



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

ANÁLISIS DE LAS DETERMINACIONES
INSTITUCIONALES QUE DEFINEN LA
PRÁCTICA DOCENTE EN EL COLEGIO
NACIONAL DE EDUCACIÓN
PROFESIONAL TÉCNICA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JUAN SALVADOR SANTANA LÓPEZ ARAIZA

DIRECTORA DE TESIS: TERESA DE JESUS ROJAS RANGEL

MÉXICO, D.F.

JULIO DE 1999

A mis padres, Rosa López Araiza Pérez y Justino Santana Manjarrez, en quienes siempre encuentro el mejor ejemplo pedagógico, ya que me han guiado por la vida con su amor, confianza y apoyo incondicional.

A mi esposa Xóchitl, González Covarrubias y mi hijo Jesús Salvador Santana González, por todo su amor, apoyo y comprensión.

A la memoria de la Profesora Luz María Manjarrez Saldaña, quien dedicó toda su vida a la noble tarea de enseñar.

5-1x-00 u. e. e. g.

AGRADECIMIENTOS

A mis Hermanos, de quienes siempre recibí apoyo moral, económico y afectivo para el logro de mis estudios universitarios.

A la profesora María Teresa de Jesús Rojas Rangel, quien asesoró con paciencia y dedicación este trabajo.

Al profesor Héctor Fernández Rincón, por su valiosa lectura.

A todos los profesores que me impartieron cátedra en la Universidad, en especial al profesor Esteban Cortés Solís, quien me enseñó que se puede pensar de diferentes formas.

A Rafael Santana González "El Tobi", quien con su ejemplo de nobleza, nos da una lección a todos.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 1 |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO PARA LA CREACIÓN DEL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA | 14 |
| | |
| 1.1 Los inicios de la educación tecnológica | 15 |
| 1.2 La educación positivista | 19 |
| 1.3 La Revolución y sus consecuencias en la educación tecnológica | 25 |
| 1.4 La educación socialista | 29 |
| 1.5 La industrialización y la educación | 34 |
| 1.6 Escuela y producción económica | 39 |
| | |
| CAPITULO II | |
| LA INSTITUCIÓN Y EL DOCENTE | 43 |
| | |
| 2.1 La creación del Colegio | 44 |
| 2.2 Institución y el docente | 48 |
| 2.3 Interiorización del proyecto | 51 |

| | |
|--|----|
| 2.4 Estructura del plantel y su dirección | 59 |
| 2.5 Los diferentes contactos con el personal de la estructura administrativa | 68 |

CAPITULO III

| | |
|--|-----------|
| EL SUJETO DOCENTE | 80 |
| 3.1 Condiciones de ingreso y permanencia | 82 |
| 3.2 La contratación del personal docente | 88 |
| 3.3 La dimensión económica y laboral | 97 |
| 3.4 El sujeto entero | 103 |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|------------|
| LA PRÁCTICA | 115 |
| 4.1 Consideraciones sobre la definición cotidiana de la práctica docente | 115 |
| 4.2 Sobre la concepción que los docentes tiene de su trabajo | 122 |
| 4.3 La relación con el conocimiento | 129 |
| 4.4 La dimensión del tiempo | 141 |
| 4.5 Los saberes docentes | 149 |
| 4.6 La práctica como espacio de reflexión | 153 |

| | |
|---------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 160 |
| BIBLIOGRAFÍA | 170 |
| ANEXOS | 175 |

PRESENTACIÓN

La experiencia de once años como docente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los estudios de la licenciatura en pedagogía cursados en la universidad Pedagógica Nacional, motivaron el desarrollo de esta investigación. A partir de reconocer que han existido cambios en mi práctica docente desde que entré en contacto con las diferentes teorías pedagógicas que dan cuenta de varios aspectos de la educación.

Fué entonces que en el sexto semestre de la licenciatura me enfoqué a la tarea de conjugar, mi experiencia laboral y mis estudios, como objetivo para la elaboración del trabajo de tesis.

La selección y delimitación del tema, no es tarea fácil. Se deben tener objetivos claros para no rebasar los límites de lo fáctico y en esta medida tener una perspectiva real de lo investigado.

La reflexión de la práctica de los docentes de mi plantel, se me presentó como una posibilidad en el planteamiento de mi tema. Había entonces que buscar un eje de análisis que me permitiera contemplar los distintos ángulos del trabajo docente, ubicando a la cotidianidad como la categoría adecuada. Las investigaciones realizadas bajo el aspecto cotidiano, marcaban el empleo de la etnografía y sus instrumentos como metodología de trabajo

El trabajo tuvo una duración aproximada de tres años (se comenzó en 1996), desde la elaboración del anteproyecto, registro del proyecto, desarrollo del trabajo teórico y de campo, asesorías, hasta la redacción del documento final.

En el desarrollo del trabajo se tuvieron varias situaciones que hacían la "marcha" lenta como: la dificultad para acceder a la información oficial del Colegio, negociar acuerdos con las diferentes administraciones (ya que se cambiaron en tres ocasiones) para la realización de la investigación en el plantel, invitar a los docentes a participar a través de las entrevistas, invertir tiempos en la transcripción, distribuir tiempos y espacios para la lectura e interpretación de los datos, y coordinar todo lo anterior con las actividades de la docencia, estudios y vida personal.

Durante el transcurso del trabajo, se formularon preguntas a la teoría que se replanteaban conforme se avanzaba o se retrocedía en el desarrollo del proyecto. Así hubo planteamientos iniciales que se mantuvieron, otros que se reformaron, y otros más que se desecharon. Obteniendo como resultado de todo este proceso, la acumulación y aplicación de los conocimientos adquiridos en mis estudios de licenciatura, con la subsecuente satisfacción desde el aspecto profesional y personal. Después de hacer este recuento anecdótico de la experiencia que implicó la elaboración del trabajo de tesis, pasemos a la presentación formal del mismo.

El presente trabajo pretende explorar las posibilidades de análisis de la cotidianidad en la práctica docente a través del siguiente planteamiento:

¿Cuáles son los factores y elementos que configuran la práctica cotidiana del docente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica?

La práctica docente en el nivel medio superior y en específico en la educación técnica (en general y en la impartida en Conalep) no ha sido estudiada en la dimensión cotidiana que esta tiene, ya que los estudios realizados se encuentran circunscritos dentro del carácter técnico-instrumental del quehacer docente, así la práctica se presenta de una forma reducida y mecánica.

Una mirada al interior del salón de clases o dentro de los talleres de prácticas hace pensar que la práctica del docente es más que formas mecánicas de transmisión de conocimientos, ya que está rodeada por un contexto multideterminado con aspectos sociales, psicológicos, pedagógicos, históricos e institucionales.

El análisis de la práctica docente a través de su cotidianidad puede brindar más elementos para caracterizarla y así dar cuenta de lo que realmente sucede en la escuela. Con ésto se podría conseguir un acercamiento a la práctica docente de este tipo y modalidad de educación que pueda ser objeto de posteriores reflexiones.

Los objetivos que se pretenden son: Sentar un precedente teórico-metodológico en posteriores análisis que se realicen sobre el tema. Caracterizar el

trabajo docente propio del tipo, nivel y modalidad educativa a través de la actividad concreta del docente.

Elaborar un análisis que sirva como material de consulta para que los docentes puedan tener un punto de referencia en la reflexión de su práctica. Incrementar la disponibilidad de fuentes de consulta bibliográfica sobre el tema ya que se consideran escasas. Aportar elementos que brinden la posibilidad de reconceptualizar a la práctica docente.

La reconceptualización de la práctica se sugiere en un primer momento como antecedente importante que aporte a la teoría educativa bases para seguir su desarrollo en la confección de instrumentos y herramientas que contribuyan a mejorar las condiciones de la misma.

La metodología empleada en el estudio es pertinente a un problema de tipo teórico-empírico que plantea la necesidad de dar un tratamiento metodológico de corte cualitativo.

La modalidad del tipo de investigación que se seleccionó para este trabajo, se inscribe en el enfoque de investigación cualitativa y de la aplicación de la metodología etnográfica.

La etnografía educativa se encuentra dentro de una línea de la investigación cualitativa para el análisis de la realidad escolar. Así las diferentes características de la realidad cotidiana se toman como elementos centrales en los análisis etnográficos. Catalina Inclan señala al respecto que *"el concepto de vida cotidiana adquiere el carácter de categoría de análisis permanente en cada uno de los trabajos etnográficos"*.¹

Una de las características de lo cotidiano es que es inmediato a los sujetos, esto es que el sujeto investigado está inmerso en la propia cotidianidad de su acción, sólo una mirada externa a esta situación podría revelar lo que pasa al interior de la acción: *"El observador externo no forma parte del espacio al que se introduce por lo que cuenta con posibilidades de detectar elementos microsociales"*.²

Así la etnografía "documenta lo no documentado"³ creando la necesidad de encontrarse dentro de una realidad escolar para apreciar lo que realmente sucede en el aula. Por este motivo, la práctica diaria de las relaciones que se dan en el proceso educativo adquiere especial relevancia para el enfoque de investigación etnográfica.

La etnografía entre otros aspectos estudia los significados de los sujetos estudiados. Relaciona estos significados con las acciones del sujeto.

¹ Catalina Inclan. "Diagnóstico y Perspectivas de la Investigación Educativa Etnográfica en México". México 1992. Página 52.

² Ibidem.

³ Rockwell, Elsie. "Reflexiones en torno al trabajo etnográfico 1982-1985", México 1986.

Retoma, además, la dimensión histórica y su relación con los procesos institucionales y personales que se van entrelazando:

Los símbolos culturales dejan de ser el eje, y el significado de las acciones se asocia con otras dimensiones entre ellas la histórica, material y política de los acontecimientos, la relativa autonomía y dependencia de los procesos locales con respecto a los estructurales, la generación de prácticas sociales al interior de las instituciones concretas, los sujetos de estudio como protagonistas de la historia y como actores sociales con intereses personales e institucionales bien definidos.⁴

Los instrumentos para el desarrollo de la metodología etnográfica son básicamente dos: la observación y la entrevista. Además de contar con cuestionarios, diarios de campo, estos instrumentos requieren de una condición especial para su empleo, el estar en el lugar de los acontecimientos, y de alguna forma participar en las acciones para dar cuenta de lo particular y de lo específico:

La observación y participación intensivas y prolongadas en la localidad que se está estudiando, misma que puede ser una institución, una región o una comunidad que dé cuenta de lo inmediato y local, de lo particular concreto y específico de los hechos y eventos cotidianos, se convierte en el principal componente de la investigación.⁵

⁴ Beatriz Calvo. "Etnografía de la Educación". En, Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, Número 42. México 1992. Página 10.

⁵ Idem.

Lo anterior es documentado a través de registros de observación que detallan lo concreto de la práctica docente. Así el trabajo de campo es el "ingrediente" fundamental en toda investigación etnográfica. Las estancias en las comunidades investigadas generalmente son prolongadas para obtener registros pormenorizados conformando el proceso de acumulación empírica.

El componente empírico cumple con una función teórica, orientada a la construcción del conocimiento a través de la lectura e interpretación de las realidades directamente observadas. "Documentando lo no documentado", describiendo la vida cotidiana haciendo visible lo invisible, haciéndolo "sistemáticamente documentable", "conociendo y entendiendo a los actores, a la gentes y a sus vidas".⁶

La selección de la muestra en la etnografía tiene que cumplir con un criterio, el que la población seleccionada de cuenta de lo inmediato. Así se puede partir desde un estudio de caso hasta poblaciones que pueda cubrir personalmente el investigador.

La etnografía, como otras disciplinas que buscan la construcción del conocimiento, parte de un planteamiento teórico y conceptual inicial. Sin embargo, se diferencia de ellas ya que su referente está formado por preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas no acabadas, no cerradas ni totalmente

⁶ Beatriz Calvo. Op. Cit. Páginas 10-11. La autora resume las ideas de varios autores que han realizado investigaciones etnográficas, Rockwell, Erickson, Gertz.

definidas. Son un punto de partida y una guía durante la investigación; conceptos y relaciones se van construyendo a lo largo del trabajo de campo.

Al ir recolectando la información en el trabajo de campo se encuentran resultados nuevos o inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio. Así el proceso de la investigación se convierte en un "ir y regresar", del dato a la teoría, de la reflexión a lo concreto:

Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar, etcétera. Es característico en esta forma de hacer investigación, el ir y venir de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo teórico, pero sin perder el hilo teórico conductor de la investigación. Así se avanza durante la investigación de campo y en la construcción de conceptos.⁷

La etnografía como metodología de trabajo para hacer investigación, nos brinda la posibilidad de analizar lo particular, inmediato, específico. La categoría central del presente trabajo es el aspecto cotidiano de la práctica docente y ésta da cuenta de ello.

⁷ Beatriz Calvo. Op.cit Páginas 12-13.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el CONALEP, Plantel Tlalpan I. Ubicado al sur oriente de la Ciudad de México, en la delegación política de Tlalpan.

El plantel atiende a una matrícula de 1200 alumnos (aproximadamente), en dos turnos; matutino (de 7.00 am a las 15.00 pm) y vespertino (de 15.00 pm a las 22.00 pm). La planta administrativa se conforma de 50 empleados, algunos trabajando un turno (vespertino o matutino), y otros con horario de 9.00 am a 18 pm.

La infraestructura del plantel se compone de 22 aulas, nueve talleres y laboratorios, un auditorio (audiovisual), una biblioteca, cafetería, 14 servicios sanitarios, estacionamiento interno, 19 espacios para oficinas, una caseta de vigilancia, ocho áreas verdes, una bodega, una cancha deportiva, y una explanada para los actos cívicos.

Por sus instalaciones el plantel se considera como completo, según la clasificación del propio Colegio. La planta docente, la conforman 120 docentes que cubren los dos turnos. La muestra con la que se trabajó estadísticamente fue compuesta con 76 profesores a los que se les aplicó un cuestionario. De esta muestra se seleccionaron 20 docentes para la realización de observaciones y entrevistas. Además, se entrevistaron a 10 administrativos con diferentes cargos.

En un primer momento se aplicó el cuestionario y con los datos obtenidos se realizaron las observaciones y entrevistas durante un periodo de dos años, en donde se realizaron los análisis correspondientes en la interpretación de las mismas.

En algunas ocasiones, las entrevista y observaciones fueron ampliadas o se volvían a elaborar bajo otra óptica.

Los instrumentos utilizados fueron: La entrevista abierta (con un guión de entrevista), observación no participante (con registros de la misma), cuestionarios estadísticos con algunas preguntas conceptuales. También se realizó una revisión bibliográfica y hemerográfica, para posteriormente efectuar una triangulación con los datos obtenidos de los diversos instrumentos.

El contenido del presente trabajo se presenta de la siguiente forma:

Capítulo I: Contiene el contexto sociohistórico para la creación del Colegio. En el podemos ubicar los diferentes periodos históricos por los que ha transitado la educación técnica y tecnológica en nuestro país a través de las condiciones sociales, políticas y económicas de cada momento así como también las concepciones de docente que aparejaban. Se presenta el orden de aparición de las escuelas precursoras de CONALEP.

Capítulo II: Se describe la creación del Colegio y su funcionamiento de forma general, para dar paso a las diferentes interacciones del docente con el proyecto institucional, el funcionamiento orgánico de los planteles y los diferentes contactos que mantiene con la administración.

Capítulo III: Se realiza una elaboración de la caracterización del sujeto docente a través de los distintos factores que conforman su identidad tales como: las condiciones de su ingreso a la docencia, el proceso de contratación, sus características personales y su propia historia.

Capítulo IV: En este capítulo se desarrolla una serie de precisiones sobre la práctica cotidiana del docente: la concepción que tiene los sujetos de su trabajo, su relación con el conocimiento, cómo elaboran sus tiempos tanto escolares como personales, y una posibilidad de contemplar a la práctica como espacio de formación.

CAPÍTULO 1

CAPITULO 1

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO PARA LA CREACIÓN DEL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA

Es conveniente en primer termino reflexionar sobre los antecedentes históricos sociales de los diferentes proyectos educativos que han existido en nuestro país ya que cada uno fue la base del otro hasta llegar a la creación del Colegio. De esta forma podremos contextualizar y comprender en mayor grado la labor del docente en esta institución.

El hablar de educación tecnológica remite por lo general a pensar en la técnica y en la enseñanza que de ésta se deriva. Inclusive se tiende a pensar en el termino técnica como "algo" innovador, reciente, nuevo y moderno. En alguna medida estas nociones son correctas. La técnica como **acciones especializadas** que utiliza el hombre para transformar la naturaleza, ha estado presente desde los comienzos de la humanidad.

La sistematización de estas **acciones especializadas** constituye un saber que es la tecnología. Precisamente el interés de la educación tecnológica está en reflexionar sobre este saber y dotar a los sujetos de habilidades y destrezas para aplicarlos correctamente. A lo largo de la historia esto ha sido motivo de reflexión y acción por parte de las autoridades educativas de nuestro país.

Para desarrollar un breve análisis del desarrollo de la educación tecnológica en México ubicaremos cuatro grandes periodos históricos⁸. El primer periodo lo situamos entre la época del liberalismo clásico y la época posrevolucionaria. El segundo contempla el proyecto educativo cardenista. El tercero el desarrollo industrial del país y el cuarto la creación del CONALEP hasta nuestros días.

1.1 LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Al terminar la **Lucha de Independencia** el rumbo del país se dirige por la constante búsqueda de un sistema rector de pensamiento que guíe la recién obtenida "libertad". Es durante la gestión del presidente Juárez en donde se ubica el triunfo del **liberalismo** como corriente de pensamiento que comenzaría a definir el proyecto económico, político, social y educativo de la nación.

⁸ Basados en el desarrollo político, económico y social del país. Además de responder a los eventos de mayor relevancia en el desarrollo de la educación tecnológica

Posteriormente Porfirio Díaz retoma los postulados del liberalismo clásico para "activar" la economía. Ésta se basaba en la producción para la exportación.

El capital externo era considerado el motor que impulsaría el desarrollo y la modernización. La economía que en este período se centraba principalmente en la industria metalúrgica, textil y la agricultura (está última con su singular forma de producción: "la hacienda"). Igualmente, en este periodo, se va configurando un sistema **capitalista dependiente**. Hacia finales de la gestión de Díaz, la primacía del capital de Estados Unidos en la economía nacional, era considerable⁹

| Años | Países | % de Exportación |
|---------|----------------------------|------------------|
| 1877-78 | De México a Europa | 56.8 |
| 1877-78 | De México a Estados Unidos | 42.1 |
| 1910-11 | De México a Europa | 21.5 |
| 1910-11 | De México a Estados Unidos | 76.4 |

⁹ Tabla tomada de la obra de Luz Elena Galvan "El magisterio humano: 1877-1940". En: **Los Maestros y la Educación Pública en México**, Editorial Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México 1985. Página 158.

Así México se convierte en un gran surtidor de materias primas para el vecino país del norte. Los productos que se comercializaban eran esencialmente fibras textiles, plata, y, al final del periodo, el petróleo. De esta manera la inversión del capital se centraba en pocos productos sin permitir la diversificación de la economía. La modernidad que trae consigo el sistema económico se da solo en algunos centros urbanos como Veracruz, Jalisco, Puebla, Hidalgo, Oaxaca, San Luis Potosí, Estado de México y Distrito Federal. La gran mayoría de la población queda al margen de esta modernidad aglutinando su actividad laboral en las haciendas.

Es en el régimen de Díaz cuando se comienzan a expandir las vías de comunicación especialmente la red ferroviaria la cual se construye únicamente para unir aquellos centros en donde se da la industrialización y para "sacar" los productos de donde eran producidos para ser llevados a los puertos donde se comercializaban al exterior.

Las vías de comunicación servían al Estado para hacer cumplir algunas de sus funciones orientadas al control económico, político y social del país:

La construcción (del ferrocarril) significó el comienzo de una centralización más aguda consecuencia de esto fue la primacía urbana, la Ciudad de México fue la más beneficiada. Además logró [...] asegurar la paz, ya que los ferrocarriles unían al país y por lo tanto era más fácil controlar las revueltas. Los ferrocarriles propiciaron la

migración a las capitales en busca de trabajo, de mejores sueldos, de mejores condiciones de vida.¹⁰

La política predominante de este período era dirigida a partir de los postulados filosóficos del positivismo: “orden y progreso”. Sin embargo la situación social era explosiva *“en 1895 la clase alta representaba el 1.44 % de la población total del país; la clase media el 7.78% y el 90.78% restante correspondía a las clases populares. Éstas tenían pocas oportunidades de ascenso ya que se necesitaba mano de obra barata para la industrialización del país aun a costa de las clases desposeídas”*.¹¹

El Ejército reprimía cualquier brote de inconformidad. La riqueza estaba mal distribuida ya que una pequeña élite concentraba el capital.

El pleno desarrollo del capitalismo (neoliberalismo en nuestros días) ha llevado al país a hacer depender su desarrollo de la inversión extranjera y de los procesos financieros de la globalización. La diversificación en la venta de productos al extranjero es más amplia que a finales del siglo pasado. Además sigue pesando una supremacía en el comercio a Estados Unidos de Norte América ya que tenemos firmado un tratado de libre comercio con ese país y con Canadá.

¹⁰ Ibid, página 160.

¹¹ Ibid, página 162.

El petróleo, a finales del siglo pasado, era un producto que comenzaba a comercializarse al extranjero. Hoy en día, es un producto de exportación del cual dependen las finanzas públicas. Los centros de desarrollo han cambiado de situación geográfica dentro del territorio nacional. Ahora, éstos están en Monterrey, Guadalajara, Distrito Federal y en las zonas petroleras del país.

La distribución desigual de la riqueza se ha agudizado, las clases desposeídas que ahora son llamadas en extrema pobreza suman más de 40 millones. Dentro del total de la población, las clases sociales se han subestratificado, y en consecuencia, el conflicto entre éstas se multiplica.

1.2 LA EDUCACIÓN POSITIVISTA

Con el desarrollo del capitalismo dependiente se generan algunas condiciones para construir las bases de algunas concepciones tanto de la educación en general como de las funciones y concepción docente que a nuestros días siguen teniendo vigencia.

La política que se siguió en el ámbito educativo aglutinaba los principios de gratuidad, laicismo, obligatoriedad. En éstos se basaba la planificación de la educación y se justificaba la estructuración social del Estado.

En el porfiriato se siguen los postulados “orden y progreso” como forma de garantizar el control político y el consenso de las clases hegemónicas. Para poder llevar a cabo ese propósito se pensó en implantar la educación positiva, que en 1867, Gabino Barreda había introducido a México. Con ésta, se pretendía dar uniformidad y homogeneidad a la población.

Los congresos Higiénico-Pedagógicos que se llevaron a cabo en las últimas décadas del porfiriato, tenían como tarea primordial la de uniformar tanto los métodos como las condiciones escolares para contribuir a la formación de la población.

Si bien es cierto que la educación positiva tendía a los objetivos anteriores, cabe señalar que no existía una educación que llegara a todas las clases sociales. La educación era para quien podía pagarla ya que el postulado de gratuidad de esta, se dificultaba por la pobreza en las finanzas públicas.

La búsqueda de consolidar el naciente sistema capitalista dependiente exige crear algunas escuelas de educación tecnológica que posibilitan la formación de mano de obra, que esté disponible en los procesos secundarios de la nueva industria.¹² En estas escuelas de formación tecnológica los docentes no tenían un conocimiento completo de todo el proceso productivo ya que su trabajo en la industria era una actividad específica que era parte del proceso al cual no tenían un

¹² La mano de obra para los procesos primarios (supervisión del funcionamiento operacional de la máquina) regularmente se traía del extranjero, protegiendo así sus conocimientos tecnológicos.

acceso por completo. Ya que la lógica de producción siempre ha sido la de fragmentar los procesos, especializando a los obreros, para aumentar la eficacia productiva.

La educación técnica, en nuestros tiempos, emula una situación parecida ya que la institución que nos ocupa tiene como condición en la contratación de su personal docente, que pertenezcan a una rama del sector productivo, para aprovechar sus conocimientos.

LA CONCEPCIÓN DOCENTE

Es conveniente hacer una apreciación de la función y concepción docente en el período analizado ya que en éste se da una singular forma de concebir a la docencia (teniendo repercusiones esta concepción hasta nuestros días). Aunque esta concepción inicialmente solo se aplica al nivel básico, puede ser aplicada genéricamente en todos los niveles educativos (educación secundaria, medio superior, técnica, etc.). El discurso pedagógico en este sentido lo constituía la definición de los elementos que debe poseer un maestro. La vocación docente era una cualidad clásica dentro de las concepciones tradicionales del ser maestro:

...el magisterio no se define como una profesión, sino como una misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades ético-moral la primera y la más importante es la vocación [...] la vocación no es materia de

elección racional. Es, al igual que el concepto teológico un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida.¹³

La contraposición a ésta concepción era la de cientificación de la profesión docente que pretendía que se adquiriera conocimientos sobre métodos y técnicas de enseñanza (que en la concepción tradicional se adquirían en la práctica y con los años de experiencia), para realizar su trabajo bajo la dirección del método científico: *“Junto con esas cualidades morales, conductuales y físicas el discurso pedagógico moderno tradujo la necesidad de que el maestro además de instrucción y preparación pedagógica tuviera conocimientos científicos”*.¹⁴

Estas concepciones de las cualidades de los docentes que en éste primer momento se dicotomizan, en la actualidad son complementarias (misión - formación). pero en ésta época se bifurcan con varias condiciones imperativas, una de ellas es que el docente preconizaba valores e ideología de la clase social alta en un entorno al que no correspondían. La otra, es su origen y prestigio social *“Ya Díaz Covarrubias mencionaba el desprestigio de la profesión docente, y que, lejos de considerarla digna de los hombres selectos se relegan de los que no se juzgan aptos para otra cosa [...] el maestro laico se reclutaba de las clases urbanas más bajas”*.¹⁵

¹³ Emilio Tenti. El Arte del Buen Maestro. Editorial PAX, México 1988. Página 162.

¹⁴ Ibid, página 171.

¹⁵ Ibid, páginas 174-81.

La definición del maestro ideal se contraponía al maestro derivado de las condiciones anteriores, el desprestigio social de la labor docente lo era entre las clases dominantes, más no así para la clase con la que trabajaba, esto hace que el maestro sirva de modelo a la clase baja, que aunque no se viera en éste una figura de poder económico, si veía la posibilidad de acceder a una mejor posición social.

En el discurso pedagógico actual, la definición del docente se contempla más como una preparación profesional que como una vocación (esto, claro en diferentes niveles educativos). Esta cuestión será analizada con más profundidad en el capítulo 4.

LAS ESCUELAS PRECURSORAS DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La modernización y diversificación de la industria se acompaña del desarrollo de la enseñanza técnica; en 1867 se reestructura la enseñanza técnica, los cursos impartidos en la **Escuela de Artes y Oficios** (que fundó Antonio López de Santa Ana en 1847) se amplían para incluir materias como física y matemáticas, con el fin de que los alumnos (que generalmente eran artesanos), accedieran a una formación más general, con la que pudieran comprender los procesos mecanizados que se comenzaban a utilizar en la industria.

162504

La **Escuela de Minería** hace más diversa su formación e incluye nuevas especialidades. Además crea la carrera de Ingeniero en Minas, y también ofrece las carreras de Ingeniería Metalúrgica, Mecánica, Topografía y Arquitectura. Con todas estas especialidades se pretendía contribuir a la formación de profesionales que la Industria requería en ese instante.

Así como en el nivel superior se diversificó la formación, así también, en los niveles "medio y medio bajo" se dieron cambios. En el año de 1902 se crean las **Escuelas Primarias Superiores**, que se plantean como objetivo central; dotar a la industria de los "suboficiales" que los nuevos trabajos emplearían. Estas escuelas contaban con un plan de estudios dividido en: dos años de enseñanza general (una especie de tronco común), en lectura, escritura, y cálculo; y dos años de enseñanza en la especialidad que se eligiera de las áreas agrícola, comercial, minera, industrial y artes gráficas.

Las fuertes contradicciones político-ideológicas y el gran descontento social creado por el régimen de Díaz condujo a un estado de desequilibrio catastrófico que inicia con el movimiento armado en 1910. Así con el inicio de la Revolución Mexicana los problemas y proyectos educativos quedan relegados a un nivel secundario.

1.3 LA REVOLUCIÓN Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Las masas irrumpen en la vida del país, las fuerzas políticas que tratan de mantener sus posiciones por medio de la fuerza física establecen un pacto social entre las diversas clases y grupos sociales, pacto que queda plasmado en la Constitución de 1917.

En el aspecto económico durante la lucha armada hubo un retroceso, ya que el conflicto no permitía desarrollar la productividad. El motor de esta (la población) tenía en las manos las armas y no los instrumentos de trabajo, solo el sector petrolero y metalúrgico no se vieron gravemente afectados, ya que se protegía a las empresas que eran la única fuente económica del Estado durante la lucha armada.

Después del movimiento armado, el gobierno de Venustiano Carranza, comienza a definir al Estado como rector de la economía y para ello se tiene que pactar el conflicto con el extranjero surgido a raíz de la incursión de Francisco Villa a Estados Unidos. Solo así se volverían a la nación los capitales necesarios para "echar a andar" el proyecto que había quedado truncado con la Revolución.

El sector educativo en las ramas tecnológicas resultó gravemente afectado *"las manifestaciones de desarrollo en la educación técnica industrial, durante el período de la Revolución, se reducía a la existencia de planteles que*

enseñaban algunos oficios o carreras comerciales".¹⁶ Con la participación de las masas en la vida política del país y con las aspiraciones de ésta plasmadas en la Constitución, Carranza ve, en la educación técnica, una fuente legitimadora del proyecto económico y de las aspiraciones sociales de las masas.

Durante el Gobierno Constitucionalista se reorganiza la Escuela de Artes y Oficios y además se crea la *Escuela Práctica de Ingenieros* donde se formaban los Ingenieros Mecánicos y Electricistas, además de preparar técnicos de menor nivel. La Educación Superior contemplaba con el Presidente Carranza el nacimiento de un nuevo concepto de enseñanza técnica. Cuyos objetivos consistirían en formar al personal para levantar al país de la miseria y el devastamiento de los siete años de lucha armada, *"La Escuela Práctica de Ingenieros, se fundó con la intención de preparar técnicos calificados desde niveles elementales hasta áreas de especialidad"*.¹⁷ La enseñanza técnica, unificada en los primeros años de la década de los veinte bajo la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, aglutinaba las siguientes instituciones: Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Escuela de Artes y Oficios, Escuela Técnica para Maestros Constructores, Escuela de Enseñanza Doméstica, Escuela Superior de Comercio y Administración, Escuela de Taquimecanógrafas, Escuela de Ferrocarriles, y la Escuela Técnica de Industrias Textiles y Artes Gráficas. La dirección se reorganiza en 1932 en tres

¹⁶ Marta Robles. *Educación y Sociedad en la Historia de México*. Editorial SIGLO XXI. México 1990. Página 83.

¹⁷ *Ibid.* Página 87.

grupos, las escuelas destinadas a la enseñanza de pequeñas industrias, las de formación de obreros calificados y las de enseñanza técnica superior, estas últimas destinadas no solamente para formar los cuadros técnicos necesarios de la industria, sino que también para que sus egresados ejercieran funciones docentes en las escuelas de menos nivel académico.

EL DOCENTE REVOLUCIONARIO

Así como en el periodo de la educación positiva se tenía una concepción del docente, que debido a las condiciones sociales, políticas económicas y culturales que imperaban y hacían ver casi peyorativamente la actividad docente, estas concepciones sufren una transformación de fondo durante el periodo de la Revolución, ya que el docente puso sus conocimientos al servicio de la causa. El reconocimiento y prestigio social, de que gozaba el maestro entre la clase baja, hizo que éste se convirtiera en un organizador social del movimiento. En muchos de los casos él mismo tomaba las armas. Lejos de pensar en la legitimación de su función a través de una formación científica, que lo hiciera escalar socialmente, se entregaba a la tarea de coordinar las acciones de la rebelión:

Durante la Revolución no había tiempo suficiente para reformar el plan de estudios [de la Escuela Normal], de aquí que quedará igual que durante el Porfiriato. Los conocimientos adquiridos por los maestros en el aula sólo iban a servir de base para un cambio

posterior a Vasconcelos, el maestro de la Revolución se encontraba cien por ciento al servicio de la comunidad.¹⁸

La concepción de docente cambia, ya que durante el liberalismo clásico se concebía al maestro como el hombre abnegado que tenía "la noble y sufrida tarea de enseñar". En esta época durante la Revolución es "GUÍA SOCIAL" y después "MISIONERO".

En la práctica docente actual, el papel de guía social se suple por el de guía ideológico. Ya dentro del pacto social después de la lucha armada, se reorienta la función del docente así como la de la educación. Carranza suprime el Ministerio de Instrucción y deja a los Estados la conducción de la educación. Posteriormente en 1923, con la creación de Secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos, siendo Presidente del país Alvaro Obregón, se inicia el proceso de masificación de la educación. Con la experiencia de las Misiones Culturales "se realiza la gran cruzada para la alfabetización del país utilizando el programa de las Misiones Culturales, en este mismo año [1923] y con impulso a la educación en general, se crea el Instituto Técnico Industrial [...] destinado a enseñar técnicas ligadas con la Industria en distintos grados de preparación".¹⁹

¹⁸ Galvan. Op. Cit. página 168.

¹⁹ Jorge Manguia E. El Camino sin Sentido. Tres Ensayos Sobre la Educación Técnica y la Formación extra escolar en México. Colección Educación No. 4 Universidad Pedagógica Nacional. México 1995. Página 15.

1.4 LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

El Presidente Cárdenas tuvo que vencer el poderío político de Plutarco Elías Calles, que este seguía ejerciendo en la vida del país. Al principio de su gestión Cárdenas se dedicó a unificar las organizaciones populares, sindicales, y los partidos políticos para poder hacer el rompimiento con Calles, sólo así podría llevar a cabo su empresa nacionalista.

El proceso de industrialización era ya una opción definida para el progreso futuro en el México de los treinta, *“cuya población alcanzó la cifra de 19, 653, 000 habitantes, dividida en un 66.5% en el sector rural y un 33.5% en las ciudades”*.²⁰

El postulado básico de la Revolución; **la reforma agraria**, encuentra un importante eco en la política de la Administración Cardenista ya que en este período se realizó un gran reparto de tierras que no tenía precedente alguno. La repartición de tierras entre las poblaciones rurales no solo pretendían legitimar el papel de la Revolución sino también la producción en el campo. Por ello la prioridad de la educación técnica fue mejorar y fomentar la producción agrícola.

²⁰ Robles. Op. Cit. Página 154.

Las estrategias que se adoptaron para vincular a la educación con el campo quedaron expresadas en el plan sexenal que estuvo vigente con Cárdenas. Los puntos más relevantes se transcriben para tener una idea más clara de ellos:

- 1- Multiplicación de las escuelas rurales, como medio primordial para realizar la orientación cultural de nuestras grandes masas campesinas.**
- 2- Control definitivo del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria:**
 - Precisando su orientación social, científica y pedagógica
 - su carácter de no religiosa y socialista, y preparación profesional adecuada del personal docente y su identificación con los fines de la nueva escuela.
- 3- Atención preferente a la educación agrícola, no sólo en sus aspectos prácticos sino en sus formas superiores, con la tendencia de formar técnicos ampliamente capacitados en todas las especializaciones que el campo requiere para que se encuentren preparados en tal forma que puedan resolver los problemas de la agricultura mexicana.**
- 4- Sobre la enseñanza de tipo universitario destinada a preparar profesionales liberales, debería darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para transformar los productos de la naturaleza a fin de mejorar las condiciones materiales del pueblo de México.²¹**

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

La prioridad de la educación centrada en lo técnico y en lo práctico para mejorar la producción agrícola y acelerar el proceso de modernización encerraba un componente ideológico-político que comenzaba a vislumbrar sus derroteros, esto es la consolidación del Estado-Nación. La conciencia de clases sociales que aglutinaba la masas ya se consideraba en el proyecto del estado, la idea de la democracia se instalaba en la educación socialista.

La educación Técnica debería de contemplarse en todos los planes y programas de los diferentes niveles y modalidades educativas. Esta educación, con supremacía en lo técnico era el signo de la educación socialista que democratizaba no sólo el saber, sino también las oportunidades de poseerlo.

La reforma al Artículo 3º Constitucional de 1934, al calce decía ***“La educación que imparta el Estado deberá de ser socialista y, además deberá excluir toda doctrina religiosa...”***.²² Esta reforma trajo consigo severas críticas al proyecto educativo de Cárdenas que quería construir una educación socialista sobre un modelo económico capitalista dependiente.

²¹ Ibid. Página 162.

²² García Renward. “Economía Nacional. En Política Educativa. (antología). Universidad Pedagógica Nacional. Página 28.

Al existir una incompatibilidad de educación y modelo económico surgen muchas condiciones que obstaculizan la realización de dicho proyecto educativo. Sin embargo, el proceso educativo si daba sus frutos tal como quedó demostrado al nacionalizar la industria petrolera. Las compañías norteamericanas no creyeron posible la expropiación ya que los procesos en esta industria estaban controlados tecnológicamente por los extranjeros y las compañías habían cuidado que los trabajadores mexicanos no accedieran al conocimiento técnico necesario para poner a funcionar la industria. Pero esto no fue así: ***“Los ingenieros mexicanos se dedicaron a reconstruir las jornadas de trabajo con los obreros, a cada uno se le preguntó en qué consistía y cuando debería de realizar sus funciones [...] las máquinas comenzaron a trabajar ante el azoro incrédulo de los norteamericanos.”***²³ No se puede decir que esto es resultado, de la educación socialista sino que también es producto del aprendizaje que el trabajador logro en el mismo proceso cotidiano de hacer su trabajo.

LA TÉCNICA AL SERVICIO DE LA PATRIA

En 1935 se comenzó la organización de un instituto educativo para formar a los egresados de secundaria en aspectos específicos de las ciencias aplicadas y técnicas industriales, el instituto tuvo como objetivo primordial vincular las necesidades del desarrollo económico.

²³ Robles. Op. Cit. Páginas. 168-169.

La educación técnica en México se venía impartiendo en las escuelas de ingeniería, en los institutos científicos y en la Escuela de Altos Estudios. Las limitaciones docentes junto con una precaria investigación hicieron que los planes y programas para el nuevo instituto dependieran del extranjero.

En 1937 se inauguran las labores del **Instituto Politécnico Nacional (IPN)**, cuyo lema es: *La Técnica al servicio de la Patria*. El proyecto educativo original estaba integrado en dos ciclos escolares. Las divisiones correspondían a la **Preparatoria Técnica** (dividida en dos ciclos de dos años cada uno) y el vocacional (correspondiente al grado de enseñanza superior).

Por ello se crea el Instituto Politécnico Nacional el cual es el precedente más importante para la educación tecnológica, ya que esta institución impulsara la creación de nuevas instituciones en otros niveles educativos.

En este periodo, el presidente con arraigo en las clases populares y promotor de la nacionalización de bienes, ve a la educación como un motor de desarrollo. Sin embargo, a la vez, diversos grupos e instituciones, pugnaron por un retorno a las viejas formas de contenido e impartición de la enseñanza. La propuesta cardenista de la educación como base para una transformación ideológica de las clases sociales tenía serios opositores.

1.5 LA INDUSTRIALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

El siguiente período va de los años cuarenta hasta 1978 cuando es creado el CONALEP. Después del sexenio cardenista se da una relación funcional entre el sistema productivo y la educación técnica, ya que el modelo económico tiende a centrarse en la sustitución de importaciones, se acrecienta la inversión extranjera y el Estado adquiere empresas que administra para obtener y hacer bienes de capital.

Se transforman paulatinamente las formas de producción manufactureras predominantes hasta ese entonces. La industria diversifica sus actividades y los procesos son más complicados.

Se da una influencia de las teoría funcionalistas en la planeación y organización de los aspectos económicos, políticos y sociales. Existió un lapso, en éste período, en el que la economía nacional aprovechó una coyuntura internacional para seguir avanzando en su desarrollo, ya que el capitalismo internacional se ve tambaleante por la Segunda Guerra Mundial que, al terminar, reformula el orden económico-político internacional. Los países que estaban en guerra necesitaban de la paz en los países subdesarrollados para poder tener surtidores de materias primas que escaseaban por la guerra:

El momento [...] era más que oportuno: las potencias mundiales (Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Japón y Estados Unidos) tenían a

sus respectivas industrias ocupadas en la fabricación de armamentos y pertrechos para la guerra que se libraba en los frentes europeos y en el Océano Pacífico; de tal forma que, Avila Camacho (1940-46), Alemán (1946-52) y Ruiz Cortines (1952-58) impulsaron una política que pretendía industrializar al país, aprovechando la escasez provocada por la guerra de productos manufacturados en el extranjero.²⁴

Así, la industria nacional se desarrolla fabricando productos para consumo interno; sin embargo, para la producción, se tenían que importar maquinaria del extranjero, ya que no se logró desarrollar una tecnología propia que fuera a la par con el grado de desarrollo económico. La clase media, bajo este esquema, es impulsada a confiar en la funcionalidad de la educación, ya que se debía de adquirir una formación especializada para poder acceder a los puestos de mayor importancia en las industrias.

Éste modelo económico se fue agotando para finales de la década de los sesenta, debido al crecimiento demográfico que no estaba planeado. Los habitantes demandaban educación en todos los niveles. La urbanización reclamaba servicios. El descontento social crecía considerablemente.

La correspondencia de educación-nivel económico se ve agotada a finales del periodo anterior, El desarrollo que se tenía daba oportunidad a cierto número de la

²⁴ Federico Lázari, "Educación para las Ciudades. Las Políticas Educativas". En: Revista Mexicana de

población de superarse económicamente. Pero el ritmo de crecimiento de los habitantes del país no estaba planificado. Ésto creó una disfuncionalidad entre el sistema educativo, la producción y la sociedad.

LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

El sistema de educación técnica sigue operando a través de las instituciones que se habían logrado crear desde el régimen de Cárdenas. La formación de recursos humanos tiene una prioridad para el Estado; a pesar de que comenzaron a existir serios desfases entre la producción económica y la formación de recursos humanos, expresada en una separación cada vez más creciente entre la educación técnica y la industria. Esto es, la educación técnica y la industria se separaban cada vez más: *"La separación entre la educación técnica y el aparato industrial [...] es percibida como la falta de adecuación de los planes y programas de estudio, falta de previsión con respecto al tipo y nivel de los trabajadores que demanda el aparato productivo o de poca preparación de los maestros".*²⁵

Las causas no eran precisamente de carácter educativo, ya que la variedad de tipos enseñanza que forman la calificación para el trabajo exigen más que una preparación general y especializada sobre algún sector, los conocimientos necesarios para tener una formación sólida que deberían de ser más amplios. La

Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México 1996. Página 167.
²⁵ García. Op. Cit. Página 80.

adquisición de aparatos, instrumentos y máquinas, para el sistema educativo, que permitieran el nuevo conocimiento, costaban demasiado.

Los procesos industriales se iban mecanizando cada vez más. Y la formación debería de contemplar un alto grado de especialización en determinada máquina, que sólo se encontraban disponibles en el trabajo real.

La educación tecnológica se limitaba a la transmisión de conocimientos generales y fundamentales a una educación que socializa para el trabajo.

La respuesta del Estado a esta situación es la de Educación Técnica Industrial creada a partir de los años sesenta y principios de los setenta, con el objetivo de acercar la escuela con la industria.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA INDUSTRIAL

Con base en el punto anterior se expande la oferta educativa de las escuelas de educación técnica:

Entre 1962 y 1970 se crearon los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial (CECATI), a nivel medio con carácter terminal; los Centros de Estudios Tecnológicos (CETS), los Centros Regionales de Enseñanza Tecnológica Industrial (CERETIS), los Centros de Estudios

Tecnológicos Agropecuarios (CETAS), a nivel medio superior y con salidas terminales.²⁶

Con su creación estas escuelas pretendían contribuir a la formación de los recursos humanos que demandaba la industria. Por medio de sus planes y programas se proponían dar una mejor formación para el trabajo. Se pretendía con esto, salvar las diferencias entre la escuela y la producción.

A principios de la década de los setenta se ve la necesidad de reformular algunas escuelas de educación tecnológica como los Centros de Educación Tecnológica (CET), convirtiéndolos en los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), ya que la demanda de los técnicos aumentaba pues no sólo la industrias los requería, para sus procesos, sino también, la sociedad los necesitaba para cubrir determinados servicios.

Dentro de la educación técnica, de nivel medio superior, los CETIS son una de las instituciones que tiene más tiempo en el sistema educativo y que contempla la opción del bachillerato técnico y la opción terminal.

Las escuelas creadas para vincular la producción con la educación no logran su objetivo y el Estado revisa esta situación hacia finales de los años setenta.

²⁶García. Op. Cit. Página 81.

1.6 LA ESCUELA Y LA PRODUCCIÓN ECONÓMICA

A mediados de los setenta los conflictos en Medio Oriente hacen subir el precio del petróleo, México contaba con grandes reservas y esto produjo que le fuera fácil conseguir créditos en el extranjero. Pero la devaluación de nuestra moneda causaba estragos en la economía del país.

En 1978 el Estado Mexicano inicio un proceso de planificación, que no tenía precedente. Basado en proyectos sectoriales, el Plan Global de desarrollo pretende crear un sistema productivo, moderno, y equilibrado. Según Jorge Munguía²⁷ las principales acciones contenidas en este plan son:

- Reorientar la estructura productiva del país hacia los bienes básicos y la formación de una industria de bienes de capital.**
- Estimular la inversión privada mediante facilidades fiscales.**
- Adecuar la producción del sistema educativo a las necesidades de recursos humanos que demanda el sector productivo.**
- Desarrollar el sector agropecuario para la satisfacción de las necesidades alimenticias de la población.**

²⁷ Munguía. Op.Cit. Página 27.

El gobierno de José López Portillo propuso un programa educativo que contemplaba vincular la educación terminal con el sistema productivo del país.

Así, el Estado Mexicano decide dar prioridad a la educación técnica en todos los niveles. Se tienen algunas expectativas respecto a su contribución al desarrollo económico. Además se busca generar alternativas educativas postsecundarias terminales, que reduzcan significativamente la demanda social de educación superior.

Existen deficiencias a pesar de los intentos de la educación técnica industrial por vincularse con el sector productivo. Por éste motivo, en 1978, se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica "CONALEP", que tiende a superar las deficiencias de las escuelas que le anteceden. El CONALEP pretende dar la formación necesaria a los técnicos y trabajadores calificados que se requieren mediante la estrecha relación entre la escuela y la empresa.

Durante la década de los 80's y los 90's, la educación técnica sigue expandiéndose, en la medida en que la circunstancia del país lo permite. Los programas de educación de 1984-1988, 1988-1994 (Revolución Educativa y Modernización Educativa respectivamente) dan relevancia a la educación técnica (de carácter terminal). Se reorganizan las estructuras administrativas, y se va ampliando la oferta educativa. La crisis en el ámbito económico durante la década de

los 80's, conlleva a la venta de empresas paraestatales, la reducción de recursos humanos en la administración gubernamental y el aumento en los impuestos.

Esta crisis cambia de nombre y ahora se llama proyecto neoliberal. El neoliberalismo es la política global que busca eliminar subsidios, adelgazar al Estado, retirar al gobierno de la economía e imponer la ley del mercado. En este contexto hay que ver como se desarrolla el CONALEP.

Al principio de los 90's, el CONALEP , no se consolidaba aún como una opción de educación técnica que impactara realmente al sistema educativo²⁸. Los desfases de la formación proporcionada por la educación técnica y los procesos de producción, así como la demanda de opciones educativas de nivel medio superior que dieran paso a la educación superior hacen que el Colegio deje de ser una innovación: ***“CONALEP dejó de ser una innovación para convertirse en una opción más del Sistema de Educación Técnica”.***²⁹

En el presente sexenio 1994 -2000, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (dentro del apartado de educación media, opciones terminales) se reconoce que las opciones técnicas ***“no siempre respoden con pertinencia a las necesidades del mundo del trabajo dada su escasa vinculación con los sectores de la producción locales y regionales y con el desarrollo de las***

²⁸ Más por su cobertura es la principal alternativa de Educación Técnica.

²⁹ Munguía. Op. Cit. Página 96.

comunidades"³⁰. A partir de lo anterior y también por razones político-económicas el CONALEP reestructura su Programa Institucional 1995-2000, y dentro de sus actividades sustantivas³¹ contempla proyectos estratégicos como: la educación basada en normas de competencia, la enseñanza de la informática y el sistema de televisión educativa.

En 1996, el CONALEP reestructura su oferta educativa (se reduce el número de carreras impartidas) y se pone en marcha el Programa de Reingeniería Estratégica³². También en este año el Colegio se convierte en bachillerato bivalente (bachillerato y opción terminal). En 1997 se pone en operación el Programa de cursos de Formación y Actualización para docentes del Colegio.

De la creación de la Escuela de Artes y Oficios del siglo pasado a la creación del CONALEP, se puede apreciar que la educación tecnológica a estado ligada al desarrollo económico del país y afectada por situaciones políticas y sociales.

³⁰ Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen I. Número I. México, Enero-Junio de 1996. Página 221.

³¹ - Educación Profesional
- Formación para el Trabajo.
- Educación para el Trabajo.

³² Reorganización de la estructura orgánica.

CAPÍTULO 2

LA INSTITUCIÓN Y EL DOCENTE

2.1 LA CREACIÓN DEL COLEGIO.

Toda institución nace con un proyecto definido que cuente con el planteamiento de objetivos específicos que busca legitimarla.

Idealmente, se puede suponer que este proyecto y sus principales objetivos, deben ser conocidos por las personas que forman parte del proyecto para que vayan introyectando tanto la filosofía como los valores y normas que se desarrollen a su interior. Lo anterior es una ilusión ya que, en la realidad vemos que cada uno de los individuos que forman parte de la institución tienen una interpretación de esta que llega a diferir entre ellos.

A continuación esbozaremos brevemente lo que fue la creación del Colegio y sus objetivos principales, posteriormente expondremos la interpretación que hacen los sujetos (docentes, motivo de este trabajo) del Colegio como institución.

El CONALEP fue creado por decreto presidencial el 27 de diciembre de 1978. Este decreto fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 29 del mismo mes y año. Era Presidente de la República José López Portillo.

La actividad del Conalep se inició en agosto de 1979 con la operación de siete planteles. Actualmente cuenta con 260 que ofrecen 29 carreras en las áreas agropecuarias, pesca, industrial, administración, salud y turismo.

El primer objetivo del CONALEP era plantear una forma particular de vinculación entre la escuela y el sector productivo. Desde su creación, ha contado con la participación de figuras relevantes en las áreas sociales, económicas y académicas: ***“la incorporación de estos destacados hombres y profesionales facilitarían la relación perfiles-necesidades; debido a que permite identificar los requerimientos de calificación de la fuerza de trabajo, por nivel y tipo, de cada una de las empresas, además de traducir en contenidos y especialidades”.***³³

Para asegurar la relación entre la producción económica y la escuela, cada plantel debe contar con un comité de vinculación formado por los directivos escolares, los empresarios de la localidad, los maestros y los alumnos.

Cada escuela puede establecer modificaciones en las materias y las prácticas que más le convenga siguiendo únicamente los ejes curriculares marcados por la institución. La mayoría de las prácticas se propone que sean llevadas directamente en el trabajo a fin de que el alumno pueda adquirir las destrezas y habilidades que se requieren en cada especialidad.

³³ Munguía. Op. Cit. Página 35.

El colegio ofrece distintos servicios educativos. Cada servicio tiene características y objetivos específicos. Estos son:

- 1) Formación de técnicos profesionales (como función primordial) con las opciones de estudios terminales y bachillerato tecnológico desde 1996.
- 2) Formación de técnicos profesionales en sistema modular para trabajadores.
- 3) Asesorías técnicas.
- 4) Capacitación a empresas.

La necesidad de la industria de bienes y servicios de mandos medios, con perfiles que responden a la estructura ocupacional y a los fines sociales que establece el Artículo 3º Constitucional y que regula la Ley General de Educación dio origen a la fundación del Colegio como entidad de Educación Media Superior con carreras terminales y con programas de capacitación y especialización.³⁴

Los elementos que a continuación se presentan, configuran las medidas que la institución plantea para asegurar el vínculo producción-escuela. Los objetivos institucionales de acuerdo al Colegio son:³⁵

•Operar a lo largo del territorio nacional, atendiendo los requerimientos de las diversas zonas, de acuerdo con sus características socioeconómicas y con la problemática regional, formando a los Profesionales Técnicos que demande su desarrollo.

³⁴ El profesor Conalep. CONALEP. México 1994. Página 11.

³⁵ Ibid. Páginas 13-14.

•Vincular estrechamente el sistema de enseñanza con la estructura productiva del país, estableciendo y fomentando la comunicación permanente con el sector productivo -público y privado- para integrar a sus egresados en las tareas nacionales de la producción.

•Proporcionar, además de la formación técnica especializada, una preparación humanística que permita el pleno desarrollo social de sus educandos.

•Estimular la superación constante de los niveles de enseñanza, como el medio eficaz para elevar la calidad profesional de sus egresados.

•Revalorizar la importancia que las profesiones y los Profesionales Técnicos tienen dentro de nuestra sociedad.

Es necesario conocer cual es el proceso que siguen los alumnos del Colegio para cursar sus estudios.

Las carreras que imparte el colegio se cursan en seis semestres, al final de los cuales, el alumno tuvo que haber realizado su Servicio Social, Prácticas Profesionales, trabajo recepcional y el examen profesional para así recibir el titulo profesional y cédula profesional de Técnico Profesional en la carrera cursada.

Desde 1996, el Colegio ofrece también la opción del bachillerato tecnológico, que cuenta con un programa de materias complementarias para acreditar el

bachillerato, el cual funciona de la siguiente forma: los alumnos son asignados por la COMIPENS (Comisión Metropolitana para el Ingreso a la Educación Media Superior) a los diferentes planteles del Colegio. Al inscribirse deciden si desean cursar el bachillerato o la carrera terminal.

Al inscribirse al bachillerato los alumnos se comprometen a cursar el plan de estudios de la carrera seleccionada y cursar seis materias complementarias (una cada semestre) para complementar sus estudios. También se comprometen a cumplir con todos los requisitos para terminar la carrera como son: el Servicio Social, las Prácticas Profesionales, etc. Es indispensable que el alumno cubra primero los trámites de la titulación de técnico para que se le pueda otorgar el certificado de bachiller.

Esta breve panorámica de la creación del Colegio y de sus objetivos primarios, así como del proceso de formación y del planteamiento de los servicios educativos que ofrece, nos servirá como referente para la apreciación que los docentes hacen de la institución.

2.2 LA INSTITUCIÓN Y EL DOCENTE.

Los objetivos y funciones de las instituciones educativas del país, son conocidos generalmente por dos vías: el discurso que históricamente conforma la

sociedad ³⁶ y el discurso oficial que desarrollan las propias instituciones. Este discurso oficial es el que se conoce más ampliamente pero es el que menos nos presenta lo que sucede en una realidad escolar: *“Es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere de un análisis cualitativo, de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas”*.³⁷ Conocer a una escuela a través del discurso oficial (institucional) nos puede conducir a tener un punto de vista demasiado parcial ya que éste en muy pocas ocasiones, llega a coincidir con lo que sucede en la realidad.

Por esta razón preferimos presentar a la escuela desde las representaciones y significaciones que tiene el docente de la institución. Una de las intenciones de este trabajo es conocer como es percibida la escuela por el propio maestro. *“No interesa evaluar la realidad escolar en una función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica interna del proceso. En vez de observar en que medida el trabajo en la escuela se apega al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas”*.³⁸ Con lo anterior queda aclarado que no se persigue como fin evaluar a los docente ni a la escuela, únicamente se pretende presentar una realidad escolar que en algunas ocasiones se ajustara a la norma y en otras no.

³⁶ Esto es lo que el imaginario social piensa de cada una de las escuelas estimándolas en buenas y malas, asignándoles estos calificativos según el “prestigio académico” que posean.

³⁷ Elsie Rockwell (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México 1995. Pág. 15.

³⁸ *Idem.*

Cada práctica docente posee una concepción y visión de lo que es la institución y el funcionamiento orgánico de la escuela. Igualmente ésta tiene presente los objetivos y normatividad que el proceso plantea.

La interiorización en los docentes, de las normas y objetivos institucionales se comienza a dar en el momento en que pasan a formar parte de la planta docente del plantel.

La interacción con el personal de la estructura administrativa; en el desarrollo de su práctica en aulas y talleres y los requerimientos propios de su trabajo tanto docente como administrativo, les permite construir una visión que estará además cargada por toda la historicidad de cada sujeto:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su Formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.³⁹

Así se le presenta al docente una normatividad institucional que ha sido reinterpretada a su vez por la administración del plantel. La construcción de

³⁹ Elsie Rockwell, La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México 1995. Página 14.

una visión institucional en los docentes la revisaremos conforme a las relaciones que estos tienen dentro de la escuela con el personal de la estructura administrativa.

2.3 LA INTERIORIZACIÓN DEL PROYECTO.

Comenzaremos clasificando a los docentes por su permanencia en el plantel (el tiempo que tienen trabajando) para analizar las diferentes concepciones que éstos tienen. En primer lugar tenemos al personal docente que ingresa al plantel a dar clases, regularmente desconoce el funcionamiento del plantel y los objetivos de éste como institución.

A estos docentes podemos clasificarlos en dos grandes grupos: los primeros son los profesores que conocen de una forma general el proyecto y cuentan con algún interés por conocerlo más. Los segundos son los que desconocen totalmente lo que es la institución y el funcionamiento del plantel y no presentan alguna intención por conocerlo más. El siguiente caso es uno de los más representativos del segundo grupo: Es entrevistado un docente que imparte una asignatura de formación básica. Es pasante de la licenciatura en derecho. Tiene 24 años de edad. Ejerce la abogacía y tiene experiencia docente de nivel superior.

Entrevistador: Profesor ¿cuánto tiempo tiene trabajando en el plantel?

Docente: Yo, apenas entré en este semestre.

Entrevistador: Y, ¿como ve al Conalep?

Docente: Muy bien, me he sentido muy a gusto, aunque estoy poco tiempo porque mis horas son pocas.

Entrevistador: Profesor, usted sabe ¿cuál es la intención del Colegio al formar a los alumnos?

Docente: Pues... me parece que los muchachos aquí estudian para ser técnicos y también sacan su certificado de prepa ¿no?. Yo trabajo aquí pero creo que estoy más enterado de lo que es Conalep por la tele, ya ve como le hacen propaganda.

Entrevistador: ¿Sabe cuándo se creó el Colegio?

Docente: No, no tengo idea pero creo que fue en los ochentas.

Entrevistador: Profesor, ¿sabe donde conseguir este dato?

Docente: No.

Para algunos docentes de este tipo (que acaban de ingresar a dar clases) su actividad se limita a la impartición de su clase y no muestran la menor intención de conocer más a la institución ni el funcionamiento del plantel. Nos encontramos con docentes que teniendo casi tres semestres no conocían ni en forma general el Proyecto de CONALEP. Cabe señalar que la escuela cuenta con información que da a conocer a su personal, información que además, está disponible para los docentes en la biblioteca. El personal que los contrata les hace siempre este señalamiento.

El caso de la entrevista anterior, se presentó con mucha frecuencia el desconocimiento de lo que era el Colegio, justificado por el reciente ingreso. A los docentes entrevistados en este sentido se les invitó a que consultaran el material de

la biblioteca y de los veinte docentes entrevistados que nos dieron similares respuestas solamente tres realmente hicieron la consulta, los diecisiete restantes se les preguntó antes de terminar ese semestre si ya conocían lo que era la institución y todos contestaron dando una excusa que no.

El otro grupo son los profesores que poseen algún conocimiento sobre lo que es la institución y el funcionamiento del plantel. El caso de una Profesora nos puede ilustrar la experiencia de este tipo de docentes. Ella es licenciada en comunicación, tiene 27 años de edad, imparte una materia de formación básica y trabaja 15 horas a la semana:

Entrevistador: Profesora, ¿cuánto tiempo tiene trabajando en el plantel?

Docente: Este semestre que está concluyendo es mi primer semestre, maestro.

Entrevistador: ¿Qué le ha parecido trabajar en el Colegio, profesora?

Docente: Cuando entré a trabajar aquí tenía mis dudas sobre lo que iba a encontrar, sobre todo por la fama que tiene Conalep. Siempre había escuchado comentarios negativos, pero cuando entré me di cuenta de que la realidad era otra.

Entrevistador: ¿Cuál es la fama que pensaba que tenía el Colegio?

Docente: Bueno, en comentarios con amistades y familiares, había oído que la enseñanza no era muy buena que digamos, que los alumnos cuando salían no encontraban trabajo. "Aquí entre nos" algunos profesores que tienen años trabajando aquí, me comentaron que a Conalep llegaban puros rechazados de otras partes.

Entrevistador: ¿Usted sabe para qué estudian los alumnos aquí?

Docente: Si se refiere para qué estudian nuestros chicos, estudian para ser Técnicos Profesionales en determinada carrera. Aquí en el plantel salen de técnicos en informática, gastronomía y refrigeración y aire acondicionado, pero hay más carreras, aquí solo tenemos tres.

Entrevistador: ¿Sabe cuándo se creó el Colegio?

Docente: Sí. Bueno aunque la fecha exacta no la se, pero fue en 1978.

En el caso anterior las respuestas de la profesora se armaban con un discurso que deja ver la construcción de algún esquema más formal de lo que es la institución. Encontramos profesores que desde que inician su trabajo en el plantel van comprometiéndose con la institución. La mayoría de la planta docente al comenzar su segundo semestre de trabajo cuenta con un conocimiento más amplio de lo que es la institución ya que en los cursos pedagógicos como ellos les llaman (en realidad es un diplomado en educación técnica que más adelante comentaremos) se les proporciona información referente al tema.

La concepción que el docente tiene de su institución marca un camino muy importante en su práctica. Para algunos docentes el Colegio es como una especie de preparatoria, vocacional, o CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades). Un docente hacia el siguiente comentario:

Ahora con esto del bachillerato a los muchachos hay que prepararlos muy bien sino imagínese "prof." la de rechazados que va haber para cuando salgan, además ya somos como una "prepa". ¿no?. Yo por eso he modificado algunas cosas del

programa, quite algunos contenidos y estoy contemplando otros que pienso que les harían más falta en la Universidad, porque ahí si esta "canijo". Tiene que dar un poquito más pero es por su bien. Porque yo cuando estuve en la facultad me daba cuenta que me faltaban conocimientos.

Este tipo de cuestionamientos frecuentemente se los hacen los docentes ya que desconocen cual es el funcionamiento curricular del Colegio. Existe una confusión entre la formación del Profesional Técnico de carrera terminal (que de alguna forma todos los alumnos tienen que cursar) y el Profesional Técnico con Bachillerato. El alumno tiene que cursar toda la formación del Profesional Técnico y a la par lleva un curriculum (programa de complementación académica) que consta de seis materias (opcionales) que junto con las de formación básica del programa terminal complementan el bachillerato. Así el desconocimiento de los propósitos de la institución impactan directamente la práctica de los docentes.

Siguiendo con la clasificación por permanencia, que hacíamos al inicio de este punto, tenemos a los docentes que tiene uno o más años trabajando en el plantel y/o en el sistema. Dentro de este tipo de docente están a los que tienen trabajando de uno hasta doce años en el plantel, estos ya han cursado algunos de los módulos del programa de Formación Pedagógica para la Ciencia y la Tecnología "PFPECT" (programa que más adelante detallaremos).



162504

162504

Para ellos el Conalep significa más que formar Profesionales Técnicos. Debido a los contenidos de los módulos del PFPCT los docentes poseen un conocimiento más detallado de lo que es la institución ya que se tratan temas como la historia del Colegio, su funcionamiento, los objetivos del proyecto, se les presenta la estructura orgánica, etc.

Entrevistador: Profesor ¿sabe usted cuándo se creó el Colegio?

Docente: Si claro, esa fue pregunta de examen en los cursos. Fue en 1978, diciembre...sí, el veintisiete de diciembre de 1978 con "Portillo".

Entrevistador: ¿Por qué se creó?

Docente: La industria necesitaba de gente que supiera trabajar por eso se creó Conalep para tener personas capacitadas en procesos que se necesitaban, bueno y que se siguen necesitando. "Nomás" que ya nos lo hicieron bachillerato y eso cambió las cosas.

Así la Misión Institucional, es interiorizada en la medida en que los docentes se involucran o no en las actividades del Colegio.

COMPROMISO INSTITUCIONAL Y PERSONAL

Con los docentes que entrevistamos acerca de sus concepciones sobre lo que era la institución y que ya tenían algún tiempo trabajando en el plantel

presentaban cierto grado de compromiso que se comenzaba a formar, el cual se comienza a generar a partir de los propios requerimientos del trabajo, que se iba transformando en un compromiso más personal.

No solamente porque en los comentarios de las entrevistas se apreciara más conocimientos sobre la institución, su funcionamiento o la operación del plantel, sino por, que, se expresaban muy claramente fuertes comentarios en el fragmento de una entrevista se puede observar la relación con su trabajo:

Docente: Si te pones a pensar en que no están funcionando bien las cosas, que porque tal o cual administrativo esta fallando o que sí se hubiera hecho esto o aquello, no, te hundes. Con los años que tengo trabajando (6 años) me di cuenta que el trabajo esta en ti, en resumidas cuentas uno como maestro es el que esta en contacto con los alumnos, si tu trabajas bien no importa que la administración trabaje mal. Se decía en uno de los cursos hay que "ponerse la camiseta" y yo te digo que no solo eso sino hasta los "calcetines". Sino cree uno en esto entonces quien va a creer.

Estas convicciones que poseen algunos de los docentes se expresan concretamente en su práctica, la cual es reconocida en el ámbito institucional, ya que se les reconoce su labor a través de diferentes actividades que realizan como son: la oportuna entrega de calificaciones, programación y plan clase, asisten puntualmente a las juntas que son convocados, se inscriben a la mayoría de los cursos intersemestrales y siempre cooperan con las diferentes actividades que el plantel lleva a cabo.

Así también estos docentes no encuentran dificultad para relacionarse con los demás compañeros de trabajo. En las evaluaciones del desempeño docente que hace el plantel cada semestre siempre obtiene buenas puntuaciones.

La relación de estos docentes con los alumnos es congruente con su forma de trabajar ya que se presentan el menor número de conflictos con éstos según se reportó con datos obtenidos de la prefectura.

De los profesores que ya tienen tiempo trabajando en el plantel también encontramos casos que no concordaban con la opinión ni actitud anterior, ya que discordaban con los comentarios de los maestros anteriores y con el propio proyecto del Colegio:

No profesor, esto va a cambiar hasta que no exista una reforma que transforme todo. Estamos mal, no hay el equipo necesario, el que tenemos hay que renovarlo. No sé ni como le hacen para enseñar. Además de lo que se tiene hace falta más, no es posible que con una computadora trabajen tres personas es el colmo. Pregúntele a los compañeros como hay que estar improvisando en las prácticas. Mire, de qué sirve tanto material en el audiovisual si se ve mal.

Con estos docentes se ha notado que presentan este tipo de problemáticas en juntas convocadas por el plantel aunque siempre se sujetan a los ordenamientos de la escuela. En las reuniones de carácter social y oficial dentro del plantel es en donde se observa que dichos docentes son un grupo reducido que siempre se apartan de

los demás. Es difícil el poder entablar alguna conversación con ellos que no sea de carácter crítico hacia la institución. Además su relación con los alumnos en la mayoría de las ocasiones es conflictiva (según comentarios con alumnos de estos docentes aunque en algunas ocasiones la negociación entre profesores y alumnos no llega a ninguna parte y se turna el caso a las autoridades administrativas).

Las diferentes concepciones de institución que poseen los docentes repercuten en el desenvolvimiento de su trabajo y relación con la escuela. Cuando se presenta un fuerte compromiso con el proyecto de la Institución el docente lo introyecta de tal forma que lo hace suyo al grado de (en palabras de ellos) "ponerse la camiseta", esto es, que él sienta que está dentro y forma parte del proyecto, ya que ésto fue lo que en comentarios de las entrevistas presentaron los docentes que tiene más de cinco años trabajando para el plantel.

2.4 LA ESTRUCTURA DEL PLANTEL Y SU DIRECCIÓN.

¿Cuáles son las relaciones que establece el docente con la administración del plantel?

La estructura orgánica funcional del plantel hasta abril de 1997 se conformaba por: La Dirección, Coordinación de Servicios Escolares, Coordinación de Actividades Académicas, Coordinación de Actividades Tecnológicas, Coordinación de

Administración y Finanzas. Estas coordinaciones tenían a su cargo diferentes funciones y personal como: Jefes de Talleres, jefes de especialidad, prefectos, secretarías de departamento, auxiliares administrativos, personal de mantenimiento, intendencia y vigilancia.

En la fecha arriba señalada la estructura orgánica funcional de los planteles cambio y se compone de una base primaria que consta de:

- Dirección.
- Coordinación Ejecutiva de Formación Técnica y Capacitación.
- Proyecto de Formación Técnica.
- Proyecto de Servicios Escolares.
- Proyecto de Servicios Administrativos.
- Proyecto de Capacitación.
- Proyecto de Informática.
- Proyecto de Promoción y Vinculación.
- Proyecto de Talleres y Laboratorios.

La relación de los docentes con el personal de la estructura orgánico-administrativa no se limita a la adopción de las funciones correspondientes con cada uno de los que la conforman ya que las normas que rigen a la institución son articuladas en el plantel por la reinterpretación que hace de ellas la administración.

Estas normas atraviesan la relación de los docentes con la escuela a través de un rejuego de coerción y consenso:

Coerción y consenso son para Gramsci una “doble perspectiva en la acción política y en la vida estatal”, fuerza-consenso, autoridad-hegemonía, táctica-estrategia. Ambos procesos, en diferentes grados o momentos, atraviesan toda institución política o civil; ninguno es exclusivo de cierto tipo de aparato, Entendidos en este sentido, coerción y consenso se convierten en categorías de mayor poder analítico para abordar movimientos políticos concretos. No son funciones de determinadas instituciones, sino procesos que ocurren a su interior.⁴⁰

En esta negociación de consenso y coerción la dirección del plantel tiene un papel importante, ya que desde una visión formal es ahí donde radican las decisiones para el funcionamiento.

La Dirección según el manual de funciones de CONALEP presenta la siguiente descripción genérica:

Administrar eficientemente los recursos materiales, y financieros, técnicos y humanos que se asignen al plantel, acorde a las políticas y procedimientos establecidos, a fin de lograr los objetivos fijados. Promover la integración armónica entre alumnos, docentes y personal administrativo. Vincular estrechamente al plantel

⁴⁰ Elsie Rockwell. Repensando la Institución: una Lectura de Gramsci. Documentos DIE. México 1987. Página 45.

con la comunidad productiva y social, proyectando una imagen real y positiva.⁴¹

Para los docentes la dirección y la figura del director representa la máxima autoridad en el plantel. La dinámica administrativa que se establezca es, en la mayoría de los casos responsabilidad del director:

Más allá de la jerarquía formal que se le asigna, el director aparece como una figura clave en la experiencia laboral de los maestros, su gestión mediada por sus criterios, adecua y redefine la escuela de la normatividad para hacerla funcionar en una situación material y social precisa. De este modo contribuye a formar algunas de las condiciones específicas del trabajo que interesa localizar.⁴²

Así el director representa una figura de autoridad en la resolución de conflictos, para otros docentes también representa una "figura de trabajo" en donde se esconde cierta simulación del trabajo administrativo:

Profesor: Eso es claro, si el director está en la escuela se trabaja, sino cada quien hace lo que quiere. Si está y tiene necesidad de ver algún jefe, seguramente lo encuentra en su oficina o buscando un poco lo encuentra en otro lado. Pero nomás no está el director y para que encuentre a alguien en su lugar está difícil, dejan a muchachitos de servicio social o a la secretaria que le dicen que se fue a comer, que

⁴¹ Manual de Funciones de Conalep. México 1997.

⁴² Justa Espeleta. Escuelas y Maestros, Condiciones del trabajo Docente en Argentina. UNESCO/OREALC. Chile, 1989. Página 166.

tuvo que salir a la representación, o que de plano no saben donde anda, es curioso ¿no?, pero así es.

Para los docentes esa simulación no se hace extensiva a su práctica ya que dependen directamente de puestos subordinados a la dirección, además de contar con la supervisión de los prefectos:

Entrevistador: También los profesores ¿nada más trabajan cuando esta el director?

Docente: No nosotros nomás los vemos. A nosotros nos checan los prefectos.

La relación entre los docentes y el director está mediada siempre por un formalismo social e institucional que no se ajusta a las dimensiones adecuadas de lo que debería ser la función del director según el manual de funciones. En ciertos casos se denota una exageración a las atenciones que se le deben de tener a esta figura. Al platicar al respecto con los docentes, encontramos que con el docente las respuestas a los ordenamientos del director son inmediatas, por ejemplo si un docente es requerido en la dirección en los momentos en que esta impartiendo una clase el prefecto (tutor escolar) se presenta y le informa que se solicita su presencia aclarando con una frase como esta "pero vamos rápido le habla el director", los docentes coinciden y afirman que cuando se trata del director "se tiene que hacer rápido".

Para la mayoría de los docentes, la autoridad institucional del director representa eso, ya que la autoridad la confiere la institución al director y el lugar de poder y autoridad que representa, generalmente no es consensado (ganado) dentro del personal docente, para ellos es una imposición.

Profesor: Llegó hace casi un año, nomás se vino con uno, pero hay que ver como se jalo a su gente, creo que hasta familiares se trajo.

Un grupo de docentes que se encontraban alrededor asientan con la cabeza al comentario, algunos con una risa y otros tomando distancia, y comentan entre sí las posibles relaciones de parentesco entre el director y algunos administrativos haciendo señalamientos que "eso no se vale".

Hay un rejuego de fuerzas que convergen y divergen en la posición que adopta cada uno de estos docentes. Ante la pregunta un docente de reciente ingreso pregunta acerca de que quien es el director, porque afirma no conocerlo, un profesor le responde "pues nomás deja que lo conozcas esta 'chistocito'".

Otro tipo de relación entre los docentes y el director se da en las actividades de final de semestre o en las actividades recreativo-culturales, estas son ocasión de reconocimiento al trabajo docente por parte de la dirección, según la visión que de estos tiene el propio docente. En estas ocasiones los docentes tienen la oportunidad de "demostrar su trabajo a la dirección".

Entrevistador: ¿Qué presentan a final de semestre?

Profesor: Cada final de semestre tenemos que preparar algo para la exposición, es más trabajo pero ya ve, tenemos que hacerlo. Además de que se luce uno.

Algún profesor que escuchaba el comentario se dirige a nosotros diciendo: "todos queremos quedar bien en esas exposiciones, como dice el `profe`, hay que lucirse. Dice el dicho que `estando bien con Dios, aunque los angelitos se enojen` ¿no?".

En las ocasiones en que los docentes presentan algún trabajo con sus alumnos en donde se tenga la presencia del director, el trabajo parece estar desviado a que provoque la atención del director y no presentar lo que es estrictamente académico. Esto no es en todos los casos pero se presenta en la mayoría de las ocasiones.

Un aspecto más en lo que se manifiesta el lugar de autoridad del director es en la administración de los recursos financieros del plantel y en específico cuando se retrasa el pago de los honorarios de los profesores: Preguntamos a varios docentes que tienen de tres a cinco años trabajando en el plantel sobre cuales eran los problemas más comunes en el pago de sus honorarios y nos señalaron tres: el retraso en el depósito bancario, la hora en que el director daba la orden para comenzar a cobrar (1pm regularmente) y "cuando el director no firmaba los cheques".

Entrevistador: Profesor, ¿cómo que el director no firma los cheques?

Docente: Cuando existe algún retraso en nuestro pago, se debe a que el no firma los cheques, nos dicen siempre que no han depositado de la representación pero después nos enteramos que no los había firmado, eso nos lo dice la gente de finanzas.

Al preguntar sobre ¿cuál era el proceso que se seguía para el pago de los honorarios de los docente y cuál era la intervención del director en éste, se nos comentó que las nominas, cálculos, elaboración de cheques y una firma (el cheque lleva dos), se realizaban en el "departamento de finanzas" y que el director firmaba los cheques, mandaba las nominas a la representación para que fueran autorizadas y se hiciera el depósito, y daba la orden para pagar una vez que el depósito se realizaba. Es claro que en este proceso la figura del director y sus funciones se ven afectadas ante la visión de los docentes porque en el proceso puede fallar cualquier parte. Los comentarios sobre el retraso del pago a los docentes siempre apuntan a la dirección pero nacen en la administración subalterna a ésta y desde ahí se generan.

Todo lo anterior son los puntos de contacto del docente con la dirección y con los cuales se forma una visión de ésta. Del lado de la dirección la visión hacia los docentes se toma rígida según pudimos apreciar en los comentarios de un director.

Entrevistamos al director del plantel sobre el trabajo y relación con sus docentes para poder analizar la correspondencia que pudiera existir con los comentarios de los profesores. Se concertó una cita, para la entrevista, dada la hora acordada se tuvo que retrasar una hora veinte minutos ya que se encontraba reunido el director con algunos miembros de su personal. Se comentaron varios temas y

recalcamos el aspecto de la relación entre él y los docentes (la entrevista duro 10 minutos).

Entrevistador: Licenciado, para usted ¿qué es un docente?

Director: Un docente,... "vamos a ver" (silencio por un minuto), el docente para el Colegio es una persona que presta sus servicios profesionales, esto es, que nos vende sus conocimientos y habilidades para transmitirlos a los alumnos.

Entrevistador: Bueno, eso es para el Colegio y está bien, usted lo representa, pero para usted, ¿qué es el docente? según su punto de vista, no el del Colegio.

Director: Bueno, es una persona que tiene una preparación profesional, y que transmite sus conocimientos por medio de técnicas didácticas.

Entrevistador: Y su relación en general con los docentes, ¿cómo es?

Director: A todos se les trata igual. En lo que es la relación formal de trabajo con todos soy parejo. Ya en las reuniones, como persona no a todos les caes bien pero no es uno "monedita de oro".

Para los docentes que cuentan con varios años de trabajo en el plantel, la visión que tiene de la dirección es un tanto lejana a lo que sucede en las aulas, ya que con el paso del tiempo lo que cuenta es el desarrollo que ellos tienen en su práctica y dejan de lado la relación administrativa con ésta:

Profesor: Administraciones van y administraciones vienen, uno como maestro lo único que tiene que hacer es trabajar, si está uno lejos de cuestiones políticas ni te molestan, siempre te mantienes. Nada más te ven que te relaciones demasiado con algún jefe y

entonces todos consideran que eres gente del director y cuando llega el otro resulta que ya no te dan horas o te dan menos. Por eso más vale estar por en medio, ¿no crees?.

En la relación existente entre el docente y la dirección existe un rejuego de negociación que puede estar dado por diferentes aspectos como los señalados anteriormente, la mediación institucional, la estancia temporal en el plantel de la figura del director, la relación social en el plantel, el proceso en el pago de honorarios, la información mediada por los administrativos, el ideario formado por los comentarios de los propios docentes. La visión del docente entonces estará sujeta a variación, según sea la adaptación que este tenga al sistema y como vaya introyectando las diferentes formas de negociación con la dirección.

1.5 LOS DIFERENTES CONTACTOS CON EL PERSONAL DE LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

Los docentes en el plantel tienen diferentes puntos de contacto con el personal de la estructura administrativa del plantel debido a que tiene que cumplir con determinadas tareas administrativas.

El primer punto que analizaremos es la reestructuración del funcionamiento orgánico del plantel. En 1997 por disposición de las Oficinas Nacionales del Colegio se cambió la estructura organizacional del plantel que trabajaba a partir de una estructura base que contaba con una Dirección y cuatro Coordinaciones: Administración y Finanzas, Servicios Escolares, Actividades Tecnológicas, Servicios Académicos, con diferentes áreas de apoyo cada una.

Cabe señalar que anterior a esta estructura (desde la creación del Colegio hasta 1994) se tenía una Dirección y cuatro Departamentos con los mismos nombres y con alguna variación en las áreas de apoyo.

La estructura base actual la conforman: una Dirección, una Coordinación Ejecutiva de Formación Técnica y Capacitación, Proyecto de Formación Técnica, Proyecto de Servicios Escolares, Proyecto de Servicios Administrativos, Proyecto de Capacitación, Proyecto de Informática, Proyecto de Promoción y Vinculación, Proyecto de Talleres y Laboratorios. Estos proyectos a su vez cuentan con diferentes áreas de apoyo.

¿Cómo asimilan estos cambios estructurales los docentes?. El discurso de los docentes con respecto al funcionamiento orgánico del plantel se forma principalmente por los comentarios de los docentes que llevan trabajando más tiempo en el plantel, como se puede observar en el siguiente diálogo entre profesores:

Profesora: En donde hay que entregar las listas, maestro. Yo vi un letrado que decía que las entregáramos con el Ingeniero (x), pero ya fui y me dice que no, que no es con él. Que las tenía que entregar con mi auxiliar en escolares (proyecto de servicios escolares).

Profesor: Si yo también vi ese letrado, pero no, a él, lo que se le entrega es una copia de las actas que le firman de recibido. Usted tiene que entregar las originales en escolares. ¿Conoce la dirección?

Profesora: No.

Profesor: Ve el edificio principal, después cruzando la explanada es donde está la dirección. Arriba está la dirección a mano derecha viéndolo de frente y debajo de la dirección está escolares y finanzas (proyecto de servicios administrativos), ahí entrega las listas y después de que le firmen de recibido las copias, porque además tiene que sacar copias, las entrega en actividades académicas (proyecto de formación técnica) con el Ingeniero (x).

Los docentes no son enterados oficialmente de los cambios en la estructura organizacional. Y los términos que son usados para designar a los diferentes proyectos son retomados de la primera estructura con que trabajó el Colegio. A esta situación también contribuyen los integrantes del personal administrativo. Un profesor hacia una aclaración en las oficinas del proyecto de servicios escolares.

Profesor: A mí me dijo la Licenciada (x) que dejará esta calificación pendiente que ya sabían del caso y que no había problema.

Administrativo: No, están mal, no se puede dejar ningún espacio en blanco en las actas, no sé porque le dijeron en académicas (proyecto de formación técnica) que esto se podía hacer. Si yo le acepto esta lista así, me la van a regresar de todas formas.

Para los docentes la operación de estas estructuras organizacionales (la actual y las anteriores) no están claramente identificadas ni diferenciadas ya que el contacto con ellas se da por la relación de trabajo administrativo que en el caso de los docentes las tareas han sido las mismas de siempre.

Los cambios organizacionales en el plantel aunque no representan repercusiones importantes en el trabajo docente dentro del aula tiene algunas en el trabajo y relaciones fuera de éstas.

La forma en que es enterado el personal docente de las reformas es a través de situaciones coyunturales generalmente. Un docente que hacía un reclamo por la asignación de su nivel (para cuestiones de pago), se dirigía al jefe de proyecto de formación técnica sin encontrar una respuesta clara sus preguntas. Visiblemente alterado el docente pregunto a quien podía dirigirse para aclarar esto "más arriba".

Jefe: Puede usted ir con el Ingeniero (x) pero le va a decir lo mismo.

Profesor: Y ese ¿quién es?, no lo conozco.

Jefe: Es el coordinador ejecutivo de formación técnica y capacitación, su oficina está junto a la dirección.

El profesor sale de esa oficina y al dirigirse al lugar donde le indicaron se encuentra con otro profesor, le comenta su situación y le pregunta por el coordinador ejecutivo de formación técnica y capacitación.

Profesor 1: Oye, ¿quién es el coordinador ejecutivo de formación técnica y capacitación?

Profesor 2: ¿El qué?, (con asombro)

Profesor 1: Un ingeniero (x)

Profesor 2: ¡Ah!. El ingeniero (x), sí, es uno que.... (le menciona las características personales), lo acabo de ver, iba entrando a la dirección.

Esta figura administrativa que es "nueva" en la estructura actual, tiene a su cargo la supervisión de todas las jefaturas de proyecto, y a su vez el reporta su actividad a la dirección. Por esta posición los docentes lo identifican con funciones de un "subdirector" o "el segundo del director" y en algunas ocasiones con el director mismo. El nombramiento del puesto no es identificado como tal, los docentes únicamente se dirigen a esta instancia por el perfil profesional y por el nombre personal, el Ingeniero (x), como sucede en todas las instituciones.

Varios docentes se encuentran platicando en un pasillo de los edificios de los salones:

Profesor 1: Vamos con el Ingeniero (x), a él le podemos pedir permiso.

Profesor 2: ¿él, qué hace?

Profesor 3: Es como el subdirector de la escuela, el saca todas las broncas, es el que le da la cara a los alumnos y a los administrativos.

La relación de los docentes con el plantel, está vinculada directamente con la oficina de proyecto de formación técnica.

El jefe de este proyecto tiene a su cargo, la biblioteca, el audiovisual, las jefaturas de especialidad, los tutores escolares (prefectos), a los orientadores, auxiliares del departamento (secretarías) y a toda la plantilla docente (de 120 a 135 regularmente). De acuerdo con manual de funciones es responsable de:⁴³

- Analizar la detección de necesidades de formación técnica en su región
- Dar seguimiento y evaluar el paquete integral académico para la instrumentación (que incluye la contratación del personal académico).
- Coordinar el enriquecimiento del acervo bibliográfico y de audiovisuales del paquete integral académico.
- Verificar la reproducción, distribución e instrumentación del paquete integral académico.
- Diseñar y controlar la impartición de cursos de Formación y Actualización Docente.
- Promover y asegurar el uso de material de apoyo didáctico entre los docentes.
- Elaborar el programa de nivelación de alumnos.
- Dar seguimiento a los reportes de avance programático de los docentes y del aprovechamiento de los alumnos.
- Elaborar la estructura educativa del plantel cada semestre.

⁴³ Manual de Funciones del Conalep. México, 1997.

- Evaluar el desempeño de los docentes conforme a la normatividad.
- Seleccionar a los docentes que fungirán como sinodales de los exámenes profesionales.
- Promover y asegurar la ejecución de los programas de titulación.

- Verificar la evaluación permanente y sistemática de los alumnos.
- Diseñar y elaborar materiales instruccionales.
- Participar en las comisiones establecidas en el plantel.
- Procurar que los servicios bibliotecarios y audiovisuales sean proporcionados en óptimas condiciones.

Para los docentes la relación con esta oficina de proyecto significa: su contratación (y la entrega de la documentación respectiva que se pide cada semestre), la entrega del avance programático (semestralmente), la entrega del plan clase, la entrega de una copia de las listas de calificaciones (firmadas de recibido por el proyecto de servicios escolares), el registro de asistencias, retardos y faltas, la supervisión del cumplimiento de sus horarios de clase (por los tutores escolares, "prefectos"), la evaluación de su "desempeño docente" (se cuenta con un programa que se lleva a cabo cada semestre), el registro de reporte de alumnos con problemas de indisciplina (con los tutores escolares) y el reporte de alumnos con problemas escolares (con los orientadores).

Los docentes identifican todas estas actividades en esta oficina de proyecto de formación técnica, más la designan con otro nombre: para cualquier situación que se

les presenta a los docentes en primera instancia recurren a actividades académicas”
(proyecto de formación técnica):

Entrevistador: Profesor, ¿conoce usted la oficina de proyecto de formación técnica?

Profesor: No, la verdad no la conozco. ¿Cuál es esa?

Entrevistador: ¿Conoce a la licenciada (x)?

Profesor: Sí.

Entrevistador: Ella es la jefa de esa oficina.

Profesor: Llevo año y medio trabajando aquí y no sabía que se llamara así. Siempre le han llamado actividades académicas.

Entrevistador: ¿Sabe que se hace en esa oficina?

Profesor: Ahí entrego mi avance programático y el plan clase que son una lata por cierto. También ahí lo contratan y entrega los papeles, y le llevan sus faltas y retardos. Si uno no cumple con algo lo ponen en la lista negra.

Entrevistador: ¿Qué es la lista negra?

Profesor: Es una lista que pasan a finanzas (proyecto de servicios administrativos), para que le retengan su cheque. Y eso es, porque no entrega listas, papeles, en fin, buscan cualquier pretexto.

Un número considerable de docentes consideran como punto fundamental el tener buenas relaciones sociales con el jefe de proyecto de formación técnica, dándose así el rejuego de coerción y consenso, ya que otorgan a esta una asociación con las horas que les son asignadas cada semestre:

Profesor: Le tienes que caer bien a la Licenciada (x) para que te den bastantes horas, no más le caes mal y hasta te corren. Hay que estar bien.

A la mayoría de los docentes que se les pregunto por el funcionamiento del proyecto de formación técnica respondieron solamente a las partes que estaban relacionadas con su contratación.

Así tenemos que la visión docente de la estructura organizacional del plantel centra su interés en esta oficina de proyecto que les representa el factor económico de sus ingresos.

En las demás oficinas de proyecto los docentes tienen contactos y actividades específicas:

- Oficina de Proyecto de Servicios Administrativos (que los docentes conocen como finanzas o caja), en donde acuden al cobro de sus honorarios.
- Oficina de proyecto de Servicios Escolares, en donde entregan listas de calificaciones en cada período de evaluación.
- Oficina de Proyecto de Talleres y laboratorios (que se conocía como mantenimiento), en donde acuden los docentes cuando existen descomposturas en los equipos (computadoras, máquinas, etc.) para pedir material de limpieza y para pedir material de consumo para los laboratorios.

- Oficina de promoción y vinculación, aquí los docentes acuden cuando programan una visita a empresas, museos, etc.
- Oficina de capacitación, en donde en algunos casos los docentes son contratados como instructores para impartir cursos de capacitación externa y de programas gubernamentales.

De las anteriores oficinas de proyecto así como los jefes de las mismas, los docentes presentaban algún conocimiento de ellas aunque fuera con otro nombre. Existe una jefatura de proyecto que los docentes desconocían totalmente, el proyecto de informática, inclusive no identificaban al responsable del mismo. Como descripción genérica este proyecto tiene la función de "realizar las acciones necesarias en materia de informática con fines administrativos para la operación adecuada del plantel". Se buscó alguna relación de los docentes con esta área pero por ningún medio se encontró.

Para cada uno de los docentes existe una forma diferente de ver la escuela, de relacionarse con la administración (aunque todos son normados de igual forma), de asimilar normas o de realizar su trabajo administrativo. Esto depende de la historia personal de cada sujeto, en ella se reflejan condiciones de su contexto laboral y social, *"Como institución la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ellas se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de utilizar el poder que existen en la sociedad de la que forman parte... Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera*

de ella".⁴⁴ La lógica del proceso y relación administrativa del docente con la escuela desde una visión cotidiana nos presenta en algunos casos actividades y prácticas que distan en gran manera del discurso oficial que el Colegio presenta en sus discursos oficiales.

La norma y el deber ser de lo que para la institución es el docente se transforma cuando se aterrizan en la práctica y más si se contempla desde el hacer cotidiano del docente.

⁴⁴ Elsie Rockwell. La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México 1995. Página 46.

CAPÍTULO 3

EL SUJETO DOCENTE

En los capítulos anteriores hemos presentado la historicidad de la institución, el planteamiento de los objetivos que la definen, la relación de los docentes con la misma y cómo la conciben demás de la relación que guardan con ésta a través de su interacción con las autoridades administrativas del plantel. Esto en alguna medida nos indica ya una dinámica interna que nos arroja visos de un sujeto docente concreto (el docente de CONALEP).

El papel y función del docente ha cambiado según los contextos económicos, sociales, políticos que se han tenido a lo largo del desarrollo del país, como ya hemos revisado en el primer capítulo (el docente como guía social, como político, etc.). Se hace necesario entonces conocer más ampliamente a nuestro sujeto docente para ir perfilando su rol, **"Si las relaciones entre educación escuela, sociedad y política pasan por el maestro, es importante conocer a este sujeto y conocer las estructuras en que se inserta su rol"**.⁴⁵

Con lo anterior podríamos preguntarnos ¿quién es el docente de Conalep?. Para contestarnos esta pregunta consideramos algunos aspectos de su personalidad social, profesional y laboral.

⁴⁵ Ester P. Juárez. Reflexiones Críticas Entorno a la Docencia (Revista) Perfiles Educativos. México 1992. Página 30.

De esta forma la caracterización de nuestro sujeto docente será más completa para poder interpretar en mayor grado su práctica. Para obtener la información necesaria que nos permitiera conocer más afondo a nuestro sujeto, se aplico un cuestionario (ver anexos) de 19 preguntas que se dividió en diferentes aspectos: datos generales, datos socioeconómicos, experiencia laboral, experiencia docente y algunas definiciones.

En un primer momento, se penso en aplicar el cuestionario a la población total (120 docentes en ese semestre), pero por la incompatibilidad en el horario designado a la investigación (tiempo) no fue posible. Así que el criterio que se siguió para la aplicación fue el que los profesores lo contestaran voluntariamente, obteniéndose una muestra de 76 profesores (que se considera ya con representatividad de la población).

También se realizaron 20 entrevistas (13 a los docentes y 7 a los administrativos), el criterio que se aplico en estas entrevistas fue el de la voluntad de los participantes.

Las observaciones (dos a cada profesor que participo) en el salón de clases se aplicaron a los docentes que se entrevistaron (13). Una vez que se obtuvieron los datos se destacaron las siguientes cuestiones que se presentan a continuación.

3.1 CONDICIONES DE INGRESO Y PERMANENCIA

Hemos tratado ya en el capítulo 2 algunos aspectos de carácter institucional referentes a lo que es el proyecto del colegio y la reinterpretación del docente a través de su relación con el personal de la estructura administrativa del plantel. En este punto y los subsecuentes abordaremos la regulación escolar y social de los docentes:

La labor docente está regulada, sobredeterminada por el conjunto de lo escolar y socialmente instituido. A este respecto, Lapassade, uno de los principales exponentes de la Pedagogía institucional, afirma que “la escuela es una institución social regida por normas referentes a la obligación escolar” . Por consiguiente la intervención pedagógica de un docente (o grupo de docentes) se sitúa siempre dentro de un marco institucional.⁴⁶

Parte de este marco institucional son los requisitos que el docente tiene que cubrir para mantener su relación laboral con el plantel.

Sin embargo existen contradicciones y negociaciones en la contratación de los docentes. Aún siguiendo y cumpliendo normas y requisitos existen conflictos y rupturas que pueden llegar a influir en la definición del tiempo de trabajo, la

⁴⁶ Esther C. Pérez J. “problema general de la didáctica” En Pansa G. Margarita y Et. Alt Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Editorial GERNIKA. México 1993. Página 77.

permanencia en el colegio o las formas de relación. Demos paso al análisis de estos ámbitos.

En primer lugar se tiene que considerar que nuestro sujeto es que es un "trabajador" y por lo tanto mantiene una relación "temporal" (más adelante se aclara porqué) de trabajo con la escuela.

Para poder ingresar a la planta docente del plantel es necesario estar trabajando en algún sector productivo de la industria, con esto se pretende que "los profesionales que trabajan en la industria impartan conocimientos que sean reales y prácticos", así como partir del hecho de que la fuente preponderante de ingresos económicos del maestro no se encuentre en la actividad docente. Es frecuente que los docentes no cumplan con este criterio de contratación ya que se detectaron docentes en el plantel que son estudiantes de alguna carrera profesional (estudian y trabajan en el Colegio) y no tiene alguna otra actividad laboral que no sea la docente:

Profesor: En la mañana estudio en la Facultad de Economía en la UNAM y en la tarde doy clases aquí.

Otro caso es el de las profesoras que ejercen la docencia y su otra actividad es la de ser amas de casa .

Profesora: Yo doy clases y me dedico a mi hogar, entro a las siete aquí, salgo a las doce, y me voy a recoger a mis hijos a la escuela.

En la generalidad los docentes cumplen con el requisito que se establece para su contratación y esta es una situación que los docentes plantean como una problemática de los tiempos que ellos asignan a su labor. Por contar con otro empleo es muy difícil que se puedan compaginar las actividades laborales y la docencia ya que sus tareas administrativas y de capacitación en plantel requieren de más tiempo de por el que fueron contratados.

Profesor: me mandan a un curso que tengo que tomar si quiero seguir impartiendo la materia para el próximo semestre, pero es en la mañana, ¿como quieren que le haga?, en mi trabajo de la mañana no les interesa que esté dando clases, ahí hay que cumplir.

Casos como el anterior se repiten constantemente entre los docentes afectándose su práctica educativa. En otros casos las horas por las que son contratados los docentes son pocas (3 a 6) y los cursos de capacitación que son impartidos intersemestralmente se requiere de un mínimo de 40 horas. Así estos docentes no logran la capacitación requerida o asisten parcialmente viéndose afectado su rendimiento. Lo anterior hace necesario un replanteamiento en relación con el origen de la planta docente.

La relación de trabajo con el Colegio esta mediada por un contrato de servicios profesionales que se celebra semestre con semestre, esto es que el pago de la actividad docente es por honorarios. Con este tipo de contratación el docente

no tiene ninguna relación laboral permanente con el Colegio y como consecuencia no crea ningún tipo de antigüedad ni derechos.

Con la situación anterior los docentes piensan que el estar contratados por honorarios pero que son pocas sus oportunidades de superación económica y profesional, por lo tanto esto desalienta su labor y permanencia en Colegio ya que sus expectativas de "progreso" se ven deterioradas:

Profesor: Aquí veo que no hay futuro, no puedes ascender, ya, y nos tienen amolados, no creas antigüedad con eso del mentado contrato. Debería de haber un sindicato para los maestros, así tendríamos un contrato colectivo de trabajo. Yo estoy buscando chamba lo de las clases y mi negocio no me da.

En este sentido la permanencia laboral de los docentes tiene varios orígenes como lo son: el que permanezcan "mientras terminan" su carrera, "encuentran otra cosa" o un mejor trabajo (lo anterior son palabras de los mismos docentes).

También hay docentes que se encuentran en el plantel "por amor a la camiseta" o porque les gusta dar clases. Un profesor que es coronel retirado del ejército y que además de trabajar en CONALEP imparte cátedra en una "vocacional" nos comento:

Profesor : Mira mi hermano, con la pensión que me da el ejercito yo puedo vivir bien. Mis hijos ya están grandes, todos son profesionistas, "no mas" mi mujer y yo y si doy clases es por que me gusta y me siento productivo todavia.

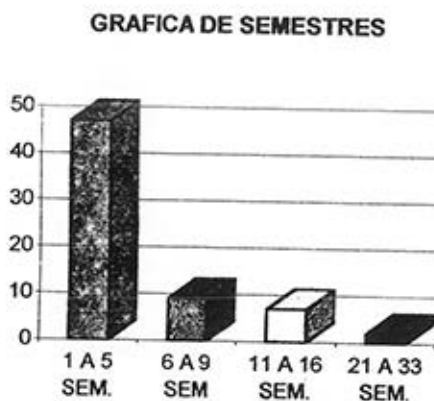
En algunos casos los docentes del Colegio son profesionistas que vieron afectadas sus condiciones económicas con los recortes de personal que diferentes empresas se vieron obligadas a efectuar.

Platicamos con un docente de reciente ingreso que imparte materias tecnológicas, su profesión es la de Técnico Profesional en Maquinas y Herramientas además de ser pasante en estudios de ingeniería mecánica. Él nos indicaba las razones por las que había ingresado a dar clases:

Profesor: Hace seis meses me quede sin trabajo, debido a que en la empresa que trabajaba como jefe del departamento de compras, hubo un recorte de personal y "ni modo me toco". Un amigo me recomendó para dar clases y aquí estoy. (...) Pero parece ser que dentro de algún tiempo pudiera recuperar mi trabajo en la misma empresa.

Las razones por las que un docente permanece laborando en el plantel son variadas, más la planta docente del plantel se presenta en gran medida fluctuante. La

gráfica número uno, nos ilustra la permanencia de los docentes en semestres trabajados.⁴⁷



Gráfica 1

Esta gráfica, nos muestra que de un total de 76 maestros encuestados, 46 han trabajado seis meses a dos años y medio en promedio. Mientras que solamente dos docentes tienen laborando desde 1987 y 88 (esto es 21 y 23 semestres).

Esta fluctuación afecta el funcionamiento orgánico del plantel ya que semestre con semestre la estructura académica tiene que cambiar.

⁴⁷ La gráfica presentada y las posteriores, se construyeron a partir de los datos obtenidos de un cuestionario aplicado a 76 docentes (la planta consta de 120)

Las relaciones que se dan con la institución (analizadas en el capítulo 2) se ven afectadas, en la medida en que debe de pasar algún tiempo para que los sujetos conozcan e introyecten las normas y pautas de conducta institucionales, la constante rotación de docentes dificulta esta situación.

3.2 LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

La relación laboral con el plantel comienza con la contratación. Los docentes para ser contratados necesitan cubrir una serie de requisitos como son: entregar curriculum vitae, llenar una solicitud de empleo, entregar una carta laboral (vigente), una carta de antigüedad (de cinco años), credencial para votar, comprobante de domicilio, dos cartas de recomendación y dos fotografías.

Una vez que los requisitos han sido cubiertos, los docentes son contratados según un tabulador que consta de los siguientes niveles:

TA: Docentes que sean pasantes de una carrera técnica o que sean técnicos empíricos (prácticos).

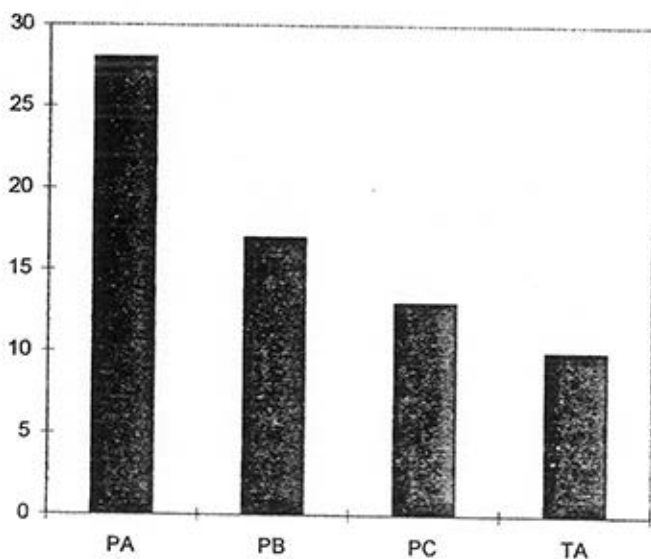
PA: Docentes que acrediten ser técnicos titulados.

PB: Docentes que acrediten ser pasantes de una carrera a nivel superior y con 300 horas de cursos de actualización.

PC: Docentes que acrediten mediante un título de una carrera profesional a nivel superior. Licenciatura con 400 horas de cursos de actualización. Así como también los que poseen estudios de Maestría y/o Doctorado.

Para ilustrar lo anterior presentamos una gráfica que nos señala la distribución de los niveles, según el nivel escalafonario del plantel:

GRAFICA DE NIVEL



Gráfica 2

Estos niveles representan una jerarquización en el respectivo pago de los honorarios. Los docentes en este sentido tienen una diferenciación con respecto a su labor y desempeño dentro del plantel, ya que la carga de horas y el nivel pueden representar más trabajo administrativo, mayor relación con el personal, requerimiento de apoyo adicional a las actividades extraclase, actualización obligatoria etc.

En la gráfica dos se observa que la mayoría de los profesores (28) tienen el nivel PA, en donde se encuentran los profesores que acreditan una carrera técnica o que son pasantes de una carrera a nivel superior y no cuentan con las 300 horas de cursos de capacitación.

En el nivel PB encontramos a 17 docentes, estos pueden ser pasantes con estudios de nivel superior y con 300 horas de cursos o profesionistas titulados sin las 300 horas.

Para el nivel PC con 12 docentes las condiciones son profesionista titulado con 300 horas de cursos, así como también profesionistas con estudios de posgrado sin las 300 horas de cursos.

Haciendo una revisión de los requisitos para asignar el nivel, encontramos que se pide documentación de carácter general y experiencia laboral en el campo productivo, más no existe ningún señalamiento de experiencia docente. En último

lugar encontramos el nivel TA, con nueve docentes, que pueden poseer estudios de técnicos profesionales sin terminar o técnicos empíricos.

En estas condiciones los perfiles profesionales recurrentes de los docentes que son contratados, son técnicos profesionales (titulados preferentemente) y pasantes de estudios superiores. Cabe señalar que estos son los que menor permanencia presentan en el colegio debido a que terminan su carrera y son contratados en otros trabajos que requieren tiempo completo sin dar oportunidad de compaginar sus actividades docentes. También con estos datos se verificó que los docentes con mayor permanencia dentro de la institución se ubicaban en los niveles PB, PC que son profesionistas que presentan una estabilidad profesional y socioeconómica que les permiten ejercer la docencia como complemento a sus demás actividades laborales.

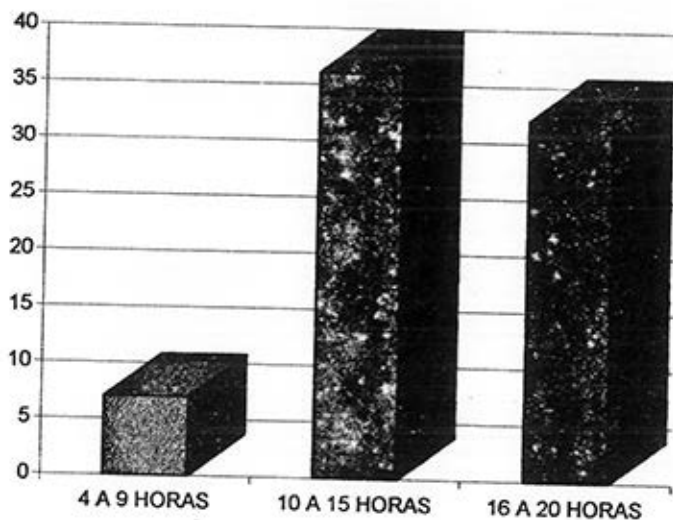
Así tenemos que los docentes generalmente son sujetos con alguna preparación académica, el conocimiento que poseen les permite ejercer la docencia según la especialización que posean y su retribución salarial es proporcional a esta. **“En el mayor número de los casos, los profesores son profesionistas que se dedican a la docencia apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad”.**⁴⁸ Los docentes son contratados por las horas que imparten semanalmente. La asignación de las horas tiene varios criterios.

⁴⁸ Pérez J.Op. cit. Página 74.

Institucionalmente se le asigna mayor número de horas al docente que cumplió sus tareas administrativas en los tiempos establecidos y que haya obtenido un buen puntaje en su evaluación semestral, así como poseer la documentación necesaria.

En la gráfica número tres podemos observar la distribución de las horas de los docentes a los cuales se les aplicó un cuestionario que nos arrojó información general y específica, tanto de carácter laboral y personal.

GRAFICA DE HORAS



GRÁFICA 3

En la gráfica presentada existe una clara diferenciación en la forma en que son asignadas las horas ya que hay docentes que imparten desde 4 a 20 horas a la semana. Lo anterior puede explicarse de forma normativa ya que algunas asignaturas requieren de mayor número de horas a la semana que otras. Las hay de 3,4, 5, 6 y 7 o también porque existan pocos grupos de la asignatura que el docente puede impartir.

Sin embargo existen otros criterios para la asignación del número de horas que subyacen en el mismo proceso. Uno de ellos es el tiempo que se tenga trabajando en el plantel o sistema se les da preferencia en horas a los docentes que ya han impartido la asignatura. Es una "regla" que los docentes siempre tienen presente y es aceptada.

El caso de una materia X de formación básica de cuatro horas a la semana, se disponía de tres docentes para cubrir doce grupos. A uno (el que tenía más tiempo trabajando) se le asignaron cinco grupos (20 horas), a otro (con menos tiempo que el primero) se le asignaron cuatro grupos (16 horas), y al último (ingresaba a laborar en el plantel en ese semestre) se le dieron tres (12 horas):

Profesor 1: Maestro ¿cuántas horas le dieron?

Profesor 2: 12 con tres grupos. Yo esperaba más pero que hay que respetar la antigüedad ¿como ve?. Me dijeron que según me fuera este semestre para el otro a lo mejor me aumentaban las horas con otras materias.

En el caso anterior la asignación de las horas de estos docentes en el siguiente semestre al que fué aplicado el cuestionario, a los maestros encuestados se les asignaron el mismo número de horas.

Otro criterio para la asignación de horas, es las relaciones que el docente tenga con algunas de las autoridades responsables de la administración del plantel, en el imaginario de los docentes esta condición es importante y siempre se procura "estar bien".

Entrevistador: Profesor ¿cuantas horas trabaja en el plantel?

Profesor: Pocas nada más diez. (...) A otros maestros siempre les va bien porque se llevan bien con la "jefa", "pa", mi que le hacen la barba. Según ella son maestros con más antigüedad y colaboran siempre con el plantel. (...) Yo tengo poco tiempo, pero "nomás" es encontrarle la forma "pa" tener más horas.

Encontramos que la asignación de horas es un punto en el cual los docentes sitúan sus expectativas económicas y esto impacta su labor y relaciones.

Las horas de las asignaturas que son asignadas, se agrupan en dos grandes clases Las de formación básica que corresponden a las que forman académicamente como matemáticas, química, biología, comunicación (lectura y redacción), filosofía etc. Y las de formación laboral (tecnológicas), que son las

materias de especialidad talleres, laboratorios etc. La distribución del tipo de materia se presenta en la siguiente gráfica:



FB= Formación Basica.

TEC= Tecnológicas o de Formación Ocupacional

Gráfica 4

Esta agrupación normativa los docentes la llevan también al plano de las relaciones ya que en las juntas a los que son llamados o en las actividades sociales y culturales del plantel se agrupan por la afinidad de la materia que imparten. Los de materias tecnológicas se dividen por especialidad "los de informática" y los de "alimentos y bebidas". Los de materias de formación básica se agrupan por la materia, "los de matemáticas", "los de valores", "Los de comunicación" etc.

Esta forma de agrupamiento entre los docentes en ocasiones llega a producir conflictos debido a que existe una mayoría de docentes de materias tecnológicas ya que por requerimientos propios de estas materias la estructura administrativa se ocupa más de ellas. Creándose una diferenciación importante para la ocupación de instalaciones, equipo, material y recursos. De esta forma los docentes forma una especie de "elite" a la cual solo acceden los que pertenecen a la especialidad. En una reunión social se observaba la forma en que estaba agrupados los docentes, encontrando una clara diferenciación tanto en los temas de platica como en las propias interacciones. Un docente comentaba:

Profesor: "Ira", esos de alimentos se creen más porque siempre se lucen con sus exposiciones y son mas que nosotros los de fisica. Esos si cuando se trata de que quieres ocupar el audiovisual en fin de semestre para tu exposición, "nada" que no porque no les han pasado el calendario de la muestra (gastronómica).

De esta forma la contratación de los docentes, forma un proceso de negociación. Se ponen en operación dialécticamente los intereses y normas institucionales con los intereses y expectativas de los docentes. Este proceso tiene repercusiones en la práctica cotidiana de los docentes ya que en algunas ocasiones los intereses de la práctica educativa se ven afectados por los aspectos como la pertenencia a un grupo de docentes determinados, las concesiones otorgadas a los

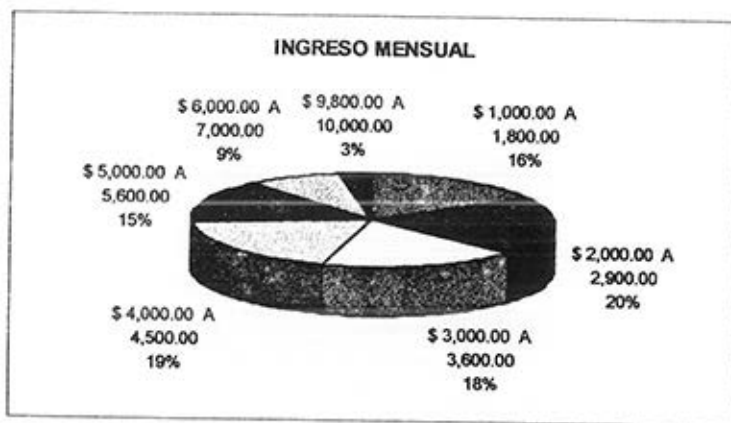
docentes de mayor antigüedad, preferencias a docentes por la materia que imparte etc.

Se hace pertinente en este punto del análisis reconstruir de forma general las características personales de nuestro sujeto docente, ya que no hay que olvidar que estos sujetos son personas que poseen una historia propia con la cual se conforman socialmente.

3.3 LA DIMENSIÓN ECONÓMICA Y LABORAL

Los rasgos de las condiciones económico-laborales de los docentes las agrupamos en diferentes condiciones. La primera es económica que podemos ver reflejada en su ingreso mensual.

Este ingreso es la suma de diferentes actividades laborales ya que como se señaló anteriormente al principio de este capítulo el docente de Conalep tiene que tener otra fuente de ingresos (preponderante). En la mayoría de los casos los docentes contaban con un empleo y su actividad docente, mas alguna parte de la población que se analizó contaba con tres empleos o más. Aspecto que dificultaba la coordinación de sus tiempos. Veamos como está repartido este ingreso en la siguiente gráfica:



Gráfica 5

Con los datos anteriores nos dimos a la tarea de preguntar a los docentes que se encontraban en los porcentajes de ingreso mensual de 1.000.00 a 3.600.00 pesos cuales eran sus expectativas económicas con referente a su trabajo en la escuela.

Encontramos varias respuestas que tenían como común denominador el que su actividad laboral en el plantel "era" (duraría) mientras encontraban una actividad mejor remunerada ya que por requerimientos propios de las materias que impartían las horas asignadas eran pocas y no podían ser aumentadas, ya que su perfil no permitía la impartición de otras.

De hecho algunos de estos docentes se retiraron de la actividad antes de concluir el semestre con las subsecuentes consecuencias para la dinámica escolar (conseguir un docente a mitad del semestre) y el detrimento del aprendizaje en los

alumnos (ya que quedaban sin clases hasta por un mes). Lo anterior nos hace pensar que según los datos un 54% de la planta docente tiene como expectativa laboral el cambiar de trabajo en un corto periodo.

Los docentes que su ingreso mensual es de 4.000.00 a 7.000.00 mantiene como expectativa laboral el seguir dando clases en tanto que no interfiera demasiado con sus otras actividades económicas.

Algunos de estos poseen tres actividades que son el tener dos trabajos más aparte de su actividad docente. Estos pueden ser desde compartir medios tiempos en alguna actividad fija o contar con un trabajo de medio tiempo. Las clases en el plantel y un negocio propio. Esto refleja que el docente que mantiene "cierta estabilidad económica" tiene un grado de compromiso mayor con su actividad docente. Esto claro con la saturación del tiempo en las actividades cotidianas:

Profesor: Lo que yo gano en un mes son unos 7.000.00 pesos. En el otro trabajo gano 3.000.00 (como empleado de una empresa de computación), aquí saco 1.800.00 y lo demás tengo un negocio de mantenimiento para equipo de computo donde saco de 2.000.00 a 2.500.00 según me vaya. (...) Me tengo que hacer pedacitos y andar corriendo de aquí para allá, pero solo así se saca algo de dinero. Hay que mantener a la familia aunque no la vea uno.

La devaluación económica de la actividad docente que se vive de forma generalizada en el sistema educativo nacional hace que ésta no se pueda mantener

de tiempo completo. En el caso de nuestros docentes vemos que el factor económico es determinante en un gran porcentaje de la entrada y salida de esta actividad. Ya que las expectativas económico-laborales no son cubiertas con los sueldos que el colegio ofrece.

La siguiente condición la ubicamos en las actividades económicas preponderantes (el otro trabajo o trabajos) de los docentes. Estas son de variada índole como trabajar en otra escuela, en alguna institución de la administración pública (ISSTTE, IMSS, SDNA, PEMEX etc.), como también el tener un negocio propio, el trabajar en alguna empresa de su especialidad, dando asesoría técnica etc. A estas actividades las hemos agrupado en tres sectores que presentamos en la siguiente gráfica:



Gráfica 6

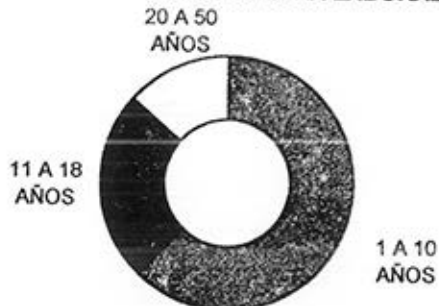
Recordemos que en el capítulo dos se mencionaron los objetivos del colegio y uno de ellos era que los docentes fueran obtenidos del sector productivo para que se

llevara una práctica real a la aulas. En este sentido la gráfica nos demuestra que el 56% si proviene de este sector. Aunque cabe suponer que el que los docentes provengan de determinado sector no garantiza que en el desarrollo de su práctica se reproduzcan fielmente las condiciones de dicho sector: **"Las relaciones sociales que enmarcan y definen al trabajo docente no reproducen de una manera lineal, aquéllas que caracterizan a otros ámbitos de trabajo (industrial o burocrático, por ejemplo), aun cuando es posible encontrar rasgos comunes".**⁴⁹ La gráfica seis también nos indica la relación que existe entre estos sectores y las retribuciones salariales que ofrecen a sus trabajadores (ya que los ingresos que presentamos en la gráfica anterior son la suma de todos los trabajos del docente), dejando ver con algún grado de claridad las condiciones económico-sociales a las que pertenece el sector docente de CONALEP. Esto es parte de su identidad social. También la gráfica anterior nos remite a pensar en los docentes que como sujetos sociales forman parte de otras instituciones que a su vez ellos han conformado con el paso del tiempo. Cada uno posee determinado tiempo de experiencia en ese sector o en otro. La experiencia es también un requisito para el ingreso al Colegio, aunque este se puede negociar en la medida en que se requiere de los servicios del docente (el tiempo de experiencia en el ámbito laboral que se requiere es de cinco años).

La gráfica siguiente nos muestra un panorama de la distribución de la experiencia laboral de los docentes:

⁴⁹ Elsie Rockwell. Desde la Perspectiva del Trabajo Docente. CIEA-IPN. México 1987. Página 10.

GRAFICA DE EXPERIENCIA LABORAL



Gráfica 7

En esta distribución más de la mitad de los docentes se encuentran ubicados en el espacio de 1 a 10, este rango lo clasificamos de esta forma ya que encontramos docentes que comentaban que su reciente ingreso a la docencia era su primer trabajo así como el único:

Profesor. (...) estoy terminando la carrera y se me presento la oportunidad de dar clases, "no cai mal este dinerito". Además con la escuela no te da tiempo de tener un trabajo "formal" ya que siempre te piden tiempo completo y experiencia si apenas estoy terminando de estudiar ¿como me piden experiencia?. (...) esto me va ha servir para ir formando curriculum.

El requisito de los cinco años de experiencia en el caso anterior es claro que no se cumplía aunque como se mencionó anteriormente esto se maneja de acuerdo a la necesidad de la escuela por el docente.

La docencia aglutina en sus espacios laborales a personal de todo tipo desde sujetos sin experiencia laboral alguna hasta jubilados o pensionados. En este sentido la conformación social e histórica de cada uno de ellos se involucra en su práctica cotidiana obteniéndose como resultado un abanico de destrezas, conocimientos, valores etc. que hacen ver la posibilidad de la heterogeneidad de la actividad.

La dimensión económico-laboral que presentamos en este punto es otro aspecto que va conformando a nuestro sujeto pero existen otros que regularmente no se contemplan a la luz de un análisis de la práctica docente.

3.4 EL SUJETO “ENTERO”

Los docentes son sujetos concretos que ejercen una actividad que en nuestro caso es la docente. Pero además de esto son sujetos singulares cada uno posee una historia propia que se entreteje con la historia social.

Abordar el análisis personal de este sujeto en la escuela es una dimensión que ha sido poco estudiada:

La categoría "sujeto entero" -persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos- permitió quebrantar el cerco pedagógico. La concepción del maestro que lo recorta sólo como portador y transmisor de valores y conocimientos pudo replantearse gracias a aquella categoría que permitió abordar simultáneamente al profesional y al trabajador asalariado.⁵⁰

La categoría de sujeto entero nos permite contemplar al sujeto en su totalidad como persona, trabajador y profesionista.

Hemos presentado el lado profesional y laboral del docente pero ¿quien es como persona?

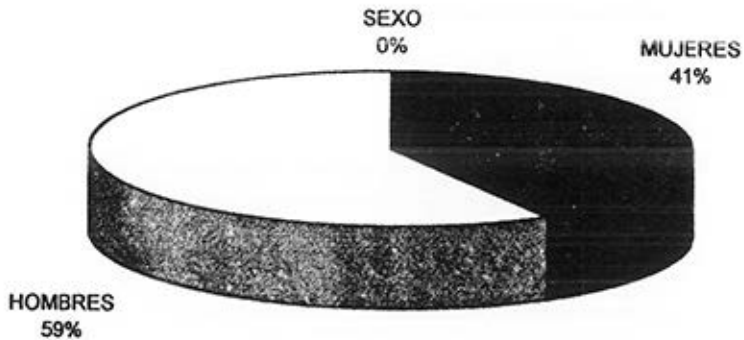
Contestaremos la pregunta anterior presentando aspectos personales de nuestro sujeto. La docencia a nivel básico es pensada esencialmente como una actividad donde la supremacía del sexo femenino se impone.

En el caso de la educación media superior y en específico de la educación técnica esta condición cambia.

En la gráfica de la siguiente página presentamos la distribución de los docentes según el sexo:

⁵⁰ Justa Espeleta "El trabajo Docente y sus Condiciones Invisibles", en Nueva Antropología . Revista de Ciencias Sociales Número 42. México 1992. Página 29. (el subrayado es nuestro)

GRAFICA DE HOMBRES Y MUJERES

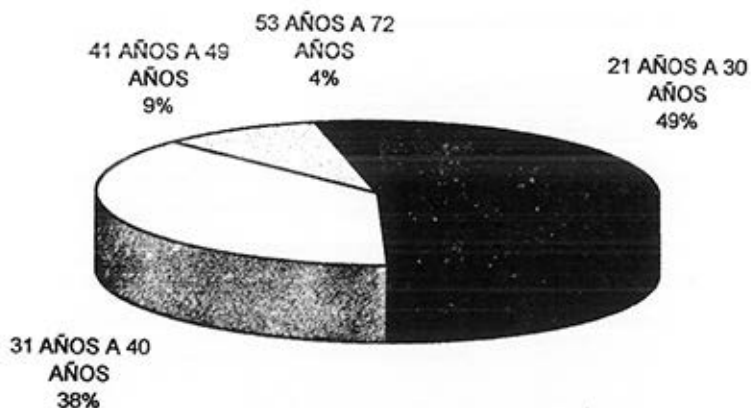


Gráfica 8

Sin existir una diferencia porcentual grande (8%) se aprecia claramente que el sexo masculino predomina. Una de las razones de mayor importancia de esto es que los hombres son formados académicamente con más frecuencia en carreras tecnológicas. Ya que la mayoría de los docentes que imparten las asignaturas de especialidad (las tecnológicas) son hombres.

Otro aspecto es el de la edad. En la gráfica 7 comentamos que debido a la experiencia diferenciada de los docentes podía existir una práctica heterogénea en diferentes sentidos (valores actitudes etc.). Esto debido a que los docentes se diferencian en el tiempo de experiencia laboral y por lo tanto en su edad personal:

GRAFICA DE EDADES



Gráfica 9

La edad de los docentes determina en gran manera la identificación de estos con los alumnos ya que mientras más cercana es la edad con estos últimos mayor es la identificación. En la gráfica anterior se observa que casi la mitad (49%) de los docentes se ubican en el rango de 21 a 30 años proponiendo a éstos como un sector joven que tiene un mayor acercamiento a los usos y costumbres de los alumnos. Para estos docentes su actividad y relación con ellos estriba en mantener una buena relación de "más tú a tú". Se le pregunto a un docente de 23 años como llevaba sus relaciones con los alumnos y nos comento lo siguiente:

Profesor: Con los "chavos" te tiene que llevar bien, conocerlos, acercarte a ellos. Yo les pido que me hablen de tu, ya se acabaron esos tiempos en que el maestro era el "malo de la película".

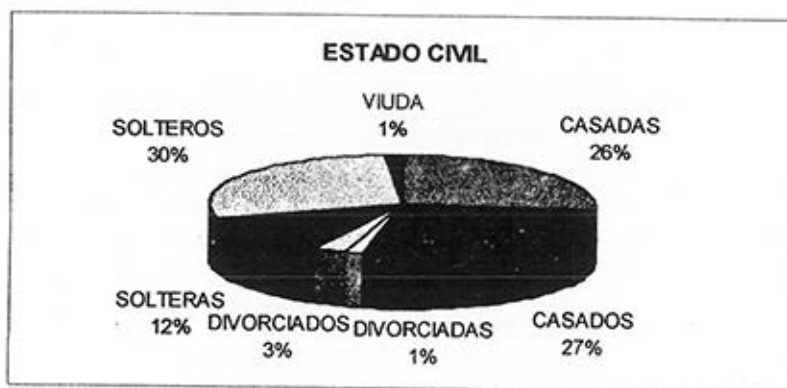
Para los docentes que se encuentran en el rango de 31 a 40 años la relación con los alumnos está marcada por la disciplina ya que en esto fundamentan su quehacer. Se le preguntó a un docente de 36 años sobre como llevaba la relación con sus alumnos:

Profesor: Con ellos te tienes que andar con cuidado ya que si "les das la mano se toman el pie" (...) los tienes "que traer a raya" en el salón para que todo marche bien.

En los rangos de la gráfica de 41 a 49 y de 53 a 72 años las relaciones con los alumnos están determinadas por un factor de "comprensión" hacia el desarrollo de éstos. Una maestra de 50 años comentaba con un grupo de docentes como veía su relación con los alumnos:

Profesora: Los alumnos tienen muchos problemas como los familiares, económicos, sentimentales (...) tenemos que saber comprender cual es su situación ya que muchos de ellos hacen un gran sacrificio al venir aquí para tratar de salir adelante de ser alguien en la vida.

Otros aspectos de la vida personal de los docentes son por ejemplo el estado civil. Este aspecto condiciona en alguna medida la distribución de tiempos y actividades de los mismos.

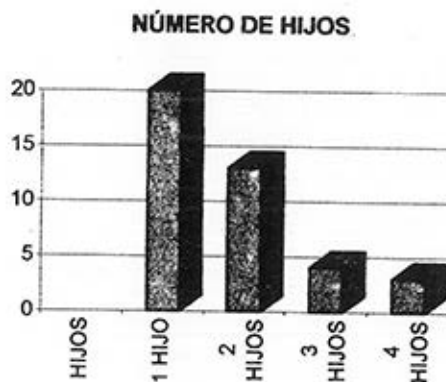


Gráfica 10

Para los docentes casados (53% de nuestra población) sus actividades de vida diaria en el ámbito social y familiar se comparten con el matrimonio ya que según estos docentes en la actualidad la responsabilidad familiar es compartida en todos los sentidos. Una profesora nos comentaba que los quehaceres de la casa los compartía con su esposo y sus hijos y que ésto podía permitir que ella diera clases.

Profesora: Una aparte de trabajar tiene que cumplir con los quehaceres del hogar y con las obligaciones familiares, como el cuidar a los hijos. (...) mi marido los lleva en la

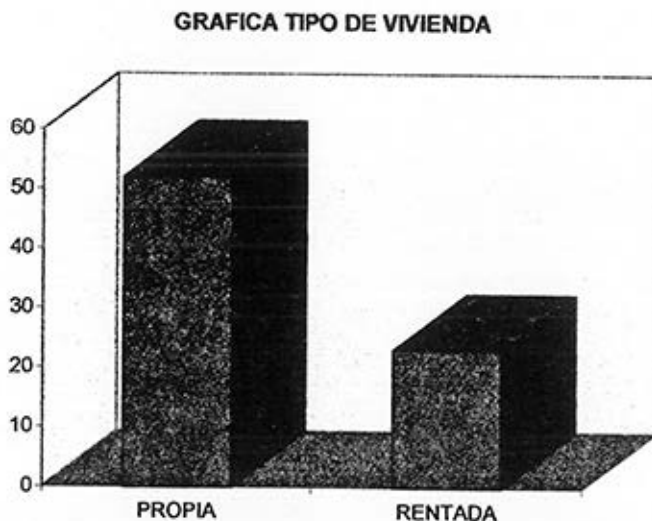
mañana a la escuela y yo los recojo al salir de aquí. (...) en la casa cada quien tiene sus quehaceres. Mi esposo barre, lava, cocina, hace de todo y eso permite que cuando yo tengo que revisar trabajos o tareas tenga tiempo mientras mi esposo se encarga de todo cuida a los niños, va al super (...) claro que cuando a él se le junta el trabajo yo hago lo mismo, pero tratamos de organizamos. En este sentido observamos que la dinámica de los docentes se ajusta según las relaciones que mantienen y los diferentes grados de responsabilidad. Como en el caso anterior que era un matrimonio que tenía hijos ya que esta condición puede determinar hasta el horario de trabajo En la siguiente pagina tenemos una gráfica que presenta la distribución del número de hijos.



Gráfica 11

Para los docentes que cuentan con hijos sus tiempos se ven reducidos y apresurados ya que tiene que compaginar sus actividades con el cuidado de éstos. Esto depende del número de hijos que tengan aunque en la generalidad tienen uno como se muestra en la gráfica. Otro aspecto que está relacionado con el tiempo que

se le dedica a la docencia y a sus actividades extraclase consecuentes es el tipo de vivienda que poseen los docentes. Ya que el pago de la renta "es una fuga a su salario", y los docentes que tienen que pagarla buscan otras fuentes de entrada a su salario en otras actividades aparte de la docencia. Hacen pequeños los tiempos de que dispone y reduciendo los que dedica a las actividades extraclase (como revisar trabajos, llenar listas, calificar tareas etc.) En la siguiente gráfica encontramos cómo está repartida la proporción de los docentes que poseen casa propia y rentada:

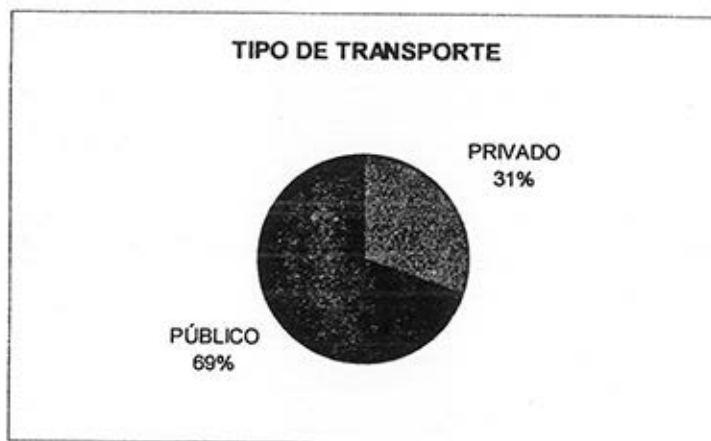


Gráfica 11

Vemos que la mayoría de los docentes (52% aproximadamente) poseen casa propia y en este sentido son docentes que cuentan con dos trabajos solamente.

Repartiendo entonces sus tiempos entre su actividad laboral, docente y su familia, dando a cada uno la proporción que cree que le corresponde Aunque varios docentes señalan a la docencia como la actividad que más tiempo extra necesita.

Un aspecto fundamental en la coordinación de los tiempos para ejercer las actividades diarias es el tipo de transporte que se utiliza, este lo agrupamos en publico y privado (los que cuentan con automóvil):



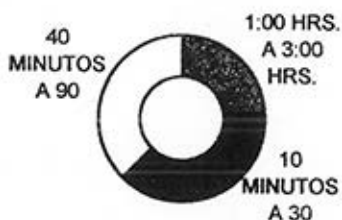
Gráfica 12

En la gráfica 12 se determina que el 69% de los docentes utiliza el transporte público esto trae como consecuencia que el tiempo de traslado al plantel tenga una variación considerable.

Los docentes que ocupan un transporte privado tiene mejor forma de coordinar sus tiempos ya que el empleo de un automóvil da oportunidad de desplazarse con más facilidad en la ciudad y el desgaste físico es menor que el de los docentes que ocupan el transporte público.

La siguiente gráfica nos muestra el tiempo que tardan en trasladarse los docentes al plantel:

GRAFICA TIEMPO DE TRANSLADO



Gráfica 13

Ya que el 69% de los docentes utilizan el transporte público (ver gráfica 12) situamos a este porcentaje en los rangos de 40 a 90 minutos y de 1 a 3 horas. El tiempo que se emplea para llegar al plantel tiene que multiplicarse por dos ya que este es solo para llegar al plantel. Hay que tomar en cuenta que los docentes se trasladan al plantel desde diferentes puntos de la ciudad, que no siempre son los más cercanos al plantel y también se considera la diferencia de los turnos ya que

algunos llegan al plantel desde su casa y otros desde su trabajo. Este aspecto personal de los docentes en ocasiones crea conflictos laborales ya que los docentes que más tiempo tardan en trasladarse constantemente presentan retardos en sus hojas de registro de asistencia. Cuando un docente llega más allá de diez minutos tarde de su hora de entrada le es descontada la hora. A estos docentes regularmente se les descuenta de sus salario cada mes de 1 a 7 horas.

Los diferentes aspectos de la vida cotidiana de los docentes que analizamos en este capítulo nos dan la oportunidad de ubicarlo más allá de los horizontes institucionales que conocemos de manera oficial o extraoficial. Esto es que nos permite mirar a nuestro sujeto de estudio de una forma singular conformando la identidad del "sujeto entero" que realiza una actividad concreta (la docencia) que se entrelaza con una red de significados, normas, ideologías, conflictos de clases, expectativas personales (en diferentes ámbitos), contextos institucionales, aspectos económicos, coordinación de tiempo, diferentes formas de relaciones familiares, otros ámbitos laborales, que en conjunto se sumergen en la práctica cotidiana del docente.

CAPÍTULO 4

LA PRÁCTICA

4.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA DEFINICIÓN COTIDIANA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Antes de comenzar el análisis correspondiente a la dimensión de la práctica dentro del aula es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones que son pertinentes al análisis. La primera es lo que entendemos como el aspecto cotidiano de la práctica. Lo cotidiano nos remite a pensar en las actividades de la vida diaria de cada individuo o sociedad. Esas actividades se nos presentan como hechas, realizadas nuestra acción dentro de este ámbito es entonces de reproducción: *"Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a si mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social".*⁵¹

Así en la reproducción de esa sociedad y en los aspectos que la conforman como sus estructuras, instituciones (en nuestro caso la escuela como institución), existe una vida cotidiana.

⁵¹ Agnes Heller "sobre el concepto abstracto de vida cotidiana" en, Análisis de la Práctica Docente. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México 1987. Página 48.

También el sujeto particular que se encuentra dentro de esa sociedad tiene una vida cotidiana.

Presentar a lo cotidiano como una reproducción de pautas establecidas es un primer acercamiento a este concepto y en este plano se llega a concebir regularmente lo que se "hace diario", "hacer lo mismo". Pero esta reproducción que pareciera lineal es una reproducción particular: *"La reproducción del particular es la reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre en una determinada sociedad ocupa una un lugar determinado en la división social del trabajo".*⁵²

Así este sujeto particular si bien reproduce varios aspectos y lo hace de forma concreta a su ser, también hay que tomar en cuenta que las condiciones de esa concreción pertinente a cada uno son diferentes entre cada sujeto. Además las condiciones son cambiantes, a cada sujeto le toca vivir un momento en el desarrollo histórico de las sociedades y sus estructuras:

Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Ese mundo se le presenta ya "constituido" y aquí el debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente,

⁵² idem.

la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto.⁵³

Lo cotidiano en este sentido como se afirma en la cita anterior es histórico, como conjunto de hechos, acciones, estructuraciones y desestructuraciones, acuerdos y desacuerdos en el tiempo. Por lo tanto el sujeto cotidiano es un sujeto histórico producto de la cotidianidad social.

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se “ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La circunstancias de que todas sus capacidades se ponen en obra determina también como es natural, el que ninguna de ellas pueda actuarse, ni con mucho, ni con toda su intensidad.⁵⁴

Esto es que el sujeto cotidiano lo es en la medida en que realiza alguna actividad concreta y pone en obra todo lo que es él, su aspecto profesional, laboral, familiar y social.

Así, con estas características de lo cotidiano se nos presenta a un sujeto único, irrepetible, ya que cada uno con lo que posee, con lo que es, asimila y reproduce la sociedad y todo su contexto.

⁵³ ibid. Página 49.

Si los sujetos son irrepetibles y cada uno interpreta, concibe con lo que es, entonces cada uno posee una vida cotidiana diferente: *"La vida cotidiana es en gran medida heterogénea, y ello desde varios puntos de vista, ante todo desde el contenido y la significación o importancia de nuestros tipos de actividad"*.⁵⁵

Ahora plantearemos estos conceptos desde el contexto que estamos analizando, la práctica docente. Esta es una actividad concreta que en la apariencia reproduce las formas institucionales de la escuela, solo que, las condiciones de cada escuela son diferentes según el momento histórico en que se ubiquen (ver capítulo 1).

Estas condiciones diferentes en cada escuela las hace singulares, en este sentido la práctica docente también es diferente en cada una de ellas aún a su propio interior:

Las prácticas de cada maestro son heterogéneas: dicho de otro modo no resulta posible clasificar maestros según "tipologías" sencillas que remitan a métodos (tradicionales vs. activos), a personalidad (autoritario-democrático), o a etapa de formación (empírico vs. Científico). En la práctica de cada maestro se tiende a presentar esta heterogeneidad y puede ampliarse la variedad de acciones que emprende, en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos, o etapas de su vida.⁵⁶

⁵⁴Ibid. Página 17.

⁵⁵idem

⁵⁶Elsie Rockwell y Ruth Mercado. "La historicidad de la práctica docente". En Análisis de la Práctica Docente (Antología) Universidad Pedagógica Nacional, México 1987. Página 60.

La práctica docente es heterogénea, ya que cada docente desarrolla sus propias formas de apropiación de la realidad impactando su práctica cotidiana. La práctica como parte de un sujeto concreto y que se desarrolla al interior de una institución educativa es histórica: *“En primer lugar, toda práctica docente, no sólo la “tradicional”, es histórica; es construida en momentos históricos particulares. Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas”.*⁵⁷

Con lo anterior la cotidianidad de la práctica docente es el eje analítico que a dado oportunidad de realizar un análisis más integrador de los aspectos manifiestos y latentes que componen el microuniverso que la conforma.

¿Porqué tomar en cuenta los aspectos cotidianos de la práctica docente?. En los capítulos anteriores hemos presentado ya algunos aspectos de esta cotidianidad como: la conformación histórica del colegio (como parte del contexto de la práctica), la relación institucional, las relaciones laborales, algunos aspectos de la identidad docente etc, Obteniendo en este análisis una perspectiva diferente de la práctica. El trabajo dentro del aula, ha sido estudiado desde diferentes enfoques teóricos, que se han dado a la tarea de explicar algunas de las **actividades** que suceden dentro de un salón de clases ya sea desde el área de la didáctica, los contenidos de aprendizaje, la interacción maestro-alumno, la disciplina etc.

⁵⁷ Ibid. Página 59.

A esas actividades en el discurso pedagógico se les ha denominado en su generalidad práctica docente, práctica educativa, rol docente, función docente, predominando el término práctica docente.

La práctica docente es un término que en un lenguaje poco especializado nos remite a pensarla como acción con carácter técnico instrumental. Falsamente se cree que lo que hace el docente dentro del aula puede estudiarse consultando los planes de estudio, algún instrumento de planeación, o un manual de didáctica, en donde se limita la función del docente a los métodos que debe emplear para algún área del conocimiento. Esto no es cierto, la práctica docente no es solo la aplicación de métodos o la ejecución de planes, la práctica docente es más compleja.

De una reflexión profunda de la comunidad lingüística sobre si misma, el significado de la práctica se simplifico con el pragmatismo funcional, al grado de aludir a un abanico de destrezas o habilidades manuales, de operaciones inmediatas sobre la apariencia de las formas instrumentales del mundo fenomenico material, la práctica es un concepto medible ante criterios de rendimiento racionalmente establecidos o cuantificables.⁵⁸

La práctica del docente es más que un abanico de destrezas. La teoría educativa que se desprende de la tecnología educativa a ido constriñendo a la práctica docente al aspecto del "hacer", ejemplo de esto lo encontramos en los proyectos de la educación por objetivos, en donde se plantean objetivos

⁵⁸ Hoyos Medina. "Epistemología y discurso pedagógico". En, epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?. Universidad Autónoma de México. México 1992. Página 31.

conductuales precisos y métodos que guían paso a paso la acción del docente para lograrlos, dejando sin espacios a la reflexión.

Lo anterior nos hace pensar en la práctica como reducida y mecánica en donde el hacer del docente es exponer temas, dictar apuntes, elaborar y aplicar exámenes, evaluar al alumno, escribir en el pizarrón, explicar el funcionamiento de algún sistema, pasar lista, vigilar la disciplina etc.

Por otro lado existen estudios e investigaciones que han tratado de ir más allá de las concepciones reduccionistas (mecánicas) de la práctica docente. Para quienes trabajan e investigan la docencia sabrán que es una actividad compleja que puede ser estudiada desde diferentes dimensiones ya que la educación es un hecho social y por lo tanto político, ideológico, psicológico, filosófico, económico y pedagógico. Que puede estar diferenciada por factores formales e informales que en un determinado momento se entrelazan. Es evidente que la práctica desde la perspectiva mecánica queda en discurso ya que en la realidad se presenta otra situación

Así lo que "pasa" en un salón de clases o en un taller de prácticas es más de lo que se pudiera "ver a simple vista", es un microuniverso en donde confluyen múltiples factores y elementos (parte de los cuales describimos en los anteriores capítulos) que hacen posible que la práctica docente sea una actividad concreta que ejerce el sujeto docente.

Los estudios que se han realizado desde los diferentes enfoques teóricos-metodológicos como los realizados dentro de las corrientes de: didáctica crítica, tecnología educativa o sociología de la educación, son intentos para integrar más factores y elementos a los análisis de la práctica docente, pero que todavía no logran impactarla ni dar cuenta clara de la misma.

La dimensión cotidiana de la práctica docente es un intento por realizar análisis más integrales que den cuenta de los aspectos manifiestos y latentes de la misma. Lo anterior brinda la posibilidad de explorar ángulos desde los cuales la práctica no es vista.

A lo largo del trabajo hemos analizado ya diferentes aspectos del ámbito particular de la práctica a través de los distintos procesos internos que se dan al interior de la escuela, ahora pasemos a ver lo que sucede en las aulas y talleres así como también la formación de los docentes.

4.2 SOBRE LA CONCEPCIÓN QUE TIENE LOS DOCENTES DE SU TRABAJO

Los seres humanos realizan sus actos (dentro de los límites de su conciencia) siempre mediando el conocimiento de las "cosas". Los docentes en este sentido

siempre poseen de antemano algún conocimiento sobre su hacer (concepción), Carr y Kemmis en su Teoría Crítica de la Enseñanza señalan:

Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean así mismo algún tipo de teoría que le sirva para explicar u orientar su conducta.⁵⁹

La función del docente está mediatizada por las concepciones que tienen sobre su hacer. Para fines de análisis distinguimos algunas de ellas, aunque en la práctica los docentes las poseen todas en alguna medida (unas más que otras).

La concepción tradicional del magisterio, esto es el "ser transmisor del conocimiento", "tener una verdadera vocación", "sufrir la actividad". Desarrollan modelos que los docentes reproducen.

Los docentes recurren a modelos anteriores de enseñanza que han introyectado a lo largo de su "vida" académica. Ya que ellos consideran que no poseen una preparación específica para desarrollar su actividad. Para algunos docentes dependiendo el momento histórico que hayan vivido, la docencia tiene una función basada en la **Vocación y Sufrimiento** (véase capítulo uno), en la cual los principios ético morales sustentan el quehacer cotidiano: Entrevistando a un profesor

⁵⁹ Wilfred Carr y Septhien Kemmis. Teoría Crítica de la Enseñanza. Editorial Martínez Roca. Barcelona, España 1988. Página 124.

que impartía una materia de formación básica (física), se le preguntaba qué era para él la docencia:

Docente: El ser maestro significa mucha responsabilidad. Primero tiene uno que querer, sentir que de veras quieres dar clases. Estar comprometido con los muchachos, llegar temprano a tu clase, antes de que salga el otro profesor, saber tu materia, saber explicarla, no tener nervios. (...) Vestir bien ya que somos un modelo para los alumnos. Saber que de antemano no te van a pagar la millonada (...), hasta sacrificarte un poco.

Ese sentido de sacrificio lo ubicamos en diferentes observaciones que realizamos a la práctica de este docente y de otros más, por ejemplo, en varias clases observadas un tema recurrente era el sacrificio que los docentes y la institución realizaban al poder impartir clases a los alumnos:

Docente: Ya señores tranquilos, ustedes todo lo quieren tomar a juego. Pónganse a pensar el esfuerzo que implica el que ustedes estén estudiando aquí. A la escuela le cuesta mucho dinero mantenerlos, ya que tiene que pagar la luz, teléfono, agua, nuestro sueldo, que dicho sea de paso no es mucho. Algunos maestros estamos aquí por que nos gusta dar clases, por vocación, pero no se aprovechen de eso.

Las definiciones de los docentes en el aspecto anterior las caracterizamos con los siguientes ejemplos; se les solicito a los docentes que contestaran un cuestionario en donde una de las preguntas era ¿Que es ser docente?:

Profesora 1: "El docente deberá poseer un amplio sentido de responsabilidad y un profundo anhelo de conocimiento. No hay mejor forma de aprender que enseñar. Las características indispensables del docente son: sentido común, vocación, buen humor, habilidad en la expresión oral, capacidad de síntesis, capacidad de liderazgo y AMOR, AMOR, AMOR.

Docente 2: Es una persona que orienta, recomienda y motiva a qué el alumno aprenda y se desarrolle, se cultive y se proyecte. Es una imagen que el alumno tiende a alcanzar a superar en todos los aspectos. Es un guía, alguien importante, un consejero, una ayuda, en ocasiones alguien en quien se puede confiar.

Docente 3: Es una persona que debe encargarse de la enseñanza de los alumnos y debe prepararse y escuchar a los alumnos, además de gustarle esta profesión y ejercerla con orgullo.

Este tipo de respuestas generalmente la daban docentes de 36 años en adelante y con alguna experiencia en la docencia. La función de la labor docente ha sido asignada históricamente ya que se encuentra en este sujeto una posición que debido a su vocación tiene que sufrir la actividad (en aspectos como el económico y de desarrollo personal) para contribuir al desarrollo de la sociedad. El discurso en las prácticas de estos docentes se revisten de cuestiones emotivas que resaltan el carácter de la vocación en los alumnos. En el desarrollo de una práctica en el taller de alimentos y bebidas, una profesora le indicaba a un alumno que realizaba su actividad con visible desanimo:

Profesora: Tiene que hacer las cosas bien, así en un trabajo te van a correr luego luego. Siente lo que haces, está bien que no es muy agradable levantar muertos (recoger el servicio) pero no se empieza por ser jefe.

"Sentir lo que se hace" como señal de tener vocación y el "no se empieza por ser jefe", aguantar determinada situación, son factores que reproducen los valores ético-morales de alguna actividad profesional futura. La disciplina, el orden, la puntualidad, la asistencia, son signos característicos que se asocian a las prácticas de este tipo de docentes.

Otra concepción que los docentes introyectan a su paso por la escuela es la de guía del aprendizaje, pero no con la idea de guía que manejan algunas teorías de la enseñanza, sino, guía en el sentido de poseer liderazgo para la dirección de un grupo (con una idea más politizada). Recordemos que esta idea de docente se desarrolla con el movimiento revolucionario de nuestro país, ya que este tenía el papel de un guía social (ver capítulo I). En las definiciones pedidas a los docentes encontramos rasgos característicos de la concepción anterior:

Docente 1: El docente es una persona comprometida con la sociedad para formar elementos útiles para la vida, tanto social como productiva. Que a su vez son pilares fundamentales para el desarrollo sustentable del país.

Docente 2: Guía que transmite conocimientos y experiencia para el óptimo desarrollo de sus alumnos tanto en el ámbito profesional como en el laboral. Así como un ejemplo a seguir en todos los sentidos.

Docente 3: Es el que se encarga de transformar y cambiar y sustentar alguna actividad en el alumno.

La idea de desarrollar individuos útiles, ejemplo a seguir, transformar, poseen una carga de politización ya que en éstas subyace la idea de cambio de estructuras para mejorar una situación. El docente en las clases trata de desarrollar una conciencia de cambio:

Docente: ¿Porqué no quieren hacer el trabajo? (dirigiéndose a un grupo de alumnos que formaban un equipo en clase). Así no se llega a nada. Aquí se tiene que trabajar para poder progresar. ¿Quieren seguir siendo lo mismo?.

Profesora: Ya guarden silencio (el grupo rumoraba). A ver que pasa (se va tornando en silencio el grupo, por pausas). **Un alumno:** Es que el maestro de sociales nos pidió un trabajo para entregar pasado mañana, pero es a máquina obligatoriamente y la mayoría no tenemos. **Profesora:** Bueno hablen con él para ver que se puede hacer.

Alumno: ya pero no quiere. **Profesora:** Entonces vayan a hablar con el jefe de académicas y si no les hace caso con el director.... (la profesora pidió que formaran una comisión para ir a resolver el problema).

Independientemente de la asignatura impartida se pudo observar que los docentes con esta concepción presentaban un manejo de grupo estable que permitía organizar no sólo las actividades académicas sino las de carácter social y las situaciones de conflicto.

Una concepción más que los docentes presentaban sobre su quehacer, está relacionada con una teoría del aprendizaje (constructivismo), ser **facilitador del aprendizaje**. Esta idea la manejan los profesores que ya poseen alguna formación en el área pedagógica a través de los cursos de actualización, son docentes que cuentan con mas de cuatro semestres trabajando en el plantel:

Docente 1: Es un facilitador del aprendizaje, que sirve como mediador entre el conocimiento y el alumno, asesorando el buen aprovechamiento de éste último.

Docente 2: El docente es un facilitador del conocimiento, que busca la interacción en el salón de clases a través de una enseñanza significativa en los alumnos.

Docente 3: Un facilitador del aprendizaje, que promueve e infunde conocimientos.

Los términos que los docentes con esta concepción emplean en clase son habitualmente técnicos tanto en aspectos de su especialidad como en los diálogos comunes:

Profesor: Señores guarden silencio, vamos a pasar lista (pasa lista, se coloca al centro del salón en la parte posterior). El punto 4.5 de la unidad dos de nuestro temario, nos

indica que el tema a tratar en esta sesión es el "servicio de comida rápida", (comienza la exposición del tema y un alumno le pregunta). **Alumno:** Profesor, Pero eso que nos dice ya esta hecho ¿no?. **Profesor:** Claro pero en este caso se da la explicación de este tipo de servicio para que en un futuro posterior si tu quieres abrir un negocio de comida rápida conozcas las reglas fundamentales del servicio. (El profesor les pide a los alumnos que formen equipos para desarrollar una pequeña práctica).

Existe un marcado acento de carácter técnico en este tipo de diálogos que mantienen los docentes, además de que siempre propician el trabajo en equipo. También en estas práctica subyace la idea de que el profesional es poseedor de conocimientos, en algún área determinada.

Como aclaramos al principio de este punto las prácticas de los docentes tienen un marcado acento en alguna de las concepciones anteriores. Esto no quiere decir que en algún momento se entrelacen con otras.

4.3 LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

Como preámbulo a este punto analizaremos una actividad administrativa de los docentes que se relaciona con el conocimiento esta es la elaboración de la "programación docente y el plan de clase".

La programación docente, es un documento que tienen que entregar los docentes al inicio del semestre. Consiste en el llenado de una forma en donde se programan cada una de las clases que se van a impartir durante el semestre, indicando que puntos del programa (o prácticas en su caso) se verán en determinado día.

El plan clase es un documento que se entrega con una periodicidad bimestral (una carta descriptiva según la corriente de tecnología educativa). En éste se describe clase por clase: el o los temas (prácticas en el caso de que la materia tenga taller o laboratorio) que se verán, los objetivos que logrará el alumno, las actividades que realizará el docente, las actividades que realizará el alumno, el material didáctico que se utilizará y el tiempo que se le asigna al tema.

Para los docentes la entrega de estos documentos representa más una carga administrativa de trabajo, que una guía para el desarrollo de su práctica:

Docente: La programación no te quita mucho tiempo ya que lo entregas una vez al semestre, (...) yo lo que hago es vaciar el programa que nos dan en esta forma, ni te lo revisan. Pero el "plan clase" es una lata, tienes que describir todo lo de una clase y en eso si te llevas tiempo, me he tardado hasta una semana en hacerlo, (...) y luego hay que hacer varios y uno por materia imagínate yo doy tres. (...) y si no lo entregas, no te pagan, así que ni modo hay que hacerlo. A veces al "aventón", yo (piensa un poco) aveces así lo he entregado.

Estos documentos institucionalmente norman la práctica del docente ya que presupone la primera relación del docente con el conocimiento a impartir, aunque en la realidad la situación se presenta diferente.

Los conocimientos que se dan en la escuela, adquieren una existencia social concreta a través de una serie de mediaciones, ya que son un recorte ordenado y particular de la realidad, fruto de las mediaciones que hace la institución al seleccionar lo que deberá ser enseñado y que es presentado en los planes y programas de estudio.

En esta mediación institucional el conocimiento se constituye como legítimo, y por medio del docente que utiliza una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de una forma singular.

El aula se constituye también como un espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento y en si misma las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento. La función primordial del docente dentro del aula es, la presentación del conocimiento a los alumnos. En apariencia esta actividad se resume a los siguientes aspectos: poseer determinado conocimiento especializado, seleccionar los contenidos, planear la forma en que se presentarán a la clase (asignar tiempos para los temas) y evaluar este conocimiento.

El maestro entra en relación con el conocimiento sintiéndose el poseedor del mismo, creyendo que socialmente es el indicado para concentrarlo y distribuirlo, considera que el ser maestro implica funciones tales como seleccionar los conocimientos a impartir en la clase, distribuirlos en las dosis que él define como necesarias y clasificarlos finalmente a través de la evaluación que se presenta como indispensable para constatar si el alumno recibió la cantidad de información por él vertida.⁶⁰

Este conocimiento es previamente seleccionado ya que lo que el alumno debe conocer (aprender), el docente lo encuentra en los programas de estudio de la asignatura que imparte. El curriculum oficial (prescrito) establece los contenidos de aprendizaje, así como el orden en que deberán de ser presentados. Así la tarea del docente sería el ejecutar ese curriculum. El conocimiento que se imparte de esta forma no es cuestionado por los docentes ya que ellos lo aprendieron también sin cuestionarlo y lo "transmiten" igual:

De esta forma, el maestro se relaciona con el conocimiento, más no como investigador del mismo, no como cuestionador de lo dado y establecido como relevante, sino más bien como transmisor de ciertas recetas de conocimiento. Ello es explicable a partir de que tomen en cuenta que él también fue alumno, y como tal, puesto en contacto con el conocimiento para creerlo, memorizarlo y repetirlo básicamente, en modo alguno para cuestionarlo o plantearse nuevas interrogantes a un problema ya resuelto.⁶¹

⁶⁰ Rosa Estela V. "El Maestro ante el Conocimiento". En, Análisis de la Práctica Docente. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México 1987. Página 155.

⁶¹ Ibidem.

Si bien este conocimiento en cuanto tal, no es cuestionado por el docente, la forma, secuencia y tiempo si, ya que los contenidos de los programas no son transmitidos mecánicamente.

Estos programas primero pasan por una selección de lo que debe ser dado según el criterio de los docentes. Un docente (que imparte una asignatura de informática) nos explicaba como elaboraba su "plan clase".

Profesor: De los temas que trae el programa reviso cuales son los más convenientes para los alumnos. Algunos temas ya son obsoletos. En lugar de esos yo les doy algunos que considero más actuales, (...) aunque claro yo hago mi programación y "plan clase" con los objetivos que nos marca el programa.

Es frecuente que los contenidos de los programas sean cambiados por los docentes ya que como en el caso anterior "consideran que son obsoletos". Al replantear los contenidos, también cambian el orden y los tiempos asignados. Esta situación se tiene considerada de manera oficial ya que se puede replantear el orden y tiempos de los programas entregando una justificación cuando se entrega la programación y plan de clase:

A final de cuentas cada maestro, a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que considera que no vale la pena. Con ello lo que se plantea como problema fundamental es el cómo se constituye en cada

maestro la valoración de lo que es digno y lo que no vale la pena de enseñarse.⁶²

En esta selección de contenidos existe una reinterpretación (valoración) que el docente elabora según su formación profesional y su experiencia laboral.

En este sentido para la reinterpretación no se tiene ningún lineamiento establecido para normar esta situación.

El proceso que va desde este encuentro con los programas escolares hasta el manejo de los contenidos en el salón de clases, pasa por una heterogeneidad de construcciones particulares difícil de inventariar. La diversidad de historias personales y sociales de los maestros hace que en cada salón de clases, los contenidos programáticos se expresen con diferentes reinterpretaciones y jerarquías.⁶³

La reinterpretación que cada docente hace a los programas no indica que necesariamente los programas no normen lo que se considera como conocimiento legítimo, simplemente implica que la valoración de los docentes no es coincidente con dichos programas y que en la medida que él mismo asimiló los conocimientos durante su etapa de formación, los transmite:

Esto no significa que el currículo oficial no juegue como normatividad que influya en lo que el maestro enseña: tampoco

⁶² Rafael Quiroz. "El Maestro y la Legitimación del Conocimiento". En, Análisis de la Práctica Docente. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México 1987. Página 159.

⁶³ ibidem

significa que las diferentes propuestas curriculares no influyan en lo que cada maestro considera como conocimiento legítimo, pero si implica que la legitimidad del conocimiento del currículo oficial no es necesariamente coincidente con la valoración del maestro.⁶⁴

Otro aspecto importante en la relación del docente con el conocimiento, lo cual tiene que ver con la forma como es presentado el conocimiento en el salón de clases. Existen diferentes formas de presentar los contenidos en la clase según el "estilo" del docente. La forma también es contenido y dependiendo de ésta se define la significación que se le dá al conocimiento: *"El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal"*.⁶⁵

Así dentro de las formas en que es presentado el conocimiento existe una lógica de interacción, en donde se objetivan los distintos modos de dirigirse a los alumnos. Esto es como el docente enseña.

Para analizar a la práctica en este sentido retomamos tres categorías que presenta Verónica Edwards en un estudio sobre la relación de los sujetos con el conocimiento.

⁶⁴ ibidem.

⁶⁵ Verónica Edwards "La relación de los Sujetos con el conocimiento". En Análisis de la Práctica Docente. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México 1987. Página 117.

En él se proponen al conocimiento "tópico", el conocimiento "como operación" y al conocimiento "situacional", que son formas que median la relación de conocimiento entre docentes y alumnos.

La forma del conocimiento tópico centra su acción en el planteamiento y exposición del docente en los datos ordenados secuencialmente, sin relación con alguna situación concreta:

En esta presentación del conocimiento el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término en aislado, que utilizarlo en determinada operación. Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contigüidad entre los elementos.⁶⁶

Las clases observadas en donde se ubicaba una preponderancia de este tipo de relación, presentaban características tales como: orden sistemático en la dinámica de la clase.

En una clase de comunicación educativa (lectura y redacción) , primer semestre. "La profesora llega puntual a la clase, entra al salón, dirige un saludo general a los alumnos, toma lugar en su escritorio, pasa la lista de asistencia y se dirige a la clase:

⁶⁶ Ibid. Página 121.

Profesora: El día de hoy nos toca ver el punto 2.3 de nuestra unidad dos (escribe en el pizarrón, 2.3 Diferentes estilos de escritos). Para la elaboración de documentos escritos existen varias formas que los definen según sea el motivo que presentan (...) tenemos entonces desde un memo informativo, un ensayo, una crítica, una tesis (...). (La profesora describe cada una de las partes que conforman los escritos que mencionó a través de un apunte dictado). Entonces apunten las partes del memorándum son ... (la interacción con los alumnos se da en el sentido del dictado)

Alumno 1: (hablando fuerte) Va muy rápido. **Profesora:** Si no escriben rápido, no nos va a alcanzar el tiempo y tendremos que acabarlo la siguiente clase. **Alumno 2:** No. Mejor de una vez (los demás exclaman afirmativamente o asientan con la cabeza). La profesora termina el apunte, les pide a los alumnos que investiguen sobre el siguiente tema y se retira del salón).

El extracto de la clase anterior nos muestra la continuidad en la dinámica (pasar lista, exponer el tema, dictar apuntes). Las características relevantes son: Exposición de los contenidos como recurso para presentar el conocimiento, no se propicia la interacción con los alumnos a través de cuestionamientos sobre el tema y no media reflexión del conocimiento adquirido.

Otra forma distinta de relación es el conocimiento "como operación". Esta es una forma que pretende aumentar las posibilidades de enseñanza ya que se describe los contenidos pero se busca la aplicación en situaciones concretas:

Esta forma de conocimiento se presenta preferentemente como la aplicación, de un conocimiento general altamente formalizado, a casos más específicos. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento).⁶⁷

Clase de física 1, impartida por un docente. El profesor llegó con siete minutos de retraso, entró al salón, los alumnos seguían haciendo ruido, el profesor les pidió silencio y comenzó la clase:

Profesor: La presión, ¿saben lo que es la presión? (los alumnos ponen atención). La presión es la fuerza ejercida en unidad de área (lo escribe en el pizarrón). **Alumno 1:** ¿Qué es unidad de área y fuerza?. **Profesor:** Para allá vamos. Se acuerda de la clase pasada en donde veíamos los sistemas de medición, el MKS y el inglés (...) esas son las unidades, las de área entonces para el mks ¿son?. **Alumno 2:** Centímetros cuadrados y pies cuadrados (los alumnos se ríen).

Docente: ¿porqué le ven los pies (dirigiéndose al alumno que contesto), esos no son. A ver escriban (dicta un problema que resuelve en el pizarrón y después les dicta otros tres). Quien quiere pasar a contestar el primero (...) (mediante su dirección se resuelven dos y el tercero lo resuelve sólo un alumno. Pasa lista de asistencia y les deja de tarea 5 problemas)

Las características de este tipo de relación son: Exposición como forma de presentar los contenidos, cuestionamiento previo y posterior de los temas,

⁶⁷ Ibid. Página 125.

señalamiento de las relaciones de los temas, aplicación de los contenidos en situaciones concretas (problemas en la mayoría de los casos), la dinámica de la clase se centra en el conocimiento (por las preguntas y respuestas). Lo anterior da una apertura a relaciones sociales más amplias docente-alumno.

Por otro lado, el conocimiento "situacional" es otra forma de relación de conocimiento. En ella el interés principal es el que los contenidos que son presentados le signifiquen algo al alumno:

Esta otra forma que llamaremos situacional, se estructura más bien entorno al interés de conocer - en sentido de hacer inteligible - una "situación". Entendemos por situación a una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. (...) El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa.⁶⁴

En una clase de física primer semestre, impartida por una profesora. Llega a la clase puntualmente, les pide a los alumnos que aún se encuentran afuera que pasen, saluda al grupo, pasa lista de asistencia y comienza la clase:

Profesora: Hoy vamos a hablar de la presión (escribe la fórmula de la presión en el pizarrón). A ver, saluden de mano al compañero que tiene al lado (los alumnos se extrañan), si háganlo (se saludan), manténganse así, ¿que sienten? **Alumno 1:** Que me está apretando muy fuerte (todos afirman). **Profesora:** Lo que están haciendo es

ejerciendo una presión en la mano de sus compañeros. Ya suéltense. La presión como nos indica la fórmula es, presión es igual a fuerza sobre área o superficie. La fuerza era la que aplicaron en el apretón, el área, la mano de su compañero. ¿Se entiende?. (afirman algunos y otros se quedan pensativos). Para que se entienda mejor. ¿Todos conocen la olla exprés, en donde se cosen los frijoles? (responden que sí). Bueno esos es un ejemplo de presión ya que es un recipiente cerrado que se le pone agua, ¿que pasa cuando se calienta?. **Alumno 2:** El agua se evapora ¿no?. **Profesora:** Si se transforma en vapor ¿están de acuerdo?, el vapor tiende a salir por la parte superior. **Alumna:** Por la válvula o tapón. **Profesora:** Ándale, El tapón cuando ya hay vapor se mueve, esto quiere decir que hay una fuerza adentro que quiere salir, esa fuerza (va elaborando una ilustración en el pizarrón) se ejerce para todos lados. ¿Qué pasa si le hago un hoyito a la olla en el fondo?. **Alumno 3:** También por ahí se sale el vapor o agua si es abajo. **Profesora:** Si pero con la misma fuerza que por la válvula, esa fuerza que se ejerce sobre las paredes de la olla es la presión y ésta en los gases se ejerce para todos lados.

Esta forma situacional de presentar el contenido escolar observa las siguientes características: Los docentes emplean la exposición como recurso para presentar los contenidos, se cuestiona a los alumnos en cada paso del proceso, se busca la aplicación del conocimiento de una forma concreta, en las situaciones cotidianas que más le signifique al alumno, el lenguaje utilizado se entremezcla con términos técnicos y el lenguaje común más cercano a la comprensión inmediata de

⁶⁸ Ibid. Página 127.

los alumnos. Por la forma en que se elabora el discurso en la presentación de los contenidos, los temas se van introduciendo sin explicitación formal.

Vemos que los docentes elaboran una serie de mediaciones entre el conocimiento y el alumno que van desde las administrativas (entrega de plan clase y programación), hasta las formas de presentación de los contenidos en clase, y en cada una de éstas la historia personal del docente se entrelaza con la de la escuela y con la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la reinterpretaciones y valoraciones que hace del mismo.

En el siguiente punto analizaremos otros aspectos de la práctica que son inmediatos en el aula.

4.4 LA DIMENSION DEL TIEMPO

Las actividades dentro del salón de clases están reguladas en la medida de los usos y efectos del tiempo. Los diversos actores de la educación, docentes, autoridades administrativas y alumnos le otorgan significaciones diferentes, según sean sus intereses. Ya que se piensa en el tiempo por lo que se tenga que hacer:

Para Heller la importancia de la división del tiempo está en continuo aumento en la vida social (y por lo tanto cotidiana) de los hombre. La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la economía en la cotidianidad (...) cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir el tiempo.⁶⁹

En el caso de los docentes las exigencias externas que norman su distribución del tiempo, son las diferentes actividades que tiene que realizar antes o después de dar sus clases. Recordemos que ellos cuentan con diferentes actividades laborales durante el día. La distribución del tiempo cotidiano se convierte entonces en la capacidad que posee cada sujeto para desarrollar esfuerzos físicos considerables, por ejemplo, el andar de prisa de un trabajo al otro y de ahí a las clases:

Entrevistador: Profesora, me gustaría que me describiera un día típico de su vida, ¿que es lo que hace?.

Profesora: Mi día comienza a las cinco de la mañana. Me baño, y entre el arreglo personal hago el desayuno para todos (esposo y dos hijos), para las seis en punto salgo de la casa, su casa con uno de mis hijos que ya va a la primaria. Lo dejo al veinte para las ocho, yo tengo hasta las ocho y diez para entrar a mi trabajo que esta un poco más adelante (una empresa de computación). Mi esposo recoge al niño cuando sale.

⁶⁹ Rafael Quiroz. "El Tiempo Cotidiano en la Escuela Secundaria". En, Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales Número 42. México 1992. Página 90.

Salgo del trabajo a las tres y de ahí al plantel, regularmente hago hora cuarenta minutos, si es así como ya que traigo mi comida y utilizo los veinte minutos que llego temprano, pero cuando hay tráfico hago hasta dos horas (utiliza el transporte público) y no como. A la escuela entro a las cinco y dependiendo del día, como hoy, doy tres horas en otros nada más dos. Salgo para la casa, llego a las nueve y comienzan las labores del hogar: revisar la tarea del niño, preparar la ropa del día siguiente, preparar la cena y la comida que me voy a llevar, hacer algo de quehacer y antes de acostarme revisar trabajos y tareas o exámenes, platicar con mi marido, ver las noticias y ir a la cama rendida para comenzar de nuevo.

Las actividades diarias de los docentes como las descritas anteriormente, son un punto de referencia, ya que como se mencionó en el capítulo tres (condiciones económicas), existen docentes que tiene tres o más actividades que compaginan con la docencia. De esto resulta que las exigencias externas que norman la distribución del tiempo personal de los docentes sean tantas que exista un alto índice de retraso en la llegada al plantel y en el comienzo de las primeras clases ya que los docentes utilizan breves espacios para hacer alguna comida.

Las exigencias internas en el desarrollo de las clases dependen del particular estilo de los docentes para dar su clase, ya que distribuyen el tiempo, según las prioridades que consideran más importantes.

Estas prioridades determinan en gran medida el trabajo académico, según sea el tiempo asignado a cada actividad. Cada docente reparte el tiempo de diferente forma, pero siempre se encontraron rasgos comunes en las clases observadas:

Los usos del tiempo que los maestros (...) hacen al interior del aula, es tal vez, uno de los elementos más fuertemente determinantes del trabajo académico y más significativos en la vida profesional de los mismos. En mayor o menor medida cada maestro, en la configuración de su estilo personal de hacer docencia, prioriza ciertas actividades a la vez que relega otras. Comparando los tiempos de unos maestros con otros, lo que resulta es una gran heterogeneidad en los usos del tiempo, pero si consideramos a cada maestro aisladamente (aún con diferentes grupos) nos encontramos cierta tendencia.⁷⁰

Las tendencias presentadas en las clases que se observaron fueron:

- La organización grupal con tiempos de 10 a 20 minutos de la clase en el caso de las prácticas en taller de 15 a 30 minutos (ya que se les revisa el uniforme, se recoge su credencial, llenan los formatos para pedir material y la entrega del mismo).
- Pasar lista de asistencia de, 7 a 15 minutos.
- Exposición de temas (por el profesor) de, 15 a 60 minutos.
- Resolución de problemas, de 10 a 50 minutos.
- Dictado de apuntes, de 16 a 70 minutos.

⁷⁰ Ibid. Página 93.

- Mantener la disciplina, de 18 a 25 minutos.
- Interacción con los alumnos a través del diálogo, de 12 a 24 minutos.
- interrupción de la clase (por algún recado, o por solicitar la presencia inmediata del profesor en algún área administrativa o dirección), de 2 a 30 minutos.
- Repaso de la clase anterior, de 5 a 20 minutos.
- traslado del aula al audiovisual, de 7 a 19 minutos.
- revisión de cuadernos o libros, de 50 a 80 minutos.
- Dictado de tarea, de 5 a 13 minutos.

Como se mencionó con anterioridad los docentes distribuyen el tiempo según sea su forma de dar la clase, así podemos encontrar que una clase comienza con el pase de lista, se organiza al grupo, se mantiene en el transcurso la disciplina, se expone un tema, se plantean problemas y se resuelven, se mantiene una interacción con preguntas y respuestas, se dicta un apunte, ocasionalmente se interrumpe la clase, y se dicta la tarea.

También podemos encontrar prácticas en donde se pasa lista, se comienza un apunte que dura todo el tiempo de la clase.

En otras ocasiones la clase consiste en pasar lista, recordar la clase anterior y exponer un tema en el tiempo restante. En algunos casos se registraron "clase" que consistían en que el docente llegaba al salón y comenzaba a revisar libros o cuaderno hasta que sonaba el timbre.

Lo anterior no significa que los docentes no realicen casi todas las actividades descritas, si no más bien, que en cada uno de ellos podemos encontrar diferente énfasis en cada actividad.

Existe una norma oficial para el uso del tiempo que determina que de una hora de trabajo en el aula 50 serán destinado al trabajo académico y se tendrán 10 minutos de descanso. Lo anterior por cada hora, en la realidad la situación se presenta diferente: ***“La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Por lo general, no coincide la concepción oficial que pone acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente”.***⁷¹

Así la norma oficial no coincide con la práctica cotidiana ya que hemos analizado que son diferentes las actividades que se dan al interior de la clase y que en algunas ocasiones los docentes les asignan más o menos tiempo: ***“En algunas escuelas la enseñanza es entendida como interacción de maestro y alumnos en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases”.***⁷²

En un resumen de clase podemos encontrar visos de lo anterior:

⁷¹ Elsie Rockwell (coordinadora). La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México 1995. Página 22.

⁷² Ibid. Página 23.

Clase de sistemas de computo, que imparte un profesor de 5 a 7 pm. El profesor llega al salón de clase a las 5:10, pasa lista 5:25 (el grupo es de 45 alumnos y repite los nombre en varias ocasiones), les da indicaciones a los alumnos para agruparse en equipos (mueven las bancas) 5:37, se coloca al centro del salón y les pide que abran el libro en la página X, da la explicación de lo que se va hacer (realizar una lectura y contestar a las preguntas de una actividad 5:41. Se realiza la actividad mientras el profesor se sienta en el escritorio los observa y se pone a leer un libro). 6:14 un alumno le indica al profesor que su equipo ha terminado, el profesor pregunta qué otro equipo terminó (algunos contestan afirmativamente), da algún tiempo más 6:18. Dice el profesor, bueno vamos a comentar la lectura y a comparar sus respuestas, interroga a los alumnos hace algunos comentarios respecto al tema, pide a los equipos que lean sus respuestas al grupo y comienza una conclusión. 6:37 Un alumno dice ya es hora. El profesor se apresura a llegar hasta el escritorio y mientras guarda sus cosas en un portafolio les indica cual es la tarea y sale a las 6:42.

De los tiempos que se presentan en el resumen de la clase anterior tenemos que de los 100 minutos de que disponía el docente para sus clase se emplearon 58 minutos para los contenidos académicos y enseñanza (lectura, contestar el cuestionario, comentarios del profesor y lectura de las respuestas) y los 42 restantes se emplearon en el retraso del docente al llegar al salón, pasar lista, acomodar al grupo y dar instrucciones. Así el uso del tiempo que proponen los programas al asignar tentativamente tiempos para desarrollar los temas se ven afectados por factores inherentes a la forma en que el docente desarrolla su práctica.

También en el resumen anterior se aprecia una práctica común en el uso del tiempo ya que los docentes cuando tienen dos horas o más frente a un grupo "juntan los tiempos de descanso". El caso típico es el de los docentes que tienen dos horas y juntando los descansos pueden salir veinte minutos antes. Tiempo que emplean para hacer algún trámite administrativo o personal, entregar listas, entregar plan clase, entregar algún documento que necesite su expediente, ir a la cafetería, ir al sanitario, salir a la tienda, tomar algún alimento, platicar con otros docentes o con alumnos, revisar exámenes, tareas, trabajos, preparar la clase que sigue, solicitar el audiovisual, ir a la biblioteca o pasar calificaciones.

Son esos tiempos reducidos (20 minutos o 30 ya que algunos docentes que juntan los descansos tienden a salir antes) en donde los docentes realizan algunas de las actividades anteriores que contribuyen a formar sus procesos de socialización, consenso, conflicto de interacción con otros docentes, alumnos y administrativos así como atender a cuestiones personales ya que terminado su tiempo regularmente se retiran del plantel.

Los tiempos también son normados por el objetivo de acabar de ver el programa (que no en todos los casos se logra) de estudios. Ya que para los docentes esto es signo de un "buen desempeño" de su labor:

Docente: No se para que nos piden la programación y el plan clase si se hecha a perder todo con el más mínimo detalle, que si se suspende una clase, que si se

organiza tal actividad, o se va la luz, o si faltas al trabajo porque te enfermas, en fin siempre hay algo que te lo descompone todo. Y entonces uno tiene que medir bien los tiempos para alcanzar a ver todos los temas porque si no terminas el programa ya "dicen que eres mal maestro" y te lo toman en cuenta para lo del estímulo (económico al desempeño docente).

La dimensión cotidiana del tiempo, es otro ángulo de la práctica docente que nos permite poner al descubierto múltiples factores que intervienen en ésta. Desde ubicar la actividad personal de los docentes que influye de manera directa con la escuela y el salón de clases, hasta la normatividad oficial que en algunos casos se simula o no puede llevarse a cabo por los propios procesos que plantea la actividad docente y la dinámica escolar.

4.5 LOS SABERES DOCENTES

La práctica docente en la educación técnica (de nivel medio-superior) se ha caracterizado por la falta de formación pedagógica en los docentes que la practican,

esta situación se debe en gran parte a que el perfil requerido para ejercer la docencia se centra prioritariamente, en los conocimientos que el futuro docente pueda tener:

En el mayor número de los casos, los profesores son profesionistas que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, y su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por percepciones docentes intuitivas derivadas del sentido común.⁷³

Más estos sujetos realizan una actividad concreta que es la docencia, el "sentido común" de la cita anterior puede brindarnos la posibilidad de explicarnos cómo la ejercen.

La práctica está llena de situaciones que no están previstas en las prescripciones que la teoría pedagógica hace, ni en la normatividad oficial. Los docentes ante esto utilizan soluciones específicas para la resolución de esas situaciones. Esto es, los docentes saben qué hacer en determinadas actividades y esto no fue aprendido en una formación pedagógica (ya que "carecen de ella"). El "cómo" enseñar no implica la reproducción mecánica de fórmulas didácticas, si no más bien la apropiación, integración y generación de conocimientos por parte de los docentes. En este proceso los docentes recurren a conocimientos de diverso origen:

Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo

⁷³ Esther C. Pérez Juárez. "Problema general de la Didáctica". En , Fundamentación de la Didáctica. Editorial GERNIKA. México 1993. Página 74,75.

plantea en la condiciones específicas que se presenta. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aún cuando no se puedan explicar conscientemente.⁷⁴

Este conocimiento que el docente utiliza como intuición en cuando se inicia en la práctica y que después desarrolla con el paso del tiempo se constituye en los saberes que posee, esto es, los saberes docentes.

Estos saberes son integrados a la práctica desde los diversos conocimientos que tiene el docente de tipo social, cultural, y académico. Y los pone en práctica al momento de dar una clase. Así la historia personal de los docentes contribuye, en un primer momento, a resolver sus primeras situaciones en la docencia.

Otra fuente de saberes docentes es la propia escuela, ya que en la interacción con otros docentes se da una transmisión de saberes. Es común que los docentes de reciente ingreso conozcan el funcionamiento y operación del plantel a través de pláticas con los docentes que tienen más tiempo trabajando y dentro de esto manejan "tips", que funcionan como recomendaciones acerca de la manera de afrontar el trabajo.

⁷⁴ Elsie Rockwell y Ruth Mercado. "Los Sujetos y sus Saberes" en, Análisis de la Práctica Docente. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México 1992. Página 57.

En una plática entre docentes se comentaba la indisciplina en algunos grupos, una de ellos que recién había ingresado preguntaba:

Docente 1: ¿Y como le hacen para calmarlos (a los alumnos)?

Docente 2: Que ¿acabas de entrar?

Docente 1: Si.

Docente 2: De seguro ya te están "agarrando" de bajada. ¿no?

Docente 1: Quién sabe, pero lo que si he notado es que dan mucha lata, sobre todo los del 5205 (número de grupo)

Docente 2: Hay "canijos", a esos yo los tuve el semestre pasado y son unos "cabulas". Yo te voy a dar un "tip" que no falla, a mi me lo dieron y ya no tuve problemas de disciplina. "Mira", cuando entres al salón fijate quién es el que da más lata, siempre hay uno. Después llámale la atención y dile que a la siguiente se sale del salón, de seguro que vuelve a molestar "siempre caen", y a la segunda sácalo, se te va a resistir, pero no sigas la clase hasta que se haya ido, y si no quiere manda por el prefecto X, a ese si le tienen miedo y ya. Con una que saques te das a respetar y se acaban tus problemas.

Estos saberes son reinterpretados por los docentes según sus ideas, tradiciones y formación académica así como también por su experiencia en la práctica. Con ello logran la resolución de problemas específicos que implica el trabajo con los grupos. Así se van construyendo otros saberes que son susceptibles de poderse trasladar a otras situaciones y a otros maestros

Los saberes docentes no poseen en si mismos una valoración, esto es que "no son buenos ni malos", si no que sencillamente operan en las situaciones en que los docentes requieren de ellos. Así el conocimiento para enseñar, se construye en gran medida dentro de la cotidianidad de la práctica. Esto no implica que la formación de los docentes tenga que adoptar una postura empirista, si no que los conocimientos que se van construyendo históricamente (de generación a generación) se articulan en la acción por un sujeto específico.

La construcción, reconstrucción y acción de estos saberes, se nos presenta como una formación cotidiana para la enseñanza.

4.6 LA PRÁCTICA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Los docentes tienen la posibilidad de formarse como tales, ya que el Colegio cuenta con un programa para ello, el Plan Integral de Formación y Desarrollo Docente:

Es una propuesta diseñada por el Colegio para ofrecer a todos los docentes los instrumentos que se consideran básicos para profesionalizar su desempeño en el aula. Al mismo tiempo se pretende que todos los docentes puedan acceder a una preparación

pedagógica común para que el estilo de enseñanza favorezca el logro de la Misión y Visión del Colegio.⁷⁵

El plan consta de los siguientes puntos: Programa de Formación Pedagógica para la Ciencia y la Tecnología, Habilidades Informáticas, Actualización en los Ejes Curriculares.

El Programa de Formación Pedagógica para la Ciencia y la Tecnología (PFPCT, que se menciona en los anteriores capítulos), lo forman seis módulos de 40 horas cada uno (en total 240 horas). Todos los módulos son formados por ejes temáticos: Teoría educativa, Didáctica para una enseñanza significativa, Procesos básicos del pensamiento, Comunicación y relaciones interpersonales y Contexto sociohistórico e institucional de la enseñanza técnica en México.

La evaluación de este programa consta de un examen escrito de conocimientos basado en el contenido del módulo cursado, una autoevaluación, una evaluación en clase a las seis semanas de que inicia el semestre, y la aplicación de un cuestionario a 40 alumnos que se les imparta clase. De estas evaluaciones parciales cada una se tiene que aprobar con un promedio mínimo de siete, sino se logra el promedio se repite la evaluación y si así no se obtiene se repite el módulo correspondiente.

⁷⁵ Conalep. Modelo Académico. México 1998. Página 18.

El programa de Habilidades Informáticas lo componen dos cursos de 40 horas y uno de 20: Curso inicial, Curso intermedio y Taller de elaboración de material de apoyo docente. Estos cursos plantean el desarrollo de habilidades en programas de Microsoft Office; Word, Power Point, y Excel.

La Actualización de los Ejes Curriculares son los cursos que toman los docentes para impartir determinada materia ya que cada una posee herramientas e instrumentos didácticos específicos. Regularmente las asignaturas de formación básica cuentan con un libro de apoyo que se edita en coedición con editoriales comerciales y Conalep, los autores de los libros son los que imparten estos cursos. También estos cursos son impartidos por medio de teleconferencias ya que el colegio cuenta con un sistema de televisión vía satélite que llega a la mayoría de los planteles.

Los cursos de los programas anteriores los docentes los cursan en los espacios intersemestrales y tiene carácter de secuenciales (no se puede tomar el cuatro sin antes haber cursado el tres por ejemplo)

Para los docente la formación anterior representa una carga de tiempo en sus horas ya que tienen carácter de obligatorios. Como los cursos son impartidos en el espacio intersemestral (cuando por un mes no hay alumnos), la escuela pide que cubran sus horas tomando los cursos, pero para la mayoría de los docentes (ver

capítulo 3) el asistir a los cursos implica cubrir más de las horas por las que son contratados. Presentándose una resistencia a la asistencia a los mismos.

Esta preparación que tiene el Colegio, tiene un carácter obligatorio y es tomado en cuenta para la distribución del "Estimulo al Desempeño Docente". Éste es un estímulo económico institucional que se da a fin de cada año, y su distribución está diferenciada por cinco niveles. que van desde 500.00 pesos hasta 3.500.00. Los criterios para ubicar a los docentes en determinado nivel de estímulo son: semestres que tienen trabajando, nivel (TA, PA, PB, PC, ver capítulo III), Grado de escolaridad, asistencia y puntualidad, entrega oportuna de su programación y plan de clase, y el resultado de las evaluaciones del programa FPCT. Así, si bien es cierto que los docentes ven en los cursos de pedagogía una tarea administrativa más que cumplir, también los contemplan como una forma de recibir un mejor nivel en el estímulo de fin de año.

Ahora bien, los cursos anteriores proporcionan al docente una perspectiva diferente para abordar su práctica y es notorio esto. En los docentes que ya han cursado algunos cursos ya que presentan en su discurso el usos de términos psicopedagógicos a diferencia de los que no han cursado alguno. Un profesor nos comentaba acerca de sus alumnos:

Docente: Las interacciones que tiene con los alumnos tienen que ser empáticas ya que los procesos de comunicación tienen que ser de forma bilateral. De esta

forma te puedes dar cuenta de las **problemáticas** que tiene los alumnos en sus **técnicas y métodos** de estudio. No los puedes resolver todos tu, pero los puedes canalizar al orientador educativo. Así se puede incrementar el **aprovechamiento** escolar.

Los saberes de los docentes y la formación que proporciona el Colegio son una forma de "formación para la docencia" que los sujetos que se encuentran dentro del proceso no hacen consiente, pero que, más sin embargo opera en su práctica como tal.

La práctica, como se ha mencionado con anterioridad, es una actividad concreta que ejerce el docente. En esta son múltiples las actividades que se desarrollan y que no se pueden llevar a cabo de una forma mecánica, sin embargo hemos visto que los docentes para operar en ella construyen recursos con los cuales pueden resolver las situaciones que se les presentan cotidianamente.

La experiencia en el trabajo docente se puede contemplar como una forma de formarse para ser maestro. Lo anterior haciendo algunas precisiones; la experiencia de una forma general, nos remite al "como hacer las cosas".

Pero tratándose de la docencia la experiencia nos "habla de una sola forma de hacer las cosas", ya que cuando se piensa en un docente con experiencia, se ve en este una persona que ya posee un método y técnicas que siempre a utilizado y que

no "tiene intenciones de cambiar". "Quien me va a venir a enseñar a mi, que tengo (X) años trabajando",

La experiencia entonces se concibe como inamovilidad en la forma de hacer las "cosas". Mas las características presentadas y analizadas en este trabajo dejan ver que esa experiencia siempre tiende a cambiar a los sujetos. Pensamos que una de las razones de mayor peso para esto es la construcción de una identidad magisterial sui generis o particular en los docentes del Colegio, ya que ellos no siempre se piensan como maestros ya que también realizan, paralelamente, otras actividades laborales. Por ello, no necesariamente realizan búsquedas de teorías, técnicas, e instrumentos que hagan posible que su labor sea "más fácil":

Docente: Cuando comienzas, tiene que "echar mano" de todo. Ya con el paso del tiempo te das cuenta que no es tan pesado, (...) escuchas a los demás maestros, preguntas, tenemos los cursos de pedagogía, (...) en última instancia cuando te enfrentas en el salón con algo que no conoces, tiene que resolverlo. En mis primeras clases hasta sudaba, ahora me río.

Por las palabras del profesor podemos pensar en la práctica, como un proceso en el que la acumulación de saberes y conocimientos sobre la enseñanza, se van interiorizando tal vez de una forma inconsciente. Subyace en éste proceso una idea de constante cambio que no siempre toma los rumbos adecuados. Hay que recordar que el docente se encuentra inmerso dentro de la inmediatez de su práctica y que

son pocos los espacios y tiempos de reflexión sobre su hacer. Y con los que cuenta no siempre se aprovechan correcta y adecuadamente.

La experiencia en la actividad docente se presenta como una posibilidad de formación en la práctica, que necesita hacer consciente el maestro a través de la reflexión crítica de su hacer cotidiano.

CONCLUSIONES

El análisis de la práctica cotidiana, nos permite observar desde distintas dimensiones el trabajo de los docentes, mostrando ángulos que en la apariencia de la inmediatez parecieran ocultarse.

Es a través de la utilización de la metodología etnográfica que se tiene la oportunidad de "estar ahí", de conocer al sujeto investigado y el contexto que lo rodea para comprender en mayor grado las significaciones que le otorga a sus actos cotidianos.

La práctica que desarrollan los docentes en las aulas, no se da en aislado, ya que como hemos podido constatar en el presente trabajo, son múltiples los factores y elementos que la configuran, y cada uno de ellos se entrelaza formando un todo que se concreta en el resultado último que es la enseñanza.

La educación técnica en México, se nos presenta en nuestro días como algo "innovador", "nuevo" (en concreto la educación que imparte el Colegio), más queda claro que, en el aspecto de la historicidad de CONALEP como institución, sus raíces las podemos ubicar desde mediados del siglo pasado, desde la creación de la Escuela de Artes y Oficios, hasta la creación del Colegio, pasando por diferentes periodos históricos que generaron proyectos que se fueron replanteando con el paso del tiempo.

Al interior de la historia de la institución, se desarrolló un hacer docente que definía su acción⁷⁶ según los requerimientos de las condiciones sociales, políticas y económicas del país. Conforme al periodo histórico que atravesaba el país.

De lo anterior, se deduce que la práctica y el sujeto docente también son históricos, y en la actualidad podemos encontrar en las acciones de los docentes rasgos y vestigios característicos de épocas pasadas (ver capítulo IV).

En el acontecer histórico de las instituciones educativas, podemos detectar el arraigo y tradición de la educación técnica y tecnológica que nuestro país siempre ha mantenido. No solo como desarrollo educativo, si no, como símbolo de progreso y desarrollo económico y social.

Es así que el proceso de construcción de las instituciones nunca es acabado, aunque en la apariencia se nos presente como concluidos. Los proyectos que en este sentido han sido creados al interior de CONALEP, son intentos para tratar de consolidar a la institución. Más estos se ven afectados con rupturas y conflictos de carácter político y social. Los replanteamientos de la estructura orgánica de los planteles (que cada una de las administraciones a nivel dirección general) que se han llevado a cabo en diferentes momentos, se ponen en operación para "mejorar" y "agilizar" los servicios.

⁷⁶ Recordemos las diferentes concepciones de docente que se presentaron en los diferentes momentos históricos del capítulo I.

Más al interior de los planteles la dinámica parece ser siempre la misma, ya que el cambiar los nombres con los que se designan los diferentes espacios administrativos, no implica un cambio en las actividades que desarrolla. Para los docentes estos cambios no significan nada ya que la realización de las tareas administrativas y el lugar donde se entregan siempre han sido las mismas. Cambiar el discurso oficial del Colegio no es garantía del desarrollo adecuado del mismo.

Así como la institución posee una historia que ha sido influencia para su desarrollo, los docentes tienen una historia personal que se conjuga con la de la institución. Ya que en ella interviene factores como: su formación académica, su entorno social, cultural, familiar y económico. Mismos que intervienen en el desarrollo de sus **saberes**, en el desarrollo y logro de sus expectativas laborales y profesionales, en su interacción con la institución a través del personal administrativo, su interrelación con los docentes y alumnos. Entendiendo entonces a la práctica de un sujeto concreto que es única y presenta algunos rasgos comunes con otras, pero que de ninguna forma es homogénea o la misma. Es necesario enfatizar el carácter heterogéneo de la práctica, para diferenciarla en todos los ámbitos, puesto que el hacer, no siempre significa "hacer bien".

Las relaciones que se dan al interior de la escuela, docente-administración, docente-dirección, docente-docente, docente-alumno, están mediadas por procesos de negociación y conflicto (véase capítulo II), que pueden desembocar en acuerdos o rupturas, que afectan a la práctica en sentido positivo y negativo.

El proyecto de la institución que es propuesto con el fin primordial de la enseñanza, se torna en la realidad escolar en situaciones políticas llenas de "reglas no escritas" que impacta directamente en la práctica de los docentes. Como es el caso de la asignación de horas y asignaturas, en donde los docentes enmarcan las "buenas relaciones" más que la normatividad existente. Siendo esto un factor importante para la permanencia en el Colegio.

Se hace indispensable la elaboración de controles que garanticen la transparencia y legitimidad de los procesos de asignación en de la carga académica a los docentes, ya que la normatividad existente deja de lado los conflictos que se crean por la subjetividad que atraviesan los criterios de asignación

El conocer a la institución, significa para los docentes una serie de aciertos y desaciertos en el cumplimiento de sus tareas administrativas y académicas. Ya que en la elaboración de dichas actividades se replantean las ideas y concepciones que tienen de sus hacer.

La explicitación de las tareas docentes por parte del personal de la estructura administrativa, deberá ser una de las actividades prioritarias para obtener una mejor operación de los planteles y por ende de la práctica misma, ya que siempre se sitúa al docente en el deber ser y nunca en el enseñarle ha hacer.

Los sujetos docentes poseen una identidad que es propia de su actividad. Son profesionistas que por alguna razón (casi siempre interviene el factor económico) "llegan a dar clases". Tiene características personales que les son comunes como: su ingreso económico, el transporte que utiliza, el tipo de vivienda que posee, grado de estudios, etc. (véase capítulo III). Estos rasgos compartidos presentan factores recurrentes en sus prácticas, como "las prisas" para llegar al plantel a checar, construir espacios entre clases (juntando los descansos) para cubrir sus necesidades personales y administrativas, tener otra fuente de ingresos (trabajo) con la consecuente premura en todas sus actividades ya que tiene que ocupar tiempo extra clase para la revisión de tareas, trabajos y realizar evaluaciones. Lo anterior dificulta la disposición de tiempos para la reflexión crítica de su labor.

La creación de espacios institucionales, que dieran oportunidad a los docentes de realizar sus actividades administrativas (como el llenado de listas de calificaciones), de planeación (Elaboración del plan de clase, selección de material audiovisual), de convivencia académica (formación de academias), de capacitación y especialización (cuando a los docentes los mandan a los cursos), de preparación de clases (lectura de materiales, revisión de tareas y trabajos), y de reflexión de su misma práctica, brindarían la posibilidad de mejorar las condiciones docentes para una enseñanza de mejor calidad.

Esto es que por tantas horas frente a grupo se asignara un porcentaje de tiempo para las actividades antes citadas. El criterio del Colegio sobre el que la

docencia no sea su actividad preponderantemente económica, hace que la creación de los espacios, no sea viable desde la norma institucional. Más sin embargo, por la constante fragmentación de los tiempos personales y académicos de los docentes, el Colegio debería de tomar en cuenta una propuesta como la anterior.

La "falta de formación pedagógica" (en palabras de ellos "no estudiamos para maestros"), es una cuestión que se debe de tomar con detenimiento, ya que como se ha visto, es a través de la experiencia en donde desarrolla saberes para la resolución de situaciones específicas y en la experiencia radica una formación importante que las teorías pedagógicas y las herramientas e instrumentos didácticos no contemplan. Además de que institucionalmente su docencia tiene una certificación oficial. Más se hace indispensable que los programas de formación docente elaboren estrategias que hagan más atractivo el deseo de preparación en los docentes ya que se ven como una carga en sus tiempos y no como un camino de preparación y superación personal.

Esta formación que en el docente se presenta de una forma inconsciente, se necesita que sea explicitada críticamente, ya que los docentes tienen una dualidad respecto a su identidad con la docencia. Por una parte los docentes ejercen su actividad y con la experiencia que posean se sienten pertenecientes de un grupo magisterial. Pero por otra la falta de estudios en el área pedagógica, hace que se niegue conscientemente como tal.

Antepone su formación como profesionista relegando a un segundo plano su actividad docente, desvalorizando su trabajo docente y lo que manifiesta en su participación en los cursos de actualización pedagógica, considerándolos como pérdida de tiempo o requisito administrativo para cubrir las horas que le son asignadas.

Podemos afirmar que la práctica docente no se limita a la transmisión mecánica de conocimientos, ni exclusivamente a lo que el docente hace, ya que queda demostrado que la realidad dista mucho de la apariencia.

La constante fluctuación en la planta docente (cambio de maestros), es uno de los puntos débiles que podemos ubicar como uno de los problemas que contribuyen a que el nivel educativo sea cuestionado socialmente, ya que los docentes que se preparan y especializan dentro del Colegio, no ven cubiertas sus expectativas económicas y desertan del proyecto. En este sentido el papel del docente dentro de CONALEP deberá ser reconsiderado en su dimensión real, para propiciar la permanencia del docente dentro de la institución. Obteniendo con esto un punto que de continuidad a sus propuestas académicas.

Con el desarrollo del trabajo hemos tratado de responder el planteamiento inicial del mismo ¿cuales son los factores y elementos que configuran la práctica cotidiana del docente en el Conalep?. Esos factores son múltiples y se entremezclan unos con otros. Sabemos que los que fueron presentados se pueden estudiar más a

fondo, más sin embargo consideramos importante en primera instancia hacerlos visibles para que posteriormente puedan ser objetos de análisis de mayor profundidad y alcance específico.

La investigación educativa que durante muchos años ha centrado sus desarrollos con metodologías tradicionales de corte cuantitativo (positivista), ha dado muestra de que tal vez haya agotado sus paradigmas. De ahí la necesidad de recurrir a metodologías de investigación alternativa que den nueva cuenta de la realidad para poder transformarla.

La práctica docente necesita de una reconceptualización que de cuenta de realidades concretas para que a partir de esto se construya una teoría educativa que se pueda aterrizarse en instrumentos que logren impactarla, esperando con esto mejores desarrollos de la misma. Creemos que este trabajo constituye un primer peldaño en esa reconceptualización.

BIBLIOGRAFÍA

AGNES, Heller. Historia y vida Cotidiana, Aportación a la Sociología Socialista. Editorial GRIJALBO. México, 1985.

AGUILAR, Citfali. "La definición cotidiana del trabajo de los Maestros" en Elsie Rockwell. Ser Maestro, Estudio sobre el Trabajo Docente. Editorial El Caballito-SEP, México, 1985.

ANALISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE. (Antología) Universidad Pedagógica Nacional. México, 1989.

AYALA, L. Laura. "Enfoques reduccionistas de la práctica docente". En, PEDAGOGÍA. (Revista) Universidad pedagógica Nacional. México, Enero - abril Número 6, México, 1986.

CALVO, Beatriz. Nueva Antropología. "Revista de ciencias sociales Volumen XII, Número 42.". México, Julio, 1992.

EARL W. Harmer. La Práctica de la Enseñanza. Editorial KAPELUSZ, Argentina, 1970.

El Profesor CONALEP en la formación de recursos humanos para la producción y el desarrollo. CONALEP-SEP. México, 1994.

- EDWARS R. Verónica. Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento. (Cuadernos de Investigación Educativa número 19). DIE- CINESTAV- IPN. México, 1985.
- ESPELETA, Justa. Escuelas y Maestros Condiciones del Trabajo Docente en Argentina. UNESCO/OREALC. Chile, 1989.
- FERNÁNDEZ R. Héctor. "Posibilidades y límites de la vinculación de la Docencia con la Investigación". En Perfiles Educativos. Número 61. CISE- UNAM. México, 1993.
- GALVAN, Luz Elena. "El Magisterio Urbano 1887-1940". En, Los Maestros y la Educación Pública en México. Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social, México, 1985.
- GARCÍA, Enrique. y Et al. El Maestro y los Métodos de Enseñanza. Editorial, Trillas. México, 1982.
- GARCÍA, Renward. "Economía Nacional. Ensayos: La Educación en México". En: Política Educativa. (Antología). Universidad Pedagógica Nacional. México, 1993.
- GOETZ, J.P. Etnografía y Diseño Cualitativo en la Investigación Educativa. Editorial, Morata. Madrid, 1988.

GUEVARA, Gilberto. La Educación Socialista en México. El Caballito - SEP. México, 1985.

-----La catástrofe silenciosa. Editorial. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.

GIMENEZ Gilberto. "El Estado" en: Poder, Estado y discurso. UNAM. México, 1983.

HOYOS, Medina. "Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de la modernidad". En ¿Es la Pedagogía una Ciencia?. Hoyos Medina (coordinador) UNAM. México, 1992.

INCLAN, Catalina. Diagnóstico y Perspectivas de la Investigación Educativa Etnográfica en México 1975-1988. Cuadernos del CESU-UNAM. México, 1992.

JACKSON, Ph. W. La vida en las aulas. Editorial, Morata. Madrid, 1992.

JUAREZ, P. Esther "Reflexiones críticas en torno a la Docencia". En Perfiles Educativos. (Revista No. 29-30. Julio - Diciembre). México, 1992.

KEMMIS, Sèphien y CARR, Wilfred. Teoría Crítica de la Enseñanza. Editorial. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

LAZARIN, Federico. "La educación para las ciudades". En Revista Mexicana de Investigación Educativa. CNEIAC. Vol. 1, número 1, enero-junio. México, 1996.

Legislación y Política Educativa. CONALEP. México, 1986.

MERCADO, Ruth. "Los Saberes Docentes en el Trabajo Cotidiano de los Maestros". En, Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1991.

MODELO ACADÉMICO. CONALEP. México, 1998.

MUNGUÍA, E. Jorge. Tres ensayos sobre la Educación Técnica y la formación extra escolar en México. Colección educación No 4. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1995.

PANSZA Margarita y et.al. Fundamentación de la Didáctica. Editorial. GERNIKA. México, 1993.

PROGRAMA INSTITUCIONAL 1995 - 2000. CONALEP - SEP. México. 1996.

QUIROZ, Rafael. "El Maestro y la Legitimación del Conocimiento" .En, Ser Maestro. Elsie Rockwell. Edit. El Caballito-SEP. México, 1985.

ROBLES, Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. Editorial. Siglo XXI. México, 1990.

ROCKWELL, Elsie. Desde la Perspectiva del Trabajo Docente. CIEA, IPN. México, 1987.

----- Repensando la Institución: Una Lectura de Gramsci. (Documentos DIE). México, 1987.

----- La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

RUEDA, B. Mario. (coordinador) Investigaciones Etnográficas en México. UNAM. México, 1992.

TENTI, Emilio. El arte del buen Maestro. Editorial, Pax,. México, 1988.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Datos generales

Nombre: _____

Dirección: _____

Edad: _____

Estado civil: _____ Número de hijos: _____

Grado de estudios _____

Datos socioeconómicos

Su ingreso mensual es: _____

Condiciones de vivienda: Propia _____ Rentada _____

Su medio de transporte es: _____

Cuanto tiempo tarda en trasladarse al Plantel: _____

Experiencia laboral

En que área del sector productivo trabaja actualmente: _____

Nombre de la empresa o institución: _____

Años de experiencia laboral: _____

Experiencia docente

Cuantos semestre tiene trabajando en el Plantel: _____

Que materia imparte: _____

Cuántas horas a la semana trabaja en el Plantel: _____

Defina por favor lo que es para usted un docente,
un alumno, la escuela y la educación.

Gracias por su valiosa información

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Número _____

Nombre del docente _____

Asignatura _____

Nombre del tema _____

Número de práctica _____

Número de alumnos _____

Turno _____

Horario de la clase _____

Hora de inicio _____ Hora de termino _____ Total de tiempo _____

REGISTRO

COMENTARIOS

DESCRIPCIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA

Nombre del docente _____

Turno _____

Asignatura _____

Horario de clase _____

Lugar de la entrevista _____

Hora _____

Duración _____

¿Qué clase imparte en el plantel?

¿Con Que horario?

¿Cuanto tiempo tiene dando clases?

¿cual es su otro trabajo?

¿Cuanto tiempo ocupa en llegar al plantel?

¿Cuentenos como es un día normal de trabajo?

¿Porqué da clases?

¿Cual es su relación con los alumnos?

¿Para usted qué es la educación?

¿Qué piensa del Colegio?

¿Como piensa que es como maestro?