

## INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como objetivo primordial que el profesionista docente de esta carrera gastronómica estimule al educando de manera consiente haciendo que se percate que el licenciado en gastronomía tiene consigo la grave misión de hacer de su carrera una gran profesión mismas que tiene como función servir a la sociedad que requiere de un servicio alimentario nutritivo, higiénico atractivo pero por sobre todo con la calidad del ser humano consiente de que tendrá que satisfacer el apetito de otro ser humano vinculándose en una relación estrecha.

El sentido académico de la realización de este trabajo es la necesidad de recibir un título con el cual podré desarrollarme como profesionista, así como también el deseo de proyectar una teoría en la cual plasmo un posible método de enseñanza para los estudiantes de gastronomía en la cual el chef instructor podrá aplicar distintas formas de enseñanza para el mejor aprovechamiento del educando.

En el transcurso de la carrera se han percatado de algunas deficiencias académicas en cuestión de métodos de enseñanza en algunos chefs instructores los cuales tienen un nivel de conocimientos culinarios muy buenos pero carecen en su mayoría de técnicas de enseñanza adecuadas para la perfecta asimilación de los conocimientos que se nos quieren impartir llegando a una diferencia entre chef y alumno y es por eso que realice este trabajo para que sirva de base en quien así lo requiera.

En los siguientes capítulos se plasma el principal problema al que se enfrenta un catedrático que es, que el educando asimile adecuadamente los conocimientos que se le imparten, y es por eso que se plantea un método en el cual, el futuro chef tenga la capacidad de aplicar su criterio en el uso y manejo de ingredientes.

El principal objetivo de esta investigación es lograr que el chef instructor acepte la necesidad de implantar un método que le permita impartir una clase donde se manifieste todo lo relacionado en el proceso de transformación de ingredientes, y que el alumno logre aplicar su criterio en la aplicación de técnicas y procedimientos que se le fueron impartidos para lograr un producto final de calidad.

Se espera que con la implantación de este método se beneficien tanto alumnos como catedráticos en todo lo relacionado con el manejo de alimentos.

En el primer capítulo se muestra todo lo relacionado a los antecedentes pedagógicos, que nos servirán de base para implantar un método pedagógico verídico.

En el segundo capítulo se mencionan diversas teorías pedagógicas que nos ayudaran a tener una idea mas clara del método que se menciona, ayudándonos a homogenizar una concepto mas clara de lo que se pretende implantar.

Siguiendo con una secuencia necesaria se mencionan las raíces de la cocina sirviendo como antecedente histórico en el proceso de evolución de la cocina.

En el siguiente capítulo se muestra el desarrollo del nuevo método mencionando todo lo involucrado en la investigación de campo.

En el quinto capítulo se detallan todos los pasos a seguir en el método que se propone. ( deductivo-inductivo)



Por último se menciona la aplicación del nuevo método explicando cada uno de los pasos a seguir en dicho proceso.



## CAPITULO I

### PEDAGOGÍA

## CAPITULO I

### PEDAGOGÍA

#### • ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

Las últimas décadas del siglo XIX señalan para la pedagogía un cambio radical. En 1872 se aplica en Francia la ley de educación común, y de entonces a la fecha, el ejemplo se expande en todas direcciones. Las viejas naciones de Europa y las muy nuevas de América adoptan el sistema, y el derecho de cualquier persona a saber leer y escribir, a recibir gratuitamente los rudimentos de la educación primaria. Todavía más, ese derecho que implícitamente casi todos los pensadores reconocían a la condición humana desde hacía más de una centuria, cuyo valor acentuaba y defendería la comuna de París, en 1848, terminó por convertirse en obligación. El educando, por la única razón de nacer en una sociedad humana, traía consigo el derecho de recibir instrucción escolar; el adulto, como miembro de esa sociedad, tenía la obligación de brindársela (Morami 1969).

Sin duda, a esta altura del siglo XXI, la repetición de tales conceptos nos suena un tanto a consejos ridículos. Son hechos que ya no se discuten, no se atacan ni defienden, porque representan realidades entroncadas en la conciencia individual y colectiva. No obstante, en su momento y no se trata de tiempos remotos, sino de algo más de medio siglo, aceptar la realidad de la educación común, significó desencadenar dos revoluciones; dos cambios radicales: en la concepción del saber y de la cultura y en el sentido y significado de la educación (Morami 1969).

La lucha por el saber y la cultura, ayer como hoy, es tarea de todos sin distinción, dado que se realiza a través de las ideas y del trabajo, y en ella interviene el pueblo, en la verdadera acepción del término; esto es, como conjunto de hombres que trabajan al unísono para el mantenimiento de su existencia y de su sociedad, para la superación colectiva e individual. Esta lucha, agónica en el sentido de que jamás concluye, significa renovación, engendro según circunstancias sociales, económicas y políticas sobre todos los conceptos tradicionales del saber y de la cultura. Desde los orígenes del pensamiento occidental; para nuestras civilizaciones de Grecia y de Roma, saber y cultura representaron el patrimonio de una clase o una casta: la nobleza y el sacerdocio, y durante milenios, teología y filosofía abarcaron omnímodas, todopoderosas, las jerarquías más elevadas del pensamiento. La idea de saber y de la cultura, estaba divorciada del trabajo, y la menor intromisión manual era rechazada como envilecimiento del intelecto. Todavía en los tiempos modernos, el gran anatomista Vesalio (1514-1564) escandalizaba al realizar él mismo, disecciones, ¡el magisterio debía disertar y un barbero, casta vil y despreciable, disecar y mostrar las piezas anatómicas a los estudiantes! (Morami 1969).

El renacimiento, aparte del florecimiento de las artes y de las letras, da un cambio radical en el pensamiento y costumbres de la gente, de los pueblos, representó en el terreno del saber un corte neto y profundo con el pasado. Con Galileo Galilei (1564-1643), condenado por las ideas revolucionarias: ¡la tierra no es el centro del universo, no está fija sino se mueve! , al confinamiento y silencio hasta su muerte; Con Leonardo da Vinci (1452-1519), pintor, ingeniero, y sabio que dejó sus descubrimientos científicos escritos con letra cifrada, sin divulgarlos, para escapar a las sanciones que prevenía y



después alcanzaran a Galileo, nace la ciencia moderna y experimental. La verdad, dirá Galileo, está escrita en el libro de la naturaleza. En él se debe buscar, investigando y experimentando (Larroyo 1980).

Este cambio significó la primera revolución, la acaecida en la concepción del saber y de la cultura, que dejan de ser patrimonio de una casta o de la clase superior. La sabiduría antigua, sobre la que se basaban, hasta entonces estaba en textos herméticos, escritos en griego y latín, únicamente al alcance de iniciados. El pueblo recibía las “revelaciones” con cuentagotas; migajas casi siempre, espurias le llegaban de manera oral, a través de leyendas y narraciones en lengua vernácula. Y Galileo redacta sus principales obras en el dialecto toscano, hoy italiano, y en la misma lengua se expresaba en sus escritos secretos Leonardo. El “Libro de la Naturaleza” está abierto para todos, cualquiera puede adentrarse en sus secretos si está preparado con una educación adecuada, y dar esta educación es el paso con que la segunda de las revelaciones comienza a cobrar significado (Larroyo 1969).

Con el renacimiento, cultura y saber quedan al alcance de una nueva clase que pugna por surgir: la burguesía primero asienta su poder por medio del dinero; los banqueros terminan por dominar a los señores, que a través de préstamos se les someten nominalmente. Una buena administración se revela más eficazmente que los aprestos guerreros. No obstante, la burguesía tiene un rival poderoso en el clero que de tanta sabiduría y cultura, no tarda en comprender que, si realmente quiere dominar, también debe aprender a manejar esos instrumentos, todavía más útiles y eficaces para desarrollar dominios que los pagarés y las letras de cambio. La juventud gruesa, junto con la enseñanza de las reglas del debe y el haber, recibe un encantamiento hacia la ciencia, que incipiente aún, se revela. Sin embargo, pleno de eficacia para la acción y el poder (Morami 1969).

El concepto del hombre ha sufrido un giro de noventa grados, y por supuesto también el de su educación. Ya no se trata de tener frailes acuciosos que en los monasterios copian e interpretan manuscritos herméticos, augures y astrólogos en los castillos, sino de crear hombres abiertos a las letras y las ciencias, que en las cortes sean astrónomos, poetas y pintores, que deleiten al espíritu y creen nuevas bellezas para el saber y la cultura con que los nuevos señores gustaban pavonearse. Las “academias”, las “universidades de los estudios” con gran auge, y la nueva clase de los mercaderes, que surgieran del fondo sórdido de los prestamistas, se apresura a hacer suyos esos centros de nuevo poder. Todavía es una clase servil, pero ya da muestras de altanería y a partir de ese momento se inicia, para ellos y sus descendientes, la constante refinarse de una clase que en el curso de tres o cuatro generaciones transforma a sabios espectaculares en gentiles hombres parásitos (Suchodolski 1979).

Es inútil destacar que la gente común, el pueblo, quedaba al margen de esos cambios y conceptos. La educación para los que estaban arriba, o para los que ascendían: la clase alta y la intermedia, la burguesía que se mostraba siempre más activa, y que en la misma medida en que progresaba no ocultaba sus aspiraciones cada vez más definidas de detentar el poder (Suchodolski 1979).

#### • PEDAGOGÍA

Pero ¿qué significa una nueva concepción del hombre, y cuál es su relación con la pedagogía?. Comencemos con el segundo aspecto de la cuestión. La característica más esencial e intrínseca de la pedagogía, su finalidad, es determinar qué se quiere obtener con la educación del hombre, como para la didáctica es determinar los pasos y métodos para la enseñanza. La didáctica supone el desarrollo de una técnica para mejor transmitir documentos y despertar aptitudes: la pedagogía significa determinar el



tipo de hombre que se quiere formar y esto naturalmente, depende también del tipo de sociedad o de ideología que impere. En otros términos, la pedagogía asienta en la historia, como el cañamazo sobre el cual teje, en la realidad concreta y viviente del presente, la tela del futuro. Por lo demás, la más moderna o perfecta de las didácticas puede coexistir con la más absurda o retrograda de las pedagogías. De esta manera progreso didáctico y progreso pedagógico no están intrínseca ni necesariamente aliados, y la técnica más adelantada puede estar al servicio de los fines más arcaicos (Morami 1969).

Para desarrollarse, la pedagogía debe, por consiguiente, presuponer un concepto del hombre y de la humanidad, y al respecto Jacobo Burckhardt (1818-1897) llamó, los conceptos del humanismo se han desarrollado desde los orígenes de la cultura, en el curso de la historia, y dos son los principales, que aparecieron sucesivamente y hoy conviven. Uno arranca de la antigüedad oriental y judaica, y como antes dijéramos, es el hombre tal como debe ser. Tal como debe ser para liberarse de la animalidad y del pecado: es el humanismo de los diez mandamientos, de Salomón y del éxodo. El otro, es la concepción del hombre tal cual es. Sus orígenes están en Grecia y en Roma, y después de la ruina del mundo antiguo por obra del cristianismo, durante la decadencia del imperio romano y en el transcurso de toda la Edad Media, sufrió un eclipse hasta que el renacimiento volviera a proclamar al hombre (Morami 1969).

Sea cual fuere el significado en la cultura de estas dos formas principales de humanismo, para la pedagogía representaron su escisión en dos corrientes antagónicas, con definiciones precisas, casi tangibles para cada uno de los fines de la educación (Morami 1969).

El humanismo del hombre tal cual, significa el respeto de la condición humana, la aceptación de sus virtudes y de sus defectos, y por sobre todas las cosas la necesidad de dejar que la vida se expanda con naturalidad y según cauces que ella misma sea capaz de trazarse. Considera que cualquier progreso es obra del propio genio del individuo, de su más estricto talento de adaptación al ambiente que ha de utilizar para la conquista del bienestar. En su faz educativa y en sus principios, la enseñanza fue para los griegos de las ciudades libres, por ejemplo, para los romanos del esplendor republicano, la hora del recreo y del reposo para los padres, el descanso de la tarea diaria y, por extensión, el periodo de las agradables conversaciones, de la amistad que reconforta, del paseo en que se hace exposición de las ideas. Es el caso de Sócrates, de los sofistas; de Platón y Aristóteles en los jardines de la Academia (Morami 1969).

Pero las exigencias de la civilización ya rompían la unidad primitiva del hombre con las cosas y comenzaban a obligar a colocar los niños bajo la dirección de educadores especiales, de esclavos previamente instruidos a los que llamó pedagogos. Así nació la escuela. La caída del imperio romano aceleró los acontecimientos, el pagano, el hombre que vivía en y por la naturaleza, cuyos dioses eran a la medida humana y poseían las mismas debilidades y virtudes. Junto con la prédica de humildad y de mansedumbre del cristianismo primitivo, del reconocimiento del respeto por la vida, de la caridad y de la esperanza liberada de fatalismo, se erigió el dogma de la teología judaico-católica de Pablo (Morami 1969).

El hombre tal cual se fue señalado como producto de pecado, y sin redención a la que en tales condiciones vivía. Se proclama así la primacía del hombre tal como debe ser para ganar un puesto en el mundo celestial, y la dureza de las costumbres se convierte en el mejor educador. La escuela señala el comienzo de la doma del hombre tal cual es niño, y una vez más, como en los documentos del antiguo





Egipto, los grabados empiezan a mostrar con insistencia el palo con que el maestro tamborileaba sobre las costillas del alumno (Morami 1969).

La tradición judaica estaba presente, porque también había usado del vergajo el educador hebreo, y de la por medicación de los libros santos, nos viene el dicho tan funesto para millares de generaciones de niños, hasta hoy inclusive: “Quien bien ama bien castiga” (Morami 1969).

El renacimiento, desentierra la concepción del hombre tal cual es y desde entonces hasta hoy, exaltaba en los primeros momentos de la revolución francesa, negada durante la restauración y el imperio, llevada a sus más expresivos cauces de solidaridad, respeto y amor durante la revolución de la comuna, coexiste con la del hombre tal como debe ser, y las escuelas se enfrentan, se dividen, luchan para imponer uno y otro de los humanismos. Tolstoy en su escuela de Yasnaina- Poliana, Rabindranath Tagore en la suya de Santinikotan, la escuela del deber y la obligación del hombre superior de Hitler y otros dictadores, son ejemplos extremos contemporáneos (Morami 1969).

Con los primeros decenios de nuestro siglo, las escuelas se renuevan; la didáctica hace progresos admirables. La empuja del preceptor de otros tiempos queda gradualmente suplantada por la técnica de maestros cuya preparación y perfeccionamiento se cuida cada vez más. Los progresos que se cumplen en el arte de enseñar son innegables. Las ciencias entran en la educación; unas para servir como instrumento de desarrollo intelectual de los educados; otras, como la psicología y la sociología, para cooperar con un acabado conocimiento del individuo a educar y de su medio. Algunas corrientes de la psicología se ocupan sobre todo de los procesos del aprendizaje, primero se encarnizan con las ratas en los laboratorios y después dan el salto hacia el niño. Otras hacen hincapié en la relación educando -educador y, finalmente, a través de la higiene mental procuran establecer las condiciones óptimas de un aprendizaje que eliminando el “daño” por esfuerzo, procura el máximo de rendimiento. Al mismo tiempo, desde las especulaciones no siempre bien interpretadas de la psicología, llega la ayuda de procedimientos que permiten una instrucción a la medida de cada capacidad. Más todavía, ya la cibernética penetra en los predios de la educación: el “organizador” se insinúa tímidamente como un aliado actual del maestro, con pretensiones de futuro (Suchodolski 1979).

Sin lugar a dudas, nunca en la historia de la cultura ha habido época en que la preocupación por la escuela, por su mejoramiento, por facilitar la tarea del niño y mejorar la labor del maestro, haya sido mayor. El Bérnago de salmista no tiene más vigencia legal; pocos o ninguno son los niños que como San Agustín podrán un día decir: “Antes la muerte que la vuelta a la escuela de nuestra infancia”. Las técnicas de enseñanza han sufrido un cambio completo, y no obstante tantas renovaciones, la escuela se muestra cada día más ineficaz. Su crisis total ya no es admonición de apocalípticos, sino realidad concreta que se afronta en todas partes (Morami 1969).

¿Los cambios han seguido acaso una vía equivocada? No. Han sido soluciones técnicas a problemas técnicos, por lo mismo no han bastado.

El aspecto técnico de cualquier enseñanza es importante, pero más lo es lo filosófico del hombre que se debe educar. Aquí está el corazón de la crisis, centrado en el concepto del humanismo. Tanto el humanismo del hombre como debe ser, representan una etapa superada. Ambos están para esta altura de la evolución humana enraizados en una simplificación del problema humano. Para comprender al hombre se lo reduce a un DEBE SER más esquemático, ideal o a un ES circunstancial y no menos esquemático, aunque su representación resulte más compleja. De esta manera, se termina por oponer



el hombre al universo, la materia al espíritu, para terminar reabsorbiéndola en este, como hace el idealismo, o para convertirla en reflejo social u orgánico según precede el materialismo mecanicista. Ciencia y filosofía aparecen así sin relaciones; a la primera se termina por asimilarla con la técnica; a la segunda se le niega valor de conocimiento concreto abstracción nebulosa, se dice de grandes generalizaciones sin valor práctico. El conocimiento del hombre pasa así de un “tecno zoísmo” que lo asimila con el estudio de las máquinas, o de una metafísica estéril, vacía de significados porque en sus bases no campea ningún valor real. (Morami 1969).

Es así como, acantonados en una u otra oposición, defendiendo sin comprenderlo o sin saber conceptos del hombre que representan estructuras sociales, culturales, mentales ya desaparecidas, los pedagogos siguen aferrados a ideas que son historia porque pertenece a un pasado que no se puede reactualizar. La actitud humana se forja en el momento concreto de las transformaciones históricas o, dicho con palabras simples, en la vida que se vive. Hoy trabajo e intelecto, praxis y gnosis, como dicen los estudiosos, representan una realidad nueva cuyos atisbos ni siquiera se vislumbraron en el pasado, cuya unidad aparece realizándose en todos los aspectos del mundo contemporáneo. El hombre de hoy, el que serán nuestros hijos más que nosotros, se revela en las antípodas de las que todavía preconizan el humanismo pedagógico. Y este ser concreto es el individuo a educar, y para él solamente será eficiente una enseñanza que responda al requisito esencial de la unidad indisoluble de intelecto y trabajo del nuevo humanismo que los hechos están formando (Morami 1969).

