y comprenderse entre dichos grupos.

⁵ Ibidem., p.89

Los valores al ser universales, pasan a ser entonces públicos, este hecho pertenece propiamente a la estructura antropológica del hombre y no de constituciones jurídicas. Este mismo hecho es aplicable al conocimiento científico, la ciencia formal que es transmitida de generación a generación nos permite conocer el mundo en el que vivimos, pero además, lo podemos transformar y modificar con ayuda del avance tecnológico, obviamente que esto último es de acuerdo a nuestros intereses individuales o de grupo.

Los grupos humanos quedan definidos específicamente por conductas colectivas, que se explican desde situaciones históricas hasta geográficas de ubicación y procedencia. Esto es público y por lo mismo debe ser del conocimiento de todos los miembros que integran el grupo, para ello, han creado instituciones (de educación) que se encargan de llevar a cabo todos los procesos de información y formación que el grupo requiere para definir las conductas colectivas deseadas. Pero además, se crean condiciones neurofisiológicas que posibilitan al grupo elaborar obras simbólicas como el: lenguaje, la comunicación, la cultura, la ciencia el desarrollo tecnológico e instrumental, religión, obras de arte y por supuesto, saberes educativos que han permitido la inteligibilidad del ser, a partir de la interacción y de las actividades que lo han relacionado con su entorno, con la divinidad y con sus congéneres. Estas obras son las que identifican o hacen a un grupo social y para su organización es necesario recurrir al **poder**, principalmente al **poder político**, el cual se ejerce y manifiesta en el interior de las instituciones educativas como **política educativa**, así, por política educativa debemos entenderla como **una forma de reproducción social**.

4. EL ESTADO COMO GENERADOR DE LA POLITICA EDUCATIVA.

El estado, entendido como la estructura suprema que ordena políticamente a la sociedad, ciertamente educa, como toda institución social a través de su funcionamiento, pues trasmite mensajes, induce y promueve la formación de valores al determinar los lineamientos de organización escolar, por ejemplo, determina y condiciona las relaciones laborales, personales y ambientales de los planteles educativos, también regula y establece la formación y actualización de los maestros, conforma las actitudes conductuales de los futuros ciudadanos, determina y organiza los planes y programas educacionales, establece los horizontes de conocimiento; además, propone un concepto de calidad educativa y emite normas disciplinares que favorece la formación de ciertos valores y excluye la posibilidad de formar otros.

El Estado como entidad dotada de un poder político, jurídico y administrativo institucionalizado, que preside y ejerce su autoridad sobre todo aquello que afecta a la colectividad, es también considerado como la entidad donde genera toda política educativa, en él, la autoridad representativa establece modelos de escuela, leyes sobre educación, grados de intervencionismo, proyectos educativos, planes y programas de estudio y de formación docente, organiza administrativamente a las escuelas públicas (de ahí su control sobre éstas instituciones educativas), autoriza la educación privada, siempre que se trabajen los mismos planes establecidos por el Estado, acuerda el presupuesto para la inversión en la docencia, establece los fines educativos..., que vienen siendo formas de expresión sobre los cuales el Estado y sus aparatos, se pronuncian para ejercer el poder y el control social.

El poder en el plano de la inteligibilidad, nos parece imposible concebir que una sociedad que pueda desarrollarse sin orden, como tampoco resulta inconcebible el orden sin poder que ordene.⁶ Michael Foucault, en su *Microfísica del poder* señala, que el tejido social, se organiza a base del dominio de unos sobre otros. Que las relaciones humanas son inevitablemente relaciones de avasallamiento y de sujeción. Padres e hijos, profesores y alumnos, directivos y docentes, empresarios y trabajadores, oficiales y soldados, médicos y pacientes, proveedores y acreedores, representantes eclesiásticos y creyentes, científicos y estudiosos..., y también, esposo y esposa, amigos y amantes. Entre ellos, forjan un tejido social que se entiende únicamente desde la categoría de poder o de dominio.

Parece como si el conflicto entre intentos contrapuestos de dominar a los semejantes fuera un elemento indispensable para entender la dinámica social. Tales poderes, se les puede identificar como técnicos, operativos, fácticos y prácticos. Pero aparte surge un dominio que se presenta con base jurídica porque él es la fuente positiva de Derecho. Se trata del poder o **dominio político** cuya figura histórica preeminente es el ESTADO.

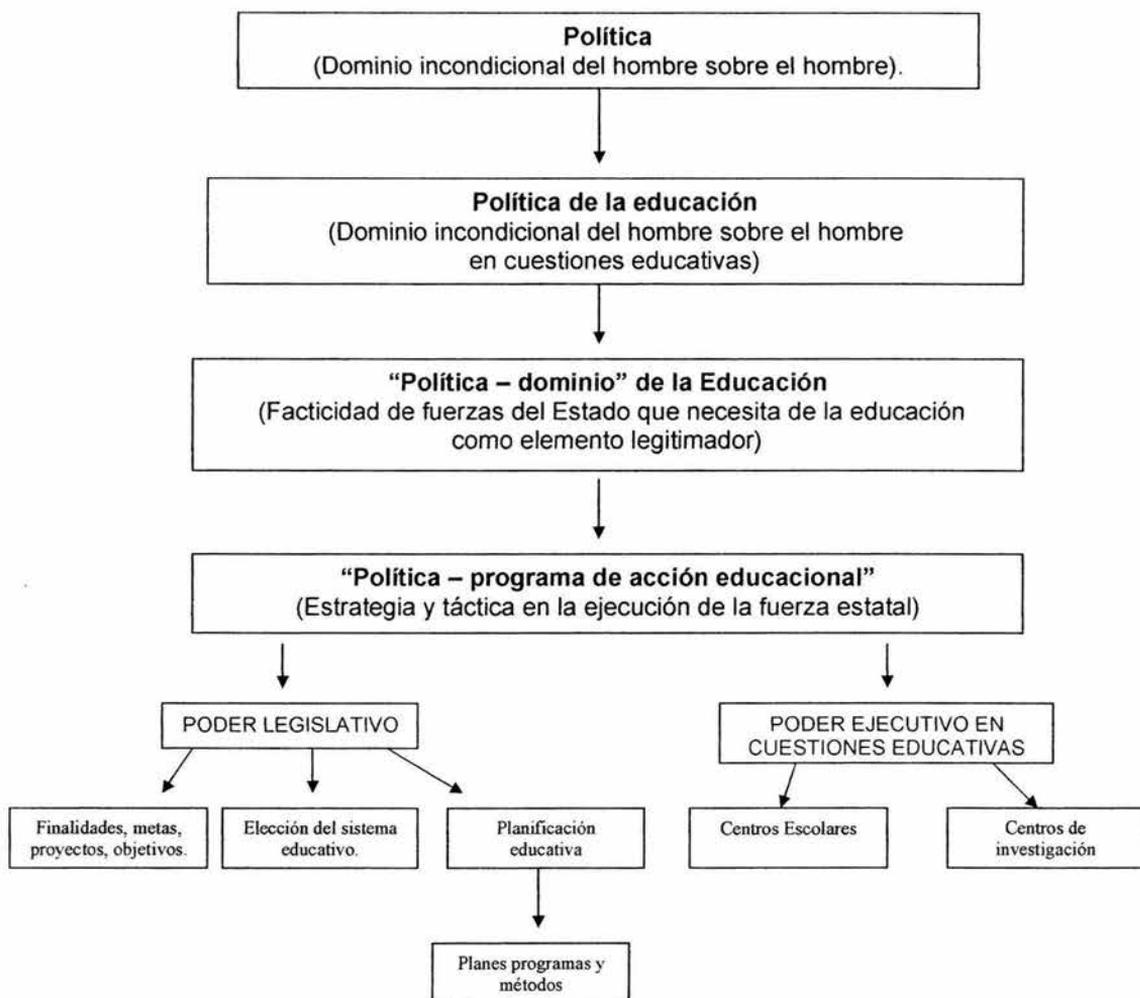
Este mismo proceso, lo podemos encontrar en las instituciones educativas, bajo la siguiente relación de dominio: Directores y orientadores, orientadores y docentes, docentes y alumno, directores y docentes teniendo como base legal jurídica el poder o **dominio político educativo**.

La **escuela** entendida como el establecimiento público donde se imparte la cultura que la sociedad ha creado, ciertamente es pública porque Vasconcelos quiso expresar la urgencia de que el Gobierno Federal impulsara la educación en beneficio de todos bajo una serie de atribuciones entendidos como ideales, esto son, gratuita para ser popular; laica para ser

⁶ Ibidem. Fullat. P. P. 104

incluyente; tolerante y solidaria para ser democrática, y comprometida con la justicia social y con el desarrollo del país para ser nacional. Estos atributos definen el propósito educativo nacional, además, sirven de guía al Estado para establecer los programas de desarrollo educativo del país.

El siguiente cuadro nos presenta en resumen el dominio de la política en educación.



a) El Estado Educador.

Para tener un mayor conocimiento acerca de la relación que tiene el Estado con la educación y de manera específica con la enseñanza, se requiere analizar dos cuestiones sustanciales: primero, es necesario revisar ¿cómo el Estado ejerce control sobre las escuelas en términos de funciones económicas, ideológicas y represivas? Y ¿Cómo funcionan las escuelas en términos en interés de Estado, de clase y de mercado?.

Como aparato ideológico de Estado⁷, la Escuela juega un papel central en la promoción de los intereses económicos de la clase dominante, y lo hace desde el momento en que se involucra activamente en la certificación del currículum establecido e impuesto por el Estado, en dicho currículum se observa claramente que los sistemas educativos se inclinan fuertemente hacia una racionalidad altamente tecnocrática que descansa en una lógica extraída principalmente de las Ciencias Naturales.⁸ Los efectos de esta lógica, son fácilmente detectables en las escuelas de todos los niveles, separando el conocimiento de status alto – así se le etiqueta a las ciencias duras o naturales- y conocimiento de estatus bajo, - al área de humanidades-. Con esta lógica, se presionan a las escuelas en la utilización de un método de enseñanza y de aprendizaje y por supuesto, en las formas de evaluación que determinan la eficiencia y eficacia de la educación, entendida esta última como educación de calidad.

El alcance de la intervención en nuestros días que tiene el Estado en las Escuelas es obvia, desde el momento en que orienta favorablemente su política a intereses propios, esta se ve ejercida y realizada mediante presupuestos que apoyan programas de investigación educacional. Michel Apple por ejemplo, ilustra este punto:

⁷ Althusser. Aparatos Ideológicos del Estado., p.23.

⁸ Henry A. Giroux. "Teoría de la Correspondencia". 1981, p. 3-24

“El estado se encarga del amplio costo inicial de la investigación y básicos. Después “transfiere” los frutos de nuevo al “sector privado”, una vez que se han vuelto lucrativos. El papel del Estado en relación con la acumulación de capital es muy evidente en tanto que subsidia la producción de conocimientos técnico administrativo (...) Como la economía, varios ejemplos de patrones de este tipo de intervención se están volviendo más visibles. Incluyen el énfasis puesto en la educación a base de pericia, los sistemas gerenciales, la educación de carrera, el futurismo (a menudo una fórmula que designa la planificación de la fuerza de trabajo), el apoyo sostenido al desarrollo de planes de estudio de ciencias y matemáticas (si se compara con las artes), los programas de exámenes nacionales (....). Todos estos puntos, y otros más, señalan el papel, a veces sutil y a veces abierto, de la intervención del Estado en la enseñanza, en un intento por maximizar la producción eficiente tanto de sujetos como de conocimientos que se requieren en una economía desigual.”⁹

Por otra parte, la racionalidad con la que interviene el Estado en las escuelas, tiene su justificación en la planeación educativa, con la propuesta y desarrollo de los planes y programas de estudio, el curriculum formal, así como de las relaciones sociales en el salón de clase, cuyo éxito se mide con el grado de conocimientos y habilidades que necesita el alumno para desempeñarse productivamente en el mercado de trabajo.

b) Poder y Conocimiento.

Otro de los aspectos utilizados por el Estado para el control de las escuelas, es la relación entre poder y conocimiento: esto nos lleva a revisar cómo el Estado “ejerce e impone su poder mediante la producción de sus **verdades y conocimientos** en la educación. La misma revisión nos lleva a observar que la producción de ideologías dominantes en la escuela no sólo

⁹ Apple Michel. Educación y poder., p.p.54 –55.

se encuentra en los conocimientos y verdades impuestas por el Estado, sino que también se da en la reproducción de la división mental-manual¹⁰. Lo cual significa que el Estado; forma, se apoya y legitima a los intelectuales, estos a su vez, trabajan para el Estado como expertos en la concepción y producción de conocimiento y/o saberes educativos, su función consiste en hacer una separación entre el conocimiento técnico instrumental¹¹, del conocimiento común de la sociedad, es decir, del consumo popular. Detrás de toda esta fachada, se encuentra los rasgos principales de la ideología dominante: la separación del saber y del poder. Paulantzas afirma: "La relación saber – poder encuentra su expresión en técnicas particulares del ejercicio de dispositivos de poder inscritos en la textura del Estado, por medio de los cuales las masas populares son mantenidas permanentemente a distancia de los centros donde se toman las decisiones. Esto implica una serie de rituales y modelos de lenguaje, así como modos estructurales de formular y abordar los problemas que monopolizan el conocimiento de tal manera que las masas populares quedan efectivamente excluidas".¹²

Esta separación a la que se refiere Paulantzas se observa en los planes y programas educativos de formación que el Estado certifica, y que en las escuelas son operativizados por los maestros en las aulas para la reproducción del sistema, la razón, está en el sentido de considerar a los maestros como los expertos en el conocimiento de su área disciplinar y por supuesto de los contenidos teóricos curriculares.

Aquí también encontramos la función de las autoridades escolares al hacer uso del poder educativo que el Estado les confiere, exigen a los maestros, ejecutar y operativizar los planes de estudio, así como los programas y su contenido curricular, tal cual como sus intelectuales lo han

¹⁰ Henry A. Giroux. De la Op. Cit., p. 54

¹¹ Habermas Jurgen. Ciencia y Técnica como ideología, p. 117

¹² Poulantzas, citado por Henry A. Giroux, en Toría de la correspondencia, p. 55

organizado, desde su propia lógica de enseñanza y de aprendizaje, dejando aun lado, la lógica de enseñanza del maestro y la lógica de aprendizaje del mismo alumno, así como de las verdaderas intenciones del maestro que es la de problematizar, organizar, reflexionar y desarrollar los contenidos de aprendizaje al interior de la aulas.

Otro de los hechos ideológicos que el Estado, realiza, consiste en hacernos creer que se preocupa y ocupa de la educación, pero esta, responde no a función de las necesidades sociales de demanda educativa, sino con vista a las exigencias del propio poder del estado, ya que para él, le resulta más cómodo imponer sus ideologías de dominio sobre sujetos con un reducido universo cultural, que en aquellos que tienen un amplio mundo de vida, es decir, por aquellos que poseen el conocimiento. Ya F. Nietzsche lo decía: el conocimiento es poder. El poder por sí mismo, no promueve la educación y no lo hará hasta que las exigencias históricas se lo exijan para continuar con su hegemonía y su destino de imperio. Cuando esto sucede, entonces controla directa o indirectamente los procesos del saber. Plantón (428-348 A. De C.), en el diálogo la **República**, señala que el mando tiene que poseer el conocimiento verdadero, y lo cita diciendo que:

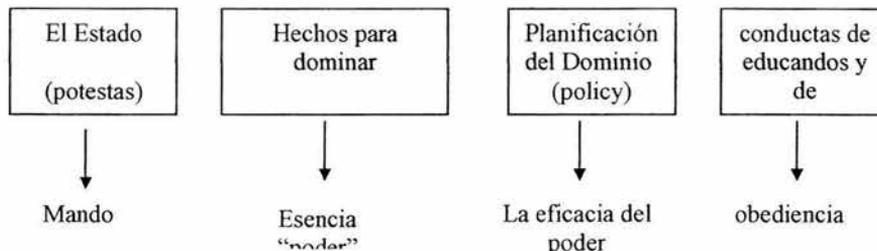
“Mientras los filósofos no sean los reyes o mientras aquellos que ahora se llaman reyes, o soberanos, no sean verdaderamente filósofos, mientras el poder político y la filosofía no coincidan en el mismo sujeto...,no cesarán los males de la sociedad”.¹³

Pareciera que el control del pensamiento del sujeto, ha sido una constante del ejercicio del poder del Estado; algunas veces lo han ejercido a través de la fuerza (de manera brutal), y en otras ocasiones de forma más sutil, un ejemplo de ello es como el astrónomo físico y matemático italiano, Galileo Galileí, tuvo que renunciar a sus ideas ante el tribunal de la Santa Inquisición,

¹³ Plantón, Diálogos de la República. Citado por Octavi Fullat, del la Op. Cit., P.124

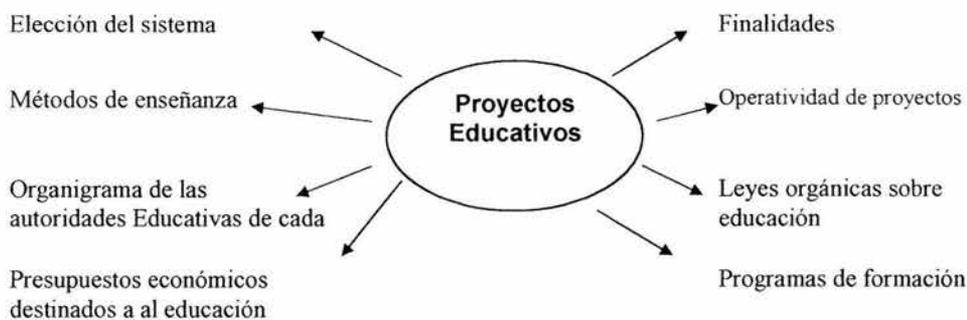
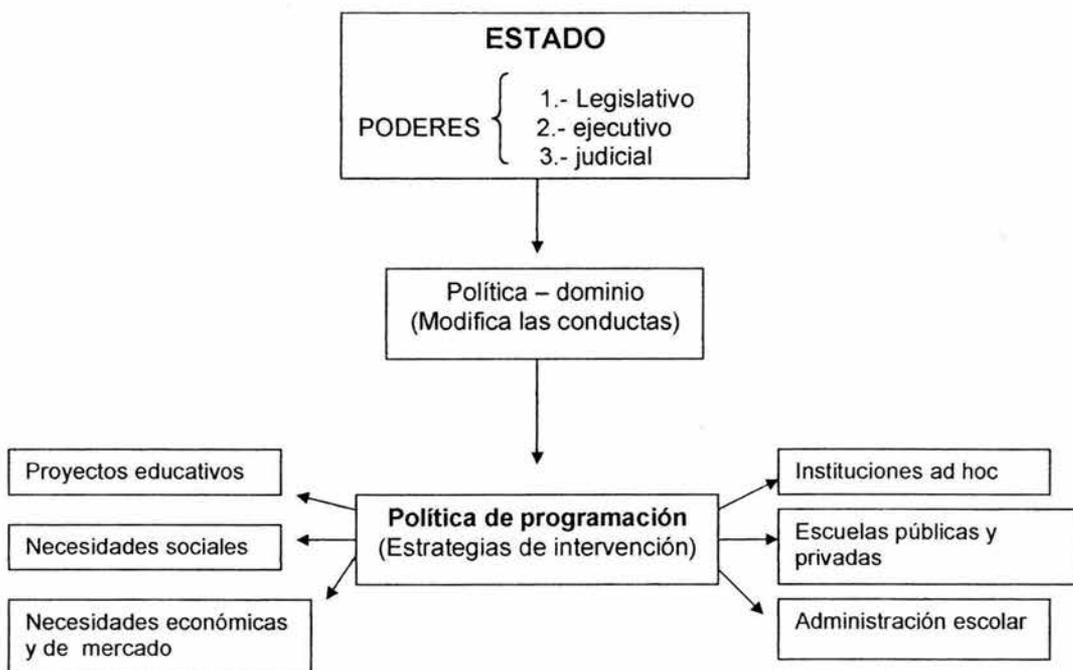
el cual controlaba el saber en nombre del papa católico de Roma, o como lo sucedido en las antigua Unión Soviética controlada por Stalin en 1948, exigió a los biólogos, renunciar a las leyes genéticas de Mendel y aceptar la tesis del botánico Lissenko, el cual, protegido por el poder, y bajo el nombre de la teoría filosófica del materialismo dialéctico, defendía el peso del medio ambiente sobre el código genético.¹⁴

Ahora bien, si observamos más de cerca la relación entre Estado y Escuela, nos encontramos que el poder político controla celosamente el movimiento de la escuela y lo hace desde lo educativo y desde su planificación. Política como politics y política como policy. La política de la educación bajo sus dos concepciones, le es tarea consubstancial al estado, éste tiene que dictar los comportamientos de los procesos educadores, y la forma más racional para tal propósito es programarlos.



Esta concepción la podemos resumir bajo el siguiente esquema que elaboramos para su interpretación, retomando a O. Fullat.

¹⁴ Doctavi Fullat. De la Op. Cit. , p. 125



5. PROYECTOS POLITICO EDUCATIVOS EN MEXICO.

Históricamente en México, se ha registrado una diversidad de políticas educativas, las cuales presentan una postura filosófica⁶ e ideología que conduzca a la estructuración de un marco jurídico educativo, que oriente la formación de un tipo de hombre y desde luego la de una determinada sociedad.

Conceptualizamos a la educación como el medio de cohesión social y de formación por excelencia, ya que nos permite conservar y enriquecer la cultura mediante la vinculación entre las generaciones adultas y las generaciones jóvenes⁷, además de incorporar a la diversidad de clases sociales y sectores de la población, a las posturas filosóficas e ideológicas de las pautas culturales dominantes, en ese sentido, se convierte la educación en factor determinante de integración cultural.

La historia más reciente de la educación en México, nos muestra que la acción educativa ha desempeñado un papel de primerísima importancia, no sólo desde el punto de vista de los sectores gubernamentales con la propuesta de sus proyectos socio – políticos, sino también desde el punto de vista de los grupos sociales económicos dominantes, que han intentado ajustar los proyectos educativos a sus intereses, en ellos, nos han presentado a la educación como una alternativa de cambio y como el mecanismo automático de ascenso social. Pero, ¿Verdaderamente la educación es la alternativa para el ascenso social?, ¿Se han beneficiado a

⁶ La filosofía de la educación consiste en un conjunto de principios, norma y valores que se refieren a la práctica educativa (Moore, 1974). Toda filosofía de la educación implica una concepción de mundo, de hombre y de sociedad, así como de los valores que se desean formar en la sociedad, y desde luego, el de una teoría científica del conocimiento educativo.

⁷ Durkheim E. Educación y sociología. Enseñanza de las ciencias. Ed. Linotipo, Colombia 1979, p. 49.

las clases marginadas?, ¿Cuál es el contenido ideológico de la educación que el Estado imparte?.

En primera instancia nos parecen ver que los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos en materia de política educativa, no parecen formar parte de un proyecto general y único de educación, que nos permita crear un sentido nacionalista e insertar en él, estrategias explícitas de desarrollo social, pareciera que lo han presentado más bien, como un intento de proyectos educativos sobrepuestos, que reflejan la concepción del problema educativo y sus diferencias en cuanto a las posibles soluciones del mismo, lo cual, les ha llevado a reducir y a fijar metas parciales con un claro y marcado interés técnico de desarrollo social. Para apoyar esta afirmación, basta con hacer un análisis histórico de los diferentes proyectos educativos que han intentado formar a la sociedad mexicana. Cinco son los proyectos sobrepuestos que podríamos distinguir:

- a) el original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución;
- b) el socialista (1934 – 1946);
- c) el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928);
- d) el de "la escuela de unidad nacional" (1942 – 1958) y,
- e) el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta⁸. En lo más reciente, nos bastaría recordar la abundancia de planes, reformas y programas, surgidos

⁸ Latapí Sarre Pablo. "Un siglo de Educación en México. I". Editorial. Fondo de Cultura Económica, México 1998, p.p. 7 a 411.

desde el Plan Nacional de Once Años de Torres Bodet hasta el actual programa de "Educación para todos".⁹

Cada uno de estos proyectos, nos ha dejado una interesante conciencia que la escuela mexicana tiene de sí misma; aunque unos se interrumpen antes de madurar, otros aún continúan en vigencia con algunos de sus elementos, pero subsumidos por los proyectos hoy llamados de modernización educativa.

a) El Proyecto de Vasconcelos.

¿Cuál es la conciencia filosófica que se maneja en este proyecto?. En él vemos reflejado una herencia de Justo Sierra, por esa visión tan amplia que tenía con respecto a la educación, a los problemas sociales que presentaba el país y a la respuesta que debiera darse a los mismos.

La conciencia que nos deja, la podemos delimitar en los valores funcionales, así como en la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico, sin olvidar su profundo cometido de integración social. En este proyecto también podemos notar la presencia de dos fuentes fundamentales en las que se apoyó Vasconcelos. La primera, es una postura contraria al positivismo, acentuada y cultivada en el Ateneo de la Juventud, sus ideas contrarias a la filosofía Comtiana, le llevan a desembocar en una filosofía espiritualista, y la refleja en la educación diciendo que: "toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos".¹⁰

La segunda fuente, tiene su fundamento en la reforma de la educación soviética de 1918. Su propuesta para el sistema educativo, consistía en una

⁹ Renward García Medrano. "Economía Nacional. Ensayos. La educación en México, en : Educación y sociedad en México, p, 5 – 28.

¹⁰ Vasconcelos J. Escrito en De Robinson a Odiseo

congruencia total desde la educación del jardín de niños hasta la educación superior, es decir, hasta la universidad Apoya la multiplicación de las bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la protección del patrimonio cultural, la edición de textos a bajo precio, etc. y rechaza totalmente la politización de la educación, si ésta es subordinada únicamente al Estado.

Como se podrá observar, en este proyecto se pretende una educación con un sentido netamente humanista y nacionalista, donde se desarrolle una cultura que nos permita tener una identidad mestiza, desarrollar un sentido de libertad y justicia, y así, tener la posibilidad de vivir dignamente, tanto de manera individual como colectiva.

b) El Proyecto Socialista.

El segundo proyecto tiene sus bases en el pensamiento de Marx y Lenin, en México, sus antecedentes los encontramos en la escuela racionalista, la cual fue establecida en la Casa del Obrero Mundial en 1912, con el apoyo del Gobernador Felipe Carrillo Puerto, y en Tabasco, por el gobernador Tomás Garrido Canabal. Esta escuela retoma las ideas del anarquista español Francisco Ferrer Guardia, quién sostenía que la enseñanza debería orientarse al trabajo y transmitir un mensaje de solidaridad y justicia. Además de ver a la escuela como el escenario donde se debe dar libertad al educando, ya que la educación debe ser el resultado natural de la influencia del medio social y de las relaciones que tenga el sujeto con éste último.

Cárdenas cree en estos principios y al llegar a la presidencia, adopta con entusiasmo la orientación socialista de la educación nacional, pero sin comprometerse a establecer una definición de su significado o sus contenidos. Se concreta a subrayar el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y su gratuidad, elementos que

incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios. En cuanto al aspecto pedagógico se promueve el dominio de la razón y las explicaciones científicas, con la finalidad de combatir la ignorancia, los dogmas y el fanatismo. También se destacó la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad. Sin embargo, nunca se pudo explicar como es que se imparte una educación socialista en un país que tiene una estructura económica y política netamente capitalista.

El proyecto socialista, dejó ver una advertencia sobre la intervención del Estado y su compromiso con la enseñanza pública que incluía a la educación preescolar dentro de una concepción socialista en términos muy generales y definía a la educación primaria como el conjunto de conocimientos indispensables para que los mexicanos pudiesen ser factores de transmisión de la sociedad, con esto la educación socialista muestra su fe en el valor de la educación para la igualdad social.

c) El Proyecto de Unidad Nacional.

Este tercer proyecto llamado de unidad nacional, abarca el período de 1942 a 1970, su sustento político de conciliación nacional, está basado en el pensamiento del entonces presidente Manuel Avila Camacho y de quienes le siguieron, esto, es, de Miguel Alemán y de Adolfo Ruiz Cortines. Estos coinciden en apoyar a la educación urbana y mantener al margen a la rural, pues sabían que apoyando a la primera, estarían impulsando el proceso de industrialización del país.

En el aspecto político, se creyó alcanzar la estabilidad social, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder al Estado.

En el orden económico, se establecen las bases de una economía mixta, concurrendo en ella los sectores públicos y privado, con esto se pensaba reactivar la economía nacional; en el aspecto social, se pretendía favorecer la formación de clases medias. Aprovechando las condiciones que en el contexto social internacional se estaban dando, pues era el fin de la Segunda Guerra Mundial, lo cual traía como consecuencia, un nuevo orden mundial de la sociedad.

En la sociedad mexicana y específicamente en la educación, se presentaba un problema que debería ser superado con urgencia, el problema de superar las confrontaciones provocadas por la experiencia de la educación socialista.

Una respuesta a este problema, fue la expedición de la Ley reglamentaria al Artículo 3ero. constitucional aprobada en Noviembre de 1939, en la interpretación y comprensión del texto de esta ley, podemos decir en él se propuso una Educación Socialista que fuese el instrumento más efectivo de transformación social, que preparase a las nuevas generaciones para un régimen en el que los medios de producción pertenecerían a la sociedad... y además será "desfanatizante y cooperativista".¹¹

El proyecto de unidad nacional propone por otra parte, los valores de democracia, de nacionalismo y de cooperación universal; también propuso un proyecto para integrar a los indígenas y se ajustara las enseñanzas a los métodos que informan el conocimiento científico.

Al designar Ávila Camacho a Torres Bodet como secretario de Educación, le encomienda elaborar un nuevo texto al Artículo 3ero. constitucional. Al

¹¹ De Leonardo Patricia. "La Educación Superior privada en México". De la Antología. Política Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, p. 200.

mismo tiempo que Octavio Véjar Vázquez otro de los colaboradores de Camacho en educación, logra pasar el 26 de diciembre de 1941 a la Cámara de Diputados, un nuevo proyecto de Ley Orgánica que suavizaba la interpretación del texto constitucional. En cuanto a Torres Bodet, se abocó a la tarea encomendada por Camacho y lograr terminar su propuesta en el último año del sexenio; su propuesta finalmente es aceptada y sus principios perduran en lo esencial hasta nuestros días. En dicha propuesta se eliminó el término **socialista**, e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, con ello, se estaba eliminando la discriminación y privilegios de las clases altas, además de favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional.¹²

En esta nueva ley, se sigue manteniendo el sentido transformador de la educación concibiéndola todavía como el medio o instrumento para la transformación social. Su esencia está en el fin. Se trata ahora de construir una sociedad democrática, solidaria y ya no una sociedad socialista en que los medios de producción pertenezcan a toda la sociedad.

Ante la presentación de estas nuevas propuestas de la Ley Orgánica de 1941, el grupo social que en ese momento se encontraba en el poder, reconoce la necesidad de recuperar el contacto con la nueva realidad política y atender los problemas sociales que se estaban gestando, esto debido a que en los sectores más bajos de la sociedad, se empieza a poner en duda el sistema socio – político existente y cae en descrédito el mito ideológico de que en el país existía un clima de concordia, prosperidad y de desarrollo social y que por lo mismo, lo hacían inmune a toda influencia de ideas

¹² De la Op. Cit. Latapi Pablo p. 29

exóticas¹³ que se habían generado en el mundo, sobre todo en el viejo continente.

A partir de esta coyuntura histórica de la educación mexicana, las contradicciones del sistema se van haciendo más evidentes y se ven reflejados en los diferentes sectores de la sociedad. Surgen inconformidades y por lo mismo, problemas sociales que desembocan en una crisis política – económica y educativa como lo fue el movimiento estudiantil del 68, así como la económica de 1976. Estos movimientos fueron los detonantes para aceptar que las ideas del sistema se estaban agotando y que era necesario replantear nuevas posturas políticas.

Bajo este matiz de problemas sociales, el gobierno puso en marcha el Plan Nacional de Once Años (1959 – 1970), cuya verdadera vigencia fue sólo de cinco años. A partir de entonces, en cada cambio administrativo de educación pública, se presenta una serie de nuevos proyectos educativos, nuevos planes, programas y reformas a la educación, pero que por lo general no guardan relación de continuidad con su antecesor inmediato.

Finalmente, como proyecto educativo para el país, éste proyecto llamado de "unidad nacional ", obedeció a una coyuntura histórico – política definida, como lo fue al intentar resolver los conflictos ideológicos de una sociedad profundamente desigual y poco instruida, sin olvidar el pluralismo étnico y lingüístico que persiste en el país.

d) El proyecto Técnico.

La enseñanza técnica tiene sus antecedentes históricos en la Colonia y en el siglo XIX, adquiere un lugar significativo en el pensamiento educativo de la

¹³ De la Op. Cit. García Medrano Renward p. 20

Revolución¹⁴, su surgimiento se presenta a partir del período cardenista, el elemento simbólico de este proyecto, prácticamente lo constituye la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936. Este proyecto se caracteriza por una prioridad dominante en ese momento histórico por el que vivía la sociedad mexicana, esta prioridad, consistía en vincular la educación con el sistema de productivo y el empleo.

Con la creación del IPN, se nota claramente la intención de una enseñanza técnica que se entrelace con el trabajo y los procesos laborales productivos que acentuarán a su vez, el proyecto socialista.

En cuanto al orden político, se reforma el artículo 3ero. Constitucional ubicando las posiciones de las distintas corrientes políticas dentro y fuera del grupo en el poder¹⁵. También se consolida la oposición que la Universidad representaba para las innovaciones educativas de Calles y Cárdenas, esto es, la creación del IPN como una alternativa para la educación de los trabajadores después de la educación media.

El texto completo del artículo 3ero. Cardenista a la letra dice:

"La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social".

Sólo el Estado – Federación, Estado o Municipio – impartirá educación Primaria, Secundaria y Normal. Podrán considerarse autorizaciones a los

¹⁴ Arnaut dice que a fines de 1924 había en el país 68 escuelas técnicas atendidas por 1444 profesores y una matrícula de 37084 alumnos. Arnaut, Alberto." Historia de una profesión: maestros de primaria en México, 1987 – 1995, México, CIDE, 1996.

¹⁵Castillo, Isidro." México y su Revolución Educativa". Academia Mexicana de la Educación. A.C. Editorial Pamexico S.A. 1996, pp. 461 Vol. I

particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

"I.- Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo anterior de este artículo y estarán a cargo de personas que en concepto de Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas Primarias, Secundarias o Normales, ni podrán apoyarlas económicamente".

"II.- La formulación de Planes, Programas y Métodos de enseñanza corresponden en todo caso al Estado".

"III.- No podrán funcionar los planes particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del Poder Público.

"IV.- El estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concebidas. Contra la revocación no procederá recursos o juicio alguno".

"Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros y campesinos".

"La educación Primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente".

"El estado podrá retirar, discretamente, en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares".

"El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que la infrinjan".¹⁶

El pensamiento de Cárdenas sobre Educación, estaba plasmado en esta reforma, en ella nos damos cuenta de cómo sacude la inercia del pasado y populariza la enseñanza en todos los niveles, desde la educación elemental hasta el nivel superior. Podemos notar cómo Cárdenas trata de ubicar a la educación, como el núcleo impulsor de diferentes servicios de fomento económico y bienestar social.

En la reforma a este Artículo, también se puede notar que una de las preocupaciones centrales de Cárdenas, era la educación técnica; él decía, que ni la industrialización, ni la economía socialista tendrían éxito, sin la preparación técnica de obreros y campesinos calificados, quienes fuesen capaces de impulsar la explotación de nuevas fuentes productivas y de participar en la dirección de las empresas.¹⁷

Las ideas de Cárdenas encuentran expresión concreta en la política de educación superior, a través de las tareas que realiza el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica, el cual se orienta a impulsar el

¹⁶ Castillo, Isidro. *Ibidem*, p. 367

¹⁷ Castillo, Isidro. *Ibidem*, p. 375

contenido técnico de la educación y de reducir las profesiones típicamente liberales.

La labor del Consejo se vio enfrentada a los intereses dominantes de la Universidad Nacional Autónoma de México que, apoyándose en la autonomía y en la libertad de cátedra, rechazaron la educación socialista y mantuvieron las pautas tradicionales de la enseñanza universitaria. Esta contradicción, más tarde caracterizaría a la educación superior en México en dos grandes sectores sociales: uno, para una pequeña burguesía, que formaría a los cuadros profesionales que exigía el desarrollo del sistema y la otra, para los sectores populares, que compensaría con una educación de calidad decreciente, que reflejaría el desequilibrio distributivo inherente al modelo general de desarrollo social y económico del país.

Como proyecto educativo nacional, se tuvo la confianza de ser el que cambiaría las estructuras técnicas del sistema educativo, porque pedagógicamente acentúa el vínculo entre lo que se enseña en las escuelas y con el requerimiento de la sociedad, es decir, con el trabajo y destaca los valores formativos de éste, tanto el intelectual como el manual.

Al llegar el fin del milenio y con la perspectiva de la globalización y en la apertura de los comercios internacionales sin frontera, que han concretado los Tratados de Libre Comercio, el proyecto educativo técnico (al igual que el modernizador), adquiere nuevos matices y urgencias que deben ser atendidos de manera inmediata.

e) El proyecto Modernizador.

Este proyecto, lo podemos estudiar en dos grandes apartados, el primero lo ubicamos en el sexenio de Luis Echeverría (1970 – 1976), el cual continúa en los siguientes dos sexenios; el segundo, lo podemos ubicar en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Sus características fundamentales son: impulso

a la universalización de la enseñanza primaria (Educación para todos y primaria para todos los niños); los procesos de concentración y descentralización, que culmina en la federalización de 1992, otros elementos que fueron agregar a este proyecto son: la eficiencia y la calidad educativa, conceptos que se verían reflejados ya en la década de los ochentas y acentuados más aún en el neoliberalismo de Salinas.

En el primer apartado, el proyecto se representa como respuesta a las manifestaciones de inconformidad social y las insuficiencias educativas, las cuales se vieron reflejadas y denunciadas con el movimiento estudiantil del 68.

En esta reforma educativa que abarca tres sexenios, a la educación, se le asignaron dos grandes objetivos sociales: en el orden económico y social, en el primero, se pedía transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.¹⁸

En el orden educativo, se adopta un concepto de aprendizaje, el cual es sustentado desde la postura filosófica del constructivismo, apoyado desde el terreno psicológico del cognoscitvismo: en este concepto de aprendizaje, se pide asegurar la participación activa del alumno, estimular su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa. Con estos elementos a trabajar, se espera desarrollar en los alumnos la capacidad de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción; con ello los alumnos estarán mejor preparados para el trabajo socialmente productivo.¹⁹

¹⁸ Latapí S. Pablo . De la Op. Cit., pp.33

¹⁹ Latapí S. Pablo Ibidem, p. 33

En el segundo gran apartado, de este proyecto modernizador, lo podemos ubicar como proyecto de corte neoliberal, impulsado por las reformas económicas y sociales de "modernización", que el presidente Salinas impulsó en su gobierno. Sus orientaciones se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN,1992) y en la ley General de Educación (1993). Este proyecto modernizador, Pablo Latapí, lo analiza en tres planos; en el primero, relaciona a la educación con las nuevas posturas políticas económicas y sociales del Estado, donde se impone la apertura a la globalización de la economía; en el segundo, realiza un análisis de la federalización o descentralización de la enseñanza básica y su vínculo con la comunidad; en el tercero, hace un análisis del plano pedagógico, específicamente en el acontecer cotidiano que se da día con día en el aula.

En el primer plano, los modernizadores de la economía aspiran a transformar el Estado y sus leyes, los apartados políticos, los comportamientos de los grupos sociales y el funcionamiento de los servicios públicos, entre ellos el educativo. Los estudios realizados por este grupo modernizador, arrojan un diagnóstico que califica al sistema educativo como una maquinaria ineficiente y costosa, excesivamente centralizada, desvinculada de los requerimientos de la economía y operada por maestros altamente improductivos.²⁰

Por está razón, se trata de articular tendenciosamente el adelgazamiento del Estado, la eficiencia del gasto público, las políticas de "combate a la pobreza" con las nuevas estrategias de compensación, la proclamación de los valores de eficiencia y productividad, pero sobre todo, la vinculación de lo que se enseña en las escuelas con el mundo productivo, esto es, generar un

²⁰ De la Op. Cit. Latapí S. Pablo. "Tiempo Educativo Mexicano IV". Neoliberalismo y Educación, p. 15.

mercado productivo que aumente las oportunidades de las familias. En cuanto a los maestros, se pretende que estén bien renumerados en razón de su rendimiento comprobado, por otro lado, se busca estimular la competitividad en el alumno, para su pronta incorporación al sistema productivo.

En el segundo plano, con la federalización, se decide ampliar los márgenes de autonomía de los estados, municipios y planteles educativos, se propone abatir el gasto público y privatizar algunos segmentos del sistema escolar, se involucra a los padres de familia en la educación de sus hijos, mediante la formación de un consejo de participación social.

En el tercer plano, el cual se refiere a la acción pedagógica, el acuerdo Nacional para la modernización educativa, propone un nuevo término en la educación, la calidad educativa, la cual debe estar sustentada en tres elementos que son:

- 1) La atención al maestro (se incluyen reformas al sistema, la actualización y superación, la evaluación del maestro y su promoción sobre nuevas bases y el incremento de su salario).
- 2) La reestructuración de los planes y programas, así como la reestructuración de los textos.
- 3) La introducción gradual de evaluaciones externas.

Estos proyectos, nos permite hacer una interpretación aproximada de la compleja evolución que ha tenido la educación nacional a partir de la Revolución. Además de reflejar una clara preocupación del gobierno por transformar la naturaleza ideológica de los proyectos educativos, como una respuesta inteligente, a las manifestaciones sociales de insuficiencia de los mismos, en la formación y transformación social del país.

Estamos seguros que actualmente el gobierno con sus intelectuales está trabajando en un nuevo proyecto que responda a las exigencias del nuevo orden mundial donde se requiere una nueva visión de mundo, pero además promovido por el gran capital industrial.

Los proyectos educativos presentados, nos dan una muestra de cómo nuestra sociedad ha cambiado y se ha dirigido hacia una división del trabajo, por un lado el gobierno dice reformarse, pero lo hace orientándose conforma a modelos educativos confiables para los inversionistas, propuestos y/o sugeridos por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Educativo (OCDE) y el Banco Mundial (BM); por otro lado, y haciendo referencia a aquellos que reciben el servicio educativo (alumnos), les refuncionalizan sus conocimientos y motivaciones, apartando los principios filosóficos de la educación, como lo es, el de desarrollar las potencialidades humanas y la búsqueda de significados éticos que dirijan su vida, estos principios fueron cambiados tan sólo en productos de insumo, como resultado de un proceso educativo para la creación de mano de obra barata.

Con estos proyectos obviamente la sociedad sufre cambios y con éstos mismos se alteraron las fuerzas de producción. Hoy el sistema se encuentra en un proceso acelerado de concentración de riqueza frente a un fenómeno explosivo de desempleo, de transiciones políticas, de deterioro del poder adquisitivo y con ello de compra, de marginación social, y desde luego, de pobreza social.

Al hacer un análisis del cómo influyen las políticas económicas en la Educación, destacamos tres fenómenos que se derivan de ella: El primero, es el empobrecimiento que cada día crece más en la población con todos los problemas que trae consigo: como lo es, la inasistencia a la Educación Básica de muchos niños y a la Educación Media Superior y Superior de

muchos jóvenes, desnutrición, factor que influye directamente en el aprendizaje y la permanencia del niño o joven en las escuelas, falta de interés y por consiguiente de dedicación del maestro que por la pobreza de su salario, se ve forzado a completar sus ingresos con otras actividades; en la población, se genera la frustración y desesperanza de muchas familias que no ven en la realidad, la movilidad social prometida en los discursos educativos; estos factores que propician el fenómeno de la pobreza, necesariamente tercermundizan automáticamente la educación.

Un segundo fenómeno es el alto índice de desempleo; siendo éste una meta natural y un horizonte que se desea alcanzar siempre con ayuda de la educación, sin embargo, esto mismo, provoca una incertidumbre sobre el futuro ocupacional de los jóvenes y por lo mismo, el sentido que tiene seguir estudiando, principalmente en el Nivel Medio Superior; esto afecta gravemente sus motivaciones y los induce a tomar decisiones equivocadas.

El último de los fenómenos que creemos influye directamente en el progreso educativo, es la limitación de los recursos públicos destinados a la educación, ya que en 1994, el gasto federal total en educación fue del 5.2 % del Producto Interno Bruto (PIB)²¹. Uno de los factores que juega un papel fundamental para que sólo se destine éste porcentaje a la educación es sin duda alguna, el endeudamiento, externo, pues cada año se nos quita un dos o tres por ciento del PIB por concepto de servicio de la deuda, aunando a esto, sumemos otras inmensas cargas que agravan el erario público como errores de administraciones pasadas, ejemplo de ello, es; el rescate de los Bancos, el apoyo a los afores y el asumir la deuda del FOBAPROA, etc., Por lo que estamos seguros que si no existiesen estos tres fenómenos que consideramos influye en el desarrollo de la educación, nuestro gasto educativo nacional simple y sencillamente se elevaría a un mayor porcentaje.

²¹ Latapi Pablo. De la Op. Cit. Tiempo Educativo Mexicano .Tomo IV, p. 58

6. FUERZAS IMPULSORAS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS.

A lo largo de todo este siglo de educación en México, el sistema educativo, ha sido producto de diversas concepciones políticas que han conformado un grupo de fuerzas²² ideológicas, las cuales actúan directamente en la formación específica de un tipo de sociedad y al mismo tiempo, inciden particularmente sobre el Estado orientando sus decisiones de política educativa, posiblemente no sean fuerzas unilaterales ni homogéneas, pero sí impulsos que generan procesos identificables en la dinámica social y que desde luego influyen sobre la orientación hacia donde debe guiarse la educación.

La historia nos lleva a realizar una revisión cronológica de los sucesos y de las acciones más viables realizadas en el campo educativo por esas fuerzas en pugna. Los mismos discursos políticos – ideológicos de los gobiernos, nos llevan a hacer esa revisión histórica y en ellos encontramos que sólo reflejan el deber – ser proclamado con que cada régimen justifica sus acciones, la de las ideas y teorías pedagógicas que han prevalecido en la cultura educativa de cada período gubernamental.

Cuatro son las fuerzas sociales impulsoras que hemos encontrado a lo largo de este siglo de educación en México, posiblemente no sean las únicas pero nuestra comprensión del pasado educativo apenas es aproximativo, sin embargo, creemos que estas cuatro primeras fuerzas impulsoras ideológicas, pueden servir de ejes de análisis para revisar más profundamente la evolución educativa en México.

²² Concepto retomado de Latapí Pablo, el cual su vez, lo retoma en el sentido de una obra clásica en educación comparada, que hasta donde se sabe, no ha sido traducida al español: Friederich Schneider, *Triebkräfte der Pädagogik des Volkes*, Munich, 1949. En ella se identifican diversas “fuerzas impulsoras” de la pedagogía y, a partir de éstas, se comparten varios casos de transformaciones de la educación.

a) Demandas Sociales Versus Intereses de Poder.

El pueblo pone sus esperanzas y sus aspiraciones en la educación, y lo hace pensando en que a través de ella podrá aspirar a una vida mejor, por lo mismo, esas aspiraciones se ven exigidas a demandas concretas como: una movilidad social o a la incorporación a ciertos sectores de la sociedad, así como al sector productivo, a la proporción de competencias técnicas y a la adquisición de habilidades y destrezas, credenciales laborales y al enriquecimiento del capital cultural. Estas aspiraciones populares; en ocasiones son tomadas como bandera política, o bien, concretadas como demandas políticas, retomada por los gobiernos como punto de partida para definir sus acciones en beneficio del desarrollo educativo.

Por otro lado, los intereses político - económicos inmediatos o mediatos de la cúpula social, limitan la capacidad de los gobiernos para responder a esas aspiraciones sociales. El aparato político que responde a esas clases pudientes, requiere mirar por su propia estabilidad y continuidad en el poder; requiere también controlar demandas excesivas, moderar disidencias, equilibrar presiones, etc. para ello, el gobierno recurre a los servicios educativos como instrumento de control y concertación, con el propósito de obtener los apoyos sociales necesarios y de esa manera legitimar el poder sobre la misma sociedad.

A la tensión generada entre ambas fuerzas, el gobierno ha respondido de diversas maneras, dependiendo de la coyuntura que se esté viviendo en ese momento histórico social; para cada momento histórico el gobierno ha generado una propuesta educativa, sin embargo, éstas no han respondido satisfactoriamente a las demandas de la población, dejándolas como herencia al nuevo régimen, y así, cada régimen hereda al anterior el saldo de las demandas insatisfechas de la sociedad y de las realidades políticas, las cuales condicionarán la capacidad de respuesta a las viejas y nuevas

demandas sociales; convirtiéndose estas últimas en exigencias para el régimen venidero.

b) Demandas Magisteriales Versus Propósito de Gobierno.

El maestro, es uno de los actores y pilares fundamentales en todo proceso educativo; por lo mismo, es considerado como elemento sustancial en todas las decisiones del gobierno sobre política educativa.

Sin embargo, sus demandas en muy pocas ocasiones son escuchadas por las autoridades educativas, y su experiencia, desperdiciada cuando debería ser retomada como una valiosa aportación para mejorar la calidad del servicio y de los proyectos sobre política educativa.

La actuación del maestro en la educación y ante el Estado ha sido mediada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a partir de los años cuarenta; en el caso particular del Estado de México por el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), estos dos sindicatos fueron consolidándose como asociaciones gremiales casi únicas del magisterio, tanto nacional como local, en el caso del SMSEM. La participación de estas asociaciones fue muy importante para proteger a los maestros de los abusos de autoridad, de protección laboral y salarial. Sin embargo, en ese proceso de protección, el sindicato fue excediendo los límites de su naturaleza para el cual fue creado, a medida que el tiempo transcurría fue controlado monopólicamente la profesión docente desde lo técnico, lo político, lo administrativo y laboral, hasta llegar a ser el interlocutor dominante y único ante el gobierno de la República.²³

Esta forma de controlar la profesión docente, poco a poco se fue convirtiendo en un poder que no sólo trataría los intereses sindicales, sino

²³ De la Op. Cit. Latapi Pablo, p. 37

que también abarcaría hasta las direcciones general en los estados, mediante el control de muchos puestos de mando, situación que a la fecha ha creado una doble confusión: que es la de atribuciones y la de personas. Con frecuencia encontramos confusiones en el sentido de no distinguir entre los asuntos que se discuten, si son de orden sindical, laboral o lo estrictamente educativo; para las autoridades educativas tampoco les queda claro esta situación, ya que frecuentemente se ven confundidos sin tener la certeza de con quién están tratando, si tratan con funcionarios subordinados o con representantes de los intereses del magisterio, es decir, con un representante sindical.

Hoy parece ser que toda decisión de las autoridades educativas sea de carácter pedagógico, administrativo, técnico, laboral o político, tiene que ser previamente consultado y en ocasiones consensada con el sindicato, so pena de provocar conflictos enconados. Esta confusión afirma el investigador Alberto Arnaut, "dificulta la definición de política y aumenta el esclarecimiento de los asuntos sustantivos del sector que generalmente conduce a un callejón sin salida, a un conflicto de intereses(...) que empantana o subordina los asuntos educativos o los intereses fundamentales político – sindicales".²⁴

La situación actual no ha sido producto sólo de la habilidad del sindicato, sino también de la conveniencia y complicidad de los gobiernos. Ante esta complicidad del gobierno Margarita Noriega dice: el SNTE se constituyó en **un pilar del sistema político y en apoyo estratégico para el sistema corporativo nacional**, a cambio de garantizar a los gobiernos en turno "el control sobre las numerosas bases de sus agremiados".²⁵ Esta alianza entre sindicato y gobierno devino en una compleja relación de intereses, tanto que

²⁴ De la Op. Cit., Arnaut Alberto. Historia de una profesión: Maestros de primaria en México, p. 80

²⁵ Noriega Margarita. "Globalización y Modernización del Sistema Educativo Nacional". 1982-1994;UPN, 1996. P. 16

el sindicato se ha convertido en una pieza esencial en el funcionamiento del partido oficial y beneficiario patrimonial en los puestos del poder público.

Pero, ¿hasta qué punto esta alianza ha actuado en detrimento de la educación?. Arnaut para responder a esta pregunta, cita que la actuación del sindicato ha sido "no para impulsar, sino para bloquear, reorientar o cancelar los proyectos de cambio en el sistema educativo".²⁶

Por otra parte cabe señalar que el control del sindicato sobre los maestros ha disminuido su libertad profesional y su creatividad pedagógica, ya que les han limitado sus legítimas aspiraciones a participar en la dirección de la educación y de disfrutar de mayor autonomía en sus prácticas pedagógicas, ya que éstas generalmente son controladas a través de los planes y programas indicando o sugiriendo el tipo de metodología a utilizar en sus prácticas educativas, siendo apoyadas obviamente por el sindicato.

d) Discurso Progresista Versus Discurso conservador.

Dentro del sistema educativo, se manejan discursos políticos que crean una serie de conflictos entre dos corrientes: la progresista y la conservadora; en la primera, los cambios educativos se piden sea desde el mismo docente, ubicándolo como un sujeto innovador, capaz de adquirir nuevos conocimientos como producto de sus investigaciones en el terreno educativo y por lo mismo, estructure propuestas de reforma a la educación. También se consideran aquellas propuestas que vienen respaldadas por contribuciones financieras de fundaciones o de organismos internacionales como las del Banco Mundial (BM), así como las propuestas realizadas a nuestra Educación Superior (ES), por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), donde propone mayor flexibilidad, pertinencia,

²⁶ Arnaut Alberto. Ibidem, p. 85

calidad educativa, mejor preparación en el personal académico y un mayor financiamiento a la educación.

Estas tendencias de cambio se han encontrado frecuentemente con resistencias abiertas o encubiertas de diversas maneras: que pueden ir desde las ideológicas (como es el caso con la Iglesia que cuestiona el control de la enseñanza privada, la orientación social, los textos gratuitos, la educación sexual, etc.); hasta las situaciones de tipo laboral o político. Lo anterior se manifiesta cuando la innovación o propuesta amenaza prebendas o costos de poder constituido. Algunos ejemplos podrían ser: la resistencia de algunos grupos de maestros a las propuestas de corrientes teórico – pedagógicas para la enseñanza, a la introducción de los sistemas computarizados a la escuela, a la falta de vinculación de la enseñanza tecnológica con los requerimientos de las empresas o con las mismas exigencias de la sociedad y, más recientemente a la participación de los municipios en la administración de la educación o la sugerencia de la OCDE a las Normales, de incorporarlas a las universidades²⁷. Otro ejemplo bastante claro que podemos mencionar aquí, son las vicisitudes que sufrió el proyecto original de la Universidad Pedagógica Nacional, a causa de las resistencias sindicales.²⁸

d) Exigencias Nacionales Versus Exigencias Internacionales.

Uno de los conflictos más recientes que se ha dado en las últimas dos décadas en torno a lo educativo sobre todo con la aparición de los organismos internacionales en educación se produce entre las fuerzas que impulsan una determinada caracterización ideológica del sistema educativo

²⁷ La OCDE, propone tres recomendaciones: “reagruparlas en instituciones multipolares”, “adscribir las a algunas universidades como una escuela profesional entre las otras” y “organizar un reclutamiento (de alumnos) en el transcurso de las carreras”. Latapi Pablo. De la Op. Cit., p. 69

²⁸ Una vertiente específica de este tipo de conflictos ha sido generada por la oposición de la burocracia a las innovaciones educativas promovidas por las autoridades, que en algunos casos se puede distinguir, no sólo conceptualmente, de las resistencias propiamente sindicales.

en función de las necesidades del país, contra aquellas que propugnan por diversas razones, se estructure, de acuerdo con determinadas tendencias ideológicas internacionales, sobre todo con aquellas provenientes del ámbito de lo económico.

Estas últimas, toman como amparo la embestida tecnocrática y el repliegue profesional propiciado por la crisis de la devaluación económica²⁹, donde se reclaman diferentes formas de pensamiento como lo es la modernización,³⁰ la excelencia,³¹ la calidad educativa y la competitividad neoliberal, pensamientos que se convierten en ideologías y que a su vez, se transforman objetivamente en proyectos institucionales concretos de incidencia social y la reafirmación en la creación de un pensamiento instrumentalista del sujeto en formación.

Las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hizo a nuestro país para beneficio de la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior (ES), es el siguiente:

En la EMS, la OCED propone: emprender una reforma estructural profunda que dé a este nivel fisonomía propia, normas claras y organización racional. Redefinir y simplificar

²⁹ Hoyos Medina Carlos Angel. "Perfiles Educativos". Política Pública y Sujeto: La condición de la Universidad Pública. CESU – UNAM. Volumen XX, Número 79-80. 1998., p.96

³⁰ La innovación modernizadora trajo consigo "la propuesta de restringir el financiamiento a la educación superior por parte del estado(...) La política educativa se empezó a apoyar con toda claridad en una serie de conceptos nuevos, tales como: excelencia académica, calidad de la educación, eficiencia (...) Este programa abandona la confianza en la planeación de la educación, en su lugar establece diversos mecanismos y estrategias de evaluación, que tienen como resultado que el financiamiento se vincule estrechamente a los resultados de tales evaluaciones". Díaz Barriga Ángel. Citado por Hoyos Medina Carlos Ángel (1998), p. 96.

³¹ El término de excelencia es incorporado al ámbito educativo con el ánimo de cientificar la educación, acorde a la política pública de racionalización de los medios con relación a fines. Instrumentación y medida subyacen como elementos de base para la visión parcial sustentada en tales modelos de racionalidad técnica. Como un elocuente discursivo al respecto podemos citar: Los estudios de investigación y evaluación prevalecen o declinan en medida de su coincidencia con estándares científicos establecidos de excelencia. Stephen Issac y W. B. Michael (1998). Citado por Hoyos Medina C. Ángel. Ibidem, p. 96.

los programas de estudio (actualmente son cerca de 300) y separar, por supuesto, los bachilleratos que aún dependen de las instituciones de educación superior; en este sentido, la operación de los planteles se transferirá a los gobiernos estatales. Se sugiere también la intervención de "los representantes de los medios económicos" (léase empresarios) en la definición de la curricula³².

En la ES las recomendaciones que la OCED, hizo a nuestro país son las siguientes:

- 1) Separar las preparatorias del sistema universitario, y reducir el tamaño de las universidades.
- 2) Incrementar las colegiaturas de las universidades públicas.
- 3) Eliminar el pase automático y elevar los estándares de admisión a las universidades públicas.
- 4) Reducir el personal administrativo de las universidades y aumentar el número de profesores e investigadores de tiempo completo.
- 5) La Secretaría de Educación Pública (SEP) deberá ser responsable de evaluar y mejorar la planeación y coordinación de la Docencia e Investigación en las universidades autónomas. Además, los gobiernos de los estados deberían tener un papel más activo en las universidades autónomas. Además, los gobiernos de los estados deberían tener un papel más activo en las universidades estatales.
- 6) Eliminar el carácter de "universidad", a aquellas instituciones públicas y privadas que no garanticen un alto nivel académico y de investigación.
- 7) Sustituir los subsidios a las universidades por bonos otorgados a los estudiantes, para que las universidades compitan por los mejores alumnos.
- 8) Otorgar becas a estudiantes de escasos recursos para estudios de licenciatura.
- 9) Descentralizar la educación superior y la investigación del país.

Otra propuesta a la educación mexicana, es el modelo educativo que promueve el Banco Mundial, considerado por muchos investigadores como inadecuado para México, no sólo porque concibe unilateralmente la prioridad de la educación básica sobre la superior, sino sobre todo porque sus orientaciones atienden principalmente a la productividad inmediata del gasto educativo. Sus concepciones y estrategias están incorporadas a los términos de referencia de los créditos que el banco otorga y, aunque estos créditos

³² Latapí Pablo. De la Op. Cit., p. 68.

representan sólo una parte mínima del gasto educativo nacional, influye tanto en las condiciones de operación y evaluación de los proyectos financiados como en las políticas educativas más generales; así el Banco Mundial se ha convertido en agente externo importante sobre las decisiones educativas de nuestro país.

La situación descrita, la podemos considerar como el resultado directo de una correlación de fuerzas sociales que, a lo largo de estos 100 años de historia educativa en nuestro país se ha generado y, que ha favorecido crecientemente a los intereses de mercado y de grupos hegemónicos de poder. No podría ser de otro modo, ya que somos un país capitalista dependiente, con un modelo político – social que en su discurso ha buscado la unidad de todos los sectores de la sociedad, pero que en la práctica, ha dejado desprotegidos a los grupos más numerosos de la población frente a la concentración cada vez más reducida de riqueza y poder decisorio de los grupos dominantes.

7. POLITICA EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MEXICO.

El término excelencia como ideal educativo, se ha empleado con mucha frecuencia como política educativa en la Secretaria de Educación Cultura y Bienestar Social del Estado de México, por esta razón se han creado a su alrededor, una serie de constructos teóricos y de lenguajes que hacen creer a los alumnos que son una nueva generación de mexiquenses.

Pero, ¿qué significa ser excelente?. El término proviene del latín **Excellere** y significa destacar, sobresalir de los demás, ser el mejor en la

actividad que se realiza. Si estos conceptos son usados en el ámbito educativo nos lleva a legitimarlo y más aún, si le damos el sentido de **mejorar el proceso**, pero si le damos un uso de manera irracional e irresponsable y lo utilizáramos como significado de perfección, entonces se convierte en una verdadera atrocidad, porque educar siempre ha implicado crecimiento, desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, maduración, etc. por lo que el proceso corresponde al impulso innato por llegar a ser un sujeto onto-creador, transformador de su medio. Con este marco de excelencia, Pablo Latapí dice: "que buena educación será, en lo esencial, la que deje una huella de razonable autoexigencia"³³.

Hoy, se maneja un discurso **perverso** de excelencia, el cual es transferido a la educación con asombrosa superficialidad, un concepto empresarial de "calidad total", el cual puede y seguramente es una técnica exitosa para producir algún objeto específico como: tornillos, manijas, chips, etc., por hora y ponerlos en el mercado de consumo, por lo que este concepto de calidad no es ni puede ser una filosofía de desarrollo humano. Sin embargo, es bajo este lema que se ha introducido en la educación y en las instituciones educativas, con aspiraciones paranoicas de perfección; con el término de excelencia educativa, se cuelan varias deformaciones humanas que, por serlo, son también perversiones educativas³⁴.

Veamos cómo esta perversión se refleja en la pedagogía; aquí se pide al maestro, realice una profunda reflexión, se racionalice en forma externa, sea creativo, pero sobre todo, puntualice en la eficiencia y eficacia de su trabajo educativo; también, deberá evidenciar el aprovechamiento de sus alumnos, para ello, se le propone ahora como método de aprendizaje el método de competencias, por lo que el aprendizaje se vuelve **producción de**

³³ Latapí S. Pablo. Tiempo Educativo Mexicano. Tomo II. Ed. UAA-UNAM, 1996, p. 156.

³⁴ Ibidem., Latapí P., p. 157.

conocimiento, y la escuela en una fábrica eficiente cuyo producto es el alumno.

En las escuelas preparatorias del Estado de México, al alumno se le enseña a no tolerarse fallas, a ser objetivamente disciplinado a reflejar en sus documnetos como boletas, diplomas, certificados, etc., su individualismo competitividad y su egoísmo de eficacia. Pero ocurre algo peor en su formación y en el deseo de hacerlos exitosos, se les hace creer que la información teórica que les proporcionan en el aula es conocimiento y que el conocimiento es sabiduría.

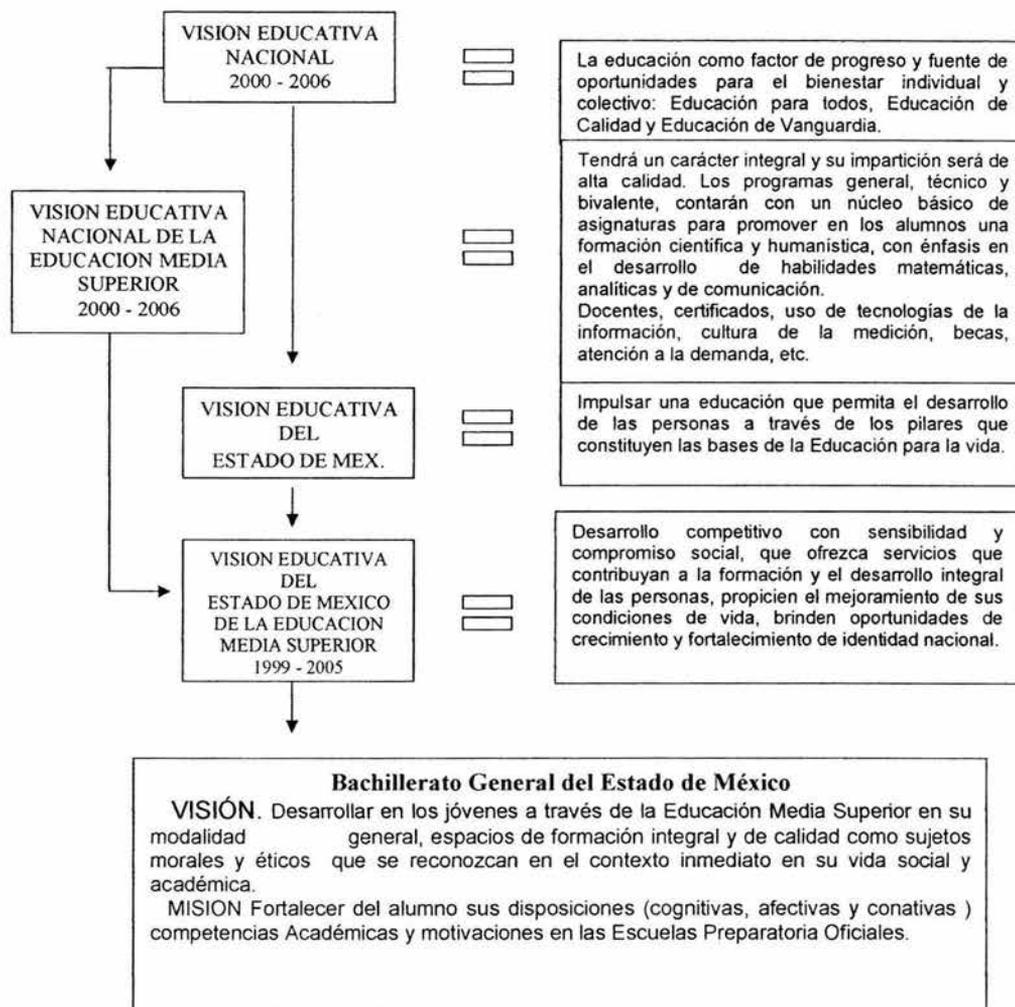
En cuanto a las escuelas, se les evaluará entre otras cosas por los llamados indicadores de calidad, esto es, por los índices de aprobación y aprovechamiento, porcentaje de alumnos aprobados, porcentajes de deserción y su vinculación con la comunidad.

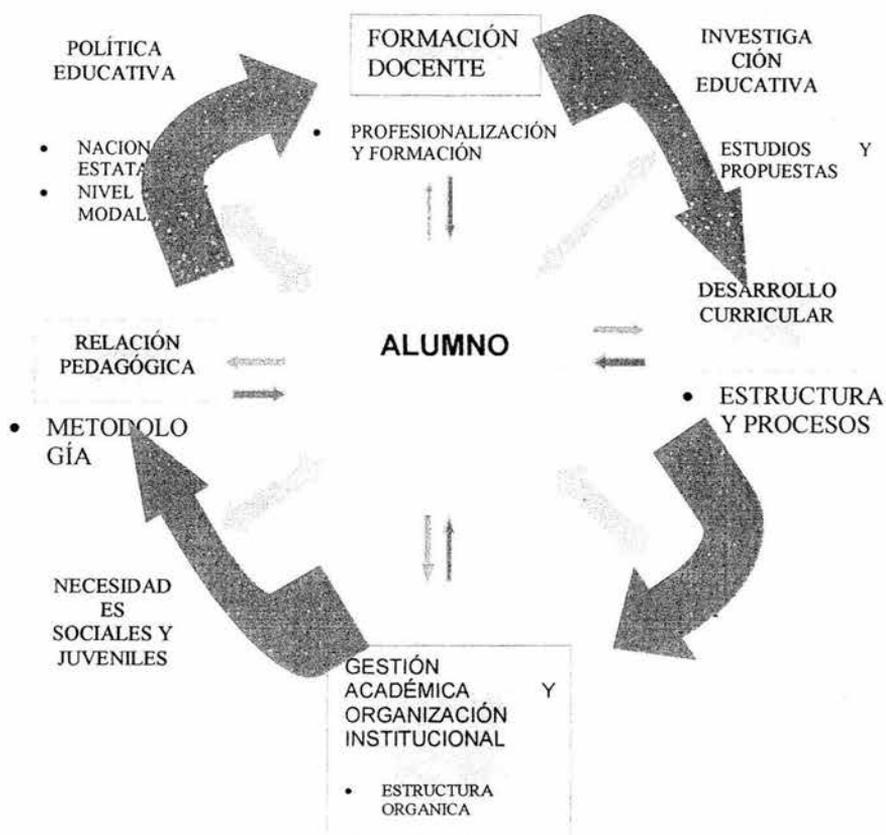
A lo largo de la historia de la política educativa en México, su filosofía ha sido como el reflejo fiel de las ideologías humanas que se han ido forjando por mucho tiempo, pero en ninguna encontramos una propuesta educativa de perfección. Ni siquiera el término de "calidad" figuraba en el pensamiento educativo de hace algunos treinta años. Hoy se le emplea con una carga productivista que engloba al alumno y por lo mismo, se le ve como un sujeto de enseñanza y no de aprendizaje. Sin embargo, para tomar a la calidad como ideal educativo, debemos recurrir al concepto que Pablo Latapí hace al respecto: La calidad es la capacidad que tiene cada persona para formarse hábitos razonables de autoexigencia.

a) Lineamientos Políticos en Educación Media Superior.

El Gobierno del Estado de México a través de la SECyBS, ha asumido el reto de impartir una educación de calida, bajo los parametros educativos

estructurados desde el siguiente marco conceptual de **visión y misión** educativa establecidos en el plan maestro para Educación Media Superior y presentado en este esquema. (Ver plan Maestro, pag.,8).





Con estos lineamientos políticos y con un total de 149 escuelas Preparatorias, el Gobierno del Estado de México trata de dar respuesta a las demandas educativas de su joven población, la cual oscila entre los 15 y 19 años, convirtiéndose al mismo tiempo en la opción de mayor absorción de matrícula con relación al sector autónomo, federal y particular; lo que ha obligado a las autoridades educativas a realizar una constante revisión analítica de los planes y programas de estudio, así como de los ajustes necesarios de los mismos a la luz de la realidad social cambiante.

Por esta razón, se ha elaborado el **Plan Maestro**, el cual tiene como propósito, la convergencia de una serie de proposiciones teórico-metodológicas y estratégicas hacia la configuración de una **pedagogía para los jóvenes** mexiquenses, que contribuya en su formación, fundada en sus necesidades, expectativas y formas de relación de los mismos, como en el uso social de la ciencia y la tecnología.³⁵

Este plan, propone la transformación cualitativa del bachillerato general, así como de sus componentes y procesos, a partir de la reflexión de la experiencia generada en las últimas dos décadas y de los niveles de calidad académica deseables en nuestro tiempo, en el marco de las condiciones contextuales locales, regionales y nacionales.

De igual manera representa en sí mismo una convocatoria para la reflexión, la discusión y la proposición de la comunidad bajo el supuesto de que los planteamientos expuestos constituyen una agenda de trabajo que se propone detonar procesos de cambio que básicamente emergen desde las escuelas; lo cual no significa la adopción literaria y pasiva de los lineamientos de trabajo sino la desagregación de tareas, mediante la delimitación de niveles de participación diferenciales pero articulados entre la Subdirección, la Supervisión y la Escuela, para dar cuenta de cada uno de los programas, proyectos y actividades.

Finalmente, el **Plan Maestro** se configura en el contexto del **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006** y del **Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005**, bajo la orientación y coordinación de la Subdirección de Bachillerato General, instancia creada en el marco de la reestructuración de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social por acuerdo del C. Gobernador Constitucional del Estado de México, Lic. Arturo Montiel Rojas.

³⁵ Subdirección de Bachillerato General. "PLAN MAESTRO". Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005. EPOEM. Toluca Méx., agosto, 2001., p. 6

b) Fundamentos Filosóficos del Bachillerato.

Durante los casi 20 años de existencia del Bachillerato, ha prefigurado un elemento categórico que ha constituido la base de un proyecto educativo a nivel Estatal. Este elemento categorial interpretativo y articulador al cual nos referimos se denomina **formación**, el cual constituye el núcleo primordial de desarrollo individual y social del alumno.

La formación ha sido conceptualizada en el siguiente sentido:

“La formación... significa el proceso por el que el sujeto se cosntruye como tal (como para sí) a partir de sus ³⁶objetivaciones. Dicho de otra manera, el sujeto se forma al crear cultura pues en ese proceso transforma la realidad y se transforma así mismo. (...) La formación implica la adquisición de **competencias** para plantearse problemas (y no sólo para resolver problemas, conforme a ciertos esquemas aprendidos), para enfrentar situaciones inéditas y para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de la cultura, así como en la organización, desarrollo, crítica y transformación de los ordenes normativos sociales. La formación coloca al individuo en un presente movimiento, al que ha de dar sentido con vista al futuro. En consecuencia, es un proceso que implica la conciencia de la historicidad y la síntesis sujeto objeto”

Dicho planteamiento implica la reflexión sobre el bachillerato particularmente en rubros como la *objetivación del proceso formativo*, *el sujeto la formación*, *las competencias*, *la conciencia histórica* y *la unidad sujeto-objeto*; como dimensiones prioritarias en la redefinición de los

³⁶ Yurén M. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. México, UPN, pp. 251-252. Citado en el Plan Maestro.

esquemas de comprensión y de construcción del proyecto educativo de los jóvenes.

c) Función Social del Bachillerato General.

La política educativa del Estado de México considera al bachillerato como la fase decisiva del futuro laboral o profesional de su población juvenil. De ahí que determine el sentido social del bachillerato³⁷ y del tipo de sujeto que se desea formar para una sociedad específica. Por lo que al bachillerato se le da un sentido cultural, que responda a las necesidades sociales y de producción; a los cambios demográficos y sociales; a la posible vinculación con otras instituciones de educación superior, a que tenga identidad y valores sociales y que sea al mismo tiempo, cuidador de su medio ambiente.

En Educación Media Superior, se ha intentado clarificar las líneas que guían las políticas educativas en este nivel, por lo que se ha recuperado el siguiente planteamiento:

"...el sentido, función u objetivo de esta etapa de educación formal, que refiere a jóvenes –entre los 15 y 18 años, en términos modales que se encuentran en la adolescencia, está en propiciar condiciones para la posibilidad de socializar la intención y la práctica de la asunción de la individualidad plena. Es etapa de autodefinición y autoaceptación en términos de valores, de conductas, de convicciones y es etapa en que se fincan las principales adhesiones tanto a principios como a personas que significan valores, como actitudes o prácticas que van a configurar la individualidad; misma que, por supuesto, nada tiene que ver con el aislamiento o el solipsismo;

³⁷ Dalmacio Mejía Romero y otros. "Relaciones Sociales e interculturalidad en la escuela, México, ISCEEM-SMSEM.

precisamente en la aceptación como un yo concreto entre otros yos".³⁸

La Educación Media Superior ha sido caracterizada por los siguientes rasgos:

"a) La universalidad de los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos fragmentaria o disciplinariamente acumulados.

c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural".³⁹

Con los planteamientos aquí expuestos nos dan un referente de la complejidad y diversidad interpretativa del bachillerato, pero que al mismo tiempo, constituye el punto de partida para repensar sus fundamentos legales.

d) Bases Legales.

Entre los fundamentos legales del bachillerato se encuentran las siguientes:

Artículo tercero constitucional

Ley General de Educación

Ley de Educación del Estado de México:

Artículos 41, 42, 49, 50, 51, 52 y 53.

³⁸ Javier Palencia. "Hacia la Concepción del Bachillerato Universitario" (1991). Revista de la Educación Superior 77, vol. XX, p. 22. Citado en el Plan Maestro, p. 9.

³⁹ SEP (1982) Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, p. 22

Reglamento para el Otorgamiento de Revalidación y Equivalencia de Estudios: Artículos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31.

Bases Instructivas para Instituciones de Educación Media Superior del Subsistema Educativo Estatal.

Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del subsistema Educativo Estatal.

e) Políticas Académicas.

Las políticas que plantea el Estado para la formación académica del bachiller son las siguientes:

- a) "Nuclear el trabajo académico y administrativo en torno a programas y proyectos que constituyan estrategias viables, en tanto que consideran la articulación de recursos humanos, materiales y financieros; en función de metas y los tiempos aproximados de realización.
- b) Promover la participación reflexiva y propositiva de la comunidad académica de las Escuelas Preparatorias, Supervisiones y Subdirecciones; en la formulación y operación de programas, proyectos y actividades en cada uno de los niveles de bachillerato.
- c) Vincular el proceso formativo del bachillerato con la realidad y necesidades sociales y juveniles de la época, en el contexto local y global.

- d) Establecer formas de contratación, permanencia y promoción de personal docente que garanticen niveles óptimos de formación didáctica y disciplinaria.
- e) Renovar los enfoques pedagógicos en el diseño de los métodos de enseñanza y los contenidos propios del nivel.
- f) Abatir los elevados porcentajes de reprobación y la poca capacidad del nivel para retener a los jóvenes en la escuela.
- g) Fomentar la permanente formación didáctica y disciplinaria del personal docente mediante proyectos específicos.
- h) Realizar los estudios del bachillerato conforme a los lineamientos del diseño curricular.
- i) Promover estrategias de desarrollo pedagógico y curricular del Bachillerato General.
- j) Promover la evaluación educativa como instrumento de valoración del nivel y modalidad educativa; además de constituir una estrategia de búsqueda de respuestas a situaciones y necesidades del Bachillerato General.
- k) Dinamizar los procesos de control escolar; tales como la admisión, acreditación, cambios de escuelas y certificación.
- l) Crear una estructura organizativa y funcional que garantice la coordinación de los programas y proyectos del Plan Maestro.

- m) Replantear el trabajo de la Supervisión escolar para renovar su liderazgo académico, mediante la formación de grupos colegiados de apoyo.
- n) Impulsar el desarrollo de proyectos de Gestión Académica en las Escuelas Preparatorias Oficiales y Supervisiones Escolares.
- o) Integrar los Consejos Académicos de Escuela y Supervisión.
- p) Vincular al Bachillerato General con el entorno social mediante estrategias de extensión académica y a los medios masivos de comunicación.
- q) Promover la constante adecuación de los fines y funciones del bachillerato a las necesidades y ocupaciones de los jóvenes.
- r) Mejorar los procesos de gestión y administración de recursos humanos, financieros, materiales y de infraestructura física escolar⁴⁰.

⁴⁰ De la Op. Cit., Plan Maestro., p 27.

CAPITULO III.

LA TAREA DEL SER DOCENTE, EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

La práctica genealógica transforma la historia de un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente hacia una "contramemoria" que contiene con nuestros estilos actuales de verdad y justicia, ayudándonos a entender y cambiar el presente al ubicarlo en una nueva relación con el pasado.

FOUCAULT.

1. LA ESCUELA: UNA INSTITUCION PARA LA EMANCIPACION O UN APARATO IDEOLOGICO PARA LA REPRODUCCION.

Siendo la escuela una institución del Estado, está enmarcada dentro del programa de modernidad, por lo mismo, es la expresión política del proyecto burgués, instaurado a partir del trastocamiento del mundo feudal al término del medioevo. En ese sentido, es producto de las aspiraciones político-culturales de ese proceso social. Pero también es la expresión política sobre la cual se busca construir una nueva sociedad y por ende la formación de un nuevo ciudadano, bajo la idea de libertad e igualdad, en la que subyace la búsqueda de la justicia, y con ello, el surgimiento de nuevas ideas como son: el progreso y el orden social. Al mismo tiempo, a la escuela se le sometió al proyecto cultural que la Reforma, la Ilustración y el Enciclopedismo, el cual abrió el proceso que desembocó en el programa de modernidad⁴¹.

a) La Escuela como una Institución Emancipadora. Bajo esta característica, la escuela es considerada como la institución que promoverá la emancipación del hombre, atendiendo principalmente al desarrollo de la razón en el sentido de facilitar el acceso al conocimiento de todos los sujetos sociales y, en ese mismo tenor, ser la promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad, igualdad y justicia. Estos son los aspectos ideológicos planteados en el proyecto educativo de la modernidad.⁴²

⁴¹ - Díaz B. Ángel. La Escuela en el debate modernidad-posmodernidad, en Alicia de Alba. Compiladora. Colección: Problemas Educativos de México. Posmodernidad y Educación. Ed. Miguel Ángel Porrua. CESU-UNAM. México 1998, p. 206.

⁴² La palabra modernidad en su forma latina *modernus* se utilizó por primera vez en el siglo V a fin de distinguir el presente, que se había vuelto oficialmente cristiano, del pasado romano y pagano. El término moderno, con un contenido diverso, expresa una y otra vez la conciencia de una época que se relaciona con el pasado, a fin de considerarse así misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo. Algunos escritores limitan este concepto de modernidad al Renacimiento, pero esto, históricamente como lo diría Habermas y Lyotard, sería demasiado reducido. Hoyos M. C. Angel. De la Op., Cit. P. 116.

Al mismo tiempo es considerado el proyecto de modernidad, como un proyecto cultural y por lo mismo, sería una institución social (en este caso la escuela, como institución propia de la modernidad) quien lo promovería, con la visión ideológica de emancipar a la humanidad y con el buen deseo de proveer de conocimiento a todos los hombres.

Para ello, se contemplaron varios niveles que quedarían insertados a esta tarea emancipadora: uno de ellos fue la conformación de un Estado Nacional donde el Gobierno responda al interés de cada uno de los ciudadanos; otro es el dominio del mundo y de la naturaleza a través de la ciencia. Con ellos, se nota el pensamiento visionario que el programa del iluminismo propone para la emancipación del hombre; la lucha entre la conciencia sujeta al síndrome de valores teológicos, místicos y mágicos, por la propuesta de una conciencia objetiva y liberada con base en un conocimiento científico de la naturaleza y de su posibilidad de crear teoría de manera desinteresada. Es decir, se suponía que mediante la ciencia se podían disolver los mitos y hacer posible la imaginación⁴³, desarrollando nuevos niveles de razonamiento y así la liberación del hombre.

Para la escuela se hace válida la asignación de esta doble tarea; por un lado la de formar libremente al ciudadano para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos, y buscar el acceso al conocimiento, pero siempre ligado a la ciencia para superar los mitos, creencias y supersticiones, por otro lado, la de poder acceder a otros niveles de razonamiento. Una tarea que justifica el papel tan importante y significativo que la escuela juega en la formación de los ciudadanos.

⁴³ Véase, M. Horkheimer y T. Adorno, citado por Díaz Barriga Ángel en "La Escuela en el Debate Modernidad-Posmodernidad p., 215.

De hecho, ésta es una de las razones fundamentales que fueron tomadas en su momento, para crear a las instituciones educativas apegadas al Estado Nacional, con toda la intención de convertir a la educación en una cuestión de interés público⁴⁴ y restringir los intereses privados que pudiesen girar en torno a ella.

Ante tal situación, la escuela actuaría en la realidad como una institución que propiciaría la democracia en la sociedad, con una doble perspectiva: acceso a la educación para todos, y la libertad para que el hombre pudiese hacer uso de su razón.

b) La Escuela como Aparato Ideológico de Reproducción. Para desarrollar esta categoría, partimos de dos cosmovisiones que se tiene sobre la escuela, las cuales convergen ideológicamente en el mismo punto, al ubicar a la escuela como aparato de control y reproducción de esquemas sociales. En la primera, nos apoyamos en L. Althusser, para él, la escuela es un aparato ideológico de reproducción que se encuentra al servicio del Estado⁴⁵ y que tiende a reproducir las concepciones y valores de la clase en el poder. En la segunda citamos a M. Foucault, él la considera como una institución cuya tarea es la de normalizar al sujeto, para las condiciones de la sociedad actual⁴⁶.

En un análisis histórico sobre el desempeño que ha tenido la escuela en la modernidad nos encontraríamos, que no sólo en el momento actual se han denunciado una serie de anomalías en contra de los estudiantes y de los

⁴⁴ Término que Carlos Ángel Hoyos estructura después de analizar diversos autores que trabajan el concepto de Modernidad. Citado en una clase de posgrado UNAM-ENEP-ARAGON. 1999.

⁴⁵ - Althusser L. "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado". Notas para una investigación, Ediciones Quinto Sol, México 1970.

⁴⁶ - Foucault M. "Vigilar y Castigar", Ed., Siglo XXI, México 1977., p. 57.

propios maestros bajo un supuesto discurso "educativo"⁴⁷ emanado de las políticas educativas. Si no que también, encontraríamos que a la escuela se le asignó la tarea de ser un instrumento para el control y sometimiento del hombre, que su tarea es ahora, el tratar de adaptar pasivamente al ser humano a las condiciones de una sociedad particular. Así, la escuela vió transformado su fin; la de ser considerada una institución para la liberación del hombre, paso a convertirse en un instrumento de control y reproducción del sistema, pero además, paso a ser un elemento que promueve la enajenación de la razón del hombre y por lo mismo, inutiliza la posibilidad de hacer uso de su razón y de su propia posibilidad de pensar.

Desde esta realidad encontramos una inconmensurable tarea para la escuela, a través de ella, podemos decir que el ser humano tiene dos grandes posibilidades y que dependen de él, como deba abordarlas:

Primero, la posibilidad de conquistar su **libertad de razón**, esto es, que elabore los fundamentos necesarios, para que cuando conozca distintas opciones conceptuales y teorías acepte unas y rechace otras, y al mismo tiempo desarrolle sus propias ideas, construya mundos de vida y de esta manera, desarrolle su propia cosmovisión de mundo.

Segundo, el reconocimiento de que pueda hacer uso público de esa razón. De que su libertad no será coaccionada por ningún régimen político, ni por ninguna institución social, incluyendo en ese sentido a la misma escuela.

⁴⁷ .- Otras miradas de la historia en educación nos mostrarían también esta cuestión, por ejemplo: la manera como presenta Snyders el papel del internado jesuita en el siglo XVI, su rigor de aprendizaje, su elitismo, su sistema de sanciones, etc., o bien, la forma en que Anibal Ponce ubica la trayectoria de la Educación.

Aquí nos encontramos con otro problema el cual lo identificamos como de deformación institucional, esto es, que la tarea encomendada a la escuela, se ve pervertida en un doble sentido: por un lado se hace manifiesto que los contenidos curriculares no responden a las necesidades sociales demandantes y por lo mismo, no presentan las opciones que existen en relación con una interpretación de mundo-mundos⁴⁸, que le permita al sujeto retomar e incorporar a algunas de las posibilidades antes mencionadas y así como, se incorpore a estas formas ideológicas de pensamiento y en ese mismo sentido le posibilite rechazar otras. Esta deformación, sustentada y defendida por corrientes ideológicas de pensamiento tales como el funcionalismo y el marxismo, sostienen que “educar, es la transmisión de valores de la generación adulta a la joven”⁴⁹ o bien que, “la escuela, es el espacio donde se aprenden reglas de buen uso de la convivencia ... es el lugar donde se da la reproducción de la ideología dominante”⁵⁰.

De esta manera la escuela se convierte en un instrumento de alienación y de reproducción. En donde se trata de presentar una interpretación de cultura, de ciencia, de hombre y de mundo. Con ello, se trata de formar al hombre bajo las condiciones socio-económicas de mercado demandantes; en este momento la sociedad industrial necesita a un hombre productivo, un ser que posea conocimientos y técnicas útiles y necesarias para producir. Para ello se le crea la ilusión de que el conocimiento científico es único y que con éste conocimiento dominará al mundo. Cuando en realidad bajo esta

⁴⁸ Hablar de mundo-mundos, es referirse a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirlas, de nombrarlas. Se habla de primer mundo, tercer mundo, de países desarrollados, subdesarrollados y en vías de desarrollo. Sin duda estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada. Alicia de Alba. “Posmodernidad y Educación”. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. CESUS-UNAM, 1998, p. 129.

⁴⁹ De la Op. Cit., Durkheim E. “Educación y Sociedad”, linotipo, Colombia, p. 27.

⁵⁰ L. Althusser, Op., Cit., p. 14.

forma educativa el hombre será incapaz de desarrollar una comprensión del mundo y de sí mismo⁵¹.

Formado bajo esta deformación, el hombre podrá hacer uso de forma alienada de la tecnología moderna (computación, video, electrónica, etc.), pero sin poder acceder a las explicaciones teórico-técnicas y metodológicas del cómo fue construida dicha tecnología⁵² o cómo se ha desarrollado la cultura; es decir, se carecerá de una explicación científica de la producción humana. Así el hombre podrá producir cosas, pero no comprenderá el mundo que le toca vivir, no entenderá sus relaciones sociales y como consecuencia, no se comprenderá así mismo ni a su cultura. Esto nos hace pensar que la escuela ha renunciado a asumir su misión y su tarea en la formación del hombre. Un hombre libre, que sepa hacer uso de su razón y sus derechos, además de buscar la mejor forma de acceder al conocimiento ligado a la ciencia, que le permita la superación de mitos, creencias y supersticiones, pero sobre todo, que le lleve a ser un sujeto libre y a la escuela retomar su tarea emancipadora.

2. LA ESCUELA Y EL DISCURSO PEDAGOGICO DE EMANCIPACION O REPRODUCCION.

El mundo educativo que se nos presenta en los dos apartados anteriores, nos ha llevado a contemplar el fuerte vínculo que hay entre la teoría y la práctica docente con el lenguaje y las expectativas de la modernidad, cuando se creyó haber encontrado en la educación, el instrumento decisivo para

⁵¹ De la Op. Cit., Díaz Barriga Ángel, p. 221.

⁵² Al respecto, consultar los datos que presenta Guevara sobre el "Analfabetismo Científico", tan dramático que se da en los Estados Unidos. Guevara G. "Analfabetismo Científico", periódico la Jornada, México, 11 de Abril de 1990.

controlar el presente y conquistar el futuro⁵³, de influir en ciertos modos de vida, conocimiento y organización social.

Educadores tan destacados como J. Dewey(1916), R. Tyler(1950), Herb Gutis(1976), han depositado y compartido su fe en estos ideales, porque además, enfatizan la capacidad de los individuos de pensar críticamente, de ejercer su responsabilidad social y de rehacer el mundo, con el afán de ver realizado el sueño de la Ilustración; de ver que el hombre se atreva a hacer uso de la razón⁵⁴ y de ejercer en pleno su derecho a la libertad.

En el plano central de dicha perspectiva educativa, encontramos una fe perdurable en la habilidad de los individuos para ubicarse a sí mismos como sujetos auto motivados, dentro de un discurso más amplio de la vida pública. Muchos teóricos de la educación quedaron atrapados en este discurso y confirmaron a la educación, como el medio que proporciona los procesos socializantes y los códigos legitimadores por los cuales, la cultura puede ser transmitida a las generaciones futuras.

Cabe aclarar, que no es propósito de este trabajo escribir sobre la historia de la modernidad, ni sobre sus expresiones específicas en la historia de la teoría y la práctica educativa, pero sí es importante advertir que la modernidad nos ha proporcionado las categorías centrales que han dado lugar a las diferentes formas y/o versiones de dichas teorías y prácticas. Cuestionar esas categorías nos ha llevado a redefinir no solamente el significado de la educación sino también cuestionar las bases mismas de los

⁵³ Terrén Eduardo. "Educación y Modernidad". Entre la utopía y la burocracia. Ed. Anthropos Universidad de la Coruña España 1999., p. 23

⁵⁴ Es el lema de la Ilustración, se creía que la razón llevaría a la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapare aude! ¡Ten el valor de servirse de tu propia razón!.

proyectos sociales educativos que han ido conformando nuestra cultura y por ende de nuestra sociedad.

a) El discurso Pedagógico de Emancipación.

La modernidad educativa centró su fe en la racionalidad, la ciencia y la tecnología como promotores del cambio permanente y progresivo del bienestar social y desde luego de la historia. De modo semejante, como el propio Kant afirmó en su pedagogía, “detrás de la educación se escondía el secreto de la perfectibilidad de la naturaleza humana, ante ella se ofrecía el reto de su efectivo perfeccionamiento”⁵⁵. La élite intelectual ilustrada es la autora del proyecto educativo de la modernidad, un proyecto que según Habermas:

[...] consiste en desarrollar las ciencias objetivadoras, los fundamentos universalistas de la moral y el derecho y el arte autónomo [...] y, al mismo tiempo, en liberar de sus formas esotéricas las potencialidades cognoscitivas que ahí se manifiestan y aprovecharlas para la praxis, esto es, para la configuración racional de las relaciones útiles⁵⁶.

Este discurso de la élite, es considerado como un discurso emancipador, su lenguaje regeneracionista y su filosofía del progreso forjaron el rostro liberador de un proyecto destinado a favorecer en última instancia el derecho de los pueblos a disponer por sí mismo de su sangre y sus riquezas (Condorcet, 1980: 420). El discurso disciplinario que lo acompañó, amparó la más férrea realización de su vertiente sistematizadora. El mismo Kant en su pedagogía expreso lapidariamente dicho discurso, de forma que todavía resonará en la idea durkhemiana de la educación moral: la disciplina es lo que transforma la animalidad en humanidad. Todas las instituciones surgidas de este ideal de tecnología y progreso, Giddens lo ha llamado el **lado oscuro** de la modernidad. La traducción tecnológica de auténtica pesadilla de la modernidad es la idea del orden.

⁵⁵ Ibidem., Terrén Eduardo. p. 23

⁵⁶ Habermas J. Citado en Terrén Eduardo, p. 26.

Es este ideal de orden y disciplina el que fue introducido al ámbito educativo con el único fin de desarrollar en las escuelas una perspectiva de lógica formal de aprendizaje sistemático, el cual formó una esfera de vida, introduciendo a su vez, un peculiar aprendizaje cognitivo en cada una de ellas y un especial trabajo de sistematización en cada una de las instituciones emanadas de un proyecto educativo y dirigido por el mismo Estado, en dicho proyecto se especifican el plan de estudios, los programas, los horarios, calificaciones homogéneas y estandarizadas, métodos de enseñanza y aprendizaje que pretenden estandarizar las forma de aprender del alumno, en las instituciones educativas se entiende que son estas las actividades sistematizadoras y no otras las que comenzaron a sustituir a la perspectiva, que hasta entonces suponía el simple crecer y aprender como lo hacía el herrero, el campesino, el artesano o comerciante, cuyos aprendizajes se derivan más de la experiencia del trabajo cotidiano, que de elementos teórico-pedagógicos.

Es en éste marco donde se ve reflejada ahora la racionalidad que dió origen al movimiento de la Revolución Burguesa en Francia y que sirvió de pilar para resignificar la acción social, cultural, política y educativa del hombre moderno: la constitución del Estado de Derecho con la consiguiente preeminencia del sujeto de derecho. Esto último es lo que nutre un nuevo proyecto social y político y por ende, un nuevo programa educativo, que al menos en apariencia enfocaba a perfiles de intereses emancipativos. Sin embargo, los sistemas de tendencia tecnoburocrática y de administración racional decimonónica, llevó al ideal de la Ilustración por un camino totalmente diferente al que se habían trazado, es decir, de la razón polémica⁵⁷ a la racionalidad técnica.

⁵⁷ Bachelard plantea a la razón polémica desde un marco epistémico de la libertad, que ha sido desarrollado a partir de Kant, Fichte y Hegel. Le da implicaciones pedagógicas muy importantes debido a la relevancia que concede a la función crítica en la producción y transmisión del

b) El Discurso Pedagógico de Reproducción. Es aquí, donde la epísteme de la razón técnica o tecnológica se introduce en las nuevas estructuras sociales, sirviendo de cobertura y legitimación de la forma moderna de dominación: la violencia legitimada convertida en Estado. Así, el derecho ciudadano a ilustrarse, exigido por Kant como obligación, es coartado por el interés técnico del proyecto dominante, como límite de orientación política, más no emancipativa.

La racionalidad técnica nos llevó a una racionalidad burocrática identificada en la actualidad como tecnocracias de la administración pública centrista, la cual se convierte en el escenario ad hoc para la implementación de mecanismos de coacción; es decir, la razón instrumental como forma de dominio exacerbado en su eficacia, eficiencia y utilidad de la técnica depurada y mediante cuerpos técnicos especializados, capacitados con apoyo en pedagogías operatorias.

En lo epistémico, la razón técnica fue ligada más a las representaciones políticas, aún cuando en sus orígenes llegó a ser potencialmente emancipativo ya que fue ligado desde sus inicios al programa de racionalidad, amparado además al proyecto de modernidad. Sin embargo, bajo la razón instrumentalista, se convirtió en un instrumento de dominio sustentado desde una postura positivista, cargado de intereses de dominio técnico, centralista, burocratizado y con una visión comtiana⁵⁸ de desarrollo social. Es este espíritu positivo, cobijado al interior de la preceptiva de la sociedad civil, como legitimación de la normativa instaurada en el seno de la

conocimiento. Zemelman M Hugo. "Los Horizontes de la Razón". Dialéctica y apropiación del presente. México 1992. El colegio de México, A.C., p. 84.

⁵⁸ "El énfasis puesto por Comte en los aspectos funcionales de la política, anteponiéndose a los aspectos afectivos, los hereda de Saint Simón. Sin embargo éste último consideró que su discípulo desviaba el positivismo hacia enfoques excesivamente cientificistas. Saint Simón se sintió obligado a encabezar el tercer cuaderno del Catecismo de los industriales, obra escrita por Comte, con una advertencia al lector para que no confundiera el escrito comtiano con su propio sistema. Finalmente, las diferencias de criterio en este punto consumirían la ruptura entre el maestro y el discípulo". Serrano M. Comte el padre negado. Akal. Madrid, 1976., p. 26.

sociedad política, que suplanta el lema de la Ilustración, un lema sustentado en la libertad, igualdad y fraternidad, cargado de tintes emancipativos y de una razón sustantiva, por la legitimación del dominio mediante la racionalidad técnico-instrumental, y esto tuvo consecuencias en la demarcación de los sistemas educacionales de funcionalidad política se paso a funcionalidad técnica en educación, en el marco del espíritu positivo⁵⁹.

c) La Razón Positiva y la Pedagogía como Pautas de Alienación. Los ideales del proyecto de modernidad se fueron alejando sistemáticamente cuando se deseó que la función política coincidiera con la función epistémica, lo cual llevó a una franca racionalidad positivista.

Ante esta racionalidad ¿qué papel juega la educación?. El positivismo le consideró como el espacio pleno para llevar a cabo una racionalidad objetiva, concreta, tácita, de credibilidad por antonomasia. Por ende, cargada de la eficiencia y eficacia del modelo técnico, cuya estructura de validez está basada en los cánones de científicidad, la cual a su vez, se ve reflejada en los procesos tanto administrativos como de tipo técnico-académico.

De esta forma la pedagogía sería contemplada instrumentalmente por la euforia de la racionalidad técnico-científica. Y así, la productividad industrial podría apoyarse en ella eficazmente para cubrir sus programas de creciente desarrollo tecnológico y de una aplicación racional en los medios de producción. Derivándose así, una nueva propuesta educativa, simplificada como pedagogía operatoria, constituyéndose a su vez, como una pauta más de alienación.

Con esta visión de una pedagogía científicamente recortada, se generan expectativas pragmáticas de adoctrinamiento y de capacitación funcional

⁵⁹ Hoyos Medina, Carlos Ángel. "Programa y Razón: Sobre el Objeto Pedagógico". En, Antología de Teoría Pedagógica II. UNAM-ENEP, 1993.

para la nueva división social del trabajo. Así mismo, se fortalece la idea de implantar por exigencias de esas nuevas demandas sociales de trabajo y de especialización en ciertas áreas del conocimiento, un sentido unívoco de proyecto: lineal, racional, ahistórico y descontextuado: homogéneo y homogeneizante; con un sentido técnico-funcional⁶⁰.

Bajo esta visión pedagógica se introduce el concepto de alienación expresada por el deseo de la razón subjetiva, de la razón instrumental, el cual, es alimentado por el auge de la productividad capitalista y el desarrollo de la técnica⁶¹ y la tecnología⁶², así como por la ilusión del supuesto bienestar y progreso social. Todo ello originó que la pedagogía sacrificara la formación como referente, eliminando la reflexión y la crítica como elementos sustanciales de razón y emancipación del hombre. Pero sobre todo, como señala Kant que la pedagogía no haya servido al hombre para hacer uso de su razón, pues afirma que:

“...la pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo... Es tan como no estar emancipado. Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe recetas, así no necesito molestarme. Si puedo pagar no necesito pensar⁶³.”

⁶⁰ Ibidem., p. 56

⁶¹ Joan Carles Melich, entiende por Técnica como un modo de actuar, una habilidad, pero también una forma de vivir y una jerarquía de valores.

⁶² Según Melich, se ha convertido en una ideología que se rige por una forma especial de racionalidad que le llama “razón perversa”. La perversidad en pretender presentarse a sí misma como la única y legítima forma de racionalidad, como el juego de lenguaje exclusivo y como la forma de vida más valiosa. Además de ser monopolizada por un valor, “la utilidad”, lo cual la ha convertido en ideología.

⁶³ E. Kant. ¿Qué es la Ilustración?, en “Filosofía de la historia”. Citado por Díaz B. Ángel, en “La Escuela en el Debate Modernidad-Posmodernidad”. Colección Problemas Educativos de México. Posmodernidad y Educación. CESU-UNAM. 1998., p. 220.

Con esta afirmación, Kant se muestra muy tajante en el sentido de conquistar la libertad, de que el sujeto aprenda a hacer uso público de su razón íntegramente.

Desde estos referentes se observa que la tarea de la escuela ha sido alienante, porque no ha sido factor de democratización social, por el contrario, los certificados escolares contribuyen a la legitimación de las desigualdades, tampoco posibilitan el acceso al conocimiento y mucho menos al uso de la razón. La interpretación común, precientífica se impone sobre el trabajo racional y en ocasiones la misma escuela promueve esta visión sobre el mundo y sobre el cómo debe ser la formación de los sujetos.

3. LA ESCUELA: UNA INSTITUCION PARA LA MOVILIDAD SOCIAL.

En el movimiento general de la reproducción social, los diversos sujetos sociales, construyen su historia a través de orientaciones educativas y filosóficas que se dan en las escuelas, debido a que los proyectos políticos educativos no son idénticos para cada uno de ellos. Para el Estado y las clases dominantes se tratarán de conservar y potenciar sus formas de dominio, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas. Para el caso de la sociedad mexicana, su desarrollo político-social será orientado a obtener mejores condiciones de vida, para ello, en las escuelas se les proporcionará a los estudiantes las competencias básicas y el desarrollo de las capacidades necesarias para que se incorporen en mejores condiciones al sector productivo y a la sociedad⁶⁴. A su vez, en el plano ideológico, la escuela, destacará los perfiles de un nuevo discurso: los valores tradicionales filosóficos tales como el progreso, la igualdad, la

⁶⁴ .- Bases para el Programa Sectorial de Educación, 2001- 2006. Coordinación del Área Educativa del Equipo de transición del Presidente Electo Vicente Fox Quezada. Noviembre de 2000., p. 50.

solidaridad, la honestidad, el bienestar colectivo, etc., están siendo suplantados por la realización, el éxito, la astucia y la privacidad⁶⁵.

En cuanto a la relación del Estado con nuestra sociedad, Justa Espeleta dice que la organización política hace parecer la relación entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos libres, mediados por un orden estatal autónomo. Sin embargo, el Estado tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios económicos de producción, éstos, son los que detentan el poder; por ello, establece relaciones con los grupos dominados constituyéndolos en grupos subalternos y por consiguiente, les limita su poder de organización y de decisión en el sentido de determinar cómo debe ser su formación educativa. Históricamente es el Estado quien determina y establece como debe ser la formación y el tipo de relación que debe tener su sociedad.

Uno de esos espacios donde se desarrolla la relación y el encuentro entre el Estado y las clases subalternas es la escuela, aquí confluyen intereses de ambas partes, para la clase subalterna la educación constituye un interés objetivo, no sólo en cuanto a la demanda social requerida y necesaria por el sistema productivo, sino que también se une la posibilidad de trascender en términos de movilidad social.

Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con la clase dominante, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. El primero de ellos consiste en mantener la estabilidad social, elemento fundamental para mantener y consolidar su poder y dominio, pero a su vez, le compromete a asumir compromisos con la educación, al establecerla como gratuita, laica y obligatoria según nuestra constitución; pero que además es un reclamo popular presente de la sociedad. El poder estatal también se consolida en el

⁶⁵ Noriega Chávez Margarita. "En los laberintos de la Modernidad: Globalización y sistemas educativos". México 1996. UPN., p. 18.

consenso, en el terreno de los **sentidos compartidos**, de las concepciones de mundo-mundos articulados a las concepciones políticamente dominantes. La educación como prueba de derecho constitucional será respetada, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en un instrumento necesario de acción y poder político⁶⁶, que se verá reflejado en las instituciones educativas en ejercicio de autoridades, docentes y alumnos.

a) La Relación entre la Escuela y la Modernidad en la Construcción de una Nueva Sociedad. La escuela mexicana a partir de la década de los ochenta, se ve sometida a una profunda transformación bajo el proyecto político-educativo de modernización, en él se establecen propósitos y fines totalmente definidos como la adecuación a las nuevas exigencias económicas, políticas y sociales del mundo exterior. Sin embargo, la modernización en nuestro país ha penetrado desde tiempo atrás, con los procesos de transición y de cambio en las estructuras de la economía y la sociedad⁶⁷, además, de considerar su creciente organización y especialización⁶⁸.

Las políticas actuales han integrado a la escuela mexicana tiene sus raíces en la modernidad, pues gracias a ella, se posibilita la secularización de la cultura y su transmisión, se asegura la reproducción del capital humano y con ello, se inicia un periodo de movilidad social y de transformación del trabajo, basado principalmente en los nuevos saberes educativos. De tal forma que la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad en México. Citando a Brunner: "La

⁶⁶.- Justa Espeleta y Elsie Rockwell. "Escuela y clases subalternas". México, Cuadernos Políticos No. 37, julio-septiembre 1983, p. 70-80.

⁶⁷.- Cassassús Juan. "Modernidad Educacional y Modernización Educativa". Boletín del proyecto principal OREAALC. Santiago de Chile, 1992.

⁶⁸.- Brunner J. Joaquín. "América Latina: Cultura y Modernidad". México, Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992., p. 25.

experiencia de la modernidad –experiencia de espacio y de tiempo, de imaginación social y existencia, de vida cotidiana y de trabajo, de dominio, explotación y convivencia- se apoya en cuatro núcleos organizacionales estrechamente relacionados entre sí, dando lugar a modos de vida que, comúnmente, son identificados como propios del estar insertos en la modernidad. Dichos núcleos organizacionales, reducidos a su unidad básica, son la escuela, la empresa, los mercados y las constelaciones de poder, llamadas hegemonías⁶⁹.

El desarrollo de la institución escolar como componente de la modernización y de la modernidad, desde el siglo pasado, combinan dimensiones esenciales como: 1) el desarrollo individual de la personalidad, del rol del ciudadano y de las competencias para la participación; 2) el intento socio-político de crear más igualdad de oportunidades; 3) el desarrollo económico, y 4) el marco del orden garantizado por el Estado Nacional⁷⁰. Estas dimensiones se han reflejado en diversos sistemas, entre ellos el sistema educativo mexicano, cuyas características, según Schriewer son:

- a) **“Un sistema escolar diferenciado dentro de sí mismo en niveles, tipos y exámenes, orientados a la formación general o a la educación básica.**
- b) **La diferenciación de papeles claramente separados entre profesores y alumnos y la centralización especial y temporal, según grupos de edades, de procesos de enseñanza y aprendizaje en clase o grupos escolares.**
- c) **La relación estatal o pública de dichos proceso de enseñanza y aprendizaje a través de instrucciones más o menos detalladas en forma de “currículo”, de programas de exámenes y de enseñanzas.**

⁶⁹ Brunner J. *Ibidem.*, p. 27.

⁷⁰ Jürgen Schriewer. “Sistema Mundial y Estructuras de Interrelaciones”. Citado por Noriega Chávez Margarita. En “Laberintos de la Modernidad: Globalización y Sistemas Educativos”. México. UPN. 1996, p. 36.

- d) La profesionalización en grado relativo de la figura y del trabajo y actividad del profesor.
- e) Un marco administrativo general, normalmente financiado y controlado por el Estado.
- f) La conexión de carreras escolares y profesionales a través de certificados y legitimaciones, de selección pedagógica y diferenciación social”⁷¹

El sistema educativo mexicano, se ha constituido siguiendo este modelo. Sin embargo, el proyecto vigente de modernización educativa al que está sometido el país, se refiere a la fase actual de globalización, proceso que intensifica las relaciones de intercambio, de comercio, de mercado y de comunicación con el mundo, cuyo objetivo, es alcanzar una mayor competitividad para insertarse con ventaja en el mercado mundial y en los tratados de libre comercio. Capacidad que tendrá mayor alcance cuando se sustente en un mejor desarrollo y avance científico y tecnológico, además del desarrollo de las capacidades de su población para incorporarla en el sistema productivo, pero, sólo se podrá lograr, si se trabaja fuertemente el sector educativo con una nueva visión y un buen proyecto educativo que contemple la formación de toda su población con elementos de crítica, de razón y por su puesto hacer de ellos sujetos emancipados. Para ello, se propone trabajar los cuatro pilares educativos que pretende la modernidad, para las sociedades modernas: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser⁷².

Pero, *¿qué significa aprender a conocer?*. Significa desarrollar los instrumentos de comprensión y desarrollo de las capacidades fundamentales de nuestra inteligencia tales como: analizar y sintetizar, razonar con lógica,

⁷¹ Ibidem., p. 41.

⁷² .- Latapí Pablo. “Tiempo Educativo Mexicano IV”. Magisterio y calidad de la educación. Ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad Nacional Autónoma de México. 1997., p. 93.

ordenar las estructuras lingüísticas de comunicación verbal y escrita, deducir e inferir, relacionar, planear y resolver problemas, colocar los argumentos y/o nuevos enfoques de crítica, intuir, imaginar, prever consecuencias, comunicar con claridad las ideas y desarrollar otras destrezas de la mente que los clásicos filósofos llaman **enseñar a pensar** y que han estado presente en muchas tradiciones pedagógicas⁷³.

Aprender a hacer, también nos presenta nuevos horizontes pedagógicos, que van más allá de la simplicidad de los problemas para la capacitación del trabajo y del pensamiento instrumentalista, invita a explorar las capacidades humanas que serán necesarias para las futuras formas de producción, las cuales exigen mayor calidad en los productos y la valoración de las innovaciones; el conocimiento y ciertas actitudes sociales han adquirido mayor peso como factores de producción. Los nuevos enfoques pedagógicos contemplan las competencias generales transferibles más que habilidades vinculadas a oficios concretos, promover en los futuros trabajadores las capacidades de asimilar métodos, de asimilar soluciones diferentes, de asumir riesgos calculados, así como trabajar en equipo y resolver conflictos. Otro de los discursos manejados para aprender a hacer y considerado como un requisito del *homo faber* del futuro, será el ser emprendedor, productor y transformador de su realidad, discurso manejado ya en los nuevos proyectos de política educativa del país.

El tercer pilar de la educación se refiere al aprendizaje de la convivencia, calificada según Pablo Latapí como **una de las cuestiones más importantes en la educación de hoy**, su orientación se dirige en dos aspectos importantes; el primero se refiere al descubrimiento del otro, para ello, se sugiere revalorar algunas asignaturas como la geografía humana, la historia de las culturas o civilizaciones y sus religiones, la literatura y las

⁷³.- Ibidem., p. 94.

lenguas extranjeras. En el segundo aspecto se trata del compromiso en la elaboración de proyectos compartidos; aquí se revisa la organización de las escuelas, las formas como en ella se ejerce la autoridad, y fomenta el deporte y los proyectos colectivos que permiten descubrir las cualidades de los demás. Se menciona también como acciones formativas el trabajo humanitario, es decir, se desarrolla la calidad humana, la calidad educativa y el sentido de solidaridad comunitaria.

El cuarto pilar educativo, está constituido precisamente por los tres anteriores, es decir, el conocer, el hacer y convivir, convergen en *aprender a ser*, es aquí donde se puede ver el verdadero crecimiento humano, la verdadera esencia del ser, de llegar a ser persona más autónoma, libre y responsable. Donde se reafirme el papel esencial de la educación; que consiste en dotar al alumno de la libertad de pensamiento, de juicio, de crítica, de sentimiento y sobre todo de *imaginación*, elemento necesario y fundamental requerido para desarrollar su talento y su creatividad, que son manifestaciones de libertad humana y por supuesto, de sus capacidades intelectuales, estas habilidades son aspectos que le permitirán controlar y dirigir su vida.

Con frecuencia escuchamos en los proyectos educativos, que se habla de **educación integral** o del **desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano** plasmados también en el artículo tercero constitucional, sin que se pueda acertar a traducir estos enunciados en orientaciones pedagógicas precisas, por lo que se hace necesario, reflexionar sobre el tipo de educación que se está impartiendo en las instituciones y principalmente sobre las prácticas educativas de los docentes.

Esperando que esas orientaciones pedagógicas y esas prácticas educativas, sean bien dirigidas y respondan a las demandas de éste nuevo

siglo, al mismo tiempo, desarrollen las habilidades y las capacidades específicas que requiere el trabajador de los países en desarrollo como el nuestro, porque las demandas de sus mercados laborales son más heterogéneos, segmentados y de maquiladores; por lo que, la educación y el aprendizaje no debe limitarse sólo al trabajo productivo, debe trabajarse algunas habilidades de tipo social como el trabajo grupal, el aprendizaje comunitario y desde luego, el desarrollo de las capacidades intelectuales de los sujetos, que les permita enfrentar los nuevos retos en el orden social y laboral que se presentan en este principio de milenio.

b) LA EDUCACION: UN MÉTODO PARA EL PROGRESO SOCIAL. J. Dewey, interpreta a la educación moderna como dos grandes conquistas civilizatorias: La ciencia y la democracia⁷⁴. Este pedagogo vio en la educación científica la posibilidad de lograr una definitiva simbiosis entre la razón y la vida, entre la teoría y la práctica, de igual manera, vio en el progreso científico la posibilidad de reorientar la evolución social hacia un orden más justo y feliz. Aún cuando está consciente del impacto que tiene la revolución industrial sobre la organización social y sobre los avances y transformaciones que se tiene en la ciencia y tecnología, así como de sus efectos en los escenarios sociales y laborales. Sin embargo, Dewey, era un liberal muy optimista, por lo mismo, creía en la capacidad reformadora de la ciencia y en su misión salvadora al servicio de la civilización, ese optimismo se ve reflejado precisamente en su discurso pedagógico, al modo de vivir racional y democráticamente. Por lo cual decía "La educación, es el **método** fundamental de progreso, además de proporcionar un orden y una orientación a las acciones sociales"⁷⁵ a través de los atributos fundamentales de su función directiva como lo es el simplificar, ordenar, dirigir, programar, proponer, fortalecer, purificar e identificar. Más concretamente,

⁷⁴ De la Op. Cit. E. Terrén., p. 121

⁷⁵ Cit. En Abbagnano y Visalberghi (1977: 644).

[...] la realización de una vida social en la que los intereses se penetren recíprocamente y donde el progreso o reajuste merezca una importancia considerable hace una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática.⁷⁶

Es decir, la penetración de la tecnología en la educación se presentó en lo metodológico, en la disciplina organizativa y de planeación, tres aspectos fundamentales que Luhmann reconoce y considera fueron los que pudieran dar un sentido de cientifización de la enseñanza. Dewey retoma este pensamiento y abre una nueva línea en el sentido de decir que la ciencia y la organización abrirían un horizonte de esperanza y de una reconstrucción conceptual e ideológica de ciencia y educación, orientada hacia un futuro de progreso y de felicidad social. Esta concepción estaba centrada en el diseño científico de una experiencia de enseñar y aprender que el propio Dewey denominó <<**progresista**>> para diferenciarla de la encarnada por la educación conservadora o retrospectiva, centrada en el poder espiritual (Dewey, 1982: 80-91).

Con estas ideas de la Ilustración, los liberales (cuyo pensamiento utilitarista retomado de Bentham y J. S. Mill), creyeron, que la educación podía ser un instrumento fundamental para el cambio y/o la reforma social colectiva. Sin embargo, allí donde el pensamiento ilustrado recuenta a las metáforas del crecimiento moral del género humano asociadas a una **Bildung** colectiva, el pensamiento liberal tendió a una suerte del hedonismo psicológico: de una educación cuya estructura ideológica estaba pensada

⁷⁶ Dewey concluye "La devoción de la democracia por la educación es un hecho familiar[porque] la democracia es más que una forma de gobierno, es precisamente un modo de vivir en asociación, de experiencia conjunta comunicada[...] Una sociedad se halla organizada establemente cuando cada individuo está haciendo aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud, de tal modo que puede ser útil a los demás [...] es función de la educación descubrir esas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social. Citado por Terrén Eduardo en la Op. Cit., p. 123.

auténticamente para el desarrollo social, pasó a ser una educación en donde sólo una determinada programación sistemática consigue fomentar en el hombre educado las asociaciones de ideas necesarias para que la búsqueda de su felicidad individual redundara en la de los demás. La educación liberal tomó así del utilitarismo la convicción de que el hombre educado debía ser por naturaleza un hombre práctico, un hombre formado para la vida. De esta manera podemos comprender, que el término <<vida>> ya no tiene la carga <<vitalista>> propia de los ideales de la Ilustración, sino que adquiere una connotación de lenguaje común entendido como <<vida práctica>>. Que además, se aleja de la concepción filosófica de la formación humana, en el sentido de formar la belleza interior de la vida y del alma del ser; quedando más próxima a la eficiencia y eficacia externa de un pensamiento orientado hacia la vida productiva, cuyos ideales están basados en el mundo material de la vida económica.

El fundamento de una formación educativa para la vida práctica, se entrelaza con la concepción moderna del método, creyendo que el proceso educativo podría llamársele científico si se le dotaba de un método y así poder llamar al trabajo educativo como ciencia educativa. De esta forma asegurar que sólo una educación científica podría llenar los requisitos de una educación para la vida, pues sólo ella se adecua al desarrollo de la inteligencia como un uso eficaz, eficiente y útil, preciso y rentable de la mente al servicio de la técnica y progreso social.

c) La Escuela ante los Nuevos Desafíos de Formación Ciudadana.

Los temas antes tratados nos ponen en el centro de las discusiones educativas, además de las crisis sociales que vive el mundo actual y que afecta obviamente a nuestro país y su sistema educativo. Crisis como la transición de la democracia, la crisis del Estado-nación, la globalización de la economía, la crisis de las identidades políticas tradicionales, el desarrollo de

la tecnología y de ciertas áreas de la ciencia, las nuevas formas de organización social del trabajo, el impacto de las nuevas tecnologías de la informática; sólo por mencionar algunas, son fenómenos que nos obligan a reconocer a redefinir el papel de la educación en la sociedad y de manera muy específica, en la formación del nuevo ciudadano.

La preocupación de las instituciones educativas, debe enfocarse en dos aspectos sustanciales de formación, la primera en la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales y, segundo, de la preocupación de re-definir los contenidos socializadores –valores, normas y actitudes- que la escuela debe de transmitir⁷⁷. El poder distinguir estos dos elementos sustanciales y problematizarlos en el interior de las instituciones educativas es de vital importancia, porque en el primer caso, nos lleva a enfrentarnos con un problema de tipo técnico-pedagógico, donde el protagonista es el docente, pero desde su carácter de profesional de la educación y como tal, se le considera el responsable de la elección de los contenidos curriculares de formación. En el segundo, nos encontramos ante un problema eminentemente social y político que puede y debe ser dirimida por el conjunto de los actores sociales o de los grupos sociales que sustentan el poder del Estado.

La realidad de estos problemas en las instituciones educativas es tal, que su discusión se presenta simultáneamente en su interior y en los diversos sectores de la sociedad, entre ellos existe el consenso cada vez más extenso en el sentido de aceptar que la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función que la sociedad le ha encomendado; la de formar a las futuras generaciones, desarrollando en el futuro ciudadano sus

⁷⁷ Tedesco J. Carlos. , en "Nueva Sociedad", No. 146, Noviembre-Diciembre. 1996, Caracas Venezuela, Ed., Texto, p. 74 a 89.

capacidades intelectuales y las habilidades necesarias o requeridas para un mejor desempeño productivo en una sociedad que cada día se transforma profunda y rápidamente al mundo de la globalización económica, pero, al mismo tiempo, existe la falta de reconocimiento acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y cómo deben alcanzarse.

Para dar respuesta a estas interrogantes, es preciso reconocer y aceptar como uno de los primeros puntos de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social ya antes mencionada en éste apartado. Que no es una crisis coyuntural del modelo positivista y capitalista de desarrollo sino ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política, ejemplo de ello son: la informática, el neocapitalismo y/o poscapitalismo, la apertura de los mercados internacionales, la unificación de la moneda en Europa y la pos-industrialización. Todo este análisis coincide en asociar la entrada del nuevo milenio con la conformación de nuevas estructuras organizativas laborales y desde luego sociales. Que además, sustituyen los discursos revolucionarios de antaño que protegían a los pobres, a los desposeídos, por nuevos discursos que son propios del desarrollo tecnológico de punta y vinculados a los sectores más modernos de una política económica globalizadora.

Ante esta situación, la educación toma un lugar estratégico muy interesante que es la **producción de conocimiento** el cual constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica, proporcionando a los sujetos en formación; la información, el conocimiento, las capacidades y las habilidades para producirlos y para manejarlos. Así, a la educación se le da una importancia históricamente inédita, al ser considerada la actividad por la cual se produce y distribuye el conocimiento en dos sentidos diferentes según Juan Carlos Tedesco –1996.

1) *Desde el punto de vista político-social.* En este sentido, parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos que se desempeñan en la producción y distribución de conocimientos tendrán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución.

2) *Desde el punto de vista de los contenidos de la educación.* En este aspecto, el desafío más importante consiste en evitar que se produzca aquello tan temido por Hannah Arendt: la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Las tendencias actuales en el campo del conocimiento científico el cual se encuentra dividido en diferentes áreas disciplinares, están haciendo posible esta separación y con ello, el que pudiésemos caer en una dependencia irreflexiva del producto de la ciencia y la tecnología, esto es, de los aparatos técnicos donde se acumula el conocimiento y la capacidad de operarlo.⁷⁸

Este problema que Juan Carlos Tedesco deja a la educación está en el sentido de definir el tipo de conocimiento que debe ser transmitido en las instituciones, es decir, diseñar el curriculum que formará al nuevo ciudadano, que además, le permita responder a las exigencias laborales y productivas de los continuos y acelerados cambios sociales, por otra parte, se debe diseñar la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Pero hoy es preciso preguntarnos si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá ese mismo diseño institucional. Preguntas que seguramente

⁷⁸ Hannah Arendt: La condición Humana (introducción de Manuel Cruz), Paidós, Barcelona, 1993. Citado por Juan Carlos Tedesco, p. 146.

carecen de respuesta pero que también nos brindan nuevas líneas de investigación en el ámbito educativo.

4. LA ESCUELA: ANTE EL NUEVO ORDEN SOCIAL.

Hoy, los cambios en el nuevo orden social se han manifestado dramáticamente en las diferentes esferas de la vida, estos cambios son el tema que guían nuestro tiempo, ellos nos muestran a diario que un nuevo mundo está naciendo, con un nuevo orden social, económico y político, que afecta la esfera laboral y desde luego lo educativo.

Ante estos cambios, surgen nuevas interrogantes y nuevos retos de la sociedad industrial pos-capitalista. La construcción de este apartado, inicia con las siguientes preguntas: ¿Cómo se han manifestado los cambios sociales en la esfera laboral?, ¿Puede la educación ayudarnos y prepararnos para enfrentar los desafíos y problemas que ha generado el nuevo capitalismo?. En la esfera laboral, los cambios se han hecho notorios a lo largo de todo el mundo como parte de una profunda reestructuración económica de libre mercado. Un mundo utilizado para la competencia más salvaje que se haya visto, cuya finalidad es conseguir los grandes mercados internacionales y colocar sus avances científicos y tecnológicos. Con ello, surge un nuevo orden laboral invadido de nuevas prácticas sociales, de lenguaje, de organización, planeación y de aprendizaje, por lo mismo, las vidas, identidades y posibilidades de los sujetos se ven moldeadas y circunscritas dentro de éstos nuevos tiempos de manera diferente, es aquí donde intervienen las instituciones educativas en el sentido de formar nuevos sujetos sociales, creándoles nuevas identidades, nuevos valores, nuevos líderes, nuevos trabajadores, nuevos estudiantes, nuevos maestros, nuevas comunidades y desde luego, nuevos y mejores currícula.

a) **Los Cambios en el Nuevo Orden Laboral.** El mundo empresarial como una de las esferas del cambio masivo global económico, tecnológico y social, ahora ve al **conocimiento** como su valor primario. Hoy la empresa globalmente competitiva ha cambiado sus formas de competir en el mercado, ya no se basa en sus productos o servicios *per se*. Compite utilizando como base potencial el aprendizaje y el conocimiento; elementos que le permite inventar, crear, producir, distribuir y comerciar de manera expedita sus bienes y servicios, así como para innovar sus procesos de producción y de aplicación tecnológica, manifestada en la terminación de sus productos. Tal conocimiento, está hecho, tanto de componentes altamente técnico-científicos como de componentes relacionados con los procesos de comunicación, de motivación y de interacción social⁷⁹.

Actualmente el conocimiento es visto y empleado por las instituciones educativas como su valor primario en términos productivos, por lo que este mismo conocimiento se ha convertido en patrimonio de las escuelas y Universidades, quienes se han reservado por mucho tiempo, los derechos para decidir qué cuenta como conocimiento y en ese sentido, estructurar el curriculum formativo. Ahora bien, dado el énfasis que se está dando en el nuevo mundo empresarial y que se ve reflejado en el conocimiento del trabajo y en los trabajadores del conocimiento, la naturaleza de las escuelas, quedará insertada en el propio corazón de este nuevo mundo. De tal forma que el nuevo orden laboral pone un enorme interés en la necesidad de aprendizajes para toda la vida y la necesidad de continuar para adaptar y aprender nuevas habilidades, muy frecuentemente en el lugar donde se está desempeñando el trabajo⁸⁰.

⁷⁹ Paul G. James, Hull G, y Lankshear. "El Nuevo Orden Laboral". Detrás del lenguaje del nuevo capitalismo. Ed. Allen & Unwin Pty Ltd. 1996, p. 7.

⁸⁰ *Ibidem.*, p. 7

Así, el nuevo orden laboral pone un enorme interés en la necesidad de aprendizajes, un aprendizaje que ya no quedará más en manos de las escuelas y las universidades, sino que partirá de las *prácticas sociales* generadas en la empresa y del mismo trabajo que se desempeñe en ellas. Esta tarea será asumida por las empresas debido a la interconexión que se tendrá entre el aprendizaje y el trabajo. Ante ello, Louis Perelmann escribe en *School's out*:

" En una economía de la edad del conocimiento; 'la empresa del aprendizaje es estratégicamente crucial.' 'Suficientemente crucial como para dejar a las escuelas', añade. Perelmann...imagina a todo el mundo volcado en una gigantesca red de aprendizaje...El principio guía es el aprendizaje personal 'sobre la demanda', 'justa a tiempo', 'como y cuando lo requiera la oportunidad'...

En un punto de su discusión, Perelmann de manera admirable cita al profesor de Harvard Shoshana Zuboff, quien reporta trabajos con el gerente de una planta en una operación de manufactura avanzada, quien está jugueteando con la idea de llamar a la planta un colegio (porque) el trabajo y el aprendizaje (allí) se han visto crecientemente interconectados"(Peters 1994: 183-184. 185; también ver Perelmann 1992).

Bajo este nuevo orden social de trabajo, la historia se está cambiando acerca de las habilidades, el aprendizaje, el conocimiento y el rol que la escuela ha venido desarrollando en la sociedad. Los cambios propuestos en el orden laboral necesariamente influirán en el orden educativo, producto de esa nueva visión de mundo y de proyecto civilizatorio promovido por el gran capital; en función de ese proyecto, las sociedades deberán reubicarse en

una nueva división internacional de trabajo, los gobiernos reformarse conforme a modelos confiables para los inversionistas y los individuos refuncionalizarse en sus conocimientos y motivaciones. La educación dejará de ser desarrollo de las potencialidades humanas y búsqueda de significados; para ser sólo un insumo más de los procesos productivos⁸¹.

En este nuevo orden social el conocimiento y el aprendizaje serán vistos como un proceso que estará distribuido a lo largo de toda la vida del sujeto y tanto sus prácticas y conductas se verán manifestadas socialmente en grupos, siendo el primero de ellos su familia y, posteriormente, en los grupos de trabajo, de agrupaciones sociales o bien, de la misma institución educativa, a la que la sociedad le ha asignado la tarea de ser la formadora personal y profesional de sus miembros.

El conocimiento de esta manera toma un nuevo concepto el cual tiene su origen en la física mecánica y es conocido como *energía potencial*⁸², energía que puede ser liberada en diferentes formas y para diferentes propósitos. Por lo tanto, el conocimiento es energía y con ello, se desarrolla un aprendizaje potencial, en una zona que Vygostky ha llamado zona de desarrollo potencial y dice que el aprendizaje en esta zona es posible siempre y cuando se dé la ayuda adecuada de los adultos⁸³ y ésta puede llegar del maestro o de los individuos que integran: las familias, los grupos sociales, de las mismas comunidades u organizaciones, así como de las prácticas laborales o tecnológicas que se realizan en empresas públicas o privadas en términos nacionales o internacionales. De ahí que se defina al conocimiento como la energía física, pero en relación, a la cantidad de trabajo que un individuo o grupo pueda producir. Sin embargo, con estas

⁸¹ De la Op. Cit. Latapi Pablo. Tomo IV., p.16.

⁸² **Energía potencial EP:** Energía que tiene un sistema en virtud de su posición o condición.

⁸³ Pérez M. Roman y Díez L. Eloísa. "Aprendizaje y Curriculum". Didáctica Socio-cognitiva Aplicada. Ed.,EOS. 2000., p.43.

características nuevas de conocimiento, se hace necesario recategorizar los procesos de aprendizaje y desde luego, las formas de integración al nuevo orden laboral y social, tarea que el neo-capitalismo le está demandando a las instituciones educativas y que seguramente será sumida como un compromiso en términos de proyectos educativos globalizadores y de mercado.

Sabemos que el concepto que hoy se tiene de trabajo es que éste es alienante, es decir, que los trabajadores son forzados a vender su trabajo (entiéndase como su fuerza física), pero frecuentemente con poca inversión mental, emocional o social en la empresa. En la nueva concepción de trabajo como energía física, se pedirá al trabajador invierta su corazón, su mente y cuerpo, completamente en la realización de su actividad empresarial. Se le pedirá pensar y actuar de manera crítica, reflexiva y creativa para el mejor desarrollo de la empresa. Una actividad difícil para las políticas educativas y para las mismas instituciones formadoras de la sociedad.

Esta nueva visión en los cambios sociales, aunque muy somera, nos es de utilidad para tomar conciencia de las profundas transformaciones que el proceso de globalización económica está produciendo en los sistemas educativos a escala mundial y del nuevo concepto educativo de mercado.

b) LA EDUCACION DE MERCADO Y SU CONCEPTUALIZACION.

Junto a la teoría del capital humano como insumo más del proceso educativo, circulan en el ámbito académico y de políticas educativas otra concepción que ha cobrado arraigo desde la década pasada. La existencia de un mercado de la educación, en donde ésta puede ser producida, vendida, comprada y consumida como tantos otros productos. En un estudio que hace la OCDE sobre las tendencias en el financiamiento de la educación

en sus países asociados⁸⁴, analiza esta teoría, la cual la exponemos aquí. Según la teoría económica dominante, existen relaciones funcionales entre la oferta y la demanda, el precio del producto y la cantidad en que será vendido o comprado. A un precio dado le corresponde por lo tanto una cierta demanda. Si se disminuye el precio, por subvenciones, la demanda crecerá. Este crecimiento naturalmente, dependerá de la naturaleza del producto, es decir, de la elasticidad de la demanda. Si el nivel de la demanda es poco sensible al precio, la reducción de éste (o de la subvención) deberá ser importante. Si la demanda es elástica, una débil reducción de precios puede desencadenar un fuerte aumento de la demanda.

En el caso del producto **educación** se reconoce que la situación es mucho más complicada, pues es necesario considerar sus particularidades, entre las importantes destacamos las siguientes:

- a) Existen varios productos que corresponden a los diversos tipos y niveles de enseñanza, por lo tanto sería necesario hablar de diversas elasticidades de la demanda.

- b) La elasticidad tanto de la oferta y como la de la demanda pueden ser muy diferentes. Es decir, la oferta podría ser inelástica y la de la demanda elástica, e inversamente. También podría darse el caso de que la demanda aumentara mucho más rápido que la oferta. De modo que en un mercado libre, para reducir la demanda, sería necesario un aumento de precios. Por el contrario, en un sistema en el que la enseñanza es gratuita y donde, por consecuencia, las fuerzas del mercado no pueden jugar un rol correcto, entonces se pueden esperar los resultados siguientes:

⁸⁴ OCDE. Dépenses publiques, couts et financement de l'éducation: analyse des tendances 1970-1988. Paris, 1992.

_si los poderes públicos son sensibles al crecimiento de la demanda, la oferta de enseñanza pública se acrecentará;

_si los poderes públicos no pueden sistemáticamente responder al crecimiento de la demanda, conservarán la oferta cerrada para un número limitado (*numerus clausus*) en la enseñanza pública;

En ese caso, el excedente de la demanda será trasladado a los establecimientos privados locales o extranjeros, más sensibles a la evolución de la demanda.

- c) La capacidad del consumidor de procurarse educación no está solamente determinada por sus recursos financieros, sino también por otros criterios que fijan los propios establecimientos escolares, como por ejemplo las aptitudes intelectuales.
- d) La adquisición de la educación no se hace una sola vez, el adquirente debe constantemente demostrar sus capacidades;
- e) La educación tiene una dimensión social relacionada con el valor que le atribuye la sociedad, particularmente cuando ella condiciona el acceso a profesiones prestigiosas o cuando es recibida en establecimientos de élite;
- f) La reacción a un error de selección (decisión) es tan lenta que es prácticamente imposible corregir sus consecuencias finales. En ausencia de un mecanismo corrector, la demanda puede continuar creciendo en la misma dirección antes que los padres y alumnos reciban informaciones sobre el valor relativo de ciertas formaciones y de sus consecuencias profesionales. Su reacción podría ser errónea o de desinterés, lo que no conduce

a una evaluación sino hasta varios años después, cuando las condiciones del mercado podrían ser radicalmente diferentes. Lo mismo acontece con los poderes públicos y sus intervenciones, generalmente poco exitosas, para corregir la demanda. Todo ello genera continuas fluctuaciones de ésta y del mercado de personal calificado.

A estas particularidades de la educación se agregan otras derivadas de la relación entre recursos y eficacia, que tienen su origen en la naturaleza del resultado final, la formación de los sujetos sociales. Su medición se dificulta, pues el producto educativo es definido de manera diferente por quienes proporcionan el servicio y por quienes lo reciben. Estos últimos lo ven como producto el recibir un certificado o diploma que les permitirá ejercer una profesión, pero difícilmente valoran las satisfacciones personales que la educación les proporcionó. En cambio los prestadores del servicio educativo, tienen una visión multidireccional de la educación y le asignan un cierto número de objetivos incluyendo, naturalmente los de responder a las necesidades de producción de mano de obra para la economía y de las calificaciones profesionales adecuadas⁸⁵.

Con esta misma perspectiva de la regulación del mercado y de los costos, las particularidades de la educación mencionadas originan dificultades metodológicas para evaluar su eficacia. Para superar estas dificultades, la educación mexicana ha intentado evaluar su eficacia educativa a través de calcular el gasto por alumno. Sin embargo la OCDE, dice que la principal debilidad de este cálculo radica en que, el alto número de alumnos atendidos por un sólo maestro en un grado o grupo, el cual es de 40 a 45 alumnos, los bajos salarios percibidos por el maestro, así como la fuerte intensidad de mano de obra en la educación, lleva al sistema educativo mexicano a tener

⁸⁵ De la Op. Cit. Noriega Chávez Margarita. En los laberintos de la modernidad., p. 42.

escasas posibilidades de aumentar su productividad. El fundamento sobre el que se apoya ese planteamiento, es el hecho de que los sistemas de enseñanza ha salvaguardado el monopolio de la transmisión del conocimiento mientras que las tecnologías se desarrollaron muy rápidamente en el curso de los últimos veinte años sin haberse aprovechado, lo cual sucedió por diversas razones:

- a) Se valora la presencia humana en la educación, independientemente de la capacidad del docente para transmitir la información, por el soporte psicológico que concede al alumno. Aunque la influencia de los profesores no sea siempre positiva y en ciertas condiciones –ambiente de clase, estabilidad emocional del maestro, o las dos-, pueda tener efectos negativos sobre el comportamiento de los alumnos y sobre su motivación para aprender.

- b) En razón del nivel actual de desempleo, existe siempre una demanda persistente para los puestos de profesores, a pesar de los salarios relativamente bajos⁸⁶.

En este análisis podemos observar que la OCDE toma como elementos centrales características y objetivos no económicos de la educación y los contraponen a las propuestas conceptuales de la educación como mercancía. Esta crítica tiene la virtud de resaltar aspectos presentes en la dinámica de las instituciones escolares, pero generalmente ausentes en el momento de analizar las propuestas de financiamiento o de evaluar los resultados y los beneficios de la educación.

⁸⁶ Ibidem, Noriega Chávez M., p. 42.

5. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. El núcleo esencial del trabajo docente se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar y de manera específica, el aula. Nos puede parecer obvia esta afirmación, pero a pesar de ello, existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica pedagógica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo. Aquí se lleva a cabo la relación entre los tres elementos sustanciales del proceso educativo, maestro-alumno y contenido, sin olvidar la relación directa con la autoridad educativa quien está al pendiente de que se ejecuten los proyectos o políticas educativas; ésta carencia reflexiva es el móvil que nos llevó a revisar, qué sucedía con la práctica del maestro en el aula y su relación con la autoridad educativa.

El primer acercamiento reflexivo sobre el contexto institucional es con la autoridad educativa y la relación que ésta tiene con el maestro y su práctica pedagógica, ese acercamiento nos lleva a una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja que establece formas de interpretación y concepción educativa, jerarquizaciones y especificaciones del trabajo docente, generalmente interpretados e impuestos por las autoridades educativas, y ejecutadas por el docente al interior del aula cuya presencia, no se nota en el proceso educativo.

Este primer acercamiento, nos lleva a reconocer que la institución escolar, está delimitada por las sucesivas políticas estatales, su intencionalidad se reduce a normas para regir y unificar su organización y sus actividades sustantivas. El estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, de este modo define –idealmente – relaciones sociales al interior de las escuelas. Filtrándose en todo ello, con sistemas claros de control institucional.

Pese a esta intervención e intencionalidad estatal, es prácticamente imposible encontrar dos escuelas iguales, ya que en ellas se genera un contexto real y concreto, en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos que intervienen en la vida escolar, por ello, cada escuela es producto de una permanente construcción social, dado que ahí, interactúan diversos procesos sociales como: la reproducción de las relaciones sociales, la generación y transformación de conocimiento, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y apropiación de la institución, la lucha y resistencia contra el poder establecido⁸⁷ el cual significa la derrota de uno y el triunfo del otro, entre algunos otros más que intervienen en el contexto institucional. Es en este último donde centramos nuestra atención para conocer como se desarrolla la relación entre la autoridad educativa y la práctica del maestro.

Las relaciones que se dan dentro del contexto escolar son reconocidas principalmente bajo los procesos de control y de apropiación. En el proceso de control se dan una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen; se negocia o se reorientan ciertas relaciones que construyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; estas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; solo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el Estado. La fuerza histórica o potencial de

⁸⁷ De la Op. Cit., Ezpeleta Justa y Rockwell R. "Escuela y Clases Subalternas". 70-80.

este control explica en parte la necesidad política de la oferta estatal de la educación pública.

El proceso de apropiación, se genera en los espacios institucionales adecuados para tal fin, como lo son las aulas, los laboratorios, la biblioteca, los centros de cómputo, los talleres, la misma plaza cívica, etc., ahí se manifiesta el trabajo del docente con todos sus saberes; además, se establece un marco institucional muy específico, dado que es el lugar donde se determina la vida escolar y se establecen las relaciones maestro-alumno, directivo-alumno, maestro-directivo, maestro-padre de familia, entre otros, todas ellas integradas desde lo individual y lo colectivo. Este proceso de apropiación, vincula además al sujeto con su historia, para producirla o transformarla, pero sobre todo, para darle construcción social a la escuela.

Otro de los aspectos que también intervienen en la vida escolar y sus formas de control es la figura del Supervisor Escolar. Su mediación transforma en real organización escolar la más sofisticada planeación técnica, refuerza los mecanismos de control del magisterio, hace operable el sistema escolar masivo y particular de cada escuela. Su particular apropiación de formas de instrumentar y controlar la educación explica parte de la diversidad de realidades escolares. Por ejemplo: ellos son quienes reinterpretan las disposiciones que se establecen en las políticas educativas o de las indicaciones que los departamentos giran a las instituciones de su correspondencia. En su propia actuación los supervisores muestran el juego posible de apropiación y control entre el magisterio y el Estado.

A pesar de todo este proceso de control del Estado, el cual se hace manifiesto en una insistencia ideológica de producción y reproducción como lo diría Gramsci; de establecer los horizontes de conocimiento a través del control curricular y metodológico propuesto en los planes y programas de estudio, del control de la práctica docente a través de lo antes citado y de

imponer normas burocráticas de control en las instituciones educativas. En las escuelas está ocurriendo un proceso de apropiación de saberes y de prácticas significativas que le dan sentido tanto a los aprendizajes de los alumnos como al trabajo del maestro, el cual se le ha reconocido como **proceso de construcción del conocimiento**.

a) La Práctica Docente y sus Diferentes Concepciones Teóricas. Las conceptualizaciones que se hacen de la docencia son diversas, pues continuamente nos encontramos en los textos de pedagogía, que los términos de práctica educativa, práctica docente, práctica escolar y práctica profesional, se les asignan connotaciones diferentes. Sin embargo, tras el contenido particular de práctica, encontramos dos tendencias que no sólo dan sentido a dicho término, sino que además lo teorizan, nos referimos al pragmatismo y a su connotación histórico-social.

En la primera, el pedagogo norteamericano J. Dewey, conceptualiza a la experiencia desde dos momentos: el **activo**, que implica darle sentido al actuar, al hacer, al operativizar, al objetivar, al accionar; y al segundo se le conoce como **pasivo**, que se desprende de las consecuencias que se producen de ese actuar. Menciona que "la mera actividad no contribuye experiencia. Es dispersa, centrifuga, difusa, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido"⁸¹. Por tanto, es necesario darle a la experiencia sentido y/o direccionalidad, la cual debe ser simultánea y sucesiva: seleccionar de todas las tendencias, aquellas que sean las más adecuadas y que a su vez, éstas se articulen con las que procedan y suceden. La dirección debe tener un enfoque y un orden. Dewey agrega que el hombre, como ser inmaduro, requiere que su actividad posea un sentido, o sea, reconozca y comparta los fines de su grupo. Pero estos fines, a su vez, son medios para otros fines.

⁸¹ John Dewey. Democracia y Educación, p. 142.

Así el valor de un fin radica en su eficacia, economía y facilidad, esto es, en la aprehensión de hábitos. El hábito para Dewey consiste en una habilidad que le permita utilizar condiciones naturales como medio para lograr fines, habilidad que ya ha sido verificada y que, por lo tanto, posee un carácter de verdad.

Para el pragmatismo, la práctica educativa y su verdad, se caracteriza principalmente por su utilidad; por ello, para E. Durkheim sería tan sólo un instrumento de acción por el simple hecho de darle una utilidad práctica, de igual manera, considera el conocimiento como aquel que se emplea únicamente para finalidades prácticas, útiles y objetivos, y que a su vez, se vincula con la eficiencia, eficacia y economía, esto es, que cuando la acción ya está verificada y ha proporcionado satisfacciones o que las siga proporcionando, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de efectividad, el modo de actuar y proceder se vuelve habitual y se conceptualiza como una acción verdadera y única. Esta concepción pragmática de la práctica ha sido el elemento sustancial de un pensamiento cotidiano, orientado hacia lo habitual, lo rutinario y lo utilitario, elemento que es manejado de manera continua por las políticas internas de cada institución.

Al contrario de los pragmatistas, Durkheim menciona que el pensamiento es creador de la verdad y que por lo tanto, no puede llevarnos a la pura satisfacción, él piensa que la verdad a veces está en contra de nuestros deseos. A su vez, se opone a concebir lo verdadero como un instrumento de acción y argumenta, que la humanidad durante su desarrollo histórico ha vivido de verdades no prácticas, sino de creencias que pueden ser identificadas como mitos o bien de tipo religioso que no tiene un carácter exclusivamente práctico, sino que confiere a la verdad una función netamente especulativa.

El punto central de crítica al pragmatismo lo hace Durkheim en lo económico, ya que este es entendido como el desarrollo de las actividades en un máximo de eficiencia y eficacia en el menor tiempo posible, menciona además, que la reflexión exige todo un proceso conceptual en tiempo y espacio, por lo tanto, no podemos conocer verdaderamente una representación o un objeto en su totalidad y con la primera impresión, sino que debe ser de manera sucesiva, es decir, parte por parte, estos es, que para conocer dicha representación u objeto, es necesario analizarlos y para analizarlos hay que fijarlos y retenerlos en la conciencia⁸⁸.

b) La Docencia: Una exigencia Educativa de Profesionalización. A la docencia, actualmente se le considera como aquella profesión que presta un servicio personal y profesional⁸⁹ que facilita el conocimiento humano, entendida desde esta perspectiva, la personalidad del maestro es uno de los problemas más importante a considerar y analizar si nos referimos a la complejidad de la tarea educativa.

Los teóricos de la educación aseguran que la docencia, es y, seguramente será fin y función sustantiva de todo proyecto educativo. De ahí, que educar y formar sujetos pensantes, propositivos y autónomos, sea una tarea creativa, compleja y trascendente, expresada como ideal en las propuestas sobre política educativa; pero en especial, sea una tarea para aquel que ha decidido abrazar la profesión de la educación, ¡el maestro!, pero, que además comprenda que su misión, es la de desarrollar habilidades de pensamiento en sus alumnos.

Bajo esta línea de pensamiento, las instituciones de educación media superior, requieren hoy de una docencia renovada y por ende, de un docente

⁸⁸ Ibidem. , p. 125.

⁸⁹ Morán O. Porfirio. "La Docencia: una tarea profesional y compleja". CESU-UNAM, p. 7.

innovador el cual esté formado desde una doble perspectiva profesional: la de su propia estructura disciplinar y lo concerniente al conocimiento de lo pedagógico-didáctico.

Estas serán las exigencias que la práctica profesional pide al docente en común con los cambios sociales que se viven, cambios que exigen una docencia transformadora, profesional que enseñe para el cambio, para lo nuevo e incluso para el futuro. Enseñar para el cambio y para el futuro, Morán Oviedo lo interpreta en el sentido de **construir conocimiento** como primer línea de acercamiento a esa docencia transformadora, con un docente cuya figura debe mirarse como aquel intelectual que enseña lo que produce como conocimiento y que éste, es el resultado de lo que ha investigado⁹⁰, que además, hace de su práctica docente objeto de estudio y reflexión.

En una segunda línea de acercamiento a la transformación docente, lo constituye según Morán Oviedo, el transmitir crítica y creativamente los saberes de la disciplina científica y los propios de la profesión educativa en un sentido práctico, lo cual constituye y estructura la figura del maestro como profesional, porque enseña lo que sabe y así mismo, practica y transmite criterios y procedimientos con la única finalidad de superar su propia práctica profesional.

De esta forma la labor docente tendrá una orientación más específica que consistirá en formar habilidades de razonamiento, de crítica, de formas de pensar y desde luego, en la formación de valores en los sujetos educandos. Sin embargo, para Hugo Zemelman es sólo en la práctica docente donde se resuelve la capacidad de desarrollar la crítica y por ende, la de enseñar a organizar un pensamiento. Son estos los elementos y no otros los que para

⁹⁰ Sánchez Puente R. "La vinculación Investigación- Docencia". Una tarea en proceso de construcción. Citado por Morán Oviedo Porfirio en: La Docencia: una tarea profesional y compleja. CESU-UNAM.

Zemelman dejaría a un lado, la enseñanza rigidamente memorística y enciclopédica que se desarrolla en las instituciones educativas.

CAPITULO IV.

LA EDUCACION Y SUS POSIBILIDADES EPISTEMICAS PARA LA CONSTRUCCION DE SABERES EDUCATIVOS.

Para mi la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político, y un acontecimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, yo digo educación es política, arte y conocimiento.

PAULO FREIRE.

1. EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA: UN PRIMER PLANO PARA LA EXIGENCIA DEL SABER EDUCATIVO.

La problemática de construir saberes educativos se encuentra estrechamente relacionado y arraigado a las condiciones y características más sensibles de lo que Alicia de Alba ha llamado mundo-mundos que hoy vivimos. En los discursos actuales sobre educación nos encontramos con frecuencia con el problema de pensar y de producir conocimiento en este campo. Al respecto Alicia De Alba afirma que:

"Existe una relación determinante entre las formas de enfrentar el problema del conocimiento y de construirlo Teoría del Conocimiento del Objeto (TCO) y la posibilidad de formular explicaciones específicas sobre la problemática educativa, de comprenderla Teorías del Objeto Educación (TOE)(tesis 2ª. De Alba, 1990, p. 20).

Los discursos educativos y las teorías referidas a la educación se encuentran en el marco de las ciencias sociales o humanas y se ven afectadas por lo que en este campo sucede en términos globales y generales, por lo tanto se ven afectadas por la polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, la ciencia, la noción de la realidad, la problemática metodológica, la validez científica y el rigor conceptual (tesis 1ª. De Alba, 1990, p. 20).

Existe una estrecha y compleja interrelación entre discursos educativos (concepciones, teorías, reflexiones) y prácticas educativas (tesis 6ª. De Alba, 1990, p. 21)"⁹¹.

⁹¹ Citado por Alicia de Alba en "Posmodernidad y Educación". Implicaciones Epistémicas y Conceptuales en los discursos educativos. CESU-UNAM 1998, p. 130.

De acuerdo con las tesis que nos presenta Alicia De Alba, es necesario comprender teóricamente este campo tan complejo que es lo educativo desde una perspectiva donde puedan relacionarse lo epistemológico con lo educativo, ya que tiene serias implicaciones en el terreno social, político, ideológico y económico. Ante esta situación, nos encontramos con un serio problema en donde se hace necesario, una nueva forma de razonamiento, es decir, un cambio en la racionalidad. Y con ello, surgen preguntas centrales como: ¿es posible pensar en otras formas de conocimiento educativo, en otras lógicas de razonamiento que nos posibiliten construir saberes educativos?, ¿podemos aspirar, aún con las serias implicaciones antes mencionadas y que actualmente vive nuestro país, hacer conocimiento sobre lo educativo?, ¿será posible hablar de la docencia como un espacio para la construcción de saberes educativos, y al mismo tiempo, como el lugar donde se dan los procesos creativos y se manifiestan las lógicas de construcción del objeto educativo?. ¿Podemos hablar con esto de un docente intelectual?.

En la actualidad el docente está inmerso en una serie de normatividades institucionales que delimitan sus funciones en horas de entrada y salida, planes y programas de estudio, actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios y formas de evaluación, participación en eventos académicos institucionales y de zona. Esto hace olvidar que la función sustantiva del docente es el trabajo con los alumnos, con sus expectativas, con sus posibilidades de aprendizaje, pero también de enseñanza, que se tiene el compromiso de desarrollar habilidades cognitivas que le faciliten construir sus propios conocimientos, su propio aprendizaje. Cuando esto no sucede, es necesario que revise su práctica docente y, contemple las limitaciones que pudiese tener en todo el proceso que genera la enseñanza y el aprendizaje, desde lo pedagógico, contemplando desde luego, las concepciones administrativas y de política educativa de quien está al frente de la institución, esto es, de las cosmovisiones educativas del director.

La intención de este apartado, es presentar las posibilidades teóricas que tiene el docente universitario para construir saberes educativos, aún con las limitantes administrativas antes expuestas y para ello, es necesario hacer una reflexión sobre su práctica docente desde la teoría del conocimiento, para ser más preciso, desde el cuestionamiento que plantea la epistemología a la enseñanza; esto es, desde la totalidad de la pedagogía.

Por lo cual se nos hace pertinente aclarar, que en este apartado, tomaremos como reflexión el problema de cómo un sujeto establece la relación del conocimiento o saber educativo con la realidad educativa cuando quiere influir en ella, cuando desea que su práctica docente sea reconocida como una práctica profesional, lo cual invita a buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de un conocimiento educativo del presente. Así, las primeras líneas de búsqueda nos llevaron a considerar a la totalidad educativa como el elemento epistémico para organizar el razonamiento que nos llevará a construir nuestro propio saber educativo.

a) Perspectivas Epistemológicas Para una Teoría Educativa. A esta perspectiva epistemológica la articularemos a través de dos vertientes analíticas que Alicia de Alba ha construido y llamado: lógica de la construcción del conocimiento, aquí hace referencia acerca de los elementos categoriales que han permitido producir conocimiento sobre lo educativo y que le ha denominado **Teoría del conocimiento del objeto (TCO)** o **postura epistemológica frente a la problemática de la construcción del conocimiento**, y la producción específica de teorías que explican o permiten la comprensión de lo educativo, a las cuales ha llamado **Teorías del Objeto Educativo (TOE)**. Cuando Alicia habla de teorías del conocimiento del objeto, se está refiriendo a la perspectiva epistemológica a partir de la cual se asumen y comprenden los modos de construir las teorías sobre los

objetos específicos, esto es, a la lógica del razonamiento que determina la construcción del conocimiento a través de ciertas categorías centrales, sin considerar las perimetrales; contrariamente a las perspectivas conceptuales o teóricas que dan cuenta a través de un marco teórico-explicativo de tales objetos específicos, estas explicaciones son concebidas como "teorías del objeto educativo"⁹².

Para la búsqueda de categorías que nos permitan ir construyendo nuestro objeto de estudio, citamos las tesis de Alicia De Alba, las cuales son elementos sustanciales en el desarrollo del presente estudio. De esta manera retomamos las siguientes tesis centrales que apuntalan el desarrollo temático del presente apartado.

1. "En el campo de la educación se observa históricamente una influencia determinante en la relación teórica del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación (TCO-TOE), y no de manera inversa como sucede en otros campos."⁹³

2. La posición que se asume en relación con el conocimiento, en este caso al conocimiento sobre la educación, tiene implicaciones sociales, políticas e ideológicas; de tal manera que la reflexión sobre el problema de las posibilidades de producción de conocimiento sobre la educación, así como sobre los distintos tipos de conocimientos es, desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador en particular como de los educadores en general.

3. Se ha observado una ausencia central en nuestro medio educativo en cuanto a la incorporación en nuestros discursos, de análisis de la

⁹² De Alba Alicia. "Teoría y Educación". En torno al carácter científico de la educación. UNAM. México 1990., p. 20.

⁹³ Esta situación relacional epistemológico-teórica es uno de los aspectos que obligan a la reflexión sobre la relación TCO-TOE en el campo de la pedagogía o las ciencias de la educación. Alicia de Alba. *Ibidem*, p. 20.

relación TCO-TOE y de las reflexiones sobre la misma. Esto es, en torno a la polémica específica sobre la producción y el estatuto del conocimiento en materia educativa, en otras palabras, sobre la pedagogía o ciencias de la educación.

4. Los procesos y las prácticas educativas guardan una estrecha relación implícita o explícita, directa o indirecta, con distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas de pensamiento y teorías educativas. Esto es, los procesos y las prácticas educativas son la arena en la cual se producen, expresan y desarrollan de manera contradictoria y mediada tales discursos, conformaciones culturales, concepciones y teorías. DE tal manera que asumida o no, existe una inexplicable relación entre discursos y procesos y prácticas educativas.⁹⁴

Estas tesis nos muestran que los parámetros categoriales se centran en la relación (sujeto de conocimiento-objeto de conocimiento). Esto es, en el énfasis concedido al objeto, al sujeto, o a la interacción entre ambos en el proceso de construcción del conocimiento. Como primer categoría central sobre la relación básica que nos interesa desarrollar en cuanto a perspectivas epistemológicas para una teoría educativa, la hemos llamado: **la construcción del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto.**

Para construir esta categoría nos hemos basado en tres grandes corrientes del pensamiento humano: el idealismo, el positivismo-neopositivismo y el materialismo dialéctico.

1) El Idealismo, ha influido y sigue influyendo en el pensamiento educativo. Se identifican principalmente por la posibilidad del conocimiento

⁹⁴ De Alba Alicia. *Ibidem.*, p. 21.

en el proceso de participación de una entidad real eidética, más allá de la realidad conocida, cuya matriz se encuentra en el pensamiento platónico-socrático, y aquel que ubica la posibilidad del conocimiento en la subjetividad, el cual se genera a partir de Descartes,⁹⁵ alcanzando su desarrollo más importante en Kant y Hegel.

Aun cuando en el campo de la educación ha sido retomado de manera simplista y reduccionista, lo sustancial para este trabajo es destacar la influencia del idealismo en el campo de la educación como corriente de pensamiento y como una forma de construir el conocimiento del objeto educativo. Las aportaciones más importantes que encontramos en la educación de esta corriente de pensamiento son de corte fenomenológico y existencialista, ambos tienen una vigencia hoy en día en los trabajos de investigación en nuestro campo, como ejemplo significativo podemos citar el sustento fenomenológico de la nueva sociología de la educación.⁹⁶

Actualmente se habla de una superación del idealismo, sin embargo, Alicia De Alba dice que se debe entender como una superación en términos filosóficos, epistemológicos o teóricos, pero no así en términos prácticos, ya que es aquí donde el idealismo tiene una fuerte y vigorosa presencia. De hecho, está presente en toda teoría del conocimiento que enfatice la actividad de los sujetos, ya que para esta corriente de pensamiento la subjetividad es la condición de posibilidad del conocimiento y el fundamento de la realidad. Al interior de las corrientes idealistas contemporáneas se manejan nuevas temáticas que pueden ser consideradas para comprender la

⁹⁵ Con su famoso principio "pienso, luego existo" Descartes inicia y apunta al desarrollo de la noción de sujeto y subjetividad; este aporte cambia radicalmente el rumbo de la reflexión y la construcción conceptual en cuanto a cómo se concebía el problema del conocimiento.

⁹⁶ "A finales de la década de los sesenta y durante los setenta la nueva sociología de la educación puso en tela de juicio a importantes teorías que daban cuenta de la problemática educativa, específicamente de la escolar, esta corriente se interesó de manera especial en la caja negra, esto es, en el proceso educativo más que en los productos. Trabajos como **Learningto labour** de Paul Willis y **Knowledge and control** de Michel Young son representativos de esta tendencia". DE Alba Alicia. *Ibidem.*, p. 24.

dinámica educativa y por ende, el construir nuevas categorías que den explicación del concepto educación, como lo es la intencionalidad de la conciencia, la cuestión de los valores en el conocimiento, específicamente en el conocimiento sobre lo humano, la multiplicidad de los significados y los diversos niveles de significación en las distintas conformaciones discursivas, etc. Desde el pensamiento idealista esto es lo que resultaría central para la elaboración conceptual del objeto educativo, lo que para el positivismo y el neopositivismo resultaría irrelevante, metafísico.

2) El pensamiento positivista y neopositivista, encuentran sus antecedentes más inmediatos e importantes en el filósofo franciscano Guillermo de Occam (1299-1349), en la discusión sobre los singulares o particulares y los universales. Occam critica la postulación de conceptos universales y absolutos, afirmando que éstos no designan esencias sino que son sólo construcciones mentales y particulares que explican o designan casos específicos. Esta postura es conocida como nominalismo y es creada como respuesta a la Escolástica y a la concepción antropocéntrica y religiosa que prevalecía en la Edad Media. Es necesario reconocer que las aportaciones de esta postura han sido fundamentales para el avance y desarrollo de las ciencias duras o exactas.

Sus características básicas y/o principales entre otras son:

- 1) el rechazo a la metafísica y
- 2) la definición del concepto de la teoría, como relación lógica con un sustento empírico.

Bajo esta perspectiva de pensamiento, el problema de los fines y los valores se pierde; por lo que sólo puede explicarse como algo dado mediante la sistematización de las regularidades, pero el problema de la

direccionalidad de los procesos sociales se pierde, convirtiéndose en un escenario prácticamente imposible de acceder y de ser conocido.

Zemelman considera a las ciencias sociales como la ciencia del presente; esto quiere decir, que además de comprender los procesos sociales en su realidad, se requiere además, analizar las posibles direcciones que estos procesos pueden seguir en su desarrollo. Si este proceso es ubicado en la teoría pedagógica, el problema se centra en los trabajos de investigación, ya que la mayoría de estos trabajos, vinculan con procesos sociales que se desarrollan en el presente, pero que también pueden potenciar el futuro.

El problema de la direccionalidad está vinculado con el carácter político de lo social, Hugo Zemelman lo explica de la siguiente manera: "lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien es una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que **todo es político**, pero cuidándose de no confundir lo **político** con sus estructuras particulares por ejemplo: el Estado, partidos políticos, aparatos ideológicos, etc., pues lo político, como plano de análisis, reconoce como núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuentran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas".⁹⁷

Desde la lógica del positivismo, resulta imposible comprender la complejidad de los procesos sociales sólo a través del análisis de las regularidades que las direccionalidades puedan proporcionar, ya que sus procesos se vinculan con el problema de la voluntad humana más que con el de las regularidades sociales, cuyo estudio puede aportarnos sin duda

⁹⁷ Zemelman, Hugo. "Uso crítico de la Teoría". En torno a las funciones analíticas de la totalidad, Ed. Anthopos. El Colegio de México, A.C., 1992, p. 35.

alguna, valiosos conocimientos que de ninguna manera agotan la complejidad social, siempre que se comprenda que las regularidades sociales son la expresión de una cotidianidad establecida a partir de una particular estructura social, cultural, política e ideológica.

A pesar de lo expuesto anteriormente, esta corriente ideológica de pensamiento predominó durante el siglo pasado y por sus características particulares, sigue dominando su concepto de verdad no sólo en el campo de las ciencias naturales sino también en el de las ciencias sociales o humanas, a tal grado que en el seno de ésta, se ha creado la llamada teoría de la ciencia, que viene a ser la teoría del conocimiento del objeto desde la perspectiva positivista-neopositivista, pero que a su vez, viene a ser la negación de la teoría del conocimiento, desde otras perspectivas epistemológicas.⁹⁸

Finalmente, podemos destacar en esta corriente de pensamiento que la condición posible de conocimiento está centrada en el objeto **empírico**, el cual debe ser reconocido desde una actividad racional y producto de una serie de reflexiones. De ahí la preponderancia del método científico y de su estructura lógica de hacer ciencia.

Por lo que, el problema del método desempeñó un papel muy importante, durante los periodos críticos de la ciencia, en la medida en que reflejan la necesidad de nuevos tipos de planteamientos de la realidad. Históricamente se podría afirmar que los métodos surgen a partir de una práctica (por ejemplo, el experimento).

⁹⁸ Habermas hace un excelente análisis sobre teoría del conocimiento y teoría de la ciencia, en su Obra, Conocimiento e Interés, p. 19.

Bachelard rescata a la alquimia como un antecedente de la ciencia positiva, o bien, como necesidad de responder a ciertos problemas planteados desde la misma naturaleza, como lo fue con Newton, quien inventara un recurso metodológico para calcular el movimiento continuo de los cuerpos y que llamó cálculo infinitesimal, o el mismo Leibniz, quien paralelamente a Newton inventa el Cálculo Diferencial. Esto nos muestra que por lo general, que el método se desarrolla en función de un objeto delimitado, ya que es el procedimiento mediante el cual se puede llegar a reconocer tal objeto.

El descubrimiento de una nueva objetividad y su consiguiente racionalidad ha llevado a que dentro del plano positivista, la idea de racionalidad científica tienda a formalizarse de acuerdo con los moldes de una propuesta que refleja una determinada práctica científica. Así es como se puede constatar que un concepto de racionalidad científica, definida a partir de la revolución metodológica del siglo XII _ en la que la influencia de las artes y oficios, transformó el método geométrico de los griegos en método experimental_, consagró una idea de método científico que perdura hasta nuestros días, con base en ciertas estructuras categoriales relacionadas con las exigencias de experimentación y prueba. En ese momento tiene lugar el descubrimiento de un concepto de teoría científica que parte de la costumbre experimental de las artes prácticas y del racionalismo de la filosofía del siglo XII y que floreció a partir del siglo XVII... Una gran parte del trabajo experimental y del todo el trabajo científico fue el de reflejar el aspecto metodológico en la construcción de una nueva ciencia, **la ciencia positiva**.

3) En el materialismo dialéctico, se añade en la construcción del conocimiento, la fundamentación de los hechos, pero cuya función es independiente de ésta en cuanto a que sirve para organizar una visión de la realidad como horizonte susceptible de transformación. Como inicio intentó

construir en el plano de la teoría del conocimiento una síntesis entre los diversos idealismos y materialismos existentes hasta entonces, esto es, a mediados del siglo XIX.

Las ideas centrales en cuanto a teoría del conocimiento del objeto (TCO), las encontramos en la *tesis de Feuerbach*, en el sentido de afirmar que la dialéctica forma parte del concepto de la realidad práctico-sensible y la función transformadora del conocimiento, más que del concepto de ciencia; esto es, que la dialéctica permite que <<la ciencia positiva>> cumpla una función de **crítica**. Y con Marx, en la Introducción General de 1857 en su trabajo sobre la Crítica de la Economía Política.

Mediante la crítica, la razón se libera de las estructuras que históricamente la habían encuadrado en (causa y verificación), lo que llevó al hombre a manifestar una razón evolutiva y dinámica que originó al mismo tiempo, la movilidad del rigorismo metodológico. Desde este ángulo la crítica cumple la función principal, no solamente como cuestionadora del modelo de racionalidad científica, sino que, principalmente la posibilidad de **activar el pensar**, de esta manera se hace necesario una epistemología que, sin restringirse a la indicación de que la ciencia moderna, sea cada vez más, una reflexión sobre la reflexión⁹⁹, y que al mismo tiempo, sea capaz de potenciar lo racional, de tal forma, que rompa con los límites de lo dado empírica y teóricamente y, en consecuencia, reactivar el pensamiento hacia una mayor autonomía de razón, pues consideramos necesario destacar que históricamente, el progreso del pensamiento ha sido en gran medida independiente del de la metodología, porque en verdad ninguna ciencia ha comenzado nunca con un *Tractatus de methodo*¹⁰⁰. Cuando hablamos de reactivar el pensamiento hacia una mayor autonomía de razón, lo hacemos

⁹⁹ Gaston Bachelard. "El compromiso Racionalista". Buenos Aires, Siglo XXI, 1973, p. 18.

¹⁰⁰ Zemelman Hugo, De la Op. Cit., p. 94.

considerando que la realidad social y educativa de hoy, es cada día más compleja y que por lo mismo, nos exige un proceso de razonamiento que se adecue a dichas exigencias y nos permita construir una teoría del objeto de estudio, y con ello, sirva de base para nuevas prácticas científicas, que estén a la par o que superen los procesos lógicos de la razón científica.

b) Las Exigencias de un Razonamiento Crítico, en la Realidad Educativa. El primer problema al que tenemos que enfrentar es lo concerniente a la relación del conocimiento especializado que tiene el docente universitario con la realidad educativa.

La idea dominante que prevalece en tal relación siempre tiene un carácter de tipo empírico pues se dice por los formadores de docentes y aun por los mismos directivos de las instituciones educativas, que los maestros universitarios poseen los conocimientos teóricos de su disciplina, pero que carecen de los elementos pedagógicos para ejercer la docencia con éxito.

Este inicio argumental actúa como reclamo para quienes se han de dedicar a la docencia, más allá del dominio de su área disciplinar. Y ello, por razones relativas a las tareas académico-administrativas que se han de desarrollar en la escuela, y por la problemática que encierra la propia constitución en los planes y programas de estudio sobre los saberes que se han de enseñar.

Sin embargo, es necesario considerar el hecho de que un individuo independientemente de la formación que tenga (Lic. Normalista o Lic. Universitario) y del dominio de su discurso disciplinar, no garantiza que se tenga las habilidades pedagógicas para destacar ampliamente en la difícil tarea de enseñar, porque ya Hugo Zemelman hacía mención en su ponencia (El conocimiento como construcción y como información, 1987) que a

menudo se encontraba en los cursos de metodología avanzada que él impartía, con alumnos que saben manejar técnicas, pero no saben pensar, lo que le indicaba que con el manejo de estas técnicas existía una ausencia en el docente de capacidad para enfrentarse con la realidad educativa.

Por otra parte, se encontraba también con un docente que posee un exceso dominio de su disciplina y que por lo mismo, le impedía ver su realidad educativa. Lo cual quiere decir que puede haber un conocimiento amplio de la materia y que aun considerando los estilos diferentes de aprendizaje de los alumnos como condición necesaria, no sería suficiente para que las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente universitario se vean reflejadas y reconocidas como exitosas.

De igual manera podemos decir que: un maestro cuya función sea la de formar y que por lo mismo, tenga una determinada concepción sobre cómo se ha de sistematizar, organizar o secuenciar la presentación de los contenidos de una disciplina; no nos garantiza, ni tampoco nos hace suponer que esta ordenación sea la más adecuada, con la cual el alumno capte mejor y pueda apropiarse de igual forma, todos los contenidos que le son presentados, ni que sea la más adecuado a su estilo cognitivo o al sistema de aprendizaje que haya adquirido en anteriores etapas de su escolarización¹⁰¹.

Lo anterior es de importancia para los docentes de formación normalista y para quienes se plantean la posibilidad de incursionar al ámbito educativo como formadores pero que son de procedencia universitaria, deben reconocer que: **"saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o**

¹⁰¹ Hernández F. Sancho J. María. "Para enseñar, no basta con saber la asignatura". México, Paidós, 1996, p. 25.

propiciar el aprendizaje del alumno, esta idea se puede perfilar también a los que fueron formados para el ejercicio docente de la siguiente manera: ***Aunque se hayan estudiado las teorías evolutivas de Piaget o Wallon, se conozca la importancia de tener en cuenta el papel del entorno cultural y social para el desarrollo cognitivo del alumnado y se tenga información sobre todos los modelos conocidos de enseñanza y aprendizaje, no existe la seguridad de que la práctica docente pueda por ello mejorar***.¹⁰²

Todo lo anterior nos ha llevado a considerar que la tarea educativa no es fácil y por lo mismo, se hace necesario incursionar en otros niveles de razonamiento, en este sentido, hemos tomado como punto central la categoría de la totalidad concreta y su capacidad para enriquecer las formas racionales que medien en la conexión con la realidad educativa, pero que además, nos permitan construir objetivamente saberes sobre dicha realidad. Para este propósito tomaremos como base la siguiente formulación de la totalidad, planteada por Karel Kosik.¹⁰³

La categoría de la totalidad, que Spinoza ha anunciado por primera vez en su *natura naturans* y *natura naturata*, en la filosofía moderna... comprende la realidad de sus leyes internas y las conexiones internas y necesarias, en oposición al empirismo que considera las manifestaciones fenoménicas y casuales, y no llega a la comprensión de los procesos de desarrollo de lo real. Por lo mismo, no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepciones y ofrecer un cuadro <<total>> de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de sus conocimientos como realidad.

¹⁰² Ibidem., p. 25.

¹⁰³ Karel Kosik. "Dialéctica de lo concreto", México, Ed., Grijalbo, 1967, p. 53.

Empezaremos por precisar el concepto de la totalidad en este trabajo. En opinión de Gaymonat, se identifica con la presentación axiomática de las teorías científicas y ocupa <<una posición central en la ciencia actual>>, en razón de la dilatada utilización de la lógica matemática que le confiere el carácter del sistema unitario. Habermas, por su parte, ha enfatizado que la totalidad no es una clase de extensión lógica determinable mediante la agregación de cuantos elementos comprende, y asume una postura semejante a la de Teodoro Adorno, para quien la totalidad no mantiene ninguna vida propia por encima de sus componentes mismos que aúna y de los que, en realidad, viene a constatar.

A partir de esta identificación hecha por Gaymonat y Habermas, hemos puesto en el contexto de esta investigación a la totalidad como el fundamento epistemológico para organizar el razonamiento de tal forma que nos permita delimitar campos de observación de la realidad educativa. En este sentido, estaremos hablando de la totalidad como el elemento de exigencia epistemológica de razonamiento analítico.

Con este tipo de exigencia epistemológica, se ha creado el mecanismo necesario y suficiente, para pensar desde la totalidad a la realidad educativa, nos estamos refiriendo a la "aprehensión racional"¹⁰⁴, cuyo mecanismo metodológico es la reconstrucción articulada, mediante el cual se pueden determinar las bases para captar la realidad. Bajo esta perspectiva epistemológica hemos considerado que los elementos o niveles que componen la totalidad educativa pueden ser teorizables sólo en función de su relación posible con el "todo" y a partir de ahí llevarlos a los niveles de un saber educativo propio de los docentes. Porque el todo, es quien da sentido a las partes en cuanto las incluye; las partes, a su vez, son el movimiento de

¹⁰⁴ Zemelman Hugo. "Los horizontes de la razón". Tomo I. Dialéctica y apropiación del presente. El colegio de México, A.C. Ed. Anthropos. 1992, p. 53.

esa inclusión. Sin embargo, el **todo** no hace referencia a un todo real sino a una exigencia de totalizar los recortes que puedan hacerse de la realidad. Por lo tanto, no nos interesa el movimiento de una realidad ya construida, sino más bien, como la posibilidad de construirla a partir de una aprehensión en tanto se constituye como realidad.

Nuestra exigencia de construir un conocimiento sobre lo educativo fundado en la totalidad dialéctica, responde a la necesidad de comprender la realidad del hecho educativo en el aula, de manera específica, la práctica de los docentes y sus posibilidades de construir un saber educativo que le permita mejorar sus condiciones laborales y los procesos de enseñanza, bajo las presiones de las políticas educativas institucionales y de Estado en forma dinámica, de acuerdo con el supuesto del movimiento. Lo dicho supone incluir la idea de potenciar un movimiento que no puede ser reconstruido, sino más bien, captado en el presente como un momento de desarrollo histórico. Si por presente entendemos el recorte propio de la praxis pero además, como el elemento generador del movimiento de la realidad.

De acuerdo con este planteamiento que articula dinámica y praxis, la historia y el hecho educativo son la construcción objetivamente posible de los actores educativos; es decir, de los docentes. Esto significa que los procesos históricos y los hechos educativos son el movimiento de la praxis de dichos actores, lo que nos ha llevado a plantearnos las interrogantes acerca de lo que es el movimiento educativo de estos agentes y lo que debemos entender por la posibilidad de construir saberes educativos.

Con respecto al primer aspecto, reconocemos que los actores educativos se desenvuelven en distintos recortes de su realidad, de modo que su dinámica no pueda reconstruirse partiendo exclusivamente de uno de éstos y prescindiendo de otros. Podemos elegir algunos de ellos como punto de

partida, pero sin que eso signifique reducir la dinámica del proceso a ese recorte en particular, por el contrario, debemos complementar los otros espacios como posibles reconstrucciones, si es que pretendemos llegar a construir la realidad objetiva de los actores con respecto a sus prácticas educativas.

Para comprender el segundo momento, partimos de la siguiente interrogante: ¿cómo debemos entender la posibilidad de construir saberes educativos?. Por principio partimos diciendo que la posibilidad de construcción se define en un marco de alternativas viables, el cual debe ser reconocido por el conocimiento educativo que se construye y que requiere ser potenciada en función de las diversas opciones que la realidad nos ofrece, así como de las diversas oportunidades de construcción elaboradas por los docentes.

El conocimiento posible al cual hacemos referencia puede ser construido desde los niveles de razonamiento que Hugo Zemelman llama **pensamiento epistemológico**¹⁰⁵ porque a diferencia del pensar teórico el cual se base en proposiciones conceptuales con contenidos determinados, el pensar epistemológico nos enfrenta con ámbitos de la realidad en cuyo entorno podemos reconocer escenarios posibles de teorización desde la acción educativa.

La razón de esta distinción se encuentra en que la realidad educativa, como contenido posible de conocimiento, no se agota en su pura captación racional, sino que se refleja y se le da un sentido real cuando se transforma en praxis, en el presente, en el aquí y ahora, que es donde se materializa y potencia; por eso se hace necesario detenerse a examinar la práctica del

¹⁰⁵ Ibidem., p. 56.

docente y de sus posibilidades de hacer conocimiento de su propia realidad educativa basándonos en la totalidad dialéctica.

c) La Totalidad en la Construcción del Conocimiento Educativo.

La totalidad dialéctica pretende desde el plano epistemológico, responder propiamente a cuestiones básicas de convertir el qué pensar en el cómo pensar la realidad educativa. Esto nos lleva a plantear cuestionamientos como: ¿la capacidad de conocer lo educativo, equivale a la capacidad de romper con los lineamientos del control y política educativa?, ¿esta capacidad de romper equivale a una mayor autonomía de razón y, del actuar consciente sobre su práctica educativa?. A estos cuestionamientos Hugo Zemelman responde diciendo que es posible romper con los lineamientos de control siempre que el saber teórico de lo educativo, como adecuación a lo real, se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la estructura de la razón pedagógica y política; por el contrario de la razón teórica, la cual se ha encerrado en estructuras cristalizadas de grandes pedagogos teóricos en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización, y enriquecer por consiguiente, tanto la capacidad de la experiencia como el de ampliar los horizontes socio históricos en que se desenvuelve la actividad de pensar lo educativo.

La razón teórica, comprendida desde la modernidad, trajo como estructura de pensamiento, lo metodológico, por lo que el pensar, quedó encuadrado en categorías de experimento y de prueba, dejando de desarrollar otras tan importantes como las de <<por-venir>>, <<lo posible>> y <<lo nuevo>> tal como ha sido advertido por Bloch¹⁰⁶. De esta manera, el razonamiento se ha reducido a la función de ser un ordenador, ante la cual la capacidad de asombro y aventura intelectual ha quedado subordinada al sistema del

¹⁰⁶ Habermas J. "Perfiles filosófico-políticos". Ed., Taurus 2000., p. 128.

trabajo de la sociedad industrial, ya que los procesos de investigación están conectados con la aplicación técnica y esto mismo se ha convertido en substancia del trabajo y de la producción según Habermas¹⁰⁷. En este sentido, el maestro al ser instruido en procedimientos metodológicos de la ciencia positiva, recibe información indispensable sobre lo técnico-instrumental, pero no tiene orientación sobre situaciones de vida académica en el aula, principalmente sobre procesos de aprendizaje.

Lo dicho nos lleva a considerar una nueva forma de pensar la realidad educativa desde la perspectiva de la razón crítica. Una crítica entendida como el rompimiento de la condición dada y/o estructurada de un objeto o de un concepto teórico, esto, a través del estar inquiriendo constantemente en su esquema conceptual por medio de destacar lo **procesual** de lo **estructurado**, tomando como referente principal, el énfasis de su **potencialidad**, lo que hemos considerado congruente, con la idea de que el movimiento de lo real, exigirá a la misma forma de pensar, el construir su propio movimiento, que acertadamente podríamos llamar **conocimiento**. Mientras lo estructurado alude a lo que está delimitado teóricamente, lo cual nos lleva a contemplar, que la idea de <<potencialidad>> implica la realidad abierta posible de pensarse. Distinción que supone un esfuerzo crítico de separar **la teoría pedagógica** de lo que es **pensar la realidad educativa**.

Para Hugo Zemelman, pensar la realidad educativa implica un proceso bastante complejo, de tal forma que cualquier teoría experimenta respecto a ésta un desfase por las interpretaciones propias de mundo de los teóricos, lo que lleva en la mayoría de las ocasiones, a distorsionar el análisis de las construcciones teóricas y al mismo tiempo, dificultan el proceso mismo de construcción de conocimiento. De ahí que el énfasis deba colocarse en la formulación de un modo de razonamiento que, para tomar conciencia de

¹⁰⁷ Habermas Jürgen. "Teoría y Praxis". Estudios de Filosofía Social. Ed. REI-MEXICO. 1993., p. 338

estos sesgos teórico-pedagógicos, se fundamente en la necesidad de determinar la relación con la realidad y que ésta sirva de base para elaborar un marco de teorías interpretativas comprensivas de la realidad educativa.

Reconocemos que la realidad educativa está constituida por una articulación entre diferentes planos temporales y espaciales, por lo que es indispensable contar con un instrumento metodológico de análisis que, partiendo de ese supuesto, permita construir la realidad educativa con toda su complejidad. En este sentido, la totalidad dialéctica sirve de fundamento epistemológico porque organiza un razonamiento abierto a la realidad y al mismo tiempo hace una exigencia gnoseológica de tener que organizar el razonamiento, de manera que se pueda basar la construcción del conocimiento en una exigencia de objetividad antes que en un concepto ontológicamente cerrado, ya que el despliegue de lo educativo y en especial, el de la práctica docente, no pueden ser concebidos aisladamente del contexto en que se inserta y especifica.

De lo expuesto anteriormente se desprende que, para el desarrollo de una forma racional dialéctica, es necesario reconocer como punto inicial la construcción de la realidad como objeto, en el marco de exigencias epistemológicas definidas por las articulaciones entre momentos y niveles. En este marco tiene lugar dos grandes grupos de contradicciones: las contradicciones de nivel y las de momento. Hugo Zemelman dice que la importancia de distinguir estas contradicciones reside en que los **niveles** nos permiten comprender la totalidad como **articulación dada**, mientras que los **momentos** están referidos a la forma en como se transforma la **totalidad articulada**¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Zemelman H. De la Op. Cit., p. 63

Los momentos en lo educativo forman parte de los metalenguajes de formación y política educativa (tipo de hombre y de sociedad); mientras que el nivel (por ejemplo: de práctica docente y/o educativa, los procesos metodológicos de enseñanza y de aprendizaje, el conocimiento de los profesores, la instrumentación didáctica, los procesos administrativos de asistencia y puntualidad, la carga horaria, etc.) se refiere a los planos de realidad que concreta la totalización de lo educativo. La forma de razonamiento crítico se inserta en esta última señalada, ya que supone un desarrollo epistemológico y metodológico que se vincula con los problemas reales de las instituciones educativas y de manera más específica de la práctica docente, desde las posibles construcciones del conocimiento educativo, como son la autodeterminación del maestro de su libertad de razón.

Por ello, la totalidad, entendida como lógica de inclusión de niveles, plantea la cuestión de la superación de los condicionamientos del razonamiento, y esto supone una constante ruptura de los modelos teóricos e implica, en el plano de lo epistemológico, la transformación de los parámetros interpretativos de la realidad educativa y desde luego, crea condiciones para construir nuevos saberes educativos. Por lo que el núcleo de este desenvolvimiento educativo y epistemológico es el sujeto real-concreto, el individuo actuante y pensante, el hombre histórico y auto reflexivo llamado **docente**.

2. LA CRÍTICA COMO UNA FORMA DE RACIONALIDAD EN LA CONSTRUCCION DEL SABER EDUCATIVO.

La idea de crítica que deseamos construir en este trabajo, va en el sentido de desarrollar una estructura lógica que nos permita pensar lo educativo, no sólo desde los horizontes teóricos¹⁰⁹ de la pedagogía, sino que, principalmente desde los horizontes históricos de vida cotidiana en las instituciones educativas y principalmente donde se originan los saberes educativos, en las aulas; porque los cambios en el primero son más lentos que en el segundo, de ahí, que se requiera una forma de razonamiento que sea crítico y abierto a estos cambios. Lo anterior nos lleva a profundizar en el razonar y su conexión con la realidad educativa, de tal manera que oriente la construcción de un pensamiento activo y no esquematizado, que sea trascendente a cualquier tipo de ideología. Por esta razón, pondremos en la mesa de discusión las implicaciones del concepto de crítica.

Primeramente plantearemos el problema de la función crítica del saber en relación con el poder¹¹⁰. Para ello, Horkheimer afirma, que no se puede concebir la "fortaleza espiritual para sentir el poder, que se abalanza sobre la conciencia, sin un saber de la sociedad y de su proceso"¹¹¹. Dicha relación de poder y saber, se ha hecho presente a lo largo de toda la historia en el constante esfuerzo del poder por eliminar la crítica. Cuestión que encuentra

¹⁰⁹ Husserl, entiende por horizontes teóricos "al sistema cerrado de proposiciones de una ciencia", esto quiere decir en su más exacto sentido; que teoría es un encadenamiento sistemático de proposiciones bajo la forma de una deducción sistemática unitaria. Husserl E. "Lógica formal y trascendental". México, UNAM, p. 89.

¹¹⁰ Nietzsche, pensaba que el poder actual se basa en la pereza intelectual y en el miedo de las masas, y fuera de eso es muy poco lo que tiene en su favor. Por lo que liberar al pensamiento significa hacer prevalecer una idea incluso contra los poderes naturales y sociales, apoyarla, mantenerla en la conciencia de modo tal que domine las formas teóricas y prácticas de la conducta, al mismo tiempo, deje sentir su matiz en las ideas y acciones al interior de la sociedad.

¹¹¹ Horkheimer Max. "Sociología y Filosofía", en Theodoro Adorno y Max Horkheimer, Sociología, Madrid, Ed. Taurus, 1971, p. 22.

su más lejano antecedente en la oposición de Epicuro y la fórmula de Platón según la cual "el Gobierno sólo puede seguir basándose en el engaño"¹¹², y en el ejercicio de su autoridad, en la cual descansa tanto la sumisión ciega y esclava, fruto, en lo subjetivo, de la pereza mental y de la incapacidad para tomar resoluciones por sí mismo, y que en lo objetivo, contribuye a la continuación de condiciones oprimentes e indignas¹¹³ de una sociedad del presente.

Por tal motivo, el pensamiento crítico se esfuerza por buscar la verdad, una verdad que le permita a la sociedad, rechazar ésta legitimación que el poder le ha impuesto, tomando como medio el saber científico de corte positivista. Esto, llevó al filósofo Alemán J. Habermas a examinar críticamente las legitimaciones de este entendimiento positivista del saber, observa que el saber positivo le brinda las posibilidades de desarrollar un pensamiento epistémico y al mismo tiempo, la posibilidad de crear una nueva teoría sobre el conocimiento social, el cual llamó; *teoría de los intereses del saber*, para ello, se orienta bajo las tesis siguientes:

Primera tesis: el conocer es instrumento de la auto conservación en la medida misma en que trasciende a la mera auto conservación.¹¹⁴

En esta tesis, Habermas localiza tres categorías de posible saber, las cuales le permitirán ver la realidad; a la primera le llama **información**, ésta, amplía nuestra **potencia de dominio técnico**; a la segunda, le llama **interpretaciones**, estas, orientan las acciones bajo tradiciones comunes y, la tercera le llamó de **análisis** la cual emancipa al pensamiento y la conciencia respecto a fuerzas hipostasiadas. Estos puntos de vista dice, dimanan el

¹¹² Ferrington, Benjamin, "Ciencia y Política en el Mundo Antiguo", Madrid, Ayuso, 1979, p. 54. Citado por Zemelman H. En Los horizontes de la razón, p. 100.

¹¹³ Horkheimer Max. "Teoría Crítica". Ed. Amorrortu, Argentina 1998, p. 98.

¹¹⁴ Habermas Jürgen. "Ciencia y Técnica como ideología". Ed. Rei, México, 1996, p. 175.

nexo de intereses que vinculan con determinados medios de comunicación como el trabajo, el lenguaje y la dominación.

Por lo que su segunda tesis la anuncia así: **los intereses que guían al conocimiento se construyen en el medio o elemento de trabajo, el lenguaje y la dominación.**¹¹⁵

Aquí Habermas reconoce que la estructuración teórica de la ciencia y, el conocimiento con el interés, no es igual en todas las categorías porque ciertamente, cuando el conocimiento concibe teóricamente la realidad por vez primera es concebida como ciencia pura, para posteriormente darle una utilidad técnica (como fin último de la ciencia), y ponerla al servicio de intereses extraños al verdadero conocimiento, por lo que, él reconoce, que en este plano el conocimiento será siempre una ilusión. Pero dice; el espíritu puede referirse al nexo en el que previamente sujeto y objeto, estén anudados, articulados y que para su liberación se requiera necesariamente de la autorreflexión como consideración crítica. Teóricamente esto es posible, ya que la emancipación no se limita a flotar; puede ser vislumbrada a priori. Habermas acepta que aquello que nos saca de la naturaleza es cabalmente la única realidad que podemos conocer según su naturaleza, y sólo lo podemos hacer por medio del *lenguaje*. El lenguaje junto con su estructura es para el hombre la emancipación.

En la autorreflexión, el conocimiento viene a coincidir con el interés por la autonomía (única idea en la que somos dueños absolutos desde el sentido filosófico), y que por lo mismo, puede ser retomado como interés emancipatorio del conocimiento cuyo fin sea la de consumir la autorreflexión como crítica. Esto nos permite citar la tercera tesis de Habermas la cual dice así:

¹¹⁵ Habermas J. *Ibidem.*, p. 176.

En la fuerza de la autorreflexión el conocimiento y el interés son uno.

Para Habermas una sociedad emancipada es aquella donde todos sus miembros han conseguido su autonomía, y en ella, se despliega la comunicación hacia un diálogo, libre de dominación y sí de concertación; de la identidad con el yo, de la verdad de los enunciados y de la ilusión ontológica de la teoría pura, tras la cual desaparecen los intereses que guían el conocimiento. Es precisamente en la teoría pura que al querer obtenerlo todo de sí misma, claudica ante los intereses y necesidades de una sociedad; es aquí donde Habermas rechaza cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual **puro** cuyo sujeto se halle en actitud desinteresada. Sin embargo, él cree que cuando la filosofía descubra en la ruta dialéctica la historia de la humanidad y su lucha por la emancipación, el progreso del género humano quedará enmarcado por su autonomía. De ahí su siguiente tesis:

La unidad de conocimiento e interés se acredita en una dialéctica que reconstruye lo suprimido rastreando las huellas históricas del diálogo suprimido.

La reconstrucción de la cual habla en su tesis la realiza en virtud de tres intereses constitutivos del conocimiento que él llamó **interés técnico, interés práctico e interés emancipador**.

a) Interés Técnico. El interés técnico, es el que se ejerce propiamente en el desarrollo de las ciencias empírico analíticas. En este sentido, Habermas sabe que el **saber es poder** y que los científicos y técnicos en virtud de ese saber que tienen sobre el mundo de la vida objetiva, han llegado a adquirir el inmenso y creciente poder de dirigir y cambiar nuestro

mundo y nuestra forma de vivir, por lo que el saber resultante de este interés le dió el nombre de **interés instrumental**.

En la construcción del saber, desde la lógica de las ciencias empírico-analíticas, se realiza principalmente de ciertas conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten deducir hipótesis legaliformes pregnadas de contenido empírico. Estas hipótesis son susceptibles de ser interpretadas por el comportamiento de las variables y sus magnitudes observables (generalmente se hace a través de la experimentación), bajo estas condiciones nos permiten hacer un juicio y/o pronóstico de posibles resultados de la realidad, por lo que este tipo de ciencia nos proporciona conocimientos acerca de la técnica de cómo dominar el mundo, su naturaleza y la vida por medio del cálculo¹¹⁶, así como la acción del mismo hombre. Por tal motivo, Habermas hace una crítica a este tipo de conocimiento, en el sentido de rechazarlo como única forma de hacer ciencia.

Al rechazar esta pretensión única de hacer ciencia, Habermas aduce que el conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la acción comunicativa no es reducible a un saber científico y que por lo mismo, una ciencia de la cultura no puede agotar su interés en la investigación de regularidades empíricas, por el contrario, éstas, sólo son un conocimiento previo al que debe aspirarse y el conocimiento al que hace referencia le llama **interés emancipador**.

b) Interés Práctico. Habermas deja ver otra línea metodológica de interés que guía el conocimiento y dice, que en el desarrollo de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un **interés práctico** del conocimiento, el cual es construido bajo otro marco metodológico que llamó **la comprensión**

¹¹⁶ Habermas Jürgen. "La lógica de las ciencias sociales". Ed. Rei. México, 1993, p. 93.

de sentido, lo que en lugar de la observación y la experimentación, abre acceso a la interpretación y comprensión de los hechos. A la contrastación sistemática de suposiciones legales corresponde aquí la interpretación de los textos¹¹⁷. Esto quiere decir, que el interés práctico básicamente apunta a la comprensión, no a una comprensión técnica, sino de un interés por comprender el medio donde interactúa el propio sujeto, con la única intención de saber vivir en armonía con el mundo y formar parte de él, y no competir con la naturaleza en el sentido técnico de dominarla, de transformarla y adaptarla a las necesidades de la humanidad para su sobre vivencia. Esto último nos lleva a contemplar una esfera muy específica del ser, **la moral**, porque sí en el interés técnico está implícita una postura moral aunque a menudo despreciado cuando hacen referencia a la objetividad y naturaleza del objeto. La cuestión que suscita al interés práctico no es: ¿qué puedo hacer?; sino: ¿qué debo hacer?. Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por lo mismo, este interés recibe el nombre de práctico, porque se trata de un interés que lleve a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto y específico.

A la producción de un saber mediante el hecho de dar significado, es lo que de alguna forma determina y constituye a la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas de dar el sentido interpretativo al hecho y/o texto. Entre estas ciencias encontramos la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y algunas ramas de la psicología. Sobre estas formas de saber Habermas las determina así:

Las ciencias histórico-hermenéuticas incrementan el saber en un marco metodológico diferente. Aquí, el significado de la validez de las proposiciones no se

¹¹⁷ Habermas Jürgen. "Ciencia y técnica como ideología". De la Op. Cit., p. 170.

construye dentro del marco de referencia del control técnico... Las teorías no se construyen deductivamente y la experiencia no se organiza en relación con el éxito de las operaciones. El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. La verificación de las hipótesis legaliformes en las ciencias empírico-analíticas tiene su contrapartida en la interpretación de los textos¹¹⁸.

Con este apartado Habermas deja claro el cómo efectuar la interpretación de un documento histórico para darle sentido y significado, pero la interpretación de las acciones es otra cosa. Tanto las ciencias empírico analíticas como las interpretativas, deben transformar la acción humana en situaciones distintas para ser estudiadas; las analíticas transforman la acción humana en conductas, conductas que puedan ser experimentables y que al mismo tiempo, permitan hacer un estudio analítico y con ello, estructurar un marco explicativo de la acción humana. En tanto que las ciencias interpretativas, deben tratar la acción en un sentido más amplio, más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla posteriormente en forma de notas de campo, grabaciones, videos en forma de textos, fotografías, grabaciones magnetofónicas o magnetoscópicas¹¹⁹, de esta manera la acción humana es reproducida como texto.

Sin embargo, esta acción no constituye una acción objetiva, dado que no se trata de una acción sobre un objeto específico, concreto, objetivable, por lo que esta acción es considerada como una **acción subjetiva**. De ahí que el interés práctico sea el que genere un conocimiento subjetivo en vez de un saber objetivo, esto es, un conocimiento del mundo como sujeto y no un conocimiento del mundo como objeto. Por ello, el conocimiento generado

¹¹⁸ Habermas Jürgen. "Conocimiento e Interés". Ed. Taurus. 1972, p. 309.

¹¹⁹ Grundy S. "Producto o praxis del curriculum". Ed. Morata, p. 31.

desde un interés práctico, es aquel que comprende al ambiente mediante la interacción, basada en una interpretación consensuada del significado.

c) Interés Emancipador. Esta es quizá la aportación más importante que Habermas hace a la filosofía moderna. La construcción de una categoría fundada en la razón del hombre, **el interés por la emancipación**, para él, emancipación significa ***independencia de todo lo que está fuera del individuo***. Esto es, que se trata de un estado de autonomía y de absoluta responsabilidad. Pero Habermas dice que la emancipación sólo se logra en un acto de autorreflexión (cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). ¿Pero cómo puede llevarse a cabo una autorreflexión sobre sí mismo?. La autorreflexión en Habermas, está determinada por un interés cognitivo emancipatorio, el cual permite entablar una relación de comprensión y liberación de dependencias dogmáticas, un dogmatismo que ha desechado la razón y que por lo mismo, ha creado una falsa consciencia en cuando a la producción de un saber nomológico como única posibilidad de conocimiento verdadero: error y existencia que no libera a los sujetos de esta estructura de pensamiento. Por lo que sigue insistiendo al afirmar que; sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa.

Contestando a la pregunta, Habermas propone reflexionar primero sobre las afirmaciones problematizadas, esto es, sobre las acciones o conductas que tienen la pretensión de validez y quienes se han convertido en objeto de discusión. El segundo paso, consiste en dar una explicación teórica de las afirmaciones problematizadas, es decir, en dar por lo menos un argumento que justifique su validez (discurso teórico). El tercer paso es el tránsito a una modificación del sistema de lenguaje inicialmente elegido o a una ponderación de la adecuación de sistemas de lenguajes alternativos

(discursos meta teóricos). El último paso consiste en una reflexión sobre los cambios sistemáticos de los lenguajes de las fundamentaciones, es decir, de los marcos conceptuales anteriores¹²⁰.

Por otro lado, Habermas reconoce que el dogmático es la imagen clara de una persona no libre, por que su pensamiento está objetivado a una acción instrumental que se orienta sólo por reglas técnicas y cuyo saber es empírico, por lo mismo, nos muestra la falsa consciencia del saber nomológico. Pero, ¿acaso este saber o estos intereses técnicos y prácticos como los llama Habermas, no son capaces de satisfacer la orientación humana hacia la autonomía y la responsabilidad, es decir, hacia la emancipación humana?. Si hemos de creer en Habermas cuando dice, que el interés técnico, no facilita la responsabilidad y mucho menos la autonomía, dado que se preocupa más por el control y por los pronósticos condicionados sobre sucesos observables, físicos o sociales, los cuales pueden ser ciertos o falsos, y que además, éste interés, surge de la inclinación y no de la razón, entonces, la respuesta a este interés es no. En cuanto al interés práctico, en él se considera al universo como sujeto, y no como objeto, aquí se hace presente cierto potencial de libertad que confiere importancia al significado y la comprensión consensuada, orientada desde luego, por categorías que proporcionan un saber analítico, pero que por ser consensuadas, resulta inadecuado para promover la verdadera emancipación de la humanidad bajo este tipo de interés de conocimiento.

Habermas considera la emancipación como un principio evolutivo implícito en un auténtico acto lingüístico y de discurso ordinario que separa a las personas de otra forma de vida. Por lo que, el problema primordial de Habermas, consistió en construir un marco de referencia epistemológico, en

¹²⁰ Habermas Jürgen. "Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos". Ed: REI-MEXICO. 1996, p. 151.

función del cual, se llegase a demostrar, que las teorías de una ciencia social crítica, tuviesen una mejor interpretación o que son más correctas y apegadas a la verdad que las interpretaciones ideológicas contempladas desde la lógica de las ciencias nomológicas. Se trataba por lo tanto, de proporcionar normas de racionalidad mediante las cuales las ciencias sociales críticas pudiesen justificar sus propios procedimientos metodológicos. Para ello, Habermas vuelve su mirada hacia el análisis del lenguaje y a partir de ahí, postula que los fundamentos normativos que justifican a la ciencia social crítica pueden derivarse de un análisis del lenguaje y del discurso ordinario.

En esa búsqueda de elementos argumentativos racionales, Habermas desarrolla una nueva teoría: **la teoría de las competencias comunicativas**, que en cierto sentido, es una teoría ética de la autorrealización que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso. En ella, intenta demostrar cómo cualquier explicación adecuada de lo que son los seres humanos proporcionan respuestas a las cuestiones de orden ético acerca de lo que deberían llegar a ser como realidad objetiva, y el deber-ser¹²¹ como realidad normativamente vigente. Esto es, que en cualquier momento histórico dado, el entendimiento de **lo que el hombre es**, siempre es cuestión de comprender el proceso subyacente que se oculta bajo la situación actual del mismo hombre, y en función del cual lucha por transformarse a sí mismo a fin de realizar sus verdaderas posibilidades y encontrar su verdadera esencia que le permita construir su autonomía racional, y con ello, ser un sujeto emancipado. De esta manera, la teoría de la competencia comunicativa trata de demostrar que la justificación normativa del saber emancipador está incorporada en la estructura de la acción comunicativa, en cuyo análisis y exploración se ocupa la ciencia social crítica.

¹²¹Habermas J. *Ibidem.*, p. 181.

Así pues, el interés emancipador exige el reconocimiento de un diálogo democrático, público, que permita el flujo libre de las ideas y de los argumentos, que garantice a los sujetos participantes e interesados en construir conocimiento bajo las normas de la acción comunicativa, su libertad de acción y, que no se vean amenazados, reprimidos, dominados, manipulados y controlados, por que limitaría el proceso y las condiciones de una acción autónoma, responsable y racional, pero sobre todo, el de crear una teoría crítica y una ciencia crítica¹²² que permita además, construir una sociedad humana con capacidad de crítica.

d) La Crítica como Lógica del Saber Pensar. También consideramos necesario destacar, que la crítica, ha asumido la modalidad de conjeturas sobre los contenidos de las teorías según K. R. Popper, sin embargo, lo que aquí planteamos es una crítica que tenga una estructura lógica, capaz de dar cuenta de esa realidad conceptuada como ser movable, modificable, pero además interpretable desde lo dialéctico. Lo cual plantea la necesidad de un saber que no esté referido exclusivamente a lo ya concluido, a lo pasado y por lo tanto, histórico. El saber al cual nos estamos refiriendo debe ser un saber que pueda pasar desde una actitud racional crítica-teórica fundada en la conjetura, a una actitud de crítica reconstructiva de lo dado, donde la crítica consiste en la forma de razonamiento capaz de referirse a la potencialidad de lo dado.

Sin embargo, lo más importante para la capacidad de crítica es su vinculación con el descubrimiento del hombre como sujeto social de la

¹²² Teoría crítica, es el producto de un proceso crítico llevado a cabo por un individuo o por una comunidad académica, cuya preocupación es la de denunciar contradicciones de la racionalidad o en justicia de los actos sociales, pueden ser producto de las ciencias sociales interpretativas, sujetas a crítica por las mismas razones que otras teorías interpretativas y su forma de ver al mundo. Ciencia Crítica, es para Habermas un proceso social que combina la colaboración del proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. Pero que yendo más allá de la crítica aborda la praxis crítica.

historia, no ya sólo como individuo. En ese sentido, la realidad de la educación es la construcción de un sujeto social histórico, cuyas actitudes y acciones sean equivalentes a su propia realidad, una realidad que ha sido construida desde sus procesos racionales y objetivados con la acción e intervención misma de dichos sujetos en la modificación de su entorno social.

Por lo anterior, la crítica cumple la función de anticipar la unidad de la razón cognoscente antes de corresponderse con una realidad objetiva, pues ésta debe ser organizada por una forma totalizadora del razonamiento, si se tiene la intención de captar su objetividad. Así pues, intervenir en el problema del conocimiento educativo desde la crítica, se requiere hacer una distinción entre conciencia lúcida y cognitiva, donde la primera se diferencia de la segunda por basarse en un proceso de apropiación que no es estrictamente de determinación sino de apertura a tener una mente abierta al problema de lo educativo, en contraposición con la segunda que llega de inmediato a la construcción de un contenido específico, concreto y desde luego, teórico.

En la medida en que se pueda vincular el conocimiento con la realidad educativa del docente, esto es, con su vida cotidiana desarrollada en el aula educativa, le deviene una lucidez, por que el contenido de su actividad le permitirá alcanzar su autorreflexión y en ese mismo sentido, su autoconocimiento y autodeterminación¹²³. De esta manera se retoma la teoría como pensamiento filosófico-reflexivo para entender el presente, un presente que me permite hacer un constructo de verdad; pero que al mismo tiempo, no es ésta búsqueda de verdad quien debe producirme un gozo o un placer, sino el esfuerzo y la lucha por haberla alcanzado. Búsqueda que exigió un proceso de autorreflexión, pero que también, proporcionó un sentimiento de libertad, que es lucidez, lucidez que es protagonismo de

¹²³ Max Horkheimer, op., cit., p. 19.

mentes creadoras, emancipadoras y transformadoras de su realidad, tales como: Albert Einstein, Newton, Epicuro, Marx y del mismo Habermas.

Lo anterior nos lleva a una serie de reflexiones tales como: si la crítica ejerce una función liberadora de la inercia (reposo o falta de movimiento) mental, cabe preguntarnos entonces ¿cuál es el método para desarrollar esos niveles de pensamiento?, ¿cuál es la forma de razonamiento apropiado para evitar el anquilosamiento mental?, ¿cuál es la forma para mantener a la mente en un estado de movimiento continuo?, estas y otras reflexiones podrían citarse aquí para su debate sin hallar una respuesta correcta, pero lo que sí podemos citar, es lo que dice Zemelman al respecto. La lógica cumple un papel liberador siempre y cuando el sujeto detente una conciencia social totalizadora, haciéndose imprescindible el volver la vista atrás y poner nuestra mirada principalmente en la ética y la política ya que, es aquí donde se debe de apuntalar para avanzar o para negarse a seguir avanzando. Esto nos señala, la necesidad de mantener la articulación en el razonamiento, pues de no ser así, se llega a caer en errores fatales, como puede atestigüarse con los enfoques unilaterales y distorsionados de los fenómenos sociales.

Por lo que transformar la conciencia, en conciencia crítica conlleva a tener que comprender la razón como una capacidad de expansión del pensamiento a los hechos sociales, en particular al hecho educativo, el cual intenta apropiarse de la cada vez mayor fragmentación del conocimiento pedagógico. Así, la razón se convierte en la universalidad de las formas de apropiación, enriquecida por el interés de relacionar y comprender los niveles de la totalidad, como articulación dada, lo que nos lleva a las verdaderas formas de razonamiento crítico, al mismo tiempo que se destaca como núcleo de este desenvolvimiento epistemológico a un sujeto real-concreto, a un individuo actuante y pensante, al hombre histórico y auto reflexivo, al

hombre que ha alcanzado la libertad de su pensamiento, o como lo diría J. Habermas, un sujeto que ha alcanzado su emancipación. Todo lo cual nos obliga a entender y comprender¹²⁴ los procesos metodológicos de la operación de la razón cognitiva.

El razonamiento epistemológico estructurado desde esta lógica, logra generar una estructura de pensamiento y por consecuencia puede ser comunicado. Esto es, que los principios de organización del razonamiento no se deben reducir simplemente a la estructura de la organización lógica formal, lo que se pide, es plantear el proceso racional como una necesidad de una organización lógica, capaz de dar cuenta de la apropiación de lo real y en ese mismo tenor, elaborarlo como contenido teórico- conceptual y, finalmente, por haber sido construido, se conoce el proceso histórico y su facilidad para comunicarlo se hace menos complicado y se obtiene mayor riqueza como contenido de aprendizaje, facilitando así su apropiación. Esto significa pensar la lógica como mecanismo de objetivación de la razón.¹²⁵

e) La Lógica de la Crítica para la Autorreflexión del Saber Pensar la Realidad Educativa. El razonamiento anterior sostiene que la construcción del saber educativo debe quedar subordinado a las exigencias epistemológicas a fin de evitar, que dicho razonamiento se restrinja a la lógica interna de esquemas explicativos, esto puede lograrse mediante un razonamiento articulado por niveles de la realidad educativa, debido a que la totalidad problematiza en la medida en que incluye relaciones posibles, las cuales, de ser reales, cuestionaría lo ya delimitado. Estas relaciones posibles surgen de concebir la realidad educativa como articulaciones que obligan a considerar cualquier afirmación, en el interior de lo delimitado, pero

¹²⁴ Gadamer. H. Georg. Verdad y Método, Ed., Sigueme, Salamanca España 2001, p. 246

¹²⁵ De la Op., Cit., Zemelman H., p. 109.

que al mismo tiempo, están abiertas a otras modalidades o formas de pensamiento y que lógicamente pueden ser posibles y abiertas a la realidad.

De esta manera, la totalidad va construyendo una organización conceptual que parte no sólo de una explicación sino de premisas de la realidad, las cuales se convierten en niveles u horizontes de conocimiento y al mismo tiempo, en necesidades para el razonamiento y la autorreflexión. Razonar bajo esta lógica, nos lleva necesariamente a nuevas estructuras de pensamiento y al mismo tiempo, a construir nuevos procesos argumentativos ligados discursivamente al interior de los sujetos y a sus propias realidades, en nuestro caso, a realidades educativas vividas en el interior de las aulas y de las propias instituciones educativas.

Sin embargo, el principal problema que aquí nos aqueja, es el no contar con los elementos teóricos, para reconocer en el marco de la totalidad educativa, las distintas estructuras explicativas de la realidad y que exige múltiples formas para su captación y conceptualización y, en ese mismo sentido, manifestarlas como una totalidad articulada y objetiva, derivada como producto de un proceso de autorreflexión interna de los sujetos.

Ante este problema, Zemelman establece que la relación de conocimiento con la realidad se establece por medio de un campo de objetos y no mediante un objeto particular.¹²⁶ De aquí que se nos plantee la necesidad de saber en que momento debemos tener la capacidad de leer la realidad desde una perspectiva teórica y, del saber pensar la realidad, desde una perspectiva crítica o problemática. Esta postura, nos lleva por dos caminos conceptuales que son precisamente: <<el campo de objetos>> o <<campo problemático>> y <<el objeto>>.

¹²⁶ Zemelman H. De la Op., Cit., p. 134.

Pensar la realidad desde el **campo de objetos**, es destacar la conjugación entre, esquemas conceptuales explicativos y las exigencias epistemológicas de la articulación; primero porque es posible determinar los objetos con base en una lectura teórica de la realidad y segundo por que podemos determinar las deducciones posibles a partir de problematizar dicha realidad, todo ello, mediante un razonamiento de apertura hacia los contextos en que la teoría puede cobrar sentido. De esta forma, la determinación y conocimiento de los objetos que puedan deducirse o conceptualizarse desde éste proceso, son fuertemente enriquecidos por un razonamiento crítico, el cual ha partido de las mismas deducciones y premisas teóricas, de tal manera, que el objeto construido, se ve así incluido en un campo de objetividad, debido a ese proceso de razón y, que además, fue elaborado en función de la totalidad articulada.

Contrario al objeto particular, pues este es seleccionado en el interior del mismo campo de objetos, y por lo mismo, exige ser aprendido y explicado, pero esa exigencia explicativa, le ha llevado a quedar encuadrado en el interior de un esquema o paradigma teórico. Debido a este encuadramiento teórico, el campo de objetos, no da por establecido ninguna clase de atributos o propiedades de los objetos, por el contrario, sirve como ya se citó en líneas arriba, para converger en un punto ontológico y lo epistemológico. Por ello, cuando nos referimos a la totalidad articulada, lo hacemos desde el razonamiento y el proceso mediante el cual se llevó a cabo elaboración. De esta manera, la totalidad articulada, nos sirve para construir la realidad como objeto de razonamiento, de aquí, es donde se toman los elementos sustanciales que orientan la construcción del objeto y por medio del cual se transforma la realidad en conocimiento, en saberes y desde luego, en contenidos y/o discursos teóricos.

La forma del discurso teórico, tiene que ver con la **autorreflexión** del sujeto cognoscente, este último Habermas lo argumenta bajo los siguientes pasos: el primer paso consiste en transitar las afirmaciones problematizadas, que presentan ellas mismas acciones, a afirmaciones cuya controvertida pretensión de validez se ha convertido en objeto del discurso. El segundo paso consiste en la explicación teórica de la afirmación problematizada, es decir, en dar (a lo menos) un argumento dentro del sistema del lenguaje elegido (discurso teórico)¹²⁷. El tercer paso es el tránsito a una modificación de sistemas explicativos y de lenguaje, inicialmente elegido a una adecuación de sistemas de lenguaje alternativos (discursos meta teóricos). Por último, se debe hacer una reflexión sobre los cambios sistemáticos de fundamentación teórica, para cumplir con el ciclo de una construcción progresiva de conocimiento y de saber educativo, progreso que se efectúa en forma de una crítica sustancial de autorreflexión y que conduce a un concepto normativo de conocimiento en general y que podemos denominar crítica del conocimiento educativo.

3. EL CONOCER Y EL SABER.

Conocer y saber son dos conceptos epistemológicos diferentes, en este apartado trataremos de esclarecer la diferencia entre estos dos conceptos que en lo cotidiano suelen ser utilizados con el mismo significado, para ello, partimos de la siguiente pregunta, **¿qué es conocer?**.

¹²⁷ Habermas, emplea como expresión <<explicación teórica>> extensivamente a comprender tanto la explicación de fenómenos con ayuda de regularidades observadas, hipótesis particulares o teorías conclusas, como la explicación de enunciados teóricos y teorías con ayuda de otras teorías, mientras se trate de argumentos dentro de un sistema de lenguaje dado. Habermas J. "Teoría de la Acción Comunicativa: complemento y estudios previos". Ed. , Rei-México 1996., p. 151.

Para Xavier Zubiri, el conocer es una actividad de intelección racional¹²⁸, esto es, que la intelección es la aprehensión de algo como real, una aprehensión en la cual lo real mismo está meramente actualizado. Esta intelección tiene dos momentos, el individual y el campal. Al aprehender algo como real se aprehende su realidad según ambos momentos pero en modos distintos. Si se atiende más el momento individual entonces la intelección es aprehensión de la cosa como real. Pero si se atiende a que la cosa real está en un campo, la cosa real queda aprehendida dentro de las cosas del contexto como real, es decir, queda actualizada, y entonces la aprehensión no entiende sólo que la cosa es real, sino que entiende qué es en realidad esta cosa u objeto real. Son estos dos momentos de intelección: entender algo como real e entenderlo en realidad.

Así pues, conocimiento **es intelección en razón**, el conocer una cosa es entender su realidad profunda, es entender cómo está actualizada en su fundamento propio, cómo está constituida en la realidad como principio mensurante, por lo tanto, sólo hay conocimiento cuando se entiende al objeto con razón, es decir, intelección de lo real en su realidad profunda¹²⁹.

De ahí que consideremos necesario acotar este concepto de conocimiento y lo hacemos partiendo como primer fundamento lo que Kant entiende por conocimiento, él entiende por conocimiento todo juicio objetivamente fundado, a este entendido Xavier Zubiri agrega que para ser un conocimiento verdadero el juicio debe ser un juicio de la realidad profunda.

¹²⁸ La intelección racional tiene tres momentos propios que son: primero, es ante todo una intelección a profundidad. Es en segundo lugar, una intelección mensurante, esto es, una intelección de lo real principal y canónica. Es finalmente, una intelección de carácter inquiriente, es decir, el problema consiste en pensar la realidad. Zubiri X. *Inteligencia y Razón*. Fundación Xavier Zubiri. Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1983, 2001., p. 65.

¹²⁹ Zubiri X., *Ibidem.*, p. 165.

Para llegar a la profundidad a la cual se refiere Xavier Zubiri, se necesita hacer uso de la razón, pero una razón como razón de las cosas, esto es, inteligir desde la realidad, porque las cosas son las que dan el qué pensar, son las que dan la medida de su realidad, así pues, la razón es el aspecto intelectual de la actividad pensante. En cuanto a la profundidad la entendemos como una dimensión abierta que nos permite estructurar el fundamento, la lógica y el proceso por el cual se conocen las cosas desde su realidad.

Para Xavier Zubiri, la razón está estructurada en tres momentos los cuales constituyen su esencia, el primero lo constituye la intelección inquiriente de la realidad; el segundo es la intelección en profundidad de la realidad, esto es intelección de la realidad y el tercero lo constituye la intelección formalmente principal y canónica¹³⁰ mensurante de la realidad de lo real según sugerencias sentidas. Pues bien, conocer es inteligir lo real según esos tres momentos, es decir conocimiento es intelección en razón.

El fundamento al cual hace referencia Zubiri, consiste en el modo o el procedimiento por el cual se va acceder al conocimiento, es este proceso lo constituye el **método**. Este nos permite llegar a una verdad racional y al mismo tiempo a una estructura formal del conocimiento el cual está constituido por tres momentos: objetualidad, método como vía de acceso al conocimiento y encuentro verdadero con el objeto real a través de hechos experimentales que nos llevan a verdades comprobables.

¹³⁰ El concepto de canon entró en la filosofía con Epicuro y ha revivido en Kant. Para toda esta filosofía, canon es un conjunto de normas (lógicas o de otro orden). Por lo que canon sería así un sistema de juicios que regulan la mensuración intelectual de lo real. *Ibidem* Zubiri X., p. 57.

Por este motivo, cuando conocemos algo, sabemos algo acerca de ello y podemos contestar múltiples y variadas cuestiones, de la más diversa índole sobre el objeto¹³¹.

La segunda interrogante que nos lleva a definir este apartado la enunciamos así. **¿Qué es saber?**. El saber como término epistémico lo concéptualizamos desde dos momentos, el primero como saber...seguido de una oración y, el segundo como saber...seguido de un verbo en infinitivo.

Gilbert Ryle, distingue con agudeza dos usos del verbo saber: **Saber que...**, se emplea seguido de una oración que menciona un hecho, se que la tierra está achatada, sabemos que las pulgas son partenogénicas. Estas son proposiciones que pueden ser verdaderas o falsas. Por ello se ha llamado a esta forma de saber **proposicional**. **Saber...cómo**, se usa seguido de un verbo, generalmente en infinitivo, que menciona una actividad. En el lenguaje común lo conocemos como **saber hacer...algo**, como el saber extraer la raíz cuadrada, saber tratar a los niños, saber ordenar el proceso de enseñanza, saber planear los aprendizajes o los contenidos de una clase, saber emplear los recursos didácticos, etc., son formas de **saber hacer**. No se refiere a una proposición sino a una actividad compleja, ésta no puede ser ni verdadera ni falsa, simplemente existe o no¹³². En este sentido el saber hacer...es poder hacer ciertos movimientos o acciones orientados a un fin, para hacerlo necesariamente se debe tener cierto conocimiento o bien, se comprueba un conocimiento, pero no debemos confundir el poder hacer... con conocimiento que el conocimiento mismo. Parafraseando a Plan, saber es tener una creencia verdadera y justificada. Es el concepto epistémico aplicable a todo conocimiento justificado en razones, desde el saber de sentido común hasta el científico. Es el que nos interesa destacar en este apartado.

¹³¹ Villoro Luis. Creer, Saber, Conocer. Ed. Siglo XXI, S. A, de C. V. decimoquinta edición, México, 2002., p. 204.

¹³² Ibidem., Villoro L., p. 126.

Qué condiciones deben cumplir las razones para ser consideradas como saber?. Las razones deben concluyentes, completas y garantizar la verdad del juicio. Las razones son de varias clases, las que aquí trataremos son las que consideramos las más propias para definir o conceptualizar las razones del saber.

Primero, las razones deben comprender juicios de observación, que expresan numerosos datos, tal como fueron recopilados y ordenados por Tycho Brahe. Las observaciones suponen condiciones de normalidad para todo sujeto que esté abierto al conocimiento y bajo ciertas técnicas disponibles para observar a los objetos en su realidad. Si recreamos parte de la historia, pero antes de la invención del telescopio, las observaciones recabadas por Kepler sobre los movimientos aparentes de los planetas, no tenían la precisión que hoy la tienen los datos de un potente telescopio de cualquier centro astronómico del mundo o de alguna universidad.

Para poder juzgar las razones de Kepler, debemos acceder y observar los mismos datos que él manejó. Estos es, si las razones que manejó Kepler en su momento para dar a conocer que los planetas se desplazan según orbitas elípticas con el sol en uno de los focos, eran verdaderas, se debería acceder a los mismos datos a los cuales accedió Kepler.

Segundo, los razonamientos de Kepler no serían suficientes si se basan únicamente en la observación, para considerarlos como verdad, Kepler debe acudir al ensayo de varias hipótesis hasta dar con la que explica adecuadamente el movimiento aparente de los planetas. El mismo escribe: en la solución de la trayectoria elíptica "concurren razones derivadas de los principios de la física con experiencias de observaciones e hipótesis

varias¹³³. Lo que quiere decir Kepler es que las razones deben ir acompañadas de fundamentos teóricos como los principios, las hipótesis y las teorías relacionadas al objeto de conocimiento.

De esta manera se puede afirmar que nadie que no entienda el lenguaje matemático utilizado por Kepler, que ignore las propiedades de las figuras ovoides, de los círculos, parábolas, hipérbolas y elipses, nadie que no haya tenido acceso a ciertos conocimientos elementales de física y sean ajenos a los métodos de medición de los cuerpos celestes puede estar en condiciones de juzgar por sí mismo el razonamiento de Kepler.

Tercero, el razonamiento es válido para quienes acepten que los planetas son cuerpos celestes compuestos por materia y que están sujetos a fuerzas físicas, que el mundo se extiende en un continuo espacio-temporal y que está sujeto a regularidades susceptibles de medición.

Lo que quiere decir que las razones de Kepler serán suficientes para cualquiera que tenga acceso a los mismos datos de observación, a los mismos argumentos, interpretaciones y explicaciones teóricas y comparta los mismos supuestos ontológicos a que tiene acceso y comparte Kepler¹³⁴. Lo mismo sucede con cualquier saber, desde los que nos guían en la vida diaria hasta los más complejos que integran los discursos científicos y que llegan a incorporarse como teoría y cultura de una sociedad.

¹³³ Ibidem., Villoro L., p. 146.

¹³⁴ Ibidem., Villoro L., p. 147.

4. LA FORMACION Y EL SABER DE LOS DOCENTES.

Los saberes del docente están en relación directa con su formación, ello, les permite desarrollar y concebir una práctica educativa específica, por lo que se hace necesario, hacer un rastreo de las características que han configurado históricamente al docente y a sus estilos de enseñanza. Es finalidad de este apartado, analizar las características, los estilos, modalidades, particularidades y peculiaridades que definen al docente como profesional interesado en los procesos educativos, y capacitado para provocar la construcción del conocimiento en sus alumnos.

No es tarea fácil hacer un análisis del conocimiento y formación profesional de los profesores. Para nosotros ha sido un verdadero problema el tomar una decisión desde el punto de vista teórico-práctico, para definir y ubicar los diferentes conocimientos y las diferentes prácticas educativas de los profesores, sin embargo, por su función los hemos clasificado así: primero, **por el conocimiento profesional deseable**, aquí, nos estamos refiriendo al deber ser del maestro a lo que debe saber de acuerdo a la curricula de su formación, y que implica un **modelo profesional**; segundo, **por su función sustantiva**, esto es, por las características del puesto que desempeña en la institución educativa y que implica un **modelo laboral** y, por los **procesos metodológicos de formación profesional**, que involucra un modelo de formación metodológica a imagen y semejanza, en este entendido, es E. Durkheim quien genera esta idea en educación cuando hace creer que las generaciones adultas son la imagen a seguir.

El marco situacional antes presentado, nos ha dado los elementos para centrar nuestra actividad investigativa de este apartado, que consiste en analizar los rasgos característicos de aquellos modelos de formación que consideramos más representativos y que serán nuestro punto de partida para

definir los fundamentos teóricos y los principios prácticos de los modelos con los cuales nos identificamos.

Para ello, vamos a apoyarnos en la distinción que realizan a este respecto teórico como Kirk, Van Mannen, Zeichner, Ana Rivero y Rafael Porlán. Estos autores han identificado y agrupado tomando en consideración la forma de describir, explicar e intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a tres perspectivas ideológicas de formación docente, los cuales a su vez, nos ha permitido reconocer los perfiles profesionales de los maestros y su relación con los saberes:

- a) El saber tradicional que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal y por lo mismo, al profesor como un artesano.
- b) El saber tecnológico que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico de la educación.
- c) El saber crítico y progresista, también conocido como radical e investigativo. Esta perspectiva concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga y reflexiona sobre su práctica¹³⁵.

La clasificación que aquí presentamos no es única y puede estar expuesta a la crítica porque reconocemos que agrupar en tres perspectivas la formación docente, es dejar importantes tradiciones en la cultura profesional del maestro y en los programas de formación que, por la singularidad de los matices que encierran, no pueden reducirse a los tres enfoques propuestos.

¹³⁵ Sacristán J. Gimeno y Pérez Gómez A.I. "Comprender y transformar la enseñanza". Ed., Morata Madrid-España, quinta edición, p. 399.

Estos perfiles profesionales los iremos trabajando al interior de cada uno de ellos para contemplar y abrir nuevas consideraciones, pero respetando y contemplando siempre como premisa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin olvidar las concepciones epistemológicas que las fundamentan y les dan ese sentido formativo del ser docente.

a) Saber Tradicional. Bajo este enfoque se concibió la profesión docente por muchos decenios, llegando incluso a crear un status muy fuerte dentro de los sistemas sociales como profesión. Actualmente y aunque sus planteamientos teóricos nos parezcan obsoletos, estos continúan con vida y ejercen notable influencia en el pensar común de la sociedad y desde luego, en el pensar y sentir del mismo maestro.

Sin embargo, es un modelo que presenta un reduccionismo epistemológico academicista, pues centra el proceso de enseñanza, como una actividad artesanal y por lo mismo, el conocimiento construido sobre este enfoque se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los años, bajo el proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo entre la praxis directa del maestro con el alumno el cual es clasificado como aprendiz.

Elliott, manifiesta que este enfoque cultural se asienta en una forma de práctica educativa no reflexiva, pero sí intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el espacio privativo del aula y por esta razón, no se intercambian e interactúan experiencias profesionales de aprendizaje con los compañeros maestros de la institución.

Con estos elementos que cita Elliott, nos es claro, que tanto la forma de generar el conocimiento y la cultura profesional entendida como sistema de

transmisión de saberes, conceden a este enfoque un carácter político con esencia conservadora. Por lo que el conocimiento profesional del docente, es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto institucional y el modo o la forma de transmisión de contenidos teóricos, es el vehículo más eficaz de reproducción cultural por generación, aquí se prepara al alumno(aprendiz) para aceptar lentamente la cultura profesional heredada por la sociedad adulta. En este sentido, la cultura docente ha creado una variedad de conocimiento sobre la práctica educativa la cual queda subsumida en el saber tradicional y que iremos tratando en este apartado.

b) Saber Académico¹³⁶. El saber académico se concibe como un proceso de acción fragmentada de parcelas disciplinares, e incluso, con frecuencia, de conceptos de una misma disciplina, por lo que la preparación científica que se recibe en este enfoque es insuficiente para abordar toda la problemática educativa, en especial la que se refiere a la enseñanza. La falta de preparación a la cual hacemos referencia para la solución de los problemas, se debe, no sólo al aspecto cuantitativo(cantidad de contenidos científicos aprendidos), de quien es formado bajo este enfoque, sino cualitativos(visión superficial y academicista de los contenidos científicos, ausencia de un análisis didáctico y de estrategias metodológicas de los mismos). Razón que hace creer que el modelo academicista, carece de fundamentación explícita, pero implícitamente son deudores de concepciones epistemológicas próximas al absolutismo racionalista(el conocimiento verdadero y superior está en el conjunto de teorías producidas por la racionalidad científica), y con concepciones del aprendizaje profesional basadas en la apropiación formal de significados abstractos, esto es, que los aprendizajes de la profesión están basados, en la apropiación, tal cual, de los significados verdaderos de las disciplinas.

¹³⁶ Porlán Rafael y Rivero Ana. El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos No. 9. Colección investigación y enseñanza. Ed. Diada, 1998, p. 30

Este modelo, se refleja en el aula, cuando el docente establece en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, una relación mecánica y lineal entre la teoría y la acción profesional, lo que conduce al maestro a la exposición de contenidos científicos tal como lo aprendieron, por lo que no se observa en este modelo, los planteamientos de las Ciencias de la Educación¹³⁷ quienes ocuparon una parte fundamental en la formación de los docentes.

La reflexión que hace Martín del Pozo al respecto, es que los profesores reciben una formación a imagen y semejanza de la enseñanza tradicional, guardando en ella una coherencia de fondo basada en la transmisión verbal de conceptos y en una memorización mecánica por los alumnos. Por lo que el profesor formado bajo esta lógica, tiende a adoptar un perfil profesional basado también en la transmisión rutinaria de contenidos y en la memorización formal de los mismos, lo que nos ha llevado a pensar en una política educativa cuya visión de formación está basada en la conducta profesional y de una enseñanza que simplifique los procesos de aprendizaje.

Pérez Gómez, coincide básicamente con los planteamientos anteriores, pero también destaca sobre este enfoque enciclopédico otros como:

“... el no distinguir con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del profesor se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de

¹³⁷ No hay que olvidar la polémica existente entre Ciencias de la Educación, Ciencias de la Educación o pedagogía.

la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber”.

Los conceptos de formación profesional basados en el saber académico realizan un ejercicio de reducción y simplificación epistemológica al identificar conocimiento profesional con saber disciplinar, y al concebirlo como la mera yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos en proporciones adecuadas al nivel educativo de referencia.¹³⁸ Esto pone en desventaja al docente ante la diversidad de problemáticas educativas que vive en las instituciones y favorece la persistencia de modelos tradicionales ya caducos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es evidente que dentro de esta perspectiva sólo tiene cabida la lógica didáctica de la homogeneidad. El profesor que expone el curriculum acomodado y aceptado como horizonte de conocimiento, que además, estandariza el saber de los alumnos por su edad y por el curso académico que realizará como parte de su formación. Para ello, se exige una serie de competencias que el profesor debe tener, tales como: el poseer los conocimientos disciplinares requeridos y la capacidad para explicarlos con claridad, así como, el saber evaluar con rigurosidad los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Competencias que nos llevan a considerar que esta perspectiva, también tiene un carácter hegemónico, lo que se traduce en que está presente en la mayoría de las experiencias formativas de docentes y que por lo mismo, puede contaminar otras concepciones de formación.

c) Saber Comprensivo. Tiene como base el conocimiento y dominio de la disciplina en la formación del docente, por lo que se le considera como ser

¹³⁸ Porlán R. *Ibidem.*, p.33.

intelectual que gusta de poner en contacto al alumno con los conocimientos científicos, tecnológicos y de cultura que ha creado la humanidad. Ahora bien, el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, que forman la base del trabajo intelectual del alumno, debe estar integrado no sólo por el currículo como horizonte histórico de la humanidad, sino principalmente por los procesos de investigación y descubrimientos que son los que le van dando forma a un aprendizaje cognitivo, pero además porque recrean históricamente cómo se ha creado el conocimiento. Esto es, que se le considera aquí al docente como intelectual porque comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica.

Como en la enseñanza se busca la comprensión de los contenidos curriculares de una disciplina por el alumno, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, por lo que es el profesor el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción. Debe transmitir al alumno tanto los procedimientos de incertidumbre y búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación o investigaciones que ha desarrollado la humanidad¹³⁹.

Para tener presente este proceso en la enseñanza, es necesario que el docente se forme bajo las estructuras filosóficas de la epistemología de su disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia. Además de incorporar lo que Shulman llama el *conocimiento del contenido pedagógico* de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo

¹³⁹ Floden Y Bauchman, 1990. Citado por J. Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez, en "Comprender y transformar la enseñanza". Ed. Morata, Madrid, 1996, p. 401.

que el alumno pueda incorporarlo de manera significativa a su estructura cognitiva. Por lo que, el conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de los contenidos constituyen las habilidades competitivas fundamentales del profesor dentro de este enfoque.

Tanto en el enfoque académico citado anteriormente como el comprensivo, tienen como objetivo de formación docente la adquisición metodológica de la investigación científica, ya sea disciplinar o pedagógica (didáctica), de las disciplinas, de ahí la consideración de los docentes como sujetos intelectuales de la educación.

d) Saber Tecnológico. El saber tecnológico ha dado lugar a dos tendencias situacionales sobre la práctica docente los cuales son reconocidos como: saber tecnológico y saber fenomenológico, son saberes que intervienen directamente en la práctica profesional del docente. El primero, considera la intervención como *la aplicación de la teoría*, mientras el segundo, lo considera de manera contraria, es decir, *independiente* a la teoría.

El enfoque tecnológico se diferencia del académico en el sentido de que se reconoce la dimensión práctica de la actividad docente, pero también tiene un punto en común, y este es la supremacía que otorga el saber disciplinar. De ahí que, R. Porlán manifieste que son modelos que adolecen de un *reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental*, ya que no identifican el conocimiento profesional con los saberes disciplinares de manera directa, sino a través de un conjunto de *competencias técnicas* o bien, de habilidades competitivas que se derivan de ellos, de tal manera que los profesores no son usuarios directos de las disciplinas sino de sus

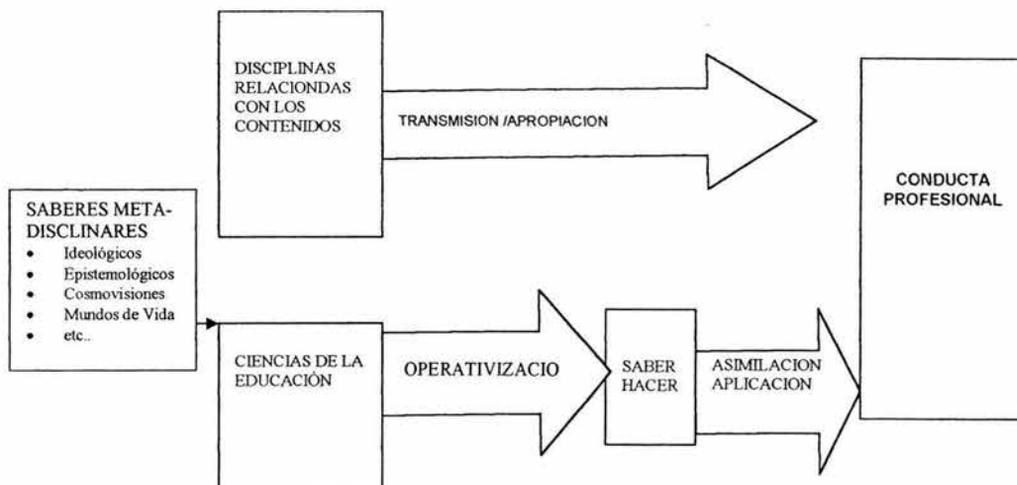
derivados técnicos.¹⁴⁰ Por lo que, la enseñanza, bajo este enfoque es concebida como un proceso tecnológico y, como tal, está constituida por saberes funcionales que los profesores para el ejercicio de su profesión deben dominar.

De esta misma manera se ha construido el saber didáctico como la asimilación y el dominio de aquellas competencias y habilidades didácticas concretas que, siendo coherentes con el discurso del proyecto educativo de formación docente, les permitirá a los profesores desarrollar una intervención eficaz, cumpliendo con las exigencias de los indicadores de calidad en términos de eficiencia y eficacia y economía de su consecución.

Esto nos lleva a establecer que la relación entre la teoría psicopedagógica y la acción profesional es unidireccional y jerárquica, pero no directa, como en los modelos anteriores, sino mediada por el saber técnico-didáctico que operativiza los significados teóricos y los convierte en instrumentos propios de su trabajo profesional, como diría Habermas, les da un sentido útil para su intervención eficaz en el proceso de enseñanza.

En este sentido, Porlán dice que el conocimiento profesional estaría constituido por la suma de dos componentes fundamentales: el conocimiento del currículum que va a ser transmitido y que es motivo de enseñanza, pero que al mismo tiempo mantiene la lógica de los enfoques académicos, y el dominio de las competencias docentes antes mencionadas, las cuales podemos apreciar en el siguiente esquema:

¹⁴⁰ De la Op. Cit. Porlán, p. 34.



Modelo basado en el saber tecnológico¹⁴¹.

Como este enfoque está basado y orientado principalmente por la eficacia docente, su crítica se centra precisamente, en la subordinación del conocimiento profesional (conocimiento técnico) a conocimientos externos propios de la actividad cotidiana del profesor y que son interpretados como conocimientos teóricos, pero además, como lo dice Imbernón (1994), marginan los problemas morales, éticos y políticos de la educación, ya que no pertenecen al mundo científico y por tanto son conocimientos que no pueden ser abordados desde una racionalidad tecnológica.

Es precisamente a la racionalidad tecnológica, a quien Schön ha llamado epistemología de la práctica y, término que ha sido heredado del positivismo y que por lo mismo, fuimos educados y socializados bajo este enfoque, dado que la actividad del profesional de la educación es más bien instrumental que racional, por tal motivo, dirige su actividad a la solución de problemas de enseñanza (o de investigación), mediante la aplicación rigurosa de leyes y

¹⁴¹ Ibidem., Porlán. R., p. 35.

teorías, así como de técnicas científicas eficaces que le lleven a la obtención de los resultados requeridos. En este sentido Schein distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- a) "Un componente de *ciencia básica o disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla (en este caso, la psicología o la sociología de la educación).
- b) Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.
- c) Un componente de *competencias y actividades* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando los conocimientos básicos y aplicados subyacentes (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).¹⁴²

Pérez Gómez comparte y amplía estos puntos de vista, estableciendo dos argumentos básicos para demostrar que el saber tecnológico no es adecuado para resolver los problemas específicos de la profesión docente. Primero, porque la naturaleza humana y social de los fenómenos educativos no permite que se les considere como *objetos técnicos*, y al quererlos vincular con los valores sociales y morales, los hace irreductibles a cuestiones meramente instrumentales. Segundo, por que no existe una única teoría científica que pueda dar cuenta de los problemas específicos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, problemas que no sólo son de naturaleza interdisciplinarios, sino que además trasciende en el marco estrictamente científico.

¹⁴² Schein. Citado por Sacristán J Gimeno y P. Gómez, de la Op. Cit., p. 402.

En relación con lo anterior, es interesante citar el análisis que hace W. Carr (1994) de las diferentes perspectivas del cambio educativo, en particular sobre la perspectiva de la racional-técnica de la cual señala:

“Dentro de esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso natural, no ideológico y apolítico dirigido a identificar y resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y metódica. Su concepto clave es la aplicación (implementación), su principio clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica”.

Con respecto a este enfoque Martín del Pozo hace una crítica muy interesante al relacionarlo con la etapa tecnológica de esta disciplina. Porque en ella predominaban los aspectos prescriptivos frente a los explicativos, se trataba, según Martín del Pozo, de impulsar un modelo de enseñanza de las ciencias, que de acuerdo a la visión metodológica del positivismo de hacer ciencia, y reforzando con ciertas teorías pedagógicas y psicológicas centradas en la conducta del sujeto, se trasladarán a la escuela a manera de *elaborar taxonómicamente los objetivos, la concepción empirista del método científico, la organización de los contenidos escolares según la lógica interna de cada disciplina científica*.

Esto lleva a considerar que el conocimiento de la materia actúa, en este caso, como un **a priori** para el conocimiento de la didáctica, la cual se centra en la organización de los contenidos curriculares, en la organización lógica de la materia, la aplicación o intento de aplicación del método científico en el aula o laboratorio, uso de técnicas tanto de enseñanza como de laboratorio, formulación de objetivos y la programación de actividades, pero que ambos son fundamentales para el conocimiento y desarrollo profesional. Por lo que

se pueden enumerar una jerarquización de conocimientos que el profesor debe dominar como parte de su formación técnica:

- 1) *El conocimiento disciplinar básico*, constituido, a su vez, por el conocimiento de la materia, que supuestamente el profesor debe dominar y que al mismo tiempo, forma parte de su conocimiento profesional.
- 2) *El conocimiento psicopedagógico*, propio del hacer docente y que lo podría afectar a través de los siguientes conocimientos.
- 3) *El conocimiento disciplinar aplicado* (las didácticas específicas), como aquel conjunto de técnicas para la enseñanza.
- 4) *El conocimiento basado en las competencias*, relacionado con la actitud y actuación del maestro en el aula de clase.

En términos generales, en la perspectiva tecnológica, el conocimiento profesional es concebido como la suma de los saberes académicos centrados propiamente desde el lente del positivismo, es decir, desde el saber sobre qué, de las materias, y de un "saber hacer" centrado en un dominio de las competencias técnicas, derivadas de un saber sobre el cómo de las aportaciones de las Ciencias de la Educación (véase el modelo basado en el saber tecnológico).

e) El Saber Práctico. Ante el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento técnico-científico de la disciplina y la práctica en el aula, el maestro debe reconocer su realidad, una realidad que se le presenta muy diversificada y que por lo mismo, debe problematizarla, pero, problematizar desde lo complejo de la vida del aula, porque es un escenario psicosocial vivo y cambiante, donde confluyen una gran diversidad de micro culturas, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este complejo escenario de vida áulica se enfrentan

problemas naturales de aprendizaje individual, a formas de comportamiento individual, de grupos reducidos o colectivos de aula y desde luego, a procesos evolutivos de formación que no pueden ser resueltos mediante la aplicación de una regla técnica, los cuales exigen tratamientos especiales de tipo práctico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por características situacionales de aula y de contexto social.

Para comprender mejor este planteamiento, analicemos el problema central que caracteriza al enfoque reflexivo sobre la práctica. Su principio está en preguntarse cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella un conocimiento útil y comprensivo el cual se vea reflejado en la transformación de sí mismo. Pero que al mismo tiempo, de estar pretendiendo el conocimiento reflexivo, se evite el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica. Esto nos llevó a reconocer a J. Dewey, como el primer pedagogo en aportar elementos a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de **aprender mediante la acción** y de su interesante propuesta de **formar un profesor reflexivo** que sepa convinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

J. Dewey, considera a la reflexión como un proceso donde interviene necesariamente las actitudes y capacidades, éstas se observan claramente en la utilidad de los métodos de investigación y en la investigación misma, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, esto es, que la investigación, al intervenir reflexiva y abiertamente sobre la realidad, configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma.

Schein, también reflexiona ante la racionalidad técnica y plantea en una forma valiente que la enseñanza es una actividad práctica, antes que técnica y que por lo mismo, implica permanentemente una situación compleja y problemática, por lo que el docente debe estar atento ante tal situación para estructurar criterios racionales de entendimiento y comprensión, ello le permitirá, elaborar argumentos que le permitan concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención en cada situación específica. Así, la enseñanza tomará un nuevo cause en su discurso, un discurso de tipo práctico que nos servirá para pensar sobre cómo actuar frente a la realidad educativa.¹⁴³

En consecuencia, la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición del conocimiento teórico, supuestamente útil para la práctica, sino como la preparación de un profesional eficaz y capaz de intervenir en el arte de la práctica educativa.

Fenstermacher, es uno de los teóricos de la educación que entabla una fuerte crítica al enfoque tecnológico, él afirma que:

“Estamos obligados moralmente a tratar a la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus potencialidades, de modo que no se aprisione, estereotipe o reifique el pensamiento”¹⁴⁴.

Así ocurre cuando el docente accede a un conocimiento que es estructurado y organizado desde un marco explicativo de fuera, es decir, desde la realidad de aquel que la construye y que debe aceptarla como tal,

¹⁴³ De la Op. Cit. J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, p. 414.

¹⁴⁴ Fenstermacher. Citado en Comprender y transformar la enseñanza, por J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez., p. 414.

como verdadero, sin la posibilidad de recrearla, reorganizarla y adaptarla bajo sus esquemas cognitivos, o simplemente recrearlos desde el proceso histórico del cómo fue construido, al no existir esta posibilidad, se produce como dice Fenstermach el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo y adaptarlo a sus peculiares circunstancias.

En contraste a esta postura, Fenstermacher propone lo que él denomina enfoque educativo de desarrollo profesional del docente, afirmando que cuando el conocimiento, las habilidades y la comprensión se presenten con la intención clara y primera de cambiar la acción (como cuando enseñamos en un esfuerzo para conseguir que los estudiantes sean mejores ciudadanos o más reflexivos o menos dependientes) la adquisición positiva está estrechamente relacionada con el grado en que permitimos que los alumnos tomen posesión del nuevo material, lo impregnen con significados personales, sociales y contextuales y lo orienten con los objetivos y aspiraciones que tienen para su propio trabajo. Del mismo modo, el docente debe incorporar a sus esquemas cognitivos, conocimientos significativos y relevantes para investigar y comprender el texto y contexto del escenario en donde desarrolla su actividad profesional. Así, el profesor accede a nuevos conocimientos y a un nuevo nivel de comprensión, de forma que pueda tomar posesión del conocimiento y lo lleve a la práctica en el reconocimiento de la problemática educativa que existe en el aula.

Esta habilidad o conocimiento práctico es reconocido y analizado con profundidad por Schön y Habermas, el primero dice que es un proceso de reflexión en la acción o como conversación reflexiva frente a una situación problemática concreta; el segundo dice que es un conocimiento en la acción, un conocimiento técnico para la solución de problemas, el mismo Habermas

afirma, que es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el saber hacer. En el saber hacer se hace manifiesto un tipo de conocimiento que proviene de la acción inteligente, lastima que éste conocimiento fruto de la experiencia y de la reflexión se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinarios¹⁴⁵.

Schön, por su parte reconoce que hay un conocimiento implícito en la actividad práctica en nuestras vidas cotidianas cuando pensamos lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos, por lo que el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente por procesos de interacción más complejos, Sacristán y Pérez, reconocen que con sus dificultades y limitaciones, ha sido un proceso de extraordinaria riqueza de formación del profesional práctico, porque reflexionar sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que va construyendo la formación profesional de los formadores.

El proceso de reflexión sobre la acción, propicia que se analice el conocimiento en la acción misma y en la situación problemática del contexto, los cuales estructuran el pensamiento práctico del profesor, esto es, que la presión a la cual es sometido el docente por causa de la situación problemática, pone en tensión los procesos cognitivos del maestro y al mismo tiempo, condiciona un marco situacional de reflexión que propicia poner en juego todos los instrumentos intelectuales de análisis, que le permita estructurar un juicio sobre su realidad, en este caso, sobre la realidad educativa.

¹⁴⁵ De la Op. Cit. Jimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez., p. 418.

Considerando los esquemas conceptuales que Jimeno Sacristán y Pérez Gómez nos han mostrado, distinguimos básicamente tres perspectivas diferentes, las cuales mencionamos a continuación:

- 1) Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los profesores a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La reflexión en esta perspectiva cumple una función instrumental y clarificadora con la pretensión de entender mejor las propuestas y métodos de intervención elaborados por especialistas externos, la fuente de conocimiento es generalmente una autoridad exterior y, parece claro, que el conocimiento teórico dirige la práctica.
- 2) La reflexión como proceso de deliberación entre diversas orientaciones de enseñanza. El proceso de reflexión en este enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adaptar las diferentes perspectivas. También aquí la fuente de conocimiento es la autoridad externa, pero el modo de conocer ya es deliberativo, a través del contraste con los colegas y en función de las necesidades del contexto. Por lo que el conocimiento que se considera relativo, ya no dirige la acción sino simplemente la informa y la orienta.
- 3) La reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos, según Gimeno los cuales representa así:
 - a) Reconstruir las situaciones donde se reproduce la acción. Comprendida así la reflexión conduce a los maestros a redefinir el campo problemático de lo educativo y, desde luego, a

seleccionar mejor las estrategias y las acciones, con la única finalidad de dar solución a las situaciones que se presenten o consideren problema.

b) Reconstruirse a sí mismos como profesores(as): éste proceso de reflexión conduce también a que estos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus efectos y sus estrategias de actuación.

c) Reconstruir los supuestos de la enseñanza aceptados como verdades pedagógicas. El proceso de reflexión que interviene aquí es reconocido como de análisis crítico, por lo que en él, se manifiestan juicios de razón tanto individual como colectivo que se contraponen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Si se concibe y desarrolla así el proceso de reflexión, entonces se estaría practicando una forma de crítica, cuyo propósito sería, la de crear un pensamiento emancipado en los docentes y éste se manifestaría cuando descubran que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad y que por lo mismo, su formación se transforma en un compromiso social de cambio y en un saber hacer de su práctica docente.

f) El Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social. En esta perspectiva de crítica y de reconstrucción social, se define claramente una formación del profesor con valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social del ciudadano, para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación del sujeto y que al mismo tiempo, le posibilite mejores

condiciones y niveles de vida, sólo en ese sentido se podrá hablar de una sociedad más justa.

En este enfoque, la escuela y los maestros tienen un papel fundamental. La escuela, para cumplir con las metas de esta perspectiva crítica, debe proponerse como objetivo primordial, el cultivar en sus alumnos y en sus maestros la capacidad de pensar críticamente los problemas de la sociedad. Los docentes, deben comprender que la sociedad los considera como sujetos intelectuales y transformadores de las estructuras de pensamiento, tanto individual como colectivo, esto conlleva a asumir un compromiso político muy claro, que es el de transformar las conciencias de los ciudadanos bajo un orden crítico, el cual le proporcionará las habilidades intelectuales para cuestionar las estructuras del orden social y político bajo el cual vive.

Lo anterior nos lleva a consideramos que la escuela contemporánea, debe orientarse a provocar la organización racional de la información. Así como a provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción de los alumnos. Para ello requiere romper con las prácticas pedagógicas tradicionales y proponer una pedagogía más de acciones, es decir, de participación activa y crítica, tanto de alumnos y alumnas como de maestros y maestras.

Por lo que Zeichner dice; que los objetivos para este enfoque de formación docente son:

- 1) Preparar profesores que tengan perspectiva crítica, entre la escuela y las desigualdades sociales.
- 2) Establecer un compromiso moral con las desigualdades sociales, para que éstas pasen a ser analizadas en el seno de

las instituciones educativas y de manera concreta y específica, en el interior de las aulas.

Los programas de formación profesional, dentro de este enfoque enfatizan tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, nos encontramos con la propuesta de que el maestro debe tener un amplio bagaje cultural, tanto en lo político como en lo social; por lo que el eje central de su formación curricular debe contemplar disciplinas del área humanística, tales como: lenguaje, historia, sociología, filosofía, política y cultura.

En segundo lugar, se debe contemplar el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica sobre su propia práctica. Ello le permitirá descubrir los influjos ocultos de la ideología dominante en su práctica cotidiana del aula, desde el curriculum, la sistematización de los contenidos, la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación, etc.

En tercer lugar, se debe desarrollar una actitud de compromiso social y político, social, porque la sociedad contempla siempre al maestro como un sujeto intelectual, que tiene las habilidades competitivas necesarias para ser un continuo transformador de la vida institucional y del aula y por ende, de su contexto social. Con ello, creará una cultura de crítica, de trabajo solidario, de iniciativa y de colaboración con la sociedad para transformarla a mejores condiciones de vida.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción de los maestros y las maestras, de los alumnos y las alumnas exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y participaciones reales de todos en la determinación efectiva de

las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo del aula y de toda la comunidad escolar. Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad los intereses y necesidades individuales y colectivas de una sociedad. Esta esfera nos muestra claramente que la escuela tiene que replantear su función instructiva y educativa, de su clásica función transmisora de información, hacia niveles más complejos como ser la facilitadora del pensamiento autónomo y crítico, así como, de las actitudes y capacidades de intervención reflexiva sobre los problemas de la vida institucional y de la sociedad misma.

CAPITULO V.

METODOLOGIA.

La práctica genealógica transforma la historia de un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente hacia una "contra-memoria" que contiene con nuestros estilos actuales de verdad y justicia, ayudándonos a entender y cambiar el presente al ubicarlo en una nueva relación con el pasado.

FOUCAULT.

1. CONSTRUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA METODOLOGICA.

Consideramos fundamental, iniciar este capítulo con una distinción que aclare nuestra concepción del método utilizado en el presente trabajo de investigación, su razón, está en el sentido de que hoy en día todavía se sigue confundiendo en el medio educativo al método con los procedimientos instrumentales, esto es, con la simple aplicación de técnicas de control, la utilización de instrumentos para el registro de conductas o de las operaciones de cálculo y de situaciones de trabajo. Sin embargo, esto no quiere decir que estemos en contra de ello, porque de alguna manera pertenecen y son parte de la misma metodología, lo que nosotros creemos en principio es que el método es mucho más que lo instrumental y que además, como lo afirma Gadamer, el "método está enteramente determinado por el objeto"¹⁴⁶ y que su esencia está al tratar de relacionar el objeto de estudio con las siguientes interrogantes: ¿qué hacer?, ¿cómo hacer?, ¿por qué hacer y para qué hacer?, interrogantes que nos exigen una reflexión profunda en dos aspectos sustanciales que son en principio, los procedimientos técnico-instrumentales, al cual le antecede todo trabajo de reflexión que da existencia al segundo aspecto, que es el de los sustentos teóricos y sus criterios lógicos.¹⁴⁷

Juan L. Hidalgo hace un análisis del método en un sentido metafórico cuando dice que el método es el puente entre la teoría y la empiria, sin embargo, también se dice que es el camino ordenado y sistematizado que se sigue para llegar a un fin. En el primero, nos sugiere por donde ir entre un cuerpo teórico y el campo problemático o lugar de los hechos sociales positivos e irrepetibles; el segundo, al considerar al método como un camino

¹⁴⁶ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método*. Novena Edición. Ed. Sigueme-Salamanca. 2001, p. 385.

¹⁴⁷ Hidalgo G. J. Luis. *Investigación Educativa. Una estrategia constructiva*. Ed. Paradigmas Ediciones. 1992, p. 111.

a seguir, nos incorpora la idea de que en su transitar se lleva a cabo un acto propositivo consciente e intencionado, que lleva además implícitamente un interés, el interés de llegar un punto específico y determinado con anterioridad.

Esto no lleva a considerar que el puente es quien nos está determinando las posibilidades de reflexión y al mismo tiempo, nos pone en una dimensión epistémica de perspectiva metodológica, esto es, que nos pone en tensión, para construir racionalmente el andamiaje metodológico que nos permita hacer conocimiento de una situación real o empírica, desde los referentes teóricos; en cuanto al camino ordenado, nos hace referencia a la construcción lógico-racional que sustentan los procedimientos técnicos e instrumentales de trabajo práctico¹⁴⁸ en la investigación.

Al recuperar estas dos ideas en nuestro trabajo de investigación, nos permitió confrontar los referentes teóricos con la realidad y de esta manera, poder dar un trato racional a los datos empíricos, y desde luego, el poder construir un marco explicativo del objeto de estudio y del campo problemático.

Lo anterior nos ha traído a la memoria y puesto ante ella los argumentos que en el marco del conocimiento metodológico hace J. L. Hidalgo, cuando afirma que la metodología se concreta en procedimientos, técnicas e instrumentos que se han propuesto y realizado con base en criterios y fundamentos que le dan sentido, pertinencia, racionalidad, viabilidad e inteligencia. En primer término, la metodología se estructura en torno a un objeto central o a una orientación general, la que expresa un proceso aproximativo del campo problemático a las proposiciones explicativas.

¹⁴⁸ *Ibidem.*, p. 112.

En segundo término, responde a una lógica que propone una actividad crítica de la teoría a la experiencia y viceversa. El tercer término, se refiere a los trabajos concretos de naturaleza distinta, el de la apropiación de referentes teóricos, el de campo para recuperar la experiencia y el epistemológico. Finalmente, se tienen los momentos de la propia investigación: la propuesta, la realización y la elaboración del informe de investigación para ser difundido y socializado¹⁴⁹.

2. ESTRATEGIA METODOLOGICA.

El proyecto de investigación lo centramos en dos ámbitos del conocimiento metodológico; a) el hermenéutico y, b) el dialéctico. En el primero, realizaremos un trabajo de análisis interpretativo-comprensivo (verthehen) de textos, con la finalidad de entender, por qué los autores realizaron determinadas afirmaciones (como verdaderas) a reconocer determinados valores y normas (como correctas), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces)¹⁵⁰, en lo político y en lo educativo. Y como la regla del método hermenéutico nos permite entender el todo a partir de lo particular y lo particular a partir del todo¹⁵¹, por lo cual, decidimos que era necesario hacer recortes de la realidad y con ello, construir alrededor de nuestro objeto de estudio, categorías centrales que orientasen el trabajo de investigación.

a) En este trabajo, estamos considerando a la hermenéutica como el elemento metodológico propio de la investigación en las ciencias sociales, porque mientras en las Ciencia Naturales desean **explicar** la realidad del

¹⁴⁹ Ibidem .p. 118.

¹⁵⁰ Hbermas J. Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social. Ed. Taurus-Humanidades, 2002, p. 184.

¹⁵¹ Mardones J. M. y Ursua N. En Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Ed. Fontamara. 1994, p. 71.

comportamiento de los fenómenos a través de diseños causalistas y de hipótesis legaliformes; en las Ciencias Sociales, se trata de **comprender** esa realidad. Por lo que, la comprensión, es un concepto básico para la investigación social en el proceso cognitivo-interpretativo denominado hermenéutica.

Ya a finales del siglo XXI, la hermenéutica, enfatizó ampliamente el papel que desempeña la interpretación en el quehacer de las ciencias sociales. De igual manera, desempeña desde entonces un papel de vital importancia en la conceptualización, científicidad y metodológica de los hechos sociales, culturales e históricos. Estos sucesos requieren de darles sentido y que por ello, aparecen siempre como significativos para investigarles y al mismo tiempo, realizar un profundo esfuerzo para estructurar y fundamentar una explicación interpretativo-comprensiva desde un punto de vista científico.

Por lo tanto, construimos las condiciones para interpretar y comprender imaginativamente, una problemática dentro de lo social-educativo, a partir de la caracterización de los actores (docentes con formación universitaria que laboran en las E. P. O. E. M considerando sus valores, motivos y sentimientos (empatía psicológica). Qué sólo la hermenéutica a través de la reflexión, nos puede brindar al establecer una relación afectivo-mental entre el investigador y el objeto de estudio (Simmel), porque sujeto y objeto pertenecen al mismo mundo cultural e histórico del hombre. M. Weber reafirmará este punto de vista, al establecer que los objetos de las ciencias sociales se diferencian de los objetos naturales, en que éstos carecen de valor y significatividad, además de pertenecer a mundos diferentes.

Windelband sostiene que los objetos de investigación de las ciencias sociales son hechos particulares y que por lo tanto, es necesario entender sus particularidades, únicas, individuales e irrepetibles, en contra de lo

establecido para las ciencias naturales, cuyos hechos invariables y cuyo objetivo es el de encontrar las generalidades¹⁵².

Con esta idea hicimos un análisis interpretativo-comprensivo de textos, ello, nos permitió distanciarnos reflexivamente desde los patrones de interpretación teórica, atendidos estos como objetos de elaboración intelectual y constructiva del mundo de la vida y que además, los sujetos particulares la encuentran ya interpretada y socializada como teoría. Por otro lado, también nos permitió, hacer operaciones intelectuales interpretativas en el sentido de considerar el tiempo, el espacio y las situaciones en que los hechos históricos se suscitan y, cómo los teóricos, los retomaron para conceptualizarlos y darles el sentido de verdad, para así, interpretarlas desde nuestro espacio-temporal y condición social.

Bajo este contexto, nuestra primera actividad concreta fue realizar históricamente, cómo se fueron dando en nuestra sociedad las políticas educativas. Por lo que, al hacer el estudio correspondiente nos hemos encontrado que al inicio de los ochentas, el sistema educativo del Estado de México, entró en uno de los cambios más importantes de la política pública, al establecer los acuerdos para que se impartiese la educación media superior en toda su entidad, esto le permitió incorporarse en la década de los noventa a una de las propuestas políticas más significativas del país conocido como **modernización educativa** (1989 – 1994). La modernización educativa como sustento ideológico de actualización, de cambio y transformación de la educación nacional, fue retomada por el estado de México como una inspiración política de avance y progreso, plasmado en programas, proyectos y acciones concretas. Así, en lo político, se relacionó con la exigente demanda de su población heterogénea, así como por la distribución de la misma, principalmente por sus amplias zonas conurbadas y

¹⁵² Ibidem., p. 23.

rurales, las cuales difieren en cuanto a densidad y agrupamientos sociales, pero sobre todo, por su cercanía con la metrópoli que representa la Ciudad de México y las potencialidades de desarrollo industrial, comercial, de servicios, medios de comunicación, etc., que representa la región para el Estado de México.

En este sentido, hay que inscribir a la modernización del sistema educativo del Estado de México, principalmente al de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS), a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) , en una etapa de transición nacional por lo antes citado y , mundial en el sentido de vivir una crisis de paradigmas como lo son: la caída del muro de Berlín, la desintegración de la URSS, el triunfo de las leyes de mercado (tratados de libre comercio) y el triunfo del neoliberalismo, así como de las disposiciones neoliberales económicas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (FMI).

En este nuevo escenario, la Modernización Educativa Nacional y en especial la del Estado de México, han estado unidas a un conjunto de conceptos creados precisamente desde éste escenario, tales como: competencia, calidad, eficiencia, eficacia, deserción y evaluación de los procesos. Pero, lo más llamativo de estos conceptos – que son nuevos – es que aparecen continuamente en contextos histórico-sociales diferentes, y en las instituciones educativas, son utilizadas con mayor frecuencia, como políticas educativas para ejercer el poder en el docente a través de procesos administrativos de planeación, el cual a su vez, no le permite hacer un análisis de su práctica y por lo mismo, las posibilidades de crear sus propios saberes educativos son reducidos, al mismo tiempo que es utilizado para dinamizar la reproducción del sistema. Lo antes citado, fue el supuesto que desencadeno todo el proceso de la presente investigación, para ordenar

dicha investigación, se construyeron desde la perspectiva hermenéutica, tres procesos los cuales mencionamos a continuación:

1) Primer proceso; en este primer proceso consideramos necesario establecernos un propósito, que centrarse nuestra investigación y desde luego, la acción interpretativo – comprensiva del método hermenéutico, que además, nos permitiese precisar el sentido que se le ha dado al concepto de política educativa como una forma de reproducción social; dicho propósito, se alcanzó a través de hacer un análisis de los diferentes textos bibliográfico y contextos histórico – sociales por lo que ha pasado nuestra sociedad, además de hacer una análisis de las políticas educativas del Sistema Nacional. Ello nos permitió distinguir adecuadamente los momentos históricos y las diferentes políticas que han dado origen a la sociedad que hoy tenemos y a los diferentes paradigmas educativos que la han formado.

2) En el segundo proceso, se analizó el escenario que conforma la institución, con la intención de dar sentido a la tarea del ser docente, llevando el análisis desde el contexto institucional como campo problemático y como institución educativa formadora de una sociedad emancipada, hasta el tipo de práctica docente que los maestros con formación universitaria realizan al interior de las aulas.

3) En el tercer proceso, se consideró la posibilidad de construir desde el terreno epistemológico, los saberes educativos necesarios, para que la práctica educativa del docente universitario que labora en la Escuela Preparatoria Of. No. 107

del Estado de México (EPO – No.107), sea reconocido como profesional de la educación, para ello, realizamos una revisión teórica, la cual nos situó directamente con las construcción del conocimiento educativo en un campo de inteligibilidad más articulador e integrado, pero al mismo tiempo más holístico, el de la vida académica institucional y la capacidad que se tenga para romper con los lineamientos de control político en lo educativo.

b) La corriente dialéctica o crítico–hermenéutica la utilizamos como el método de la división del todo y de las partes sociales; al tomarla así nos permitió hacer una investigación en donde a la dialéctica la consideramos como un estilo de pensamiento, el cual nos ayudó a situar el hecho educativo en un todo social, esto, fue un factor importante en el trabajo de investigación, porque de esta manera, nos fue posible dar sentido a nuestro objeto de estudio y del proceso de ser conocido.

Como el desarrollo del pensamiento hermenéutico ha alcanzado dos vertientes centrales que es el filosófico y el de lenguaje; hemos tomado para desarrollar el presente trabajo, al aspecto filosófico. Porqué, desde la perspectiva filosófica, la hermenéutica es la "explicación del acto totalizador de interpretación – comprensión del mundo, en sus manifestaciones de realidad des-velada, en sus formas particulares e interrelacionales..."¹⁵³

En este sentido, la comprensión hermenéutica nos puso en el reconocimiento del mundo, de nuestro mundo educativo y de nuestro objeto de estudio, a partir de su interpretación, como aspecto del mismo proceso. Considerando además, las características propias del trabajo de

¹⁵³ Hoyos Medina C. Ángel. Marco Teórico, Conceptual y Metodológico para la investigación en Ciencias Sociales y Educación, 1986, ENEP. – Aragón, UNAM, 357.

investigación y del objeto mismo. Así, la hermenéutica se convierte en crítica, dialéctica y explicativo – comprensiva. Por lo que, la objetividad de la investigación y de sus categorías estará dada por su praxis. En tanto que, la comprensión se significa entendimiento, explicación y al mismo tiempo aplicación. Por otro lado, la interpretación, en tanto, conceptualización del mundo, también será un proceso de asimilación que acompañará por siempre al sujeto a una realización cognitiva, como aprehensión de la realidad¹⁵⁴, en nuestro caso, la realidad educativa institucional.

La segunda vertiente principal de la hermenéutica, es el lenguaje, un lenguaje entendido como la forma, modo o camino de acceso a la totalidad del mundo. Por eso, el entendimiento entre los hombres es además el entendimiento de las cosas u objetos que componen al mundo de esos hombres, esto es, para los integrantes de una misma cultura, << los límites de su lenguaje son los límites de su mundo >>¹⁵⁵.

Pueden éstos dilatar o ampliar el horizonte de su mundo de vida tanto como lo quieran, pero no pueden salirse de él. Es entonces, que podemos decir, que toda interpretación es también un proceso de asimilación, de nuestro mundo y de nuestro objeto de estudio.

De esta manera, nos encontramos con algo más que un problema técnico, nos encontramos con un modelo de lenguaje y de su forma objetiva más importante, el diálogo. Por lo que en esta investigación, consideramos necesario recuperar el papel tan importante que juega el lenguaje en el proceso interpretativo – comprensivo del mundo y en las raíces epistémicas de la teoría misma del conocimiento.

¹⁵⁴ Ibidem., p.358

¹⁵⁵ De la Op., Cit., J. Habermas, p. 88.

Para desarrollar esta metodología en el proceso de investigación, retomamos el concepto clave de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt en lo que se refiere a la totalidad social objetiva y sus leyes de movimiento. Esto nos permitió hacer un análisis del proceso educativo tanto institucional como social y de manera específica, de la práctica docente que se desarrolla en Escuela Preparatoria Oficial No. 107 perteneciente al Estado de México, por maestros universitarios formados en diferentes áreas disciplinares de la ciencia.

La práctica docente la podemos comprender desde sus elementos generales y particulares, esto es, desde los proyectos educativos nacionales; los cuales han sido estructurados a su vez, por dos momentos particulares dialécticos: el de espacio y tiempo, éste último, contempla los momentos histórico – sociales, las influencias ideológicas y las condiciones económicas capitalistas por lo que ha pasado el país y que han determinado a lo largo de la historia, la formación de un tipo de hombre y de sociedad. Estos, fueron los elementos que nos permitieron ver, que la educación, está inmersa en el proceso de desarrollo histórico – dialéctico de la realidad social.

Para ver cómo los proyectos político-educativos han influido en la práctica docente de los maestros, hicimos un análisis de la dimensión institucional, esto es, del trabajo educativo que se está realizando al interior del aula, así como las condiciones laborales tanto administrativas como académicas en que se está desarrollando. Para tener un panorama más preciso, tomamos a la docencia como una dimensión particular del proceso educativo, esto es, como la instancia mediadora entre el conocimiento y los sujetos que participan en el proceso educativo, como la vía o el medio que le permita conformar una concepción de mundo, pero sobre todo, la hemos considerado como el espacio idóneo para la construcción de saberes educativos.

Por lo tanto, para el estudio de esta dimensión, nos enfocamos más en el espacio didáctico áulico, con la finalidad de recuperar referentes empíricos y teóricos, acerca de cómo el maestro de procedencia universitaria, desarrolla su práctica docente, su forma de organizar el proceso de enseñanza, así como su relación en el aula con el alumno, con los contenidos, con el método, con la idea de competitividad y por supuesto, con la influencia que ejerce sobre él, las políticas educativas y si éstas le permiten crear su propio saber sobre lo educativo.

Todo lo anterior, lo apoyamos con la teoría de los intereses de conocimiento (técnico, práctico y emancipador) que Habermas aporta a la educación, de ésta, manera adquirimos los referentes teóricos para comprender la normatividad de la práctica docente. Una práctica que ha sido considerada como un espacio para reproducir los esquemas y las aspiraciones político-sociales y económicas de ciertos grupos que se encuentran en el poder, que además, luchan por establecer una sociedad de consumo y de mercado, es decir, en crear una sociedad industrial.

Sin embargo, también hemos encontrado posturas contrarias a la anterior, como aquellas en donde se reclama a las instituciones educativas, formar ciudadanos libres, emancipados y desde luego, que estén en condiciones de exigir sus derechos y reconocer sus obligaciones, pero fundamentalmente el que tengan las habilidades necesarias para tener acceso al conocimiento y al saber científico. Pero, dichos saberes, deben estar presentes principalmente en los maestros, para que su práctica docente y los procesos metodológicos de enseñanza, tengan un fuerte sustento teórico – didáctico, y sea aquí, donde se manifieste el saber educativo construido por el maestro, desarrollando así, una práctica libre en cuanto a la organización del trabajo en el aula, en la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

en saber relacionar los contenidos curriculares con los hechos sociales y con la vida cotidiana del mismo alumno.

De esta manera, la construcción de conocimiento que hemos hecho en este campo, partió principalmente de los presupuestos epistemológicos y de los referentes teórico – conceptuales, los cuales, nos dieron los elementos necesarios para irnos acercando a nuestro objeto de estudio (Las posibilidades de que el docente con formación universitaria que trabaja en la Escuela Preparatoria Oficial No. 107 (EPO 107), tenga de crear sus propios saberes educativos), con la misma intención de problematizar las condiciones laborales y las políticas educativas institucionales, al mismo tiempo, formule juicios y autorreflexiones para mejorar su práctica docente.

3. LA HERMENEÚTICA Y LA INTERPRETACIÓN DEL SABER EDUCATIVO.

Pasar de los conceptos teóricos a la actividad práctica de la investigación, se requirió de un arduo trabajo de imaginación y mediaciones, por lo que la construcción de nuestro objeto de estudio y la formulación de teorías y conceptos, implicó, tener la mirada fija, tanto en los elementos teóricos que pudiesen ser considerados como categorías y que al mismo tiempo, fuesen el sustento de nuestra investigación; como , en la información que nos pudiese proporcionar el dato empírico extraído de la realidad del escenario donde se llevó a cabo la investigación. Sólo así nos fue posible construir el puente entre lo teórico y lo práctico.

Por lo tanto, para construir las categorías sobre política educativa, práctica docente y saberes educativos y que al mismo tiempo, nos permitiera ir construyendo nuestro propio marco explicativo, acudimos a teóricos como

Henry A. Giroux, Altusser, Michel Apple, Pablo Latapí, Octavi Fullat, Isidro Castillo, Carlos Ángel Hoyos Medina.

En lo referente a la práctica docente; se consultaron elementos teóricos de Ángel Díaz Barriga, E. Durkheim, J. Dewey, Eduardo Terrén, Joan Carles Mélich, Margarita Noriega, Justa Ezpeleta, Hélice Rockwel, Joaquín Brunner, Eloísa Díez, entre otros. Para la categoría de saberes educativos se consultaron teóricos como Alicia de Alba, Hugo Zemelman, J. Habermas, Gaston Bachelar, Karen Kosik, Marx Horkeimer, J. María Sancho por citar sólo algunos; con ellos, se configuró gradual y progresivamente esta investigación cuyo problema central se delimita así. Las condiciones laborales y las políticas educativas institucionales no propician un espacio de construcción de saberes educativos, en el docente con formación universitaria que labora en la EPO - No. 107.

Para construir la categoría sobre el saber educativo, se requirió además de consultar a los teóricos antes mencionados, el abordar una dimensión epistémica a través de dos vertientes analíticas que Alicia de Alba ha llamado lógica de la construcción del conocimiento y la producción específica de teorías que explican y comprenden el hecho educativo. Para ello, se consultaron las tesis que ella ha desarrollado en el campo de la educación. En ellas, se manifiesta que el conocimiento del hecho educativo se centra en la relación sujeto de conocimiento – objeto de conocimiento. De esta relación Alicia crea las categorías que le permitieron producir conocimiento sobre lo educativo a las cuales llamó **Teoría del Conocimiento del Objeto (TCO)** y **Teoría Del Objeto Educativo (TOE)**, al mismo tiempo, le dio la posibilidad de desarrollar un pensamiento epistémico y el estructurar un proceso lógico de razonamiento para realizar una construcción teórica sobre el hecho educativo.

De esta manera, el saber educativo, lo hemos analizado para su conceptualización desde dos momentos que son; saber y saber educativo. Para conceptualizar al primero retomamos a J. Habermas con su teoría sobre los intereses del conocimiento. En esta teoría desarrolla cuatro tesis donde localiza tres categorías de saber que le permite ver la realidad, a estas tres categorías les ha llamado saber práctico, saber técnico y saber emancipador.

El primero ha sido el sustento para el desarrollo de las ciencias empírico analíticas y de los avances de la ciencia y la técnica, lo cual se refleja en la dominación del mundo y de las formas de vida social. A este conocimiento, Habermas le llama también **interés instrumental**. En la segunda categoría, el conocimiento es construido a través de otro marco metodológico que Habermas llamó comprensión de sentido, aquí se abre otro camino al conocimiento y este se va construyendo por medio de la interpretación y comprensión de los hechos, cuya única intención es el de saber vivir en armonía con el mundo. La tercer categoría, es a nuestra consideración la más importante aportación que Habermas hace a la filosofía moderna, ya que aquí maneja una de las características cognitivas más importantes del hombre, la **razón**, por lo que emancipación significa para él, la independencia de todo lo que está fuera del individuo y que es a través de este estado de independencia como el individuo logra su armonía y su absoluta responsabilidad, pero todo ello se da, cuando los sujetos están dispuestos a realizar un acto de **autorreflexión**.

Por lo que **saber**, lo consideramos como la capacidad que se tiene de conocer y de representar como verdad a la realidad bajo un proceso lógico de pensamiento.

El segundo momento de construcción teórica se la hemos dedicado al saber educativo, su conceptualización, la hemos realizado tomando a la

totalidad como fundamento epistemológico, pues sólo así, nos fue posible organizar un razonamiento analítico de tal forma que nos permitiera delimitar diferentes campos de la realidad educativa. Bajo esta perspectiva epistemológica, consideramos que los niveles o categorías que componen la totalidad educativa podrían ser teorizables o autorreflexivos y llevarlos a los niveles de un saber educativo propios de los docentes.

Así, el saber educativo puede ser construido desde los niveles de razonamiento que Hugo Zemelman llama pensamiento epistemológico, ya que éste nos enfrenta con situaciones directas de la realidad educativa y por lo mismo, nos sitúa con posibles de teorizarla, entre ellos se encuentra la práctica educativa del docente de formación universitaria que labora en Educación Media Superior de Estado de México.

Lo anterior nos llevó a conceptualizar el saber educativo desde un proceso de razón crítica, definiendo para este proceso las articulaciones que Zemelman llamó momentos y niveles. El primero, se refiere a la forma en cómo se transforma la totalidad articulada, esto es, que los momentos en lo educativo, forman parte de los metalenguajes de política educativa y desde luego, de la formación de los sujetos y del tipo de sociedad; mientras que el segundo, nos permite comprender la totalidad como articulación dada, ya que hace referencia a los planos de la realidad educativa, tales como: la misma práctica de los docentes, los procesos metodológicos de enseñanza y de aprendizaje, la instrumentación didáctica, el conocimiento de los profesores y los procesos administrativos y académicos.

El razonamiento crítico al cual nos estamos refiriendo, debe insertarse en este último, pues es aquí donde se genera el pensamiento epistémico sobre lo educativo, y se genera porque se vincula directamente con los problemas reales de las instituciones educativas y de manera concreta, con la práctica

educativa del maestro al interior del aula. Así pues, si el maestro problematiza su realidad educativa y trata de responder a cuestiones como: ¿la capacidad de conocer el escenario donde se desarrollan los procesos educativos, equivale a la capacidad de romper con los lineamientos de control administrativo y de política educativa?.

Si logra responder a estos cuestionamientos, entonces diremos que es un maestro que hace un buen uso de su razón, pero sobre todo, que sabe pensar su realidad educativa, de tal forma que sus acciones, están orientadas a la construcción de un pensamiento activo y creativo, que le permite ser un docente con autonomía y absoluta responsabilidad, por lo mismo, su práctica docente es libre, fuera de aquellos pensamientos esquematizados que lo mantuvo inerte y en una sumisión siega y esclava, lo que rindió como fruto a la autoridad educativa, una pereza mental en el maestro y le incapacitó en la toma de decisiones y resoluciones de su misma práctica educativa. En lo objetivo, contribuyó a crear las condiciones laborales que hoy vive y que le han llevado a crear una cultura de miedo, situación lamentable para un actor educativo tan importante cuya función sustantiva es la de formador de sociedades.

El razonamiento antes planteado nos indica, que la construcción del saber educativo, debe quedar subordinado a las exigencias epistemológicas, porque sólo a través de ello, se puede desarticular a la totalidad educativa mediante niveles de realidad, de tal manera que al construir el conocimiento sobre lo educativo y vincularlo con la realidad educativa que vive el maestro, esto es, con la vida cotidiana en el aula, le permitirá alcanzar su autorreflexión y en ese mismo sentido su autoconocimiento, para así, entender el presente y poder reunir los fundamentos necesarios para construir el futuro de su propio saber educativo.

Por lo que saber educativo, en la presente investigación lo entendemos como un proceso de razonamiento lógico, mediante el cual, podemos conocer en el marco de la totalidad dialéctica, los argumentos de razón y de juicio que estructuran el marco explicativo de la realidad educativa, y que al mismo tiempo, nos proporcione la estructura lógica para crear nuevas formas de pensamiento sobre el hecho educativo, y con ello, la adquisición de nuevas habilidades pedagógicas, para llevar a cabo con libertad y absoluta responsabilidad el ejercicio de la docencia.

4. UNIVERSO DE TRABAJO.

La investigación que aquí presentamos, está orientada a desarrollar la idea de una teoría en el ámbito educativo, concebida como una intención práctica, pero delimitando a su vez, su *status* frente a los sustentos teóricos, citados en los capítulos anteriores.

Las teorías trabajadas en la investigación, nos han mostrado las condiciones, bajo las cuales, puede ser objetivamente posible una autorreflexión sobre el ser docente y ubicarla al mismo tiempo, como un espacio idóneo para crear saberes educativos y no de consumismo. Por lo tanto y recurriendo a la ayuda de la teoría, el docente de procedencia universitaria que labora en la EPO 107, se puede ilustrar sobre ello y tomar una postura sobre el papel que juega en el terreno educativo, y esperamos que este sea el de un sujeto potencialmente emancipativo en el proceso educativo.

Para ello, Habermas nos proporciona hacer una doble inclusión en el terreno educativo, por un lado nos pide ver a la educación y la práctica del maestro desde lo teórico y hacer un análisis comparativo con la praxis, esto nos lleva por lo tanto a hacer primeramente una investigación del contexto

histórico-social de construcción teórica a la cual pertenece aún la teoría; segundo, investigar el contexto histórico de acción sobre el que la teoría puede ejercer una influencia que oriente una acción¹⁵⁶, esto es, el dato de lo empírico, el cual a su vez, nos permitirá construir la teoría que explique la realidad del escenario donde se da el hecho educativo.

En este sentido y al ser una investigación social, no pretendimos que esta fuera sólo teórica y documental sobre las políticas educativas, la práctica docente y el saber educativo. La intención desde el principio, fue realizar una investigación interpretativo-comprensiva del escenario educativo, donde el maestro de formación universitaria se está desarrollando profesionalmente como docente y, que a la vez, nos permita estructurar un marco explicativo-comprensivo, en el sentido de ver si las condiciones laborales y profesionales le permiten crear su propio saber educativo.

Para desarrollar el trabajo de investigación, se eligió como universo de trabajo a la EPO 107 ubicada en el Municipio de Acolman, perteneciente a la zona Escolar No. 9 de Educación Media Superior, perteneciente a la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. La selección de los informantes para esta investigación es de tipo *intencional* dadas las características particulares de nuestros Profesores, pues proceden de una formación diferente a la de los maestros de formación normalista, por tal motivo, se seleccionaron un total de 23 maestros cuyas características son:

- _ Docente de formación Universitaria.
- _ Docentes sin experiencia laboral en el magisterio.
- _ Docentes jóvenes en edad y en servicio.
- _ Docentes cofundadores de la institución.
- _ Docentes que fueron contratados sin previa selección.

¹⁵⁶ Habermas J. Teoría y Praxis. Ed., rei-México 1996, p. 13

- _ Docentes que fueron contratados sin tener título.
- _ Docentes que por lo anterior, han cuestionado su práctica docente.

5. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

El instrumento que se diseñó para recopilar la información fue el **cuestionario**. El cuestionario, considerado como un sistema de preguntas racionales, que se ordenan en forma coherente, tanto desde el punto de vista psicológico como lógico¹⁵⁷. Esta consideración nos permitió estructurarlo en un lenguaje sencillo pero comprensible. Por otro lado, nos permitió la recolección de datos provenientes de fuentes primarias, esto es, de los docentes que poseen la información que nos interesa conocer. También nos permitió definir y estructurar las preguntas en relación a las categorías de la investigación, de esta forma nos dirigimos a la introspección de los docentes, logrando uniformidad en la cantidad y calidad de la información recopilada, así como la protección de los informantes.

El cuestionario nos brindó la posibilidad de seguir un patrón uniforme, el cual a su vez, nos permitió obtener y catalogar las respuestas, lo que nos favoreció su contabilidad, comprobación, interpretación y comprensión de resultados, el instrumento elaborado para recabar la información consta de cuatro partes que son:

- a) *Presentación e instrucciones*, breve apartado que buscó sensibilizar al maestro encuestado, en torno a la importancia que tiene su práctica docente con relación a las políticas educativas y a la posibilidad de crear sus propios saberes en lo educativo, así como dejar en claro el carácter de confiabilidad y anonimato.

¹⁵⁷ García Córdoba Fernando. El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario. Ed. Limusa, México, 2002, p. 29.

- b) *La categoría sobre política educativa*, esta categoría se construye con un total de 7 cuestionamientos, su finalidad es el de recabar información sobre el concepto que tienen los docentes de formación universitaria sobre las políticas educativas institucionales, cuál era la universidad de la cual procedían, su área de formación y su relación con la materia que imparte, sus motivos por los que se incorpora a la docencia, si hay compatibilidad con los indicadores de calidad y la ideología política.
- c) *La categoría sobre práctica docente*, esta categoría fue construida con un total de 6 reactivos que van en función de conocer cómo las políticas educativas institucionales influyen en la práctica del maestro, cómo la controlan y en ese control, ver si se les permite generar propuestas para desarrollar una mejor práctica docente.
- d) *La categoría del saber docente*, se busca valorar en diez reactivos cómo los directivos son el primer obstáculo que enfrenta el maestro para construir su propio saber educativo, ya que le someten a una serie de normatividades institucionales que limitan su función sustantiva, al mismo tiempo que le obligan a utilizar como único método de enseñanza los establecidos en el plan y los programas de estudio.

En el **anexo 1** presentamos la estructura del cuestionario que se aplicó a los docentes en forma individual y en un espacio privado. Su aplicación se llevó a cabo en dos momentos, el primero le llamamos fase de prueba, también conocida como **prueba piloto**, a la segunda fase de aplicación le llamamos fase de **aplicación real**.

Para recopilar e interpretar la información, se diseñó una base de datos en Excell. Aquí registramos los resultados de la primer fase de prueba, en la cual, se aplicó un primer cuestionario a 15 maestros de formación

universitaria, los cuales nos proporcionaron datos muy importantes pero no suficientes, ya que el cuestionario en cuanto a su estructura estaba demasiado abierto y el maestro se resistía a contestarlo, por lo que consideramos necesario reestructurarlo.

Una vez reestructurado, se procedió nuevamente a su aplicación y a su registro en nuestra base de datos en Excell, pero ahora a una población mayor que fue de 23 maestros de procedencia universitaria y que equivale al 72% existente en la institución. Se aseguró a los maestros que la información que nos proporcionase no se daría a conocer a ninguna autoridad educativa y que protegeríamos completamente su información.

CAPITULO VI.

**MARCO INTERPRETATIVO- COMPRENSIVO DE LA
INVESTIGACIÓN.**

1. POLITICA Y FORMACION PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

La normatividad por la cual se rigen todas las instituciones de Educación Media Superior pertenecientes a la SECYBS, se le conoce como: Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal. En este documento, se establece que para formar parte de la planta docente de dicho subsistema, es necesario contar con los estudios correspondientes de Licenciatura concluida, esto es, contar con el título, no especificando si éste debe ser de Normal o de alguna institución de educación superior, y que además, cuente con alguna especialidad.

Por situaciones de tipo políticas, la EPO 107, inicia sus servicios educativos en el ciclo escolar 1995-1996, esta decisión política que para algunas autoridades educativas fue precipitada, trae como consecuencia, que el personal docente contratado para iniciar las actividades académicas, no pasase por un proceso de selección, de analizar su currículum, de ubicarlos en su línea de formación para que impartiesen la materia que más se apegará a su disciplina y finalmente, por el deseo de cumplir con la decisión política, no se cuidó cumplir con el requisito del grado de Licenciatura.

Conforme los ciclos escolares fueron avanzando, en la escuela se genera un fenómeno alrededor del docente de formación universitaria, lo primero que observamos fue que los maestros normalistas empiezan a formar su grupo cerca del Director Escolar, al interior de este grupo, se empiezan a generar una serie de comentarios en relación al estilo de enseñanza del maestro universitario, los comentarios van desde el afirmar que: "los maestros universitarios carecen de una formación pedagógica y que por lo mismo, desconocen procedimientos metodológicos de enseñanza y del cómo se

debe aplicar la metodología básica para el mejor aprendizaje de los alumnos, así como de los recursos didácticos y de su utilización en el aula para fijar los contenidos y desde luego, que no tienen las habilidades técnicas para ejercer la docencia”¹⁵⁸.

Esta afirmación, la realizan tomando como único fundamento legal, los indicadores de calidad que la autoridad educativa les ha presentado a los maestros para evaluar, tanto los aprendizajes del alumno como los procesos de enseñanza y de aprendizaje que el maestro utiliza y aplican en el aula; nos estamos refiriendo específicamente al porcentaje de deserción, al porcentajes de aprobación, a porcentaje de eficiencia terminal y al porcentaje de aprovechamiento. Ver anexo No. 2.

Como resultado de la información recabada en el cuestionario, se elaboraron 3 cuadros con los datos generales de los informantes. a) En el primer cuadro se registró la procedencia y disciplina del maestro universitario; b) en el segundo, la relación existente entre la materia que imparte y su formación profesional y, c) en el tercer cuadro; registramos la formación y especialidad del maestro normalista. Los resultados son los siguientes:

La confluencia de profesores preparados en doce campos profesionales, proceden de seis diferentes ámbitos universitarios y son quienes conforman el capital humano y cultural con que cuenta la Escuela Preparatoria Oficial No. 107. Así mismo hemos observado que su ubicación geográfica permite la participación de 23 maestros, esto equivale al 72% por ciento del total de la planta de catedráticos, su formación disciplinar la presentamos en el siguiente cuadro.

¹⁵⁸ Estos comentarios lo dice abiertamente el Director de la Escuela, el Supervisor escolar y los propios docentes cuya formación es normalista.

CUADRO No. 1 PROCEDENCIA DISCIPLINAR.

DISCIPLINA INST. DE PROCEDENCIA	BIOLOGIA	INGENIERO FITOTEC.	SOCIOLOGIA	TURISMO	PSICOLOGIA	QUIMICA	ESTUDIOS LATINO.	DERECHO	MEDICO	CONTADOR PUBLICO	INGENIERO COMPUT.	TOTAL	%
UNAM (ENEP)	2				2	1	1	1	1			8	35
U.A.CH.		4										4	18
U. A. M.	1		4		2							7	30
U. A. E. M				1								1	4
U. A. DEL ESTADO DE HIDALGO											1	1	4
UNIVERSIDADES PARTICULARES								1		1		2	9
TOTAL	3	4	4	1	4	1	1	2	1	1	1	23	100

La participación de los docentes en el proceso educativo de esta institución queda de la siguiente manera:

8 Profesores de la UNAM (equivalente al 35% de la planta docente) con especialidades en Biología, psicología, química, Estudios Latinoamericanos, Derecho y Medicina.

7 Profesores de la UAM (equivalente al 30% de la planta docente) con especialidades en Biología, Sociología y Psicología.

4 Profesores de la UACH (equivalente al 18% de la planta docente) con especialidad en Ingeniería Fitotecnista.

1 Profesor de la UAEM (que equivale al 4% de la planta docente) con especialidad en Turismo.

1 Profesor de la UAEM (equivalente al 4% de la planta docente) con especialidad en Ingeniería Computacional.

2 Profesores de Universidades Particulares (equivalente al 9% de la planta docente) con especialidad en Derecho y Contaduría Pública.

Un segundo cuadro contempla los siguientes datos: la universidad de la cual procede, la formación disciplinar y el orden de las materias en forma

descenderte que está impartiendo en la institución, este orden se estructuró así, tomando en cuenta la estructura curricular del plan de estudios de la Licenciatura de la cual procede, también se tomó en cuenta el número de créditos cursados en relación a la asignatura que imparte, ello nos llevó a analizar la relación que existe entre su formación y su práctica docente.

**CUADRO No.2
DOCENTES DE FORMACION UNIVERSITARIA**

INTITUCION DE PROCEDENCIA	LICENCIATURA	MATERIA 1	MATERIA 2	MATERIA 3	MATERIA 4	MATERIA 5
UNAM	BIOLOGIA				LABORATORIO	O. VOCACIONAL
UNAM	BIOLOGIA	BIOLOGIA		QUÍMICA		
UAM	BIOLOGIA				FÍSICA	E/SALUD
UACH	A. FITOTECNISTA			FISICA		
UACH	A. FITOTECNISTA			GEOGRAFIA	ECOLOGIA	
UACH	A. FITOTECNISTA			ÁLGEBRA	CAL. DIF. E INT.	ESTADISTICA
UACH	I. FORESTAL		ÁLGEBRA	CAL. DIF. E INT	COMPUTACIÓN	MET. Y TEC. DE INV.
UAM	SOCIOLOGIA	EST. SOC. Y POL. DE MEX.	ECONOMIA	MET. Y TEC. DE INV.	ARTES VISUALES	E/ARTISTICA
UAM	SOCIOLOGIA			HIST. UNIVE.	ETICA	O. VOCACIONAL
UAM	SOCIOLOGIA		EST. SOC. Y POL. DE MEX.	ANTROPOLOGIA	ESTADISTICA	E/ARTISTICA
UAM	SOCIOLOGIA	SOCIOLÓGIA		ANTROPOLOGIA		ANA. PROB. Y T. DE DEC.
UAEM	TURISMO				HIS. UNIVER.	ANTROPOLOGIA
UNAM	PSICOLOGIA	PSICOLOGIA		FUD. DE LA COG.	COMP. Y RAZ.	MET. Y TEC. DE INV.
UNAM	PSICOLOGIA				LOGICA	FUND. DE LA COG.
UAM	PSICOLOGIA		ORIENTACIÓN			
UAM	PSICOLOGIA		ORIENTACIÓN			
UNAM	QUIMICA	QUIMICA			FISICA	E /FISICA
UNAM	EST. LATINOAME		LITERATURA	ETICA	MET. Y TEC. DE INV.	TRIGONOMETRIA
UNAM	DERECHO				ETICA	MET. Y TEC. DE INV.
U. PARTICULAR	DERECHO	DERECHO				FILOSOFIA
UNAM	MEDICO CIRUJANO		BIOLOGIA HUMANA.		BIOLOGIA GENERAL	ECOLOGIA
UAEH.	ING. COMPUTACION	COMPUTACION				INNOV. Y DES. TEC.
U. PARTICULAR	CONTADOR PUB.				COMPUTACION	LITERATURA

Analizando el cuadro No. 2, observamos que esa riqueza de capital cultural, no se está aprovechando adecuadamente, porque en la plantilla del personal docente, a los maestros universitarios, no se les ha ubicado correctamente en las materias que van de acuerdo a su formación, esto puede explicar que, su práctica docente no responde tanto a los contenidos curriculares como a la metodología de la materia que imparte. Así, el maestro prepara su clase en relación a su formación general, con una metodología de enseñanza basada en la necesidad de conservar su empleo o de su corta experiencia laboral, pero no desde los referentes teórico-metodológicos de su formación y del especialista de una disciplina científica.

De esta manera, observamos que en la primera columna, 7 de los 23 maestros universitarios, desarrollan en primer grado su actividad profesional de acuerdo a su línea de formación; en la segunda columna, también son 7 los maestros ubicados en segundo grado; en la columna número tres, son 11 los maestros ubicados en materias de tercer grado en relación a su formación; en la cuarta columna, tenemos a 16 maestros colocados en materias de cuarto grado, finalmente, en la quinta columna, hay 18 maestros equivalente al 78 % del total, que desarrollan en quinto grado de alejamiento su actividad profesional en relación a su formación; teniendo como consecuencia, una práctica profesional docente no deseable para las autoridades educativas de la institución.

Tomando en cuenta una lectura de tipo horizontal en relación con la formación nos encontramos los siguientes casos:

- 1) Un médico que trabaja 2 cursos de Biología y uno de Ecología en contraste con un Biólogo que trabaja Educación para la Salud.
- 2) De los especialistas que no se contemplan como cultura general su especialidad y por tanto se encuentran lejos de los contenidos del currículo, son contratados para enseñar contenidos que

supuestamente debieron haber abordado en su formación o que se cataloga como no importante o no se encuentran especialistas en el área, ejemplo, un fitotecnista enseñando las materias de física, cálculo, computación y un contador público enseñando literatura.

- 3) Otro caso además de no coincidir la formación con contenidos de la materia, el profesor imparte una variedad de materias tan distante, que la pregunta es ¿y los reglamentos de contratación?, existen o no existen, seguramente que no existen porque si así fuera, un especialista en estudios latinoamericanos no estaría impartiendo las asignaturas como: Literatura, Ética, Matemáticas, Técnicas de Investigación y Trigonometría.
- 4) Por supuesto que hay campos de conocimiento en los cuales no existe el suficiente número de profesionistas, y por lo tanto se improvisan y asignan los cursos a quienes los solicitan o se cree puede desarrollar, ejemplo, la filosofía y la lógica que imparte un abogado o la orientación educativa que es impartida por biólogo, sociólogo, psicólogo y un pedagogo. ¿Cómo interpretan los programas, qué formación tiene para cumplirlos y cómo es su actitud si no se tiene el perfil?. La política dice que para contratar al personal docente se deben revisar tres aspectos importantes que son el perfil profesional y de conocimiento, el perfil de personalidad y las habilidades para la docencia, todo ello a través de una clase muestra, en ella el aspirante a la docencia debe mostrar el dominio de las siguientes variables. En el perfil de conocimiento se debe tener un dominio de la asignatura o de los temas, mostrar dominio y conocimiento para la aplicación y uso de la metodología que promueva la participación individual o grupal (ensayo, sesión bibliográfica, mapas conceptuales y desarrollo de proyectos). En el perfil de personalidad se debe mostrar una buena presentación personal y seguridad. En las habilidades para la docencia debe poseer un buen manejo de lenguaje oral y escrito,

planeas su trabajo docente, saber aplicar estrategias didácticas adecuadas a la asignatura, saber hacer uso del material didáctico, etc. **Ver anexo 3 y 4.** Pero la realidad nos dice que por necesidades del servicio educativo y por compromisos políticos, la contratación del personal docente se realizó en función a la atención a la demanda de grupos designados desde el Departamento de Bachillerato General. Además, de las necesidades económicas de los docentes y del desempleo en su campo laboral y profesional, **así lo dice la muestra de docentes encuestados.** La política también establece que se deben buscar formas para permanecer en el servicio, así como el promover al personal docente que garantice niveles óptimos de formación didáctica y disciplinaria (ver pag. 82) de ahí los cursos de actualización ínter semestrales.

CUADRO No. 3
DOCENTES DE FORMACION NORMALISTA.

INTITUCION DE PROCEDENCIA	LICENCIATURA	MATERIA 1	MATERIA 2	MATERIA 3	MATERIA 4	MATERIA 5
NORMAL TEXCOCO	MATEMATICAS	TRIGONOMETRIA	ÁLGEBRA			
NORMAL ECATEPEC	MATEMATICAS	TRIGONOMETRIA				
NORMAL GUERRERO	LENGUAS INGLÉS – FRANCÉS	INGLES				
NORMAL 1 DE NEZA	PEDAGOGIA	ORIENTACION				
NORMAL	PEDAGOGIA	ORIENTACION				
NORMAL ECATEPEC	CIENCIAS SOCIALES					ORIENTACION
NORMAL ECATEPEC	ESPAÑOL	LITERATURA		ETIMOLGOIAS		
NORMAL SUP. DE HID.	PSICOLOGIA	ORIENTACION				
NORMAL DE TEOTIHUACAN	PSICOLOGIA				ETICA FILOSOFIA ANTROPOLOGIA	

Al registrar la especialidad y ubicación de los maestros normalista con el propósito de hacer un análisis comparativo de ubicación laboral, nos encontramos que:

De 9 maestros normalistas que laboran en la Escuela; 7 son de Escuelas Normales del Estado de México, uno del Estado de Guerrero y, uno del Estado de Hidalgo. Su ubicación de acuerdo al orden antes mencionado es el siguiente: en la primera columna, 7 maestros están en primer grado de acercamiento en relación a su formación y a la materia que imparte; 2 maestros atienden cursos cercanos a su especialidad pero que formaron parte de los planes de estudio en que se formaron.

Los maestros normalistas están ubicados en su especialidad, por lo tanto, el conocimiento del contenido y de la metodología de enseñanza es del dominio del maestro, de ahí que no existan problemas en los indicadores de calidad y por ende, de los comentarios halagadores del Directivo hacia estos docentes.

Ante este hecho, dos situaciones se nos presentan: Una que ubica la compleja situación laboral que ofrecen los universitarios, cubriendo una amplia diversidad de disciplinas y áreas de conocimiento científico, social y humano, responsabilizándose de cursos diversos en su contenido y lejano a su formación profesional. Por tanto, prepararlos lleva a buscar primero el dominio del conocimiento, situación que se complica cuando además atienden mas de tres cursos diferentes lejanos a su formación. Dos: un bajo porcentaje de profesores normalistas asignados a cursos relacionados con su formación. La oferta así mismo está delimitada a la formación de los profesores normalistas.

2. PRINCIPALES MOTIVOS DE INCORPORACION AL TRABAJO DOCENTE.

En el siguiente cuadro, se registran las opiniones de nuestros informantes calificados, con respecto a los principales motivos que les llevaron a incorporarse a este trabajo tan noble, pero al la vez, interesante porque día con día ofrece retos al maestro para mejorar sus métodos de enseñanza y a solucionar los problemas de aprendizaje de sus alumnos.

CUADRO No. 4
PRINCIPALES MOTIVOS PARA LA INCORPORACION A LA DOCENCIA.

MOTIVOS	LICENCIATURAS											TOTAL	PORCENTAJE	
	BIOLOGIA	INGENIERO FITOTEC.	SOCIOLOGIA	TURISMO	PSICOLOGIA	QUIMICA	ESTUDIOS LATINO.	DERECHO	MEDICO	C. PUBLICO	INGENIERO COMPUT.			
Compromisos con la sociedad y sentido de servicio.			1		2				1	1			5	22
Por necesidad económica	2	2	2	1	1	1	1	1			1		12	52
Por vocación, por gusto y por influir en la gente joven	1	2	1										4	17
Por influencia de la madre					1					1			2	9
Total	3	4	4	1	4	1	1	2	1	1	1		23	100

En la encuesta realizada a nuestros informantes, hemos encontrado cuatro motivos por los cuales el maestro universitario se incorporó a la docencia, predominando mayoritariamente con un 52 % la situación económica, aquí están diez de los once campos profesionales a los que pertenecen los docentes, es decir, el maestro busca trabajo en la escuela como horas clase para satisfacer primeramente sus necesidades

económicas antes que profesionales; El 22% de maestros procedentes de la sociología, la psicología, la medicina y el derecho, opinan que fue por su compromiso con la sociedad y su sentido de servicio; el 17% encabezado por un biólogo, 2 ingenieros fitotecnistas y un sociólogo plantean que es por vocación, por gusto y por influir en la gente joven; por último, tenemos un 9% de maestros del área de psicología y de contaduría pública que aceptan que su incorporación se debe a la influencia que tuvo sobre ellos su progenitora, ya que también es maestra y por lo tanto la tomaron de ejemplo para su vida profesional.

La presentación de estos motivos profesionales, nos dice que la nueva estructura económica, el neoliberalismo, la globalización y el desempleo, han obligado que los profesionistas tomen a la educación como alternativa para emplearse y satisfacer sus necesidades económicas. De igual manera, podemos decir que fueron las políticas de contratación quienes originaron como consecuencia los cuatro motivos de elección de trabajo en los docentes de formación universitaria.

La disponibilidad de los profesores universitarios permite que la autoridad educativa, pueda orientarlo a que reflexione su práctica en el aula, con el contenido, con el método, con los recursos didácticos, con sus alumnos y con todo el contexto institucional. La reflexión sobre el trabajo en el aula, le permitirá al maestro adquirir una mayor visión pedagógica y aprenderá a ver a la educación como un campo problemático, en el cual, él, tendrá la oportunidad de intervenir para transformarlo.

La reflexión sobre el trabajo docente debe ser considerada desde los constructos que J. Dewey hace al respecto, los cuales deben ser considerados para la contratación del personal por los directivos, Para J. Dewey la reflexión es un proceso donde interviene la actitud y la capacidad

del maestro, lo lleva a intervenir directamente sobre la realidad y le configura un pensamiento creador apegado a la realidad pero al mismo tiempo crítico sobre la misma. En este sentido H. Zemelman afirma que Problematizar la realidad, lleva al maestro a un ejercicio reflexivo de pensamiento sobre el acto educativo; específicamente sobre la relación de su práctica pedagógica y su actuar en la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo. Él, debe entender, que aquí se lleva a cabo la relación entre los tres elementos sustanciales del proceso educativo, maestro-alumno y contenido, sin olvidar la relación directa con las autoridades educativas, quienes están al pendiente de que se ejecuten a la letra las políticas educativas.

Sin embargo al hacer el análisis de la respuesta de los maestros encuestados, se dio más por lo que afirma Margarita Chávez y que la OCDE toma como elemento de crítica para educación mexicana, en el sentido de valorar más la presencia humana en la educación, independientemente de la capacidad del docente y por la actual crisis de desempleo que hay en el país. Ver pág. 118. Y por lo mismo, dice A. De Alba, el docente queda sometido en una serie de normatividades institucionales que no le permiten ser un profesor reflexivo y autoexigente consigo mismo (J. Dewey Pág. 184).

Para lograr los objetivos de la política en términos educativos, se requiere como lo dice Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (Pág. 120), un primer acercamiento reflexivo sobre el contexto institucional; una reunión entre la autoridad educativa y el maestro, para que se establezcan las relaciones pedagógicas que deben existir entre ambos y las formas de intervención en su práctica docente, así como el conocer de manera específica los motivos por los cuales el maestro decidió ejercer la docencia, para establecer compromisos con la institución y con su accionar pedagógico.

Ese acercamiento reflexivo, lleva tanto a las autoridades educativas como al docente, a reconocer que hay una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja y preestructurada que jerarquiza los espacios para diferenciar funciones sustantivas de trabajo y responsabilidad que deben ser conocidas por los docentes en el momento de su contratación, reconocido estos espacios, no existirá la imposición de uno y la sumisión del otro, por el contrario, existirá una armonía, un compromiso y una comunicación para desarrollar adecuadamente el trabajo académico en la escuela.

3. INFLUENCIA POLITICA.

En relación a lo anterior, queda entendido que en ese primer acercamiento reflexivo, se establecen los mecanismos de cómo hacer cumplir la política educativa. En relación a ello, el cuadro 3 recopila las respuestas de nuestros informantes.

CUADRO 3 (A).

¿COMO HAN INFLUIDO POLITICA EN LA PRACTICA DOCENTE?

POLITICAS	INFLUENCIA EN LA PRACTICA DOCENTE					
	LIMITA LOS OBJETIVOS QUE SE DESEAN COMO DOCENTE	UNIFICAR CRITERIOS	SE CAE EN LA REPRODUCCION DE INTERESES POLITICOS	SON UTOPIAS DE LA POLITICA INSTITUCIONAL	SOLO SE QUEDAN EN EL PLANO DE LO IDEOLOGICO	SE REQUIERE DE MAYOR VISION EPISTEMOLOGICA
A) VISION INSTITUCIONAL	4	1	7	5	3	3
B) MISION INSTITUCIONAL	2	2	12	3	4	
C) PRINCIPIOS FILOSOFICOS		1	6	11	5	
TOTAL	6	4	25	19	12	3

Las respuestas de nuestros informantes registradas en el cuadro anterior fueron ordenadas en seis apartados de acuerdo a las respuestas que ellos nos proporcionaron, en ellas observamos que las políticas internas de la institución, apuntan más hacia el ejercicio de una práctica de reproducción que de emancipación. Así lo hacen saber los docentes encuestados, analicemos sus respuestas.

En la primer apartado 6 maestros dicen que: "las políticas institucionales, les limitan en el logro de los objetivos que desean lograr como docentes en cada uno de sus grupos. De igual manera influyen en nuestra práctica docente, pues la visión, misión y principios filosóficos han sido elaborados bajo los conceptos de reproducción ideológica, cuyo fin es el de producir y reproducir como diría Gramsci, los intereses de poder". (Docentes encuestados).

En el segundo apartado, 4 maestros están de acuerdo con la política interna ya que dicen que la misión, visión y los principios filosóficos son para unificar los criterios, no especifican que tipo de criterios pero creemos que son los lineamientos administrativos más que pedagógicos porque manifiestan que en una escuela debe existir un control en el trabajo del maestro y que este debe ser desde la entrega puntual de los documentos que les pide la autoridad. (Interpretación personal).

Podemos observar aquí como Althusser tenía razón cuando afirma que la escuela es un aparato ideológico de reproducción el cual se encuentra al servicio del Estado, y cuanta razón tiene M. Foucault al considerar que la escuela es una institución cuya tarea es la de normatizar al sujeto.

En el tercer apartado, nos encontramos con la respuesta de 25 maestros (cabe aclarar que aquí los docentes emitieron un mayor número de respuestas que docentes encuestados). Por este motivo, podemos observar las 25 respuestas de 23 maestros encuestados que afirman textualmente en sus respuestas lo siguiente:

“Que tanto la visión como la misión y los principios filosóficos, caen en la reproducción de intereses políticos e ideológicos de gobierno que el de reflexionar sobre los procesos de enseñanza, por la misma situación están los principios filosóficos, son utopías de la política institucional, porque solamente se quedan en el terreno discursivo y no se da una interiorización de ellos con los maestros, por lo mismo, no se sienten comprometidos con las políticas institucionales, además de que son imposiciones del sentir del Director, sin tener estos una relación con la realidad de nuestra institución, de nuestros alumnos y de la zona de influencia, lo cual nos muestra una clara falta de visión político-educativa de quien está al frente de la escuela”. (Respuesta de informantes).

En el cuarto apartado observamos que son 19 los maestros cuya opinión sobre las políticas educativas internas es manifestada así:

5 de esos 19 maestros dicen que la visión institucional, son **utopías** de la política institucional porque se quedan totalmente en el terreno del deber ser y por lo mismo, jamás se llevan a cabo tal como son expresadas en el discurso y plasmadas en un documento escrito llamado plan

institucional, pues sólo es para cubrir un requisito administrativo.

“3 de los informantes, dicen que la misión institucional es una **utopía** de la política interna porque es propia del Director de la escuela y no de todos los maestros, por tal motivo no se sienten comprometido con ella”.

“11 de los 19 maestros informantes que dieron respuesta a este apartado, dicen que los principios filosóficos son **utopías** de la política institucional porque son impuestos por la dirección sin darle un verdadero sentido filosófico pero que además se pudiesen llevar a cabo en la realidad con hechos, con acciones y no sólo en el discurso”.

Finalmente, 19 maestros encuestados opinan que tanto la visión como la misión y los principios filosóficos, quedan en el terreno de lo **utópico** porque son imposiciones del Director de la escuela, que no fueron elaborados con la participación de todos los maestros que componen la planta docente y por lo mismo, no se sienten comprometidos con la filosofía institucional. Para dar sentido y que los maestros se sientan comprometidos con la escuela y no se presenten las limitaciones en su práctica es necesario que las autoridades educativas consideren lo que propone J. Carlos Tedesco a las instituciones educativas, él dice, que deben enfocarse a dos aspectos sustanciales de formación, el primero a la implementación de nuevos diseños curriculares vinculados a la comprensión de fenómenos complejos y segundo, a re-definir los contenidos socializadores, como valores, normas, actitudes que la escuela debe transmitir. Ver pág. 107. Ello permitirá al maestro a participar en la política institucional y a comprometerse con el logro de las mismas. (Interpretación personal).

En el quinto apartado, 3 maestros opinan que la visión institucional como política de la institución sólo se queda en el plano de lo ideológico, ya que no llega a consolidarse en la realidad porque responden más a intereses de gobierno que el reflexionar sobre los procesos de enseñanza. De igual manera, 4 informantes consideran que la misión institucional está en el plano ideológico y, 5 maestros encuestados, también afirman que los principios filosóficos están en el plano ideológico.

Estas respuestas emitidas por 12 maestros informantes, nos llevan a hacer un análisis interpretativo-comprensivo en el siguiente sentido: que tanto la visión como la misión y los principios filosóficos quedan expresados sólo en el terrenos de lo ideológico, que nada tiene que ver con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y que el Directos los introduce arbitrariamente como política educativa para mantener el control y legitimar su poder en la escuela.

En el último apartado, sólo 3 informantes opinan que la visión institucional entendida como política educativa, requiere de mayor visión epistemológica, dado el grado académico del Director.

Las respuestas de nuestros informantes, nos lleva a comprender que las instituciones educativas, están delimitadas por las sucesivas políticas estatales. Justamente como lo especifican Justa Espeleta y Elsie Rockwell en: escuela y clase subalternas donde dicen: que en cada escuela existe una realidad y su intencionalidad se reduce a normas para regir y unificar su organización y sus actividades sustantivas. Además, que el Estado define los contenidos de la tarea central, jerarquiza y define ideológicamente las relaciones sociales al interior de las escuelas.

Pero también es importante reconocer, que si bien, el Estado delimita la totalidad de las políticas a seguir en torno a lo educativo, los directivos de las instituciones escolares, tiene la obligación de exponer ante los docentes, su propia visión y misión político-educativa, a fin de convencerlos, interiorizarlos y sensibilizarlos que dicha visión y misión política tiene una direccionalidad, un sentido, una meta, pero que además, establece claramente los fundamentos y ejes académico-administrativos para ser una institución de progreso y crecimiento colectivo.

Que la competitividad, la cual es hoy manejada en la política educativa como motor esencial de progreso, debe ser motivo de crítica y no ser aceptada como un imperativo en las escuelas de desarrollo social; que la misión de la competitividad consiste como diría Pablo Latapí, en proporcionar a cada ser humano los medios, para aprovechar todas sus oportunidades y potencialidades, proponiendo al joven bachiller, el gusto y el placer de aprender.

Por lo tanto, se hace necesario discutir en el interior de las escuelas con docentes y director, sobre las políticas educativas institucionales que conducirán la vida académica, con el propósito de asumir compromisos y fortalecer las ideologías que contradigan al individualismo y al impositivismo que ha sido factor para que el maestro no pueda crear sus propias propuestas educativas de enseñanza y de aprendizaje.

4. INDICADORES DE CALIDAD.

La política actual del Estado de México, parece entenderse así misma como un esfuerzo coordinado para resolver los procesos educativos. Esta renovación, contempla al maestro como la piedra angular para llevar a cabo los cambios en dichos procesos, pero además, para operativizar las

intenciones formativas del alumno citados en el sistema curricular del Plan Maestro 2001-2005, EPOEM, p. 31. En este plan se advierte una concepción clara de la manera como se pretende formar la calidad educativa a través de tres elementos sustanciales que son: la capacidad del maestro, las innovaciones curriculares y las competencias académicas.

En torno a estos cuatro elementos se ha generado una política que a tres años se aprecia muy consistente, la de ver a la educación únicamente a través de indicadores objetivamente observables como el porcentaje de deserción, porcentaje de aprobación, porcentaje de eficiencia terminal y el promedio de aprovechamiento, así como el porcentaje de retención, transición y costo por alumno. Ver anexo 2. ¿Qué opinan los informantes al respecto?, analicemos el siguiente cuadro (3b).

CUADRO 3 (b).
INDICADORES DE CALIDAD.

INDICADORES DE CALIDAD	COMO MOTIVACION PARA MEJORAR EL PROMEDIO DEL SEMESTRE PASADO	ES UNA POLITICA DE INTERES SOCIAL DE ESTADO Y QUE SE REFLEJA EN LAS ESCUELAS	CONDICIONAN EL TRABAJO DEL MAESTRO	ES UNA POLITICA QUE INFLUYE DIRECTAMENTE EN LA PRACTICA DOCENTE. PUES HAY QUE APROBAR AL MAYOR NUMERO DE ALUMNOS SEPAN O NO.	%
A) PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS	2	18	3		78
B) PROMEDIO GENERAL DE LA INSTITUCIÓN		16	7		70
C) PORCENTAJE DE DESERCIÓN		8	13	2	57
D) EFICIENCIA TERMINAL			4	19	83
TOTAL	2	42	27	21	

Para hacer una mejor interpretación de las respuestas que nos dieron nuestros informantes, elaboramos un cuadro de doble entrada con las

siguientes características: en los renglones se colocaron los cuatro indicadores de calidad que las autoridades educativas solicitan al final de cada semestre, en las columnas, la respuesta de los maestros agrupándolas en cuatro apartados según la respuesta dada, esto nos permitió hacer un análisis interpretativo-comprensivo tanto de los renglones como de las columnas.

En la primer columna sólo 2 maestros opinan con respecto al primer indicador de alumnos aprobados que para ellos es un **motivo para mejorar sus promedios del semestre pasado**, esto quiere decir que para este número de maestros sí es importante este indicador, pues orienta su trabajo académico.

En la segunda columna 18 maestros nos dicen con respecto al primer indicador de calidad, el cual se refiere al porcentaje de alumnos aprobados, que las autoridades educativas la manejan como **una política de intereses sociales de Estado y que se refleja en las escuelas**, en la misma columna, pero ahora en el segundo indicador que hace referencia al promedio general de la institución, 16 maestros tiene la misma opinión. Y 8 docentes opinan de igual manera con respecto al porcentaje de deserción.

En total, son 42 las opiniones de los maestros que consideran a los cuatro indicadores de calidad como una política de interés social de Estado, aquí se refleja lo que E. Durkheim sustenta sobre la función de las escuelas cuando sustenta que educar, es la transmisión de valores de la generación adulta a la joven, o bien, lo que Althusser dice, que la escuela, es el espacio donde se aprenden reglas del buen uso de la convivencia... es el lugar donde se da la

reproducción de la ideología dominante. De esta manera la escuela se convierte en un instrumento de alienación y de reproducción y, bajo esta forma educativa dice Ángel Díaz Barriga que el sujeto en formación será incapaz de desarrollar una comprensión del mundo y de sí mismo. Ver pág. 89 y 90. (Interpretación personal).

3 maestros en la tercer columna manifiestan que el porcentaje de alumnos aprobados, "es una forma para condicionar el trabajo del maestro". Así mismo, 7 maestros encuestados opinan sobre el promedio general de la institución, 13 maestros más, también dicen que el porcentaje de deserción, "es una forma de condicionar su trabajo ya que si se reporta un mayor porcentaje de reprobados de lo permitido que es como máximo del 8%, entonces se afirma por las autoridades educativas que tenemos deficiencias pedagógicas y que por lo tanto, somos nosotros los únicos responsables de la reprobación del alumno". En el cuarto indicador el cual se refiere a la eficiencia terminal, 4 maestros también opinan que es una forma de controlar su trabajo. (Este es el discurso de los maestros encuestados).

Son 27 las opiniones de los maestros que consideran a estos cuatro indicadores como una política ideológica que condiciona su trabajo en el aula. En este sentido ideológico, H. Giroux, define que las ideologías en el sentido positivista, también han sido tratadas como creencias y formas de discurso contruidos para satisfacer las necesidades e intereses de grupos específicos¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Giroux H. Teoría y Resistencia en Educación. Ed. Siglo XXI. México 2003., p. 181

En la cuarta columna, 2 maestros opinan que el porcentaje de deserción, "es una política que influye directamente en su práctica docente"; en cuanto a la eficiencia terminal 19 maestros afirman también que "es una política la cual influye de manera directa en su práctica docente, en donde hay que aprobar al mayor número de alumnos tengan o no conocimiento de los contenidos del programa". (Así lo afirman los docentes encuestados).

En esta cuarta columna, 21 maestros dicen que tanto el porcentaje de deserción como la eficiencia terminal, son política educativas que influyen directamente en su práctica docente, porque hay que aprobar al mayor número de alumno tengan el conocimiento o no de los contenidos que se vieron en el curso.

Permítaseme tomar como argumento para este punto el pensamiento de Althusser, él define que las ideologías están identificadas en prácticas sociales concretas y tienen efectos importantes en dichas prácticas, en este caso en las escuelas y específicamente en las práctica del maestro, lo cual también lleva a considerar a las escuelas como lo cita H. Giroux, instituciones políticas y económicas que necesitan ser controladas por grupos subordinados para intereses de los grupos en el poder.¹⁶⁰

Intereses ideológicos que llevándolos al escenario que fue motivo de investigación, nos da el referente de que la ideología es vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta del maestro. Por lo tanto, el carácter de la ideología se

¹⁶⁰ Ibidem, Giroux, p. 183.

refleja en una conducta mental que le afecta tanto en lo psicológico como en sus acciones y valores.

Haciendo ahora un análisis horizontal, podemos observar que la política educativa es considerado para los docentes de la siguiente manera.

En el primer indicador, el cual hace referencia al porcentaje de alumnos aprobados, el 78% de maestros afirman que "es una política de interés social de Estado y que se refleja en las escuelas", (maestros encuestados). En cuanto al segundo indicador, el 70% de maestros encuestados reafirman el concepto anterior.

En cuanto al tercer indicador, 13 maestros que equivalen al 57% dicen que el porcentaje de deserción afectan directamente su trabajo en el aula, porque les responsabilizan a él únicamente del aprendizaje y la deserción de los alumnos ya que su metodología de enseñanza no ha logrado impactarlos y mucho menos trascender en ellos, de ahí su abandono a la escuela (maestros encuestados).

Finalmente en el cuarto indicador, 19 maestros que corresponde al 83% se manifiestan en el siguiente sentido: "la eficiencia terminal es una política que influye directamente en mi práctica docente, porque debemos aprobar a los alumnos tengan el conocimiento o no de los contenidos del programa. (docentes informantes).

Al hacer este análisis horizontal, nos damos cuenta que las políticas educativas expresadas en términos de indicadores de calidad, afectan directamente la práctica docente del maestro en tres momentos específicos; primero por que los indicadores de calidad, son una política de interés social del Estado y se ve reflejado directamente en las escuelas desde el momento en que condicionan el trabajo del docente y ante esta situación, desde luego que incide directamente en la práctica docente del maestro ya que lo ubica como dice Gramsci en un sujeto productor y reproductor del sistema.

Por lo tanto, los indicadores de calidad son parte de una política educativa de gobierno, pero además con estos indicadores, nos encontramos con una forma de razonar lo educativo desde el terreno positivista que J. Habermas llamó racionalidad técnica y que llevó a la educación a una racionalidad burocrática, considerada hoy como tecnocracia de la administración pública centrista, convirtiéndose en el escenario ad hoc para desarrollar la eficiencia y la eficacia de la educación. Ver pág. 78.

Política que en la EPO 107 se ve reflejada directamente en la práctica de sus docentes y que por lo mismo, no les permite ir construyendo sus propios saberes educativos, esto mismo, les ha llevado como lo asegura Alicia De Alba, a insertarse en una serie de normatividades institucionales que han delimitado sus funciones sustantivas a horas de entrada y salida, a la entrega en tiempo y forma de su documentación, al control de grupo, pase de lista, evaluar la puntualidad y asistencia, que lleva finalmente a la simple transmisión de conocimientos, y han perdido de vista, aquellas que verdaderamente resaltan el trabajo pedagógico del maestro como, el ser los primeros orientadores profesionales de sus alumnos y ser los responsables directos de la vida social intelectual de la institución.

También nos lleva a reconocer por la información que nos proporcionaron los docentes encuestados, que los directivos, especialmente el Director, utiliza a los indicadores de calidad como un discurso político porque se obliga al maestro a puntualizar su trabajo en ellos. Pero, ¿calidad para quién?, citando a Pablo Latapí el cual nos dice que por ignorancia de la historia o por reducción conceptual de quienes dirigen las instituciones educativas, toman a los indicadores como instrumentos de control educativo al mismo tiempo que los convierten en un discurso perverso y utilizado para obligar al maestro a eficientizar su trabajo.

La eficiencia en educación la aborda por primera vez Ayres¹⁶¹ a principio de siglo pasado, tomando como punto de referencia a las empresas; en su estudio, estableció una comparación entre los alumnos que ingresan y egresan de una escuela, con la materia prima y el resultado del proceso productivo de una fábrica, este tipo de estudio es conocido como empresarial-financiero.

Más tarde en los años setenta y con un análisis funcionalista por parte de B. Clark y Parsons, realiza un estudio semejante en educación y le llama Teoría del capital humano¹⁶². Teoría inspirada desde luego, en los criterios de racionalidad y productividad empresarial.

¹⁶¹ Leonar Porter Ayres. Previsión for excepcional children in public Schools, Waschinton 1910. Citado por Sánchez P. Ricardo, en Ciencias Sociales. Vida Académica y Eficiencia Terminal, CESU-UNAM. México, 2000., p. 22.

¹⁶² Esta teoría sostiene que la adquisición del conocimiento y habilidades a través de la educación no debe considerarse como un consumo social, sino como una inversión productiva (Schultz 1962). Este mismo autor afirma que el capital no está afuera sino al interior del individuo, de modo que la teoría llega a considerar al obrero como dueño del capital (un capital sui generis) de su capital, el cual se reconoce como conocimiento y habilidades adquiridas gracias a la educación y que son utilizadas en la producción industrial.

Para la década de los ochenta, surge un nuevo discurso en oposición al anterior, basándose algunas veces como teoría de la reproducción escolar¹⁶³ y en otras como procesos de selectividad¹⁶⁴. Este nuevo enfoque entendía más el rendimiento escolar en su conjunto y a los procesos escolares, así, la eficiencia terminal quedo integrada e interpretada desde la trayectoria académica de los alumnos y en el flujo generacional¹⁶⁵. En este periodo se puede estudiar desde dos enfoques generales; a) la eficiencia institucional, la cual tiene un carácter empresarial-administrativo, aquí se toma en cuenta el buen funcionamiento organizativo y funcional de la institución educativa y por lo mismo es garantía la inversión que se realiza en ella; b) eficiencia terminal, esta es de carácter alternativo y se enfoca más a la biografía personal del alumno.

Finalmente, la CEPAL y el informe de Delors, toman como referencia el análisis anterior para llevarlo a una concepción más amplia y explicativa. En este análisis señala la maximización de los resultados institucionales con un nivel dado de recursos, acompañado de las relaciones de sus funciones, alcanzada dentro de las restricciones presupuestales existentes¹⁶⁶. Esto quiere decir que la CEPAL y el informe Delors distinguen, la eficiencia interna y eficiencia externa de las instituciones educativas, la primera a corto plazo y se refiere al rendimiento y rentabilidad de la inversión educativa (ingreso/egreso); la segunda a mediano y largo plazo y apunta hacia las prácticas profesionales, sobre los requerimientos de la sociedad y sobre el mercado de trabajo, en el caso particular de nuestra investigación, este punto

¹⁶³ Milena Cavo, "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria" en Educación y realidad socioeconómica, México, CEE, 1979. pp. 5-35.

¹⁶⁴ Josefina Granja, et., al., "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del D.F.". 1969-1978, en Revista de Educación Superior, No. 47, México, ANUVIES, 1983, pp. 5-35.

¹⁶⁵ R. Rodríguez, "La pirámide escolar en el Bachillerato (análisis de eficiencia terminal en el C.C.H. CESU-UNAM, 1986, pp. 29-51.

¹⁶⁶ CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, CEPAL-OREAL-UNESCO, 1992.

debe ser enfocado al ingreso de los alumnos a los niveles de educación superior.

En cuanto a la deserción escolar, no sólo como el abandono que hace el alumno de sus estudios, sino como un elemento que ayude a la institución a entender, interpretar y comprender la eficiencia terminal, ya que no se puede separar la una de la otra. Por lo que será necesario que se revise al interior de la EPO 107, la vida social del alumno en la institución, su interrelación con la familia, los maestros y sus compañeros, así como el analizar su capital cultural, es decir, su vida intelectual, si le agrada leer, escribir, elaborar un ensayo o si prefiere resolver problemas, esto es, si prefiere el cálculo numérico y desde luego, el conocer sus expectativas de vida social e intelectual, y con ello, pueda lograrse su integración con la institución y con su propio grupo, fortaleciéndose así mismo y ampliando con ello, sus posibilidades de culminar sus estudios de Educación Media Superior. Dejando a un lado las afirmaciones del Director, en el sentido de decir que el maestro es el único responsable de la retención del alumno¹⁶⁷. (Interpretación personal).

5. COMPETENCIAS ACADÉMICAS.

Las competencias académicas son parte de la Política educativa del Estado, las cuales, están plasmadas en el Plan Maestro de EMS. En dicho plan, las competencias académicas, son presentadas y entendidas como la configuración metodológica para el desarrollo del alumno bachiller y las representa en tres ejes de análisis que son: 1) Eje de enseñanza (Profesor–competencias/contenidos–estrategias). Consiste en la relación creadora y/o recreadora del propio docente en el sistema curricular y las estrategias

¹⁶⁷ Postura personal del sustentante.

docentes factibles, como forma de realización; 2) Eje de aprendizaje (alumno-competencias/contenidos-objetivos). Entendida como la relación creadora y/o recreadora del estudiante de bachillerato con el sistema curricular y sus finalidades; aquí cabe destacar el protagonismo del alumno como elemento activo en su particular modo de apropiación del currículo, así como de las competencias prefiguradas del mismo; 3) Eje de la comunicación (alumno-competencias/contenido-profesor). Implica la relación constitutiva de los sujetos de la formación – alumnos y profesores y profesores –como tales, con base a una propuesta de formación contenida en el sistema curricular del Bachillerato General; mismo que organizado en torno a competencias se propone la construcción de una relación dialógica o comunicativa entre los participantes.

Estas competencias académicas teóricamente tienen un sentido, más sin embargo, en la EPO 107 el discurso de la política es manejado de manera perversa, esa perversidad radica en hacer creer que el desarrollo de las habilidades competitivas se da con el sólo hecho de asistir a los concursos académicos que programa el estado y se operativizan en las escuelas. Así lo deja ver el análisis del siguiente cuadro.

CUADRO 3 (c)

COMPETENCIAS ACADEMICAS	SE DISFRAZA LA POLITICA AL PREVENIR LOS EFECTOS ESTANOS FORMANDO ALUMNOS COMPETITIVOS	ES UNA FORMA DE CLASIFICAR, REGULAR Y CONTROLAR A LOS DOCENTES Y ALUMNOS	LOS EVENTOS SON UNA FORMA DE MANIPULAR LAS RELACIONES DE PODER	LIMITAN EL QUE HACER DEL DOCENTE	POR CUMPLIR CON ESTOS CONCURSOS SE DECIDIAN LOS PROCESOS DE E-A. Y NOS CONVIRTIMOS EN REPRODUCTORES
A) CONCURSOS ACADEMICOS INSTITUCIONALES	2	14		7	
B) CONCURSOS A NIVEL ZONA		4	19		
C) CONCURSO A NIVEL ESTATAL	16	2	5		
D) COMO INFLUYE EN LA PRACTICA DOCENTE					23

Las respuestas de los maestros informantes, fueron ordenadas en un cuadro de doble entrada (con columnas y renglones), en la primer columna se colocaron las cuatro competencias académicas que conforman la política educativa, así mismo se colocaron en cinco apartados las respuestas emitidas por los docentes informantes, cuyo fin fue el de poder realizar, interpretar y comprender mejor dichas respuestas, tanto de manera vertical como horizontal.

Al analizar el cuadro 3(C), nos damos cuenta del cómo es manejada la política sobre competencias académicas en la EPO 107, aquí, no se ha logrado entender el propósito y la finalidad de las competencias con la cual se maneja en el documento llamado Plan Maestro y en el mismo plan de estudios, las autoridades educativa la utilizan como una forma de clasificar el rendimiento académico de las instituciones. Pero, qué opinan los maestros al respecto.

2 maestros informantes dicen que las competencias académicas tal como lo plantea el Plan Maestro, es una forma de disfrazar la política al hacernos creer que estamos formando alumnos competitivos. 14 informantes más, dicen que los concursos académicos son interesantes, pero son interesantes, cuando se les da la seriedad correspondiente y son el producto del trabajo en clase, pero cuando los directivos o el supervisor lo manejan como una forma de clasificar, regular y controlar a los docentes y alumnos, no se le puede llamar así, porque tal parece que es el único parámetro de medición que se tiene para analizar el rendimiento académico de una institución, además resulta un tanto tendencioso, porque cuando se pasa a nivel zona los concursos dejan mucho que desear, empezando por el nivel

académico de los jurados, pues son maestros del mismo nivel que no han tenido experiencia investigativa, sólo que son de otra zona escolar y siempre hay cierta tendencia de favorecer a la institución que organiza el evento.

7 docentes encuestados dicen que: los concursos académicos limitan el trabajo que realizamos en el aula en cuanto a contenidos y a procedimientos metodológicos, porque debemos de dar mayor tiempo y atención a la preparación de los alumnos, ello, hace que descuidemos también el aprendizaje del grupo y desde luego nuestra práctica docente. (Informantes encuestados).

En cuanto a los concursos a nivel zona. Es importante aclarar por lo que pudimos observar en el proceso de nuestra investigación, que estos eventos son una propuesta que viene desde el Departamento de Educación Media Superior a través del Plan Maestro. Sin embargo, nuestros informantes afirman en sus respuestas que muchos concursos son agregados del Supervisor.Cuál es la opinión de los maestros ante estos eventos:

4 maestros consideran que estos concursos académicos es una forma de clasificar, regular y controlar a los docentes y alumnos. 19 docentes informantes afirman que los eventos académicos constituyen una forma de manipular las relaciones de poder, pues es aquí donde se manifiesta claramente la autoridad del supervisor sobre los Directores, ya que es él quien determina directamente la mecánica de los eventos, sin tomar en consideración tanto a los directivos como a los mismos docentes, por lo mismo, también consideramos que es una forma de clasificar, regular y

controlar a las escuelas, sus directivos, maestros y alumnos. Y por lo mismo, los directivos de las escuelas reproducen esquemas de poder en sus escuelas. (Discurso de los informantes).

Como los concursos a nivel estatal están establecidos desde el Plan Maestro, no son sometidos a discusión, estos concursos son contemplados en la planeación institucional y llevados a cabo en la misma, sobre estos concursos, nuestros informantes calificados opinan lo siguiente:

16 docentes encuestados dicen que los concursos a nivel estatal son un forma de disfrazar la política educativa, al hacernos creer que estamos formando alumnos competitivos; 2 de ellos opinan que son una forma de clasificar, regular y controlar a los docentes y alumnos; 5 informantes más nos dicen que en estos eventos a nivel estatal son el espacio adecuado para las autoridades educativas de manifestar y controlar las relaciones de poder. (Docentes informantes).

Este apartado, nos llevó a cerrar necesariamente con la siguiente pregunta. ¿Cómo se reflejan estas competencias en la práctica docente?; La respuesta fue unánime, los 23 maestros contestaron lo siguiente:

Las competencias académicas tal como son vistas por las autoridades educativas tienen una influencia directa con nuestra práctica docente, pues al dedicar tiempo en preparar a los alumnos que van a asistir a dichos eventos, descuidamos o dejamos de atender a todo el grupo o grupos, ello, nos lleva por consecuencia a no poner atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de

hacernos creer que estamos formando alumnos competitivos, cuando en realidad sólo estamos formando alumnos memorísticos, no reflexivos, sumisos y obedientes, es decir, nos estamos convirtiendo totalmente en reproductores del sistema. Pero tenemos que hacerlo, de lo contrario nos vemos involucrados en problemas tanto administrativos como académicos, pues nos hacen llegar por escrito "severas llamadas de atención"¹⁶⁸ y afirmando que estamos en contra de las políticas educativas, lo cual no es cierto, estamos en contra de la forma en como se está manejando el concepto de competencia académica. (Discurso de los informantes).

Es aquí donde se manifiestan abiertamente las dos cosmovisiones que tanto L. Althusser como M. Foucault, tiene de la escuela, el primero dice que la escuela es un aparato ideológico de reproducción, mientras que el segunda la considera como una institución cuya tarea es la de normalizar al sujeto, para las condiciones de la sociedad actual. Ver Pág.87.

Al hacer un análisis de la información por columna, encontramos datos muy importantes, los cuales, nos permiten hacer una mejor interpretación y comprensión del cómo las políticas educativas intervienen en la práctica docente de maestro de formación universitaria que labora en la EPO 107 de Acolman. En la primera columna encontramos la siguiente información:

En la primer columna 18 maestros opinan que tanto los concursos académicos institucionales como los concursos a nivele estatal, son una forma de disfrazar las políticas porque

¹⁶⁸ Así lo expresan textualmente nuestros 23 informantes.

nos hacen creer que estamos formando alumnos competitivos. (Opinión de los informantes).

En la segunda columna, 20 maestros encuestados, opinan que todos los concursos académicos que se realizan tanto a nivel institucional, de zona y estatal, están pensados para clasificar, regular y controlar a los docentes y alumnos, ellos son el parámetro de medición en cuanto al rendimiento de nuestra escuela. (Docentes encuestados).

En la tercer columna, 24 maestros opinan que los concursos a nivel zona y estatal, son eventos manipulados para la conservación y manipulación de poder. (Docentes encuestados).

Sólo 7 docentes encuestados opinan que los concursos académicos institucionales les limitan su quehacer como docentes. Sin embargo, en la última columna los 23 maestros que laboran en la institución motivo de investigación, unánimemente contestaron que las competencias académicas, influyen de manera directa en su práctica docente, ya que por cumplir con estas competencias y en la preparación de los alumnos, descuidan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que nos convertimos en unos reproductores del sistema. (Discurso de nuestros maestros informantes).

Estos datos, confirman lo que Pablo Latapí, expresa sobre el discurso político de las autoridades, **él dice que su discurso es perverso**, y es perverso porque se hace creer a los maestros que se están formando

individuos competitivos, cuando la realidad del discurso es destacar la individualidad de cada alumno, que no se tolere el fracaso, que en un concurso académico se va a contender con otros compañeros y debe obtener un lugar para así poder llamarle alumno exitoso.

Es cierto que las instituciones al igual que el mismo sistema educativo, debe estimular la competitividad, pero una competitividad basada en los cuatro pilares que Pablo Latapí propone para enfrentar los retos del futuro, estos son: "aprender a conocer, a hacer, a convivir, y a ser", además, que la calidad y competitividad está al interior de ellos en la medida en que se auto exijan, ello hará que los alumnos sean más responsables, autónomos y libres, con un alto grado de autoexigencia en su propia formación y para los maestros, será motivo de satisfacción y evitará ser así un sujeto reproductor del sistema

6. POLÍTICA Y PRACTICA DOCENTE.

El estudio sobre política educativa y su influencia directa en la práctica del docente ha sido para esta investigación fundamental, en el sentido de observar cuáles han sido los mecanismos que no han permitido al maestro de formación universitaria, desarrollar con éxito los contenidos curriculares de su programa. Además, de cumplir con el propósito de generar propuestas en el ámbito educativo de las EPOEM, en especial de la EPO 107. En este sentido estamos considerando que en su interior existen factores que están influyendo directamente en el ejercicio de la práctica docente del maestro de procedencia universitaria que labora en esta escuela de nivel medio superior.

Si bien debemos reconocer que el Estado como entidad dotada de un poder político, jurídico y administrativo institucionalizado (Octavi Fullat, 1994), que además preside y ejerce su autoridad sobre el colectivo de la sociedad y por ello, también se le reconoce como la entidad donde se genera la política educativa y donde se establece y se crean modelos de escuela, leyes de educación, proyectos educativos, planes y programas de estudio y desde luego, los modelos de organización administrativa para las escuelas. También debemos de reconocer que son estas formas de intervencionismo y control de las instituciones de educación pública y por consecuencia, el ejercicio del poder y el control. Esto determina que el maestro no puede modificar el sistema educativo.

Pero si podemos observar, cómo este poder y control que tiene el Estado a través de las políticas educativas se manifiesta en la institución que es nuestro universo de estudio EPO 107 y principalmente con los docentes de procedencia universitaria que en ella laboran y, cómo interviene directamente en su práctica educativa.

Para los normalistas educados, formados para reproducir el orden social delimitado por el Estado no existe dificultad ni cuestionamiento en el cumplimiento de las indicaciones de la autoridad educativa. Pero para el docente de procedencia universitaria, el cual fue formado bajo una perspectiva más universal y autogestiva, encuentra dificultad al desarrollar su práctica docente porque su forma de pensar le ha llevado como lo establece H. Zemelman a un razonamiento crítico que le lleva a cuestionar y romper con las condiciones dadas y estructuradas de las políticas educativas de los directivos de una escuela.

7. EL ESTADO Y EL CONTROL SOBRE LAS ESCUELAS.

Para conocer el control que tiene el Estado en las escuelas sobre educación y de manera específica sobre la enseñanza, nos hemos apoyado en Fullat, él lo analiza desde dos aspectos que son: revisar el control que el Estado ejerce sobre las escuelas en términos de funciones económicas, ideológicas y represivas; segundo, cómo funcionan las escuelas en términos de interés de Estado, de clase y de mercado.

El primer aspecto, de interés económico, ideológico y represivo, el Estado se hace presente desde el momento en que se interesa por certificar un currículo, a través de diferentes subsistemas educativos. Además define el método de enseñanza y de aprendizaje, las formas de evaluación, los instrumentos de planeación y desde luego al establecer los planes y programas de estudio.

El segundo aspecto, se manifiesta en el poder del conocimiento, como el Estado posee la verdad del conocimiento, entonces él, determina o establece los horizontes de aprendizaje que debe adquirir la sociedad a través del currículo, con ello, se establece lo que J. Habermas le ha llamado racionalidad técnico-instrumental.

En las escuelas, lo antes citado, es proporcionado a los maestros para su estricta aplicación. El siguiente cuadro es una muestra de ello, éste, registra las opiniones de nuestros informantes calificados, acerca de cómo el poder y forma de pensar del Director, interviene y afecta directamente su práctica docente.

CUADRO 4
POLITICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE.

LAS POLITICA EDUCATIVA RECONOCEN:

OPCION	SI	NO	%
A) La calidad del maestro	1	22	96
B) El trabajo del docente	3	20	87
C) La propuesta para hacer cambios a los contenidos curriculares.	0	23	100
D) Las propuestas que hace el maestro, para incorporar temáticas de problemas sociales actuales a la curricula.	0	23	100
E) La metodología empleada por el maestro, para transmitir los contenidos curriculares.	2	21	91
F) La aportación de los docentes para reestructurar el instrumento de planeación que exige la escuela para su materia.	2	21	91
G) Las aportaciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	1	22	96

8. POLÍTICA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE.

A la política educativa como nos la expresa Fullat, debemos de entenderla como el lenguaje, en donde se propone y establece un conjunto de acciones que el Estado planea y emprende para estructurar un sistema educativo y que a su vez, sea reproducido ideológicamente en las escuelas. Pero, ¿Cómo funciona este sistema en las escuelas y cómo es entendido este lenguaje por los Directores?, y ¿ cómo es sometido y/o introducido el maestro a este sistema y lenguaje en sus escuelas?.

La opinión de nuestros informantes nos llevó a hacer un análisis interpretativo comprensivo de las mismas, en ese análisis observamos que sus opiniones dan la respuesta a las interrogantes antes citadas, en su respuestas afirman lo siguiente:

"Los directivos no tienen en claro cuáles son las líneas políticas que el Estado les ha marcado en su sistema educativo, bueno, por lo menos así se nota en esta institución (EPO 107). Primero porque no reconocen que somos profesionales y la calidad de nuestro trabajo (así lo manifiesta el 96% de docentes informantes). El 87% de docentes encuestados acepta que no fueron formados para ser maestros y que tal vez tengan razón al decir que no poseen los conocimientos pedagógicos para la docencia, sin embargo, se defienden asegurando que tiene el conocimiento teórico de su disciplina, la experiencia de su formación y desde luego, la experiencia de cómo debe enseñarse su disciplina o área. Para nosotros el problema está en que las autoridades educativas, no reconocen nuestro trabajo en el aula, porque según el director tenemos muchos reprobados y un promedio bajo. (Discurso de los docentes encuestados de la EPO 107)

Según el Director de la EPO 107, en un grupo de 45 ó 50 alumnos, no debemos tener más de 7 alumnos reprobados mucho menos un promedio de (6), si tenemos más de esta cantidad y un promedio por debajo de (7.5), somos señalados abiertamente como maestros que no sabemos enseñar, que carecemos de un conocimiento pedagógico y

por lo mismo, de Metodologías de enseñanza, de estrategias didácticas, de habilidades para la docencia.

En relación a los contenidos curriculares y a que estos pudiesen ser enriquecidos por los mismos maestros desde su experiencia o el relacionarlos con contenidos de la realidad social, los informantes opinan que:

Si nos señalan como maestros que no tienen los elementos metodológicos para enseñar, menos nos podrían permitir hacer propuestas para cambiar los contenidos curriculares, mira, en la escuela llevan un seguimiento de docentes y otro que le llaman **seguimiento programático**, este avance es una forma de supervisarnos para que nos apeguemos estrictamente a nuestro programa. (así lo expresa el 100% de docentes encuestados de la EPO 107).

Aunque actualmente el Estado está modificando los programas y lo está haciendo en apariencia, tomando en cuenta a los maestros a través de grupos colegiados de cada zona escolar, encargándoles que reestructuren un programa, sin embargo, se desconocen los mecanismos que se utilizaron para seleccionar a los maestros que participan en dicha reestructuración.

En cuanto al reconocimiento que pudiese darse por parte de las autoridades a docentes para proponer cambios a los contenidos curriculares, por algunas temáticas de la realidad social que se vive en la actualidad, nuestros informantes dicen:

En el inciso (D) el 100% de maestros encuestados dicen que el director no les permite enriquecer los contenidos temáticos de sus planes de estudio, con contenidos de la realidad social que actualmente vivimos, como lo es el problema en Chiapas, el movimiento de San Salvador Atenco, la Guerra en Irak y sus causas sociales, políticas, económicas y educativas. Todo ello, porque según su director los contenidos curriculares que están propuestos en los programas fueron seleccionados por expertos y tienen relación con las necesidades actuales. Por esta razón, se implemento el avance programático para vigilar que se cumpla estrictamente con el programa, además, son supervisados para que los exámenes se apeguen estrictamente su programa y a los contenidos que se vieron en el aula, de no ser así, no les permiten aplicar sus exámenes.

El 91% de maestros respondieron que sus directivos no reconocen la metodología que emplean para establecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje en sus alumnos, la razón es que les consideran muy tradicionales y memorísticos, por tal razón, les exigen, se aplique y utilice la metodología propuesta en el plan y los programas por ser los más adecuados para el nivel de Educación Media Superior.

En cuanto a la aportación de los docentes para reestructurar el instrumento de planeación que exige la escuela para su materia, el 91% de maestros encuestados contestaron que sus directivos no les reconocen sus aportaciones, pues sólo deben cumplir con el llenado del instrumento que les

proporcionan para planear sus actividades académicas de su materia por semestre.

Finalmente, el 96% de maestros opinan que sus directivos no les reconocen sus aportaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Todo lo anterior nos muestra que lo dicho por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, en el sentido de que cada escuela es producto de una permanente construcción social, dado que ahí, interactúan una diversidad de procesos sociales como son: la reproducción de las relaciones sociales, la transmisión, construcción, generación y transformación de conocimientos, así como la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control, la reproducción y la lucha contra el poder establecido por las autoridades educativas, lo cual en su momento significa el triunfo de uno y la derrota del otro. Toda esta interacción produce determinada vida escolar y la relación entre Estado y las clases subalternas encuentran un sentido en el contexto escolar.

9. PRACTICA DOCENTE.

Por práctica docente, Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell la comprenden como el trabajo que realiza el maestro dentro de un espacio social específico que es la institución escolar y de manera específica, el aula. Antoni J. Colom Cañellas y Luis Nuñez Cubero, la determinan como una estrategia de acción para desarrollar el currículo. J. Dewey Pedagogo norteamericano representante del pragmatismo dice que la práctica educativa debe estar cargada de experiencias, la cual se consigue desde dos momentos que son: el activo, que implica dar sentido a lo que se hace y, el pasivo, que se desprende de las consecuencias que se produce de ese actuar; por lo tanto,

hay que darle experiencia, sentido y direccionalidad a la práctica educativa para que adquiera el carácter de verdad. Así, la práctica educativa se caracteriza por su utilidad, desde el punto de vista pragmático y en ese sentido, la reduce en mero instrumento de acción para la enseñanza.

Como se podrá observar en el resultado de nuestros encuestados, se nota claramente que su Director, concibe a la práctica docente desde la corriente pragmática, pero con un cierto reduccionismo teórico, porque esta pensando únicamente desde lo cotidiano, orientado hacia lo habitual, lo común, lo rutinario y lo utilitario. Ahora bien, si el maestro no dirige bajo este esquema su actividad educativa, entonces es considerado por la autoridad escolar, como un maestro carente de conocimiento pedagógico-didáctico y falta de habilidades para ejercer la profesión docente. Es entonces en este sentir como se refleja la política educativa interna de la institución que fue motivo de estudio y de la misma política de Estado.

Con este reduccionismo teórico, es sometido el maestro de formación universitaria al cual se le pide, base su planeación y su práctica educativa en la praxis, para que esta sea reconocida y cumpla con los requisitos de calidad bajo los términos de eficiencia y eficacia. Este discurso está cargado de perversidad y es manipulador. Perverso porque se le hace creer al maestro que si logra relacionar la teoría de su disciplina con la práctica en el aula, logrará ejercer una práctica educativa de excelencia y, manipuladora, porque según Fullat, con la idea de praxis, no se le permite al maestro crear su propio saber educativo, por el contrario, se les conduce a ser reproductores de una realidad ya dada, ya establecida y esto mismo, les crea un pensamiento instrumentalista y al mismo tiempo, le permite a la autoridad educativa, justificar a las políticas educativas, al mismo tiempo les hacen sentir que se está ejerciendo una práctica docente de manera científica.

Si bien es cierto que los contenidos marcan el horizonte de conocimientos que debe transmitirse en las instituciones educativas a través de los planes y programas de estudio, también es cierto que se debe considerar la experiencia del maestro y su mundo de vida, para poder enriquecer el currículo con contenidos de la realidad social, porque los contenidos que nos sugieren en los programas han sido organizados desde la lógica de los intelectuales, pero no hay que olvidar lo que dice Henry A. Giroux, que también se debe considerar la lógica de quienes los va a transmitir (maestro) y la lógica de quien lo va a recibir (el alumno).

Alicia de Alba también critica esta postura de los directivos escolares y de los intelectuales que organizan el currículo. Ella afirma que los contenidos no responden a las necesidades sociales demandantes y por lo mismo, no presentan las opciones que existen en relación con una interpretación de mundo-mundos.

Por lo tanto, bajo este esquema de pensamiento la EPO 107 se convierte en una escuela de alienación y reproducción, porque el Estado les presenta a través del currículo y por imposición de sus autoridades educativas quienes le representan en la institución, su concepción de cultura, ciencia, hombre y mundo, con ello, cree responder a las condiciones socio-económicas que el mercado le está demandando. En este momento no requiere un sujeto que sepa pensar, que sepa comprender su mundo, porque le cuestionaría el tipo de sociedad que desea formar. Lo que requiere es de un hombre productivo que posea conocimientos y técnicas útiles para producir, ya que son los requerimientos del mundo moderno y del libre mercado.

Sin embargo, creemos que la práctica educativa es más que una técnica, es más que una aplicación utilitaria y que va más allá de un pensamiento instrumentalista. Es precisamente en este punto y con esta idea donde se

presenta la riqueza y aportación que hacemos con nuestra investigación. El pensar que la práctica docente, debe ser considerada como un espacio para la creación de saberes educativos de los profesores, principalmente para aquellos que son de formación universitaria, porque aquí podrían encontrar su propia pedagogía que le permitiera convertirse en un excelente orientador profesional y personal, mostrando y desarrollando sus habilidades de razonamiento y de crítica, que le permita pensar su realidad educativa y al mismo tiempo, enseñe a sus alumnos a saber pensar, a saber plantear y resolver problemas, a comunicar sus ideas con claridad, pero sobre todo, a desarrollar sus capacidades intelectuales.

10. POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y DOCENTES.

Construir saber educativo es un problema que se origina principalmente en el interior de las escuelas, siendo uno de los principales obstáculos los mismos directivos, porque someten a los maestros a una serie de normatividades institucionales que limitan su función sustantiva en: horas de entrada y salida, planes y programas de estudio, a transmitir sólo el currículo a través de metodologías que estos proponen, así como, el intervenir en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, en los criterios de evaluación. Olvidando que la docencia es y seguirá siendo una actividad que se desarrolla al interior del aula, estableciendo formas de relación entre los elementos sustanciales del proceso educativo maestro-alumno-contenido-método. Además de ser el espacio idóneo para crear como se dijo en el capítulo anterior, los saberes educativos.

Es precisamente el propósito de este capítulo, el analizar las condiciones que ofrecen las políticas institucionales al docente para que pueda producir saberes educativos y, que con los elementos que podamos encontrar en este proceso de estudio, particularmente de las percepciones y apreciaciones de los actores docentes, sirvan, para inferir de alguna manera, en mejorar las condiciones institucionales para que a su vez, el docente no sea un transmisor de contenidos, sino un profesional de la educación, pero sobre todo, sirva como elemento epistemológico para saber pensar la educación y desde luego, para adecuar con mayor visión las políticas educativas en el contexto institucional.

11. POLÍTICA Y SABER EDUCATIVO.

Uno de los primeros acercamientos que tiene el maestro en la institución es con el Director, y es precisamente con él y de manera dialógica, con quien

mentes creadoras, emancipadoras y transformadoras de su realidad, tales como: Albert Einstein, Newton, Epicuro, Marx y del mismo Habermas.

Lo anterior nos lleva a una serie de reflexiones tales como: si la crítica ejerce una función liberadora de la inercia (reposo o falta de movimiento) mental, cabe preguntarnos entonces ¿cuál es el método para desarrollar esos niveles de pensamiento?, ¿cuál es la forma de razonamiento apropiado para evitar el anquilosamiento mental?, ¿cuál es la forma para mantener a la mente en un estado de movimiento continuo?, estas y otras reflexiones podrían citarse aquí para su debate sin hallar una respuesta correcta, pero lo que sí podemos citar, es lo que dice Zemelman al respecto. La lógica cumple un papel liberador siempre y cuando el sujeto detente una conciencia social totalizadora, haciéndose imprescindible el volver la vista atrás y poner nuestra mirada principalmente en la ética y la política ya que, es aquí donde se debe de apuntalar para avanzar o para negarse a seguir avanzando. Esto nos señala, la necesidad de mantener la articulación en el razonamiento, pues de no ser así, se llega a caer en errores fatales, como puede atestiguar con los enfoques unilaterales y distorsionados de los fenómenos sociales.

Por lo que transformar la conciencia, en conciencia crítica conlleva a tener que comprender la razón como una capacidad de expansión del pensamiento a los hechos sociales, en particular al hecho educativo, el cual intenta apropiarse de la cada vez mayor fragmentación del conocimiento pedagógico. Así, la razón se convierte en la universalidad de las formas de apropiación, enriquecida por el interés de relacionar y comprender los niveles de la totalidad, como articulación dada, lo que nos lleva a las verdaderas formas de razonamiento crítico, al mismo tiempo que se destaca como núcleo de este desenvolvimiento epistemológico a un sujeto real-concreto, a un individuo actuante y pensante, al hombre histórico y auto reflexivo, al

Pero, ¿qué dicen las autoridades educativas de la EPO 107 al respecto?. Analicemos lo que dicen sus maestros a través de sus respuestas registradas en el siguiente cuadro.

CUADRO No. 5

LAS POLITICAS EDUCATIVAS TE OFRECEN LAS CONDICIONES PARA:

OPCION	SI	NO	%
A) Crear saberes educativos	2	21	91
B) Hacer investigación de tu práctica educativa, para crear saberes educativos.	0	23	100
C) Asistir a foros de investigación	0	23	100
D) Publicar ensayos o artículos como producto de la investigación que realizas en el aula	0	23	100
E) Que a través de los cursos ínter semestrales de 15 hrs., que te proporciona, reúnas los sustentos teóricos para crear saberes educativos.	2	21	91
F) Ser un docente auto reflexivo de su práctica educativa	0	23	100
G) Formarte profesionalmente a través de cursar un: Diplomado o Maestría, que te permita crear saberes educativos.	3	20	87
H) Desarrollarte como docente investigador de tu propia práctica educativa.	1	22	96

12. SABER EDUCATIVO.

Hugo Zemelman identifica el saber como el conocimiento que se tiene de algún objeto, en este caso del objeto educativo, para tener este conocimiento, Alicia de Alba ha construido su propia lógica a la cual ha llamado Teoría del Conocimiento del Objeto, el cual le permite problematizar

y con ello, comprender y producir al mismo tiempo teoría sobre lo educativo, a la cual ha llamado Teoría del Objeto Educativo. Cuando Alicia De Alba habla de la teoría del conocimiento del objeto, se está refiriendo a las formas lógicas de razonamiento que determinan la construcción del conocimiento y desde luego, del saber educativo.

El conocimiento sobre lo educativo, ha sido el reto de la política, porque a través de él, se puede llegar a los niveles de calidad en educación, ya que se trabajaría e intervendría directamente en los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Sin embargo, en las instituciones educativas, este buen deseo y reto de la política parece que ha quedado en el discurso ideológico, al menos así se deja entre ver el análisis interpretativo-comprensivo que realizamos de las respuestas de los maestros.

El 91% de maestros informantes dicen: "las políticas educativas internas no nos han brindado las condiciones ni las posibilidades de crear saberes educativos". Pero, ¿porqué no se han dado esas posibilidades?. "Bueno, no se han dado porque consideramos que esas posibilidades de crear saberes educativos, están vinculados con el carácter político de lo social educativo", Esta forma de pensar lo educativo, H. Zemelman lo expresa así: que lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien, es una perspectiva de conocimiento educativo que no debe ser discutido, sino acatado y reproducido en las escuelas ,y eso es exactamente lo que están haciendo con los docentes de formación universitaria que laboran en la EPO 107 de Acolman, reproducir desde lo educativo, el carácter

ideológico de la clase en el poder, aunque hoy hablemos de democracia.

Esto quiere decir, que en la institución motivo de investigación, se liga la práctica del maestro más a los aparatos ideológicos del Estado, con una política de intereses propios del capitalismo tecnocrático, que por lo mismo, se tiende a perder de vista las condiciones concretas de trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto (como lo es su personalidad, sus intenciones conscientes y su formación profesional y cultural). Cultivándose otros como: el orden, la disciplina y el método, pues según los tecnócratas, el método es el mejor instrumento para desarrollar una práctica docente de excelencia.

Es esta idea de orden, disciplina y método la que fue introducida en la práctica del maestro y que le llevó a una esfera de vida institucional normativa y desde luego, a un especial trabajo basado en la sistematización rigurosa de sus actividades, pero todo ello, surge de un proyecto educativo de Estado, en el cual, se especifica el Plan de Estudios, los programas, los horarios, la planeación de los cursos, el método de enseñanza y las formas de evolución de los aprendizajes, cuyo propósito es la de estandarizar las formas de enseñanza de los maestros y principalmente, los aprendizajes de los alumnos, poniéndose de manifiesto que los alumnos aprenden de igual manera y bajo las mismas condiciones emocionales, se olvida que la práctica docente es única y propia de cada maestro así como el aprendizaje de cada alumno es único.

En cuanto a la relación que debe existir en una institución educativa, principalmente si se trata de crear conocimiento sobre lo educativo, el inciso (B) hace referencia si las políticas educativas ofrecen al maestro las condiciones para hacer investigación sobre su práctica docente, la respuesta es la siguiente

El 100% de maestros, no hace investigación de su práctica docente porque no tiene el espacio ni el tiempo adecuado para dedicarse a investigar los problemas educativos que hay en la escuela. Además de que el propio Director no promueve la investigación en la escuela ni estimula a los maestros para ello, y menos determina un porcentaje económico para la investigación, es decir, no existen las condiciones para hacer investigación.

Por esta razón anterior, el 100% de maestros encuestados dice que no ha realizado ningún trabajo de investigación en su escuela o de su propia práctica docente. Ello mismo, le ha traído como consecuencia, el que no haya podido asistir a los foros de investigación y a no poder construir conocimiento sobre lo educativo.

Además, no hacemos investigación porque el tiempo no nos lo permite, dado que las autoridades educativas nos piden dedicar más tiempo en la preparación de nuestra planeación, a buscar estrategias para mantener la matrícula y a no tener un alto índice de reprobados. (Lo afirman los entrevistados).

Las respuestas de nuestros informantes, nos llevan a un proceso interpretativo, en donde descubrimos que si el maestro hace investigación sobre su práctica docente, le permitiría mejorar sus procesos metodológicos de enseñanza, ya que éste sería el resultado o el producto de su investigación y por ende, se reflejaría en sus formas de enseñanza y al mismo tiempo, sería un aprendizaje para el propio docente, manifestándose así un **saber hacer en la educación**.

Otro aspecto importante que encontramos en el trabajo de campo, fue que 23 maestros reconocieron que las políticas educativas institucionales no les permiten publicar ensayos o artículos porque desde nuestro proceso interpretativo-comprensivo de la información, el docente dice en sus respuestas que:

Al no hacer investigación de nuestra práctica, no tenemos nada que escribir sobre ella y menos sobre aspectos educativos, por lo que esta se convierte en una práctica totalmente empírica, teniendo para ello como único referente, lo que logramos aprender a través de nuestra formación profesional y por la metodología de nuestros maestros, o desde la concepción de las autoridades educativas, la cual tiene una visión pragmática, donde el conocimiento de lo educativo, tiene una finalidad práctica y utilitaria. (Docentes informantes de la EPO 107).

Lo utilitario es entendido como el que los alumnos estén callados en el salón de clase, que lleguen temprano, que porte el uniforme, que sean obedientes y no protesten, pero que sean tomados en cuenta para su escala evaluativa. En cuanto a los maestros, estén en condiciones de sistematizar sus actividades de enseñanza, de cumplir en tiempo y forma con todos los documentos que las autoridades les soliciten, y que su planeación se sujete a los lineamientos del instrumento proporcionado por la escuela sólo para su llenado, todo ello, no nos permite producir artículos o antologías para mejorar nuestra práctica educativa. (Discurso del docente). Así percibe el maestro universitario su práctica docente, pero al mismo tiempo puede ser una línea de búsqueda y de reflexión como lo cita Alicia de Alba, para

establecer relaciones de conocimiento y de saber docente con la realidad educativa. Ver pág. 130.

Este tipo de visión pedagógica ha sido motivo de investigaciones por grandes teóricos de la educación, entre ellos encontramos a E. Durkheim, él, critica al pragmatismo por el valor que le da a lo utilitario en términos económicos y por lo tanto, nos afirma que para comprender a la educación como la socialización de las generaciones jóvenes por las adultas, se requiere de un proceso de autorreflexión, en donde nos permite ver al todo educativo desde sus partes, entendidas estas como categorías de análisis. Las cuales para ser conocidas, deben ser analizadas y para analizarlas hay que entenderlas, comprenderlas, fijarlas y retenerlas en la mente para posteriormente dar una explicación del hecho educativo y de la propia práctica docente.

Sin embargo, en la realidad educativa, la reflexión de la práctica docente, se convierte en un fenómeno difícil de ser analizado por las propias condiciones políticas y por que según Habermas, no se ha considerado a la totalidad educativa como un fundamento epistemológico para organizar el razonamiento de tal forma que nos permita delimitar campos de observación de la realidad educativa.

Ello requiere de una continua preparación y formación teórica de los docentes, pero en esta investigación, nos hemos encontrado que en la institución la cual fue motivo de nuestra investigación, sólo se les permiten cursos de 15 hrs., por lo cual nuestros informantes opinan lo siguiente:

El 91% de nuestros informantes calificados, afirman que son insuficientes tanto en tiempo como en contenidos, porque se trastocan muy superficialmente los temas no hay posibilidad

de profundizar y lo por lo mismo no se da un proceso reflexivo de asimilación y de aprendizaje de los temas, además de perder la secuencia porque no se da continuidad a las temáticas y así, no se pueden adquirir las habilidades cognitivas para que los maestros construyan su propio saber educativo. (Docentes encuestados de la EPO 107).

13. LA AUTORREFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Si como dice la tercera tesis de Habermas que citamos en el aparato crítico de esta investigación que: en la fuerza de la autorreflexión el conocimiento y el interés son uno. Pues bien, esa fuerza consiste en crear una crítica, con una estructura lógica que nos permita pensar lo educativo, desde los escenarios propios donde se dan los hechos educativos, ahí donde se da la interacción con los actores de la educación; en la institución y principalmente en el aula. Ello requiere necesariamente de la autorreflexión del docente como consideración crítica de sí mismo y de su propia práctica, que lo lleve a la adquisición de un conocimiento de su hacer docente.

¿De qué manera puede ser esta autorreflexión de sí mismo?. La autorreflexión de sí mismo, debe estar determinada desde el interés cognitivo emancipativo según Habermas; porque a través de éste interés, es como el sujeto docente tiene la posibilidad de establecer una relación de comprensión y liberación de dependencias dogmáticas, un dogmatismo que en educación ha deshecho a la razón y a los mismos procesos lógicos que llevan a la construcción del conocimiento educativo, por lo mismo, ha creado e impuesto

una falsa conciencia proveniente de una *corriente Directiva*¹⁶⁹, que consiste en hacerle creer a los maestros que son ellos quienes poseen el conocimiento verdadero de lo educativo, en cuanto a que debe ser práctico, útil y objetivo.

Este es uno de los motivos por los cuales la política educativa, no ha permitido a sus maestros, ser docentes auto reflexivos, así lo afirma el 100% de maestros encuestados. Porque para ellos:

El discurso de los directivos sobre la práctica del maestro, debe ser más práctico que teórico, pero lo práctico lo entienden como el simple hecho de dominar los métodos y las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz de los contenidos. De igual manera, entienden por disciplina al control de grupo, esto es, que estén bien sentados, que todos porten el uniforme, que lleguen puntuales a sus clases, mantenerlos callados en el salón, etc., pero nada que ver con la disciplina intelectual. (Discurso de los informantes de la EPO 107).

Por la respuesta que dan los informantes calificados, se nota claramente que la racionalidad anterior, ha envuelto a los maestros de la EPO 107. Liberarse de este tipo de racionalidad requiere de un proceso de autorreflexión, en donde se vuelva su yo sobre sí mismo y, a través de ello, determine ese Interés cognitivo por desarrollar un conocimiento sobre lo educativo y así liberarse del pensamiento dogmático de las autoridades educativas.

¹⁶⁹ Las cursivas son mías. Ya que en el discurso de los directivos se deja entre ver que son ellos los poseedores del verdadero conocimiento educativo y por tal razón, le he llamado corriente directiva.

Para lograrlo, primero será necesario problematizar lo dado como verdad educativa¹⁷⁰, desde la totalidad educativa, esto nos permitirá reflexionar sobre el mismo discurso de los directivos, sus acciones y conductas que han hecho creer, tiene la pretensión de verdad y que por lo mismo, se convierten en el objeto de discusión. Segundo, sostener teóricamente las afirmaciones problematizadas, es decir, argumenta lógicamente la validez del discurso teórico sobre las problematizaciones y, finalmente, reflexionar sobre los cambios sistemáticos de los lenguajes y sus fundamentaciones, los cuales serán los elementos sustanciales para reestructurar a la totalidad educativa, con nuevos conceptos y desde luego, desarrollar un pensamiento emancipativo o bien un pensamiento epistémico.

Para formar dicho pensamiento, se requiere un proceso de formación profesional, que los directivos deben fomentar mediante la creación de proyectos académicos de profesionalización, esto como parte de sus obligaciones en la preparación continua de sus maestros, sin embargo, nuestros informantes dicen lo siguiente:

El 87% de docentes encuestados dicen "en nuestra institución, no se fomenta la formación profesional continua de los maestros, se piensa que con el sólo hecho de programar cursos de 15 horas de manera ínter semestral, son suficientes para adquirir las habilidades teóricas de la pedagogía, el conocer y aplicar las diferentes metodologías de enseñanza, de poder entender las problemáticas que se dan en el aula o de aquellos que se dan en relación al aprendizaje de los alumnos.

¹⁷⁰ Problematizar lo dado como verdad educativa significa romper no sólo con las condiciones teóricas sino también con las del sentido común, ello, nos permitirá determinar nuevos campos o niveles de observación para ser analizados objetivamente y reinterpretarse en forma teórica.

De igual manera el 96% de maestros informantes dicen con estos cursos no se adquieran las habilidades pedagógica para desarrollarnos como investigadores educativos y principalmente de nuestra práctica docente, para desarrollar estas habilidades se requiere de un proceso de formación seria, donde se programen cursos de Maestría y Doctorado, algunas especializaciones o Diplomados para analizar profundamente a los grandes teóricos de la educación y así, tengamos elementos de análisis y de reflexión para mejorar nuestra práctica docente y ser mejores maestros, convirtiéndonos en verdaderos profesionales de la educación. (Maestros informantes).

El formar un pensamiento epistémico en el maestro según Zemelman, le permitiría comprender la realidad del hecho educativo en la institución, en el aula y de manera específica de su propia práctica docente, con ello, estaría en condición de adquirir las habilidades cognitivas para construir saberes educativos y al mismo tiempo, tendría la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales, de mejorar y construir sus propios procesos metodológicos de enseñanza, de desarrollar sus potencialidades académicas y profesionales bajo un marco de respeto y de libertad, logrando así su emancipación como principio evolutivo de un acto lingüístico que le separará de las formas de vida institucional de sus otros compañeros maestros.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES FINALES

En relación a la política educativa y poder, los resultados de la investigación, nos dice que la política educativa en la EPO 107, es un contexto de poder, derivado de la colaboración existente y estrecha entre el Estados y dicha institución, el cual se da a través de discursos fáciles y eufóricos sobre educación de calidad, eficiencia y eficacia.

Discurso que se ha acentuado en las acciones de los maestros, tanto en el aspecto administrativo el cual se refiere a horas de entrada y salida, registro de asistencia, entrega de documentación en tiempo y forma, etc., como en lo académico, que tiene su inicio con la visión y misión institucional, sus principios filosóficos, los indicadores de calidad, la conservación de la matrícula, los concursos académicos, pasando por la formación y actualización de los docentes, en el dominio que éstos tengan de los contenidos, de las estrategias metodológicas de enseñanza, la planeación de las asignaturas y sus actividades de evaluación.

Este discurso político y hasta con cierto sentido filosófico de los directivos, ponen al maestro de formación universitaria por su capacidad autogestiva, por su conocimiento y dominio de su disciplina, además de su sentido de democracia educativa, en el centro de atención de la vida académica de las escuelas, pero principalmente del Director, para señalar que su práctica educativa no responde a los intereses de la institución, ya que no cumple con los objetivos y metas establecidas a través de los indicadores de calidad.

Esto nos ha llevado a pensar que la democracia en las escuelas se halla en franca retirada, su origen se encuentra en ideas confusas y normas vacilantes en lo administrativo que afectan necesariamente a lo académico y lo pedagógico como formas de legitimación, pero que además, afectan la relación social entre directivos y docentes. Este problema pedagógico que

como ya mencionamos, es originado por la cosmovisión cultural del Director, hace un llamado a la cultura educativa y a la educación crítica de las reformas educativas del gobierno. Porque en este caso la autoridad educativa institucional representa y responde a una visión idealizada del sueño capitalista, promover una formación para el trabajo industrializado, el cual es criticado fuertemente por Pablo Latapi, en su ensayo **valores y alternativas económicas**, tomo III, págs. 77-80. La visión que tienen los directivos sobre disciplina escolar, es sinónimo de disciplina industrial, porque hay que adaptar al alumno a un horario de entrada, de realizar un trabajo arduo, que aprenda a hacer pero no ha saber hacer, es decir, que no piense lo que hace porque sólo así será un sujeto sumiso y obediente.

En este tenor se ve más claramente como la teoría de la reproducción toma sentido en las escuelas y como éstas, se convierten en instrumentos de reproducción, por lo mismo, representan un problema y una preocupación central para el Estado, el analizar cómo será su función para su propio beneficio. Es este problema entonces el que determina cómo será usado el poder para mediar entre las escuelas y los intereses de la clase dominante, la clase que posee el poder económico.

Es así como se dejan de lado las perspectivas reales de la educación y las teorías pedagógicas son enfocadas más hacia la reproducción ideológica y de relaciones sociales, así como el crear y desarrollar en el sujeto habilidades y actitudes necesarias para incorporarse y sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieran para la existencia y conservación de las relaciones de producción.

Regresando a la pérdida de democracia en las escuelas, lo que hace falta a los directivos es reinventar un punto de vista de autoridad, con la retórica de una escuela como institución emancipadora, de libertad y democracia, de

crítica autorreflexiva, donde se le de al docentes el reconocimiento de intelectual, que la escuela se convierta en un escenario de cordialidad y respeto, el cual facilite al maestro desarrollar sus aptitudes para pensar sistemáticamente su papel y su relación en la institución, capacidad para el conocimiento científico de su materia y su aplicación en el aula, que a su vez, le permita manifestar un pensamiento propio que pueda tener impregnación social y al mismo tiempo, deje ver la construcción de su propio saber educativo.

Será la capacidad de pensamiento lo que le desarrollará al docente de formación universitaria la capacidad de crítica en lo ideológico y lo valorativo, así se elevará su trabajo educativo a la calidad de profesionalización-docente socialmente válida y pertinente para el pensamiento para las instituciones de EMS, del Estado de México, o para cualquier otra institución educativa de este nivel.

Por lo tanto, el docente intelectual será aquel que muestre un vasto conocimiento de la cultura y pueda a partir de él producir conocimiento, y en ese mismo sentido, producir sus propios saberes educativos, o bien, aportaciones nuevas y admisibles sobre lo educativo.

Hemos encontrado en esta investigación, que la construcción del saber educativo quedar subordinado a las exigencias epistemológicas, las cuales, tienen como fin el evitar, que las prácticas educativas de los docentes queden restringidas a la idea del directivo con visión positivista, teniendo como tesis, que el conocimiento pedagógico, tiene un papel puramente instrumental en la solución de los problemas educativos. Es por lo tanto, bajo esta visión positivista el que se contemple a la enseñanza como una actividad práctica, instrumentalista, empírica basada en la experiencia. Contrariamente a la tesis que nosotros sostenemos en el presente trabajo.

La práctica docente vista desde un ámbito epistemológico, debe ser considerada como una acción intelectual intencionada, y como tal, debe buscar la consolidación de determinados fines, previamente establecidos, entre ellos, la formación de los sujetos y con ello, la emancipación del pensamiento pedagógico del maestro, en este caso del docente de formación universitaria, lo cual, le permitirá actuar bajo un marco de respeto y reconocimiento de sus habilidades cognitivas en favor de la construcción de sus propios saberes educativos.

El saber educativos para ser considerado como tal y que además cumpla con las exigencias epistemológicas, debe reunir de acuerdo a los resultados de nuestra investigación tres requisitos que hemos considerado básicos, estos son: a) debe existir una rigurosidad y un sentido crítico al momento de tratar el problema de la transmisión del conocimiento disciplinar, lo cual requiere de la reelaboración y del reconocimiento histórico del cómo fue construido dicho saber y desde luego, de la revisión de las diferentes fuentes teóricas; b) reconocer las limitaciones para valorar y mejorar las habilidades cognitivas profesionales y de actuación en contextos cotidianos de la práctica docente y; c) desarrollar un pensamiento epistémico, cuyo propósito sea la búsqueda continua del conocimiento educativo, el cual, le permita

transformarse así mismo y como consecuencia a su propia práctica educativa.

Si bien es cierto que no podemos negar la idea generada en educación por los profesores, investigadores y aún por los mismo alumnos, en el sentido de decir, que para enseñar algo hay que conocerlo. Nosotros no nos apartamos de esta idea y básicamente nuestra propuesta está constituida en que el **conocimiento de la materia a enseñar es fundamental**, pero no única, por lo tanto, el maestro de formación universitaria debe estar conciente que saber la materia que va a enseñar no es condición suficiente para lograr los aprendizajes de sus alumnos, que para ello, se requiere de otros niveles de carácter intelectual, tales como: el razonar, el analizar, el auto reflexionar y el saber estructurar lingüísticamente nuestro pensamiento.

Estos niveles y sobre todo la autorreflexión sobre su práctica, le dará los elementos epistemológicos para problematizar su realidad educativa. Esta problematización de la realidad, lleva al maestro a un acto intelectual sobre su hacer docente en el aula, con el contenido, con el método, con el alumno, con las políticas educativas, a entender la relación autoridad-maestro, a comprender la teoría, principalmente de aquella que hacer referencia a los procesos lógicos de enseñanza y de aprendizaje, en síntesis, sobre su práctica pedagógica en la escuela que es su contexto cotidiano de trabajo.

Por tanto, el maestro no debe construir sus saberes educativos basándose únicamente en sus conocimientos de su disciplina académica y en los saberes que aporta la experiencia o los que le dicte la autoridad educativa, sino que requiere además de lo antes expuesto, de la reflexión sobre los aspectos ideológicos implicados en la política educativa de Estado y de la propia Institución, para que exista una interacción con lo antes

expuesto, generando un conocimiento no sólo informado, empírico o impuesto, sino también crítico y ético.

Por lo tanto, el profesor no sólo debe comprender los fenómenos relacionados con la transmisión de conocimientos, es decir, de la enseñanza y aprendizaje, sino que también debe saber qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, esto es, que necesita cuestionar los fines del currículo, su utilidad en lo social, y los valores de actuación social, cuestiones en las que la perspectiva ideológica está presente y que no podemos escapar de ella.

En el momento en que el maestro problematiza la realidad de su práctica docente, está determinando el punto de partida del proceso de apropiación de la realidad. Esta determinación, constituye el razonamiento lógico de las transformaciones que sugiere precisamente ese punto de partida en un proceso de recortes de realidad y de elección de categorías fundamentados en los mecanismos de delimitación-articulación. Para lograr estos niveles de razonamiento, el maestro debe hacer un doble razonamiento crítico en los siguientes aspectos: empírico-morfológico, esto con la finalidad de reconocer lo empírico, lo dado como verdad por las autoridades educativas y ver sus posibles transformaciones y, por otro lado, la revisión de la teoría, la cual le permitirá al maestro establecer las relaciones que hay con la realidad y al mismo tiempo, establecer un orden de jerarquías determinables en el plano de lo concreto real.

La problematización, también debe ser entendida como la capacidad de crítica que debe desarrollar todo aquel que desee ser un profesional de la educación emancipado, esto le permitirá dudar <<de lo dado>> empírico, en cuanto conformador de un posible contenido teorizable. Precisamente, la capacidad de crítica será quien transforme lo **dado** como apariencia empírica, en potencialidades posibles de transformarse según se vaya

ascendiendo a los niveles de razonamiento y abstracción articuladora, ello, nos lleva a establecer un proceso inteligible de actualizar la realidad, proceso que no requiere de los requisitos propios de una teoría.

En este tenor se ve más claramente como la teoría de la reproducción toma sentido en las escuelas y como estas, se convierten en instrumentos de reproducción, por lo mismo, representan un problema y una preocupación central para el Estado, el analizar cómo será su función para su propio beneficio. Es este problema entonces el que determina cómo será usado el poder para mediar entre las escuelas y los intereses de la clase dominante, la clase que posee el poder económico.

Es así como se dejan de lado las perspectivas reales de la educación y las teorías pedagógicas son enfocadas más hacia la reproducción ideológica y de relaciones sociales, así como el crear y desarrollar en el sujeto habilidades y actitudes necesarias para incorporarse y sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieran para la existencia y conservación de las relaciones de producción.

Regresando a la pérdida de democracia en las escuelas, lo que hace falta a los directivos y a su perspectiva es reinventar un nuevo punto de vista de autoridad, con la retórica de una escuela como institución emancipadora, de libertad y democracia, de crítica autoreflexiva, que exprese un concepto democrático en la institución educativa de vida colectiva, y colaborativa, de respeto y tolerancia con la intención de ir dando forma a un concepto al que dé cuerpo una ética de solidaridad, de transformación social para alcanzar los objetivos y metas individual y colectiva.

Pero este nuevo punto de vista no sólo es de la autoridad, sino que es un reto también para los maestros, un reto para que ideen un punto de vista de la autoridad, que les permita manifestar su concepto de ella, pero sobre todo sentar las bases para desarrollar una teoría crítica de la enseñanza escolar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Althusser L. (1970)
Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado
Notas para una investigación, Ed. Quinto sol ,México , pp.177
2. Arnaut , Alberto (1996)
Historia de una profesión: Maestros de Primaria en México.
México, CIDE, pp. 250
3. Brunner J. Joaquin (1992)
América Latina: Cultura y Modernidad, Ed. Grijalbo, Consejo Nacional para la cultura y las artes, México, pp.165.
4. Cassassús Juan (1992)
Modernidad Educacional y Modernización Educativa
Boletín del proyecto principal OREAALC, Santiago de Chile,PP.80
5. Castillo , Isidro (1996)
México y su Revolución Educativa Vol.461 Academia Mexicana De la educación AC. Ed. Pamexico S.A. México, pp.461
6. CEPAL – UNESCO (1992)
Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva
Con equidad, Santiago de Chile, pp. 79
7. Dalmacio M. Romero (1996)
Relaciones Sociales e interculturalidad en la Escuela.
ISCEEM – SMSEM, México pp. 185
8. De Alba Alicia (1990)
Teoría y Educación. En turno al carácter científico de la educación
UNAM – México, pp.276
9. De Alba Alicia (2002)
Filosofía, Teoría y Campo de la educación. Perspectivas Nacionales y Regionales. La investigación educativa en México Tomo 11. CESO – UNAM , México , pp.671

10. De Leonardo Patricio (2001)
Política Educativa, UPN, pp. 257
11. Díaz B. Ángel (1998)
La Escuela en el Debate Modernidad – Posmodernidad en Alicia De Alba compiladora. Colección: Problemas Educativos de Mex. Posmodernidad y Educación, Ed. Purrua, CESU –UNAM, Méx. pp.317
12. Durkheim E. (1972) **Educación y Sociedad** Linotipo, Colombia, PP.184
13. Foucault M. (1997)
Vigilar y castigar, ed. Siglo XXI, México, pp. 237
14. Fox Q. Vicente (2000)
Bases para el programa Sectorial de Educación 2001 – 2006. Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del Presidente electo. México, pp.368
15. Fullat Octavi (1994)
Política de la Educación Ed. CEAC, Barcelona – España, pp.248
16. Gadamer H. Georg. (2001)
Verdad y Método, Ed. Sígueme, Salamanca, España, pp.689
17. García C. Fernando (2002)
El cuestionario, recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario, Ed. Limusa, México , pp. 148
18. Gastón Bachelar (1973)
El compromiso Racionalista , Ed. Siglo XXI , Buenos Aires, Argentina, pp. 263
19. Gevara G. Niebla (1990)
Analfabetismo científico, periódico la jornada, México
20. Grundy S. (2001)
Producto o praxis del currículo. Ed. Morata, Madrid España pp. 420
21. Habermas Jurgen (1972)

- Conocimiento e interés** , Ed. Taurus, Madrid, España, pp.467
22. Habermas Jurgen (1993)
La lógica de las Ciencias Sociales Ed. REI-MEXICO, pp.425
23. Habermas Jurgen (1996)
Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios
Previos. Ed. REI – MÉXICO, pp. 537
24. Habermas Jurgen (2002)
Teoría de la acción comunicativa I y II crítica de la razón
Funcionalista. Ed. Taurus, México, p. p.1238
25. Habermas Jurgen (1993)
Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social, Ed. REI – MÉXICO,
pp.431
26. Habermas Jurgen (1996)
Ciencia y Técnica como Ideología , Ed. REI –MEXICO, pp.181
27. Habermas Jurgen (2000)
Perfiles filosófico – políticos. Ed. Taurus. España, pp. 424
28. Hanna Arendt (1993)
La condición humana, Ed. Paidos, Barcelona España, pp.377
29. Henry A. Giroux (1981)
Teoría de la correspondencia, Ed. Siglo XXI, México, pp. 285
30. Henry A. Giroux (2003)
Teoría y resistencia en educación, Ed. Siglo XXI ,
México,pp.329
31. Hernández F. Sancho J. María (1996)
Para enseñar, no basta con saber la asignatura, Ed. Paisdos
México, pp. 294
32. Hidalgo G. J. Luis (1992)
Investigación Educativa. Una estrategia constructivista
Ed. Paradigma, México, pp. 178
33. Horkheimer Max (1971)

- Sociología y Filosofía**, Ed. Taurus, Madrid España, pp.270
34. Horkheimer Max (1998)
Teoría Crítica, Ed. Amorrortu, Argentina, pp. 291.
35. Hoyos M. C. Ángel (1998)
Perfiles educativos. Política Pública y sujeto : La condición de la Universidad pública CESU –UNAM. Vol. XX México , pp.156
36. Hoyos M. Carlos Ángel (1986)
Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en Ciencias Sociales y Educación, ENEP-ARAGON, México, pp.357
37. Hoyos Medina C. Ángel (1993)
Programa y Razón: sobre el objeto pedagógico. En Antología de Teoría pedagógica II. UNAM –ENEP, México ,pp.142
38. Jhon Dewey. (1989).
Democracia y Educación, Ed. Siglo XXI. México, pp. 175.
39. Joan C. Mélich (1998).
Antropología simbólica y acción educativa, Ed., Paidós, Barcelona España., pp. 190.
40. Josefina Granja (1983)
Análisis sobre la posibilidad de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del D. F. , en Revista y Educación Superior No. 47 México, pp. 136
41. Justa Ezpeleta y Hélice Rockwell (1983)
Escuelas y clases subalternas, cuadernos políticos No.37 Julio – Septiembre, México, pp.280
42. Latapí Pablo (1998)
Un siglo de Educación en México tomo I, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 897
43. Latapí Pablo (1997)
Tiempo educativo Mexicano I, II, III y IV , Ed. UNAM –UAA.

México pp 923

44. Latapí S. Pablo (1998)

Un siglo de Educación en México II. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 411
45. Mardones J. M. y Ursua N. (1994)

Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para Una fundamentación científica. Ed. Fontamara, México, pp. 260
46. Michel Apple (1987)

Educación y poder, Ed, Forntamara, México, pp. 237.
47. Milena Cavo (1979)

Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación Universitaria en Educación y realidad socioeconómica, México, CEE, pp. 35
48. Moran O. Porfirio (2000)

La docencia: una tarea profesional y complejo, perfiles educativos CESU – UNAM , México, pp.37
49. Noriega Chávez Margarita (1994)

Globalización y Modernización del Sistema Educativo Nacional. UPN, pp. 140
50. Noriega Chávez Margarita (1996)

En los laberintos de la Modernidad : globalización y sistemas Educativos, México, pp. 173
51. OCDE (1992)

Dépenses publiques, couts et financement de l' education : Analyse des tendances, 1970 –1988, París, pp.123
52. Paul G. Janes , Hull G. y Lanskshear (1996)

El nuevo orden laboral. detrás del lenguaje nuevo capitalismo Ed. AAllen & Unwin Pty Ltd. Barcelona España, pp.295
53. Pérez M. Roman y Diez L. Eloísa (2000)

- Aprendizaje y Currículum, Didáctica socio – cognitiva aplicada**, Ed. EOS. Madrid España, pp. 373
54. Porlán Rafael y Rivero Ana (1998)
El conocimiento de los profesores, colección investigación y enseñanza, Ed. Díada , Sevilla España, pp. 213
55. R. Rodríguez (1986)
La pirámide escolar en el Bachillerato , análisis de eficiencia Terminal en el C. C. H. CESU – UNAM, México, pp. 276
56. Renward G. Mediano (2000)
Economía Nacional. Ensayos, la Educación en México ,en Educación y Sociedad , México, pp.128
57. Sacristán J. Gimeno y Pérez Gómez A. (2001)
Comprender y transformar la enseñanza, Ed. Morata, Madrid, España, pp. 472
58. Salgueiro Ana María (1999)
Saber docente y practica cotidiana , Ed. Octaedro, Barcelona, España, pp.276
59. Sanabria J. Rubén (1987)
Filosofía del hombre, Ed. Porrúa. México, pp.265
60. Sánchez P. Ricardo (2000)
Vida académica y eficiencia terminal, CESU – UNAM , México pp. 187
61. SEP (1982)
Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, México, pp.120
62. Serrano M. (1976)
Comte el padre negado , Akal, Madrid , pp.210
63. Subdirección de Bachillerato General (2001)
Plan Maestro. Bases y líneas de trabajo para el Bachillerato General 2001 – 2005 EPOEM , Toluca pp.87

64. Tedesco J. Carlos (1996)
Nueva Sociedad, No. 146 Noviembre – Diciembre 1996, Ed. Texto, Caracas Venezuela, pp. 189
65. Terrén Eduardo (1999)
Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia, Ed. Anthropos Universidad de la Cataluña España, pp.324
66. Villoro Luis (2002)
Crecer, saber, conocer. Ed. Siglo XXI, México, pp. 310
67. Zemelman Hugo (1992)
Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la Totalidad, Ed. Anthropos. El colegio de México A.C. México, pp.235
68. Zemelman M. Hugo (1992)
Los horizontes de la razón. Tomo I y II. Dialéctica de la apropiación del presente. El colegio de México A. C. Ed. Anthropos, España, pp. 255.
69. Zorrilla F. Margarita y Villa L. Lorenza (2001)
La caracterización general del sistema educativo medio Superior. En política Educativa. La investigación Educativa en México. CESU – UNAM. México 1270
70. Zubiri Xavier (2001)
Inteligencia y Razón. Ed. Alianza, Madrid España, pp. 354

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO 1

Compañero maestro, el presente cuestionario tiene como finalidad conocer la visión que tienes de la educación y si las políticas educativas te permiten construir saberes sobre la educación, por lo cual, te solicitamos contestarlo con la mayor sinceridad posible, asegurándote que la información que nos proporcionas será totalmente confidencial.

1.- ¿Cuál es tu formación? _____

2.- ¿Qué te motivó para incorporarte al trabajo educativo, teniendo una formación diferente a la de ser docente? _____

3.- ¿De qué manera han influido las siguientes políticas en tu práctica docente, te han ayudado a mejorarla o te ha convertido en un reproductor de dichas políticas?

De política interna

A) Visión institucional: _____

B) Misión institucional: _____

C) Principios filosóficos: _____

EFICIENCIA TERMINAL: INDICADORES DE CALIDAD

A) Porcentaje de alumnos aprobados: _____

B) Promedio general de la institución: _____

C) Porcentaje de deserción: _____

COMPETENCIAS ACADEMICAS

A) Concursos académicos institucionales: _____

B) De zona: _____

C) A Nivel Estatal: _____

C)¿ Cómo influye estas competencias en tu práctica docente? _____

COMPETENCIAS DOCENTES

A) Instrumentos de planeación: _____

B) La metodología sugerida en los planes de estudio para el proceso de enseñanza: _____

C) La entrega de la documentación requerida en tiempo y forma, por ejemplo, cuadros (F-1) y el plan de clase, cuando esto no se cumple , en qué medida te estresan y afectan las llamadas de atención:

D) La elaboración de cuadernos de ejercicios o de antologías:

E) La conservación de la matrícula: _____

5.- Las políticas educativas reconocen:

	SI	NO
a) El trabajo del docente	()	()
¿ Por qué?		
b) La propuesta y aportación de los docentes para hacer cambios y / o reestructurar los contenidos curriculares	()	()
¿ Por qué?		
c) Las aportaciones de los docentes para reestructurar los instrumentos de Planeación de su materia	()	()
¿ Por qué?		
d) La calidad del maestro	()	()
¿ Por qué?		
e) Las aportaciones para mejorar la formación y el aprendizaje de los alumnos.	()	()
¿ Por qué?		

6.- Las políticas educativas te ofrecen las condiciones para:

	SI	NO
a) Crear saberes educativos	()	()
¿ Por qué?		
b) Hacer investigación interdisciplinaria y de frontera para construir saberes educativos.	()	()
¿ Por qué?		
c) Asistir a foros de investigación educativa	()	()
¿ Por qué?		
d) La elaboración de publicaciones, producto de la investigación en el aula.	()	()
¿ Por qué?		
e) Que a través de los cursos ínter semestrales que te ofrecen de 25hrs., puedas crear saberes educativos.	()	()
¿ Por qué?		
f) Que con los cursos anteriores elabores tu propia didáctica.	()	()
¿ Por qué?		
g) Hacer un curso de diplomado o posgrado (maestría) como producto de su compromiso en tu formación y profesionalización, que mejore tu práctica docente y al mismo tiempo, te proporcione los elementos para construir tú propio saber educativo.	()	()
¿Por qué?		
h) Desarrollate como un docente – investigador de su propia práctica educativa.	()	()
¿Por qué?		

ANEXO 3

**VARIABLES A CONSIDERAR EN EL FORMATO DE PROPUESTA
PARTIENDO DE LA ENTREVISTA
Y DE UNA CLASE MUESTRA**

NOMBRE DEL PROFESOR (A):

PERFIL REQUERIDO	VARIABLE	ACOTACIONES					
		NA	D	S	B	MB	E
PERFIL DE RECONOCIMIENTO	• DOMINIO DE LA ASIGNATURA O TEMAS						
	• APLICACIÓN Y USO DE METODOLOGÍA QUE PROMUEVA LA PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL O GRUPAL (ENSAYO, SESIÓN BIBLIOGRÁFICA, MAPAS CONCEPTUALES, ETC.)						
PERFIL DE PERSONALIDAD	• PRESENTACIÓN PERSONAL						
	• SEGURIDAD						
HABILIDADES PARA LA DOCENCIA	• MANEJO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO (PRECISO Y CLARO)						
	• PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y ACTIVIDADES INHERENTES						
	• APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ADECUADAS A LA ASIGNATURA						
	• MANEJO DEL LIBRO DE TEXTO Y OTRAS FUENTES DE CONSULTA						
	• PRESENTACIÓN Y USO DEL MATERIAL DIDÁCTICO (CALIDAD, CLARIDAD, APROPIADO AL TEMA)						
	• MOTIVACIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL						

	<ul style="list-style-type: none">• FORMA DE EVALUACIÓN CONGRUENTE CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA						X	
--	---	--	--	--	--	--	---	--

ACOTACIONES: (NA)=NO APTO, (D)=DEFICIENTE, (S)=SUFICIENTE, (B)=BIEN, (MB)=MUY BIEN, (E)=EXCELENTE.



DEPARTAMENTO DE BACHILLERATO GENERAL
“2004. AÑO DEL GENERAL JOSÉ VICENTE VILLADA PEREA”

ESCUELA: PREPARATORIA OF. NO. 14
 C. C. T.: 15EBH0076D
 LOCALIDAD: TEZOYUCA

ZONA ESCOLAR: 9
 MUNICIPIO: TEZOYUCA
 CICLO ESCOLAR: 2004-2005

TURNO: MATUTINO

PROPUESTA DE PERSONAL DOCENTE

Plaza disponible	Propuesta	Total de horas o plaza a asignar Asignaturas(s) y No. de horas Grado(s) y Grupo(s)	Vigencia de contrato			Datos complementarios (en caso de cambio de nivel o adscripción)	
						Tipo de Movimiento	Motivo
Profr. (a): Clave de ISSEMYM: R.F.C.: CURP: Domicilio: Colonia: C.P.: Municipio: Entidad de Nacimiento: Escolaridad: Área de formación: Estado Civil: Plaza/hrs. que deja: Motivo:	Profr. (a): Clave de ISSEMYM: R.F.C.: CURP: Domicilio: Colonia: C.P.: Municipio: Entidad de Nacimiento: Escolaridad: Área de formación: Estado civil: Años de servicio: Teléfono: Además labora en: _____ Hrs. _____ Turno: _____ P.C.: _____ P.P.: _____ H.D.: _____		HORAS IMPARTIDAS 2003-2004 2004-2005			Alta () Baja () A/B () Interinato () Cambio de adscripción () Cambio de nivel () Licencia sin goce de sueldo () Licencia con goce de sueldo ()	
			No. DE PLAZA:	LUGAR DE PAGO:	FECHA DE RECIBIDO:		
					Elaborado:	Entregado:	

* Este formato contempla las propuestas para cubrir vacantes, lo que ningún momento implica una autorización ya que ésta dependerá de que se cumplan los requisitos establecidos. La autorización se otorga con el nombramiento y es hasta ese momento cuando el profesor podrá presentarse a laborar en la institución. Los espacios sombreados son para uso exclusivo de la Subdirección de Bachillerato General.

P.C. PERFIL DE CONOCIMIENTO
 P.P. PERFIL DE PERSONALIDAD
 H.D. HABILIDADES PARA LA DOCENCIA

ATENTAMENTE

Va. Bo.

AUTORIZACIÓN

PROFRA. MA. DEL CARMEN REYES SORIANO
 DIRECTORA ESCOLAR

PROFR. TOM OLVERA RODRÍGUEZ
 SUPERVISOR ESCOLAR

MTR. MARCO ANTONIO TRUJILLO MARTÍNEZ
 JEFE DE DEPARTAMENTO DE BACHILLERATO GENERAL