



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS. EL CASO DE LA CÁTEDRA
PAULO FREIRE UPN. EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA**

PRESENTAN:

**ANA MARÍA CARRILLO RANGEL
YOBANI HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ**

ASESORA:

DRA. LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON

MÉXICO, D.F. AGOSTO 2015.

Cátedra Libre Paulo Freire UPN



Escuela Secundaria Técnica 112

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Dedicamos esta tesis a todas y todos los compañeros que han estado, que están y a los que estarán colaborando entusiastamente en el proyecto de la Cátedra Libre Paulo Freire- UPN.

Cuando las ideas y el trabajo colaborativo de un equipo se juntan pueden surgir proyectos significativos, como es el caso de la Cátedra Libre Paulo Freire- UPN.

Por lo que agradecemos al maestro Mauro Pérez Sosa y a la maestra Sandra Cantoral por la fundación de este proyecto que nos dio la oportunidad de realizar las prácticas profesionales y el Servicio Social, pero sobre todo por darnos la oportunidad de palpar la realidad educativa en el nivel de Secundaria, trascendiendo a la investigación para la construcción de nuestra tesis.

En este mismo orden de ideas agradecemos también a la Universidad Pedagógica Nacional por reconocer y apoyar este proyecto desde su fundación.

Dice un proverbio chino que la paciencia es una virtud por lo que agradecemos a la Dra. Lucia Elena Rodríguez McKeon, por su paciencia en la construcción, aportaciones y desarrollo de este trabajo.

Reconocemos y agradecemos el apoyo de la Dra. Gabriela M. Soria López, por su contribución y apoyo al inicio de esta investigación.

Así como a todas y a todos nuestros maestros que con sus enseñanzas y consejos nos acompañaron en la carrera de la Licenciatura en Pedagogía.

Ana María Carrillo Rangel

Yobani Hernández Hernández

La vida es un laberinto de caminos como el ramaje de los árboles o como el cauce de los ríos, trayecto en que nos vemos afectados y beneficiados al entrar en contacto con personas que, de alguna manera influyen en nuestra vida y en nuestras decisiones, por lo que agradezco a todos aquellos que han guiado mi camino en esta investigación y por las influencias positivas en mi trayecto.

Dedico esta tesis a mi familia: a mis padres que me dieron libertad para estudiar, a mi esposo Martín Alfredo que ha confiado en mí y con madurez me alienta a continuar en este camino, a mi hija Diana Ixchel, que desde el kínder me permitió enseñarle las primeras letras, le doy las gracias por conducirme al camino de la Pedagogía.

Agradezco la paciencia, el tiempo dedicado a la explicación, el análisis y revisión de este proyecto a la Dra. Lucia Elena Rodríguez McKeon, que con firmeza encausó la conducción de esta tesis.

De igual manera agradezco el entusiasmo y la colaboración, de la Dra. Gabriela M. Soria López, que con sus aportaciones acertadas nos adentró en este proyecto.

Reconozco el compromiso del Maestro Mauro Pérez Sosa por dar continuidad al proyecto de la Red Cátedra Libre Paulo Freire-UPN, por promover un proyecto diferente y multidisciplinario que beneficia por igual, tanto a estudiantes de las diferentes carreras de la Universidad Pedagógica Nacional, como a los estudiantes de Secundaria en su preparación al nivel medio superior.

Agradezco a mis compañeros Pedagogos: Yobani Hernández H., por su compromiso y dedicación en este proyecto, a Alfonso Luna Martínez por sus consejos y apoyo, a Octavio Pérez C. Gerardo Rosas M., y María de los Ángeles Hernández, por sus contribuciones a la Cátedra, así como a todas y todos los compañeros que durante estos tres años, hemos trabajado juntos en el fortalecimiento de la Red Cátedra Libre Paulo Freire-UPN.

Ana María Carrillo Rangel

Cursar la carrera de Pedagogía indudablemente significó un parteaguas en mi vida, hoy con este trabajo de investigación veo cumplida esa meta que me propusiera hace algunos años, en la que a pesar de las dificultades surgidas a lo largo de este ciclo he salido adelante con la ayuda de aquellas personas que me rodean, y a quienes hoy deseo expresar mis agradecimientos.

A mis padres por inculcarme las bases que me impulsaron y me fortalecieron para hoy ver concluida esta etapa de mi vida, mismos a quienes dedico esta tesis, al igual de aquellos que con su compañía y sus palabras de aliento me impulsaron a iniciar y concluir este trabajo de investigación.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, por darme la oportunidad de reestructurar y ampliar mis conocimientos.

A la Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon, gracias por su valioso apoyo en la dirección de este trabajo.

Al Maestro Mauro Pérez Sosa, por su iniciativa en la creación de la Cátedra Paulo Freire misma que arropó nuestro trabajo de investigación. En este tenor a mis compañeras y compañeros facilitadores, así como a los alumnos de la Secundaria que hicieron posible el desarrollo de la Cátedra.

A la Dra. Gabriela M. Soria López y al Maestro Héctor Reyes Lara, que con sus aportaciones nos ayudaron a enriquecer nuestro trabajo de investigación.

A cada uno de los profesores, con quienes a lo largo de mi carrera tuve la oportunidad de escuchar sus palabras y aprender día a día con cada uno de ellos.

De igual manera a mis compañeros y compañeras, amigos y amigas de la Universidad Pedagógica Nacional por su compañía, por compartir sus experiencias y apoyo a lo largo de esta etapa en mi vida.

Yobani Hernández Hernández

INDICE

Introducción.....	11
Capítulo I. Delimitación de la problemática: el desafío de construir experiencias pedagógicas alternativas.....	21
1.1 La Secundaria una escuela para adolescentes.....	22
1.1.1. La secundaria y el énfasis en la disciplina.....	26
1.1.2.La mirada del estudiante como menor de edad.....	30
1.1.3. Las nuevas demandas de los estudiantes hacia la escuela.....	33
1.1.4. El agotamiento de las estrategias pedagógicas tradicionales.....	36
1.2. El problema del cambio educativo en la secundaria.....	39
1.3. Objetivos de la investigación.....	42
Capítulo II. La pedagogía crítica, una alternativa para entender la educación, herramientas teórico-conceptuales.....	44
2.1. Concepciones sobre Pedagogía Crítica.....	44
2.1.1. Objetivos de la pedagogía crítica.....	47
2.1.2. Papel del profesor y el alumno.....	49
2.1.3. Principios de enseñanza aprendizaje.....	51
2.2. La pedagogía crítica y el cambio educativo.....	54
2.3. Herramientas metodológicas.....	61
2.3.1. Enfoque de la investigación.....	61
2.3.2. El proceso metodológico.....	62

2.3.3. Técnicas e instrumentos de acopio de información.....	63
2.4. Proceso de investigación.....	65
2.5. Organización del material y procedimiento de análisis.....	66
2.6. Selección de los informantes.....	66
2.6. Escenario de la investigación.....	67
Capítulo III. La configuración de la Cátedra Paulo Freire-UPN.....	69
3.1. Sobre los principios básicos de la Cátedra.....	69
3.1.1. Descripción de la revisión teórica.....	71
3.1.2. Descripción de la práctica educativa y la configuración del dispositivo formativo.....	72
3.2. Organización y estructura.....	75
3.3. Convocatoria a aspirantes a facilitadores.....	76
3.3.1. Proceso de capacitación a facilitadores.....	77
3.3.2. La metodología de los cinco pasos.....	80
3.4. Sobre el desarrollo de asignaturas del EXANI-I.....	83
3.5. El vínculo con la escuela secundaria.....	84
3.6. Desarrollo de la práctica educativa de la Cátedra.....	86
Capítulo IV. La experiencia de la cátedra vista desde los alumnos y alumnas.....	91
4.1. Relación con el facilitador.....	93
4.2. Interés en el otro.....	95

4.3. La explicación frente al dictado.....	98
4.4. Las dinámicas frente a las exposiciones.....	101
4.5. Utilidad del curso.....	103
4.6. Estrategias metodológicas y su valoración por los estudiantes.....	104
Capítulo V. La experiencia de la cátedra vista desde los facilitadores.....	106
5.1. La Cátedra Paulo Freire, como espacio abierto al desarrollo de una experiencia de formación para los facilitadores.....	106
5.2. La experiencia de formación de los facilitadores.....	110
5.3. El ejercicio de la práctica docente en el trabajo educativo de la Cátedra; El papel de la confianza.....	11
5.4. El reto de construir nuevas formas de trabajo con los estudiantes.....	116
5.5. Labor docente como una práctica interesada en el otro.....	119
5.6. Disciplina escolar.....	121
5.7Estrategias pedagógicas.....	124
Conclusiones.....	128
Recomendaciones.....	132
Líneas a profundizar.....	133
Anexos.....	134
Referencias bibliográficas.....	141

**“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS. EL CASO DE LA
CÁTEDRA PAULO FREIRE UPN. EN LA FORMACIÓN DE
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA”**

Desde la perspectiva de una Pedagogía de la pregunta, la educación consiste en la interrogación del ser humano sobre sí mismo y sobre el mundo, problematizándolos. Esta educación estimula la curiosidad y el acto de preguntar de los sujetos en la acción educativa (Freire, 2002, p.5)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se construyó con la colaboración de Ana María Carrillo Rangel y Yobani Hernández Hernández, ambos egresados de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco del turno vespertino, Institución que sin duda dejó huella en cada una de nuestras vidas.

En esta Casa de estudios, se generan algunos dispositivos¹ que permiten a los alumnos de las diferentes carreras, tener un acercamiento con los procesos de formación educativa, uno de estos dispositivos es el proyecto Cátedra Libre Paulo Freire UPN, que en adelante también identificaremos como “Cátedra Paulo Freire” o bien “Cátedra”, la cual abre sus puertas a todos los estudiantes interesados en promover una pedagogía alternativa, planteada entre otros pedagogos por Paulo Freire, esta brinda la oportunidad de llevarla a la práctica mediante el servicio social o prácticas profesionales, por lo cual este trabajo de investigación surge de la experiencia en relación al proyecto de la Cátedra y su implementación en la escuela Secundaria.

Cada uno de nosotros se incorporó a este proyecto de manera distinta, en diferentes tiempos e intereses, es así que a continuación planteamos la experiencia que nos condujo a formar parte de la Cátedra. Para mí, Ana María, el contacto fue en el tercer semestre cursando la materia de Aspectos Sociales de la Educación en la Carrera en Pedagogía en la UPN, en esta materia tuvimos la oportunidad mis amigos: Alfonso Luna Martínez, Octavio Pérez Cabrera, Gerardo Rosas Miranda y yo, de conocer al Profesor Mauro Pérez Sosa, quién nos invitó a formar parte de

¹ En el campo de la educación, el término “dispositivo” se emplea para designar a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén, 2005, p.32).

Cátedra Libre Paulo Freire UPN, en las sesiones desarrolladas los días sábados por la mañana en un horario de 9:00 a 12:00 am., misma a la que nos incorporamos.

La revisión de la obra de Paulo Freire “La Pedagogía del Oprimido” nos llamó la atención, puesto que aún no teníamos tal acercamiento con dicho pedagogo y el hecho de conocer más sobre su vida y su obra fue lo que en lo personal me anclo a pertenecer a este grupo de reunión, en donde todos tenían la libertad de participar, con opiniones y propuestas para la concreción del proyecto.

Aunado a lo anterior me motivó el hecho de tener un acercamiento real para llevar a la práctica la pedagogía alternativa de Paulo Freire, y al mismo tiempo tener la oportunidad como estudiante de palpar la experiencia en el campo educativo, desarrollando una pedagogía diferente a la ya establecida en la escuela secundaria.

Una vez dentro del proyecto la encomienda que mis compañeros y yo tuvimos desde el principio, fue elaborar el programa para el curso de preparación de Ingreso a nivel medio superior que la Cátedra ofrece a los alumnos de tercero de secundaria, como pretexto para acompañarlos en su transitar al examen de colocación al bachillerato; rápidamente y con la directriz de Alfonso, pusimos manos a la obra y en las vacaciones decembrinas nos reunimos para organizar el trabajo y establecer el desarrollo de las asignaturas que integran el examen de ingreso a nivel medio superior EXANI-I.

Al regresar a clases en el mes de Enero ya contábamos con un programa establecido, el paso siguiente fue la gestión administrativa ante el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), la compañera María de los Ángeles Hernández fue la encargada de llevar a cabo esta gestión junto con el Profesor Mauro Pérez.

Después de dos años de colaborar como coordinadores de la Cátedra, al tercer año decidimos fungir también como investigadores de este proceso educativo al desarrollar un trabajo de tesis, cada uno en una investigación diferente pero todas relacionadas con la Cátedra.

En mi caso, Yobani Hernández, el primer acercamiento con la Cátedra Paulo Freire, fue entre agosto y septiembre de 2013, para ese entonces me encontraba cursando el séptimo semestre de mi carrera.

Meses atrás ya tenía conocimiento sobre la existencia del proyecto, por voz de algunos compañeros de la UPN sin embargo, es hasta la fecha antes mencionada cuando decidí por iniciativa propia investigar e informarme sobre el mismo.

Lo anterior, movido por el deseo y la posibilidad de realizar mi servicio social en el proyecto, pues se planteaba como una opción flexible en el sentido de los tiempos que manejaba, lo cual tomé muy en cuenta, pues para ese momento mis compromisos laborales y académicos me dejaban poco espacio para dedicarlo al cumplimiento del servicio social; la Cátedra, al plantearse como una opción que desarrolla sus actividades los días sábados en la escuela secundaria fue pertinente para mí.

He de mencionar que al incorporarme al proyecto no pasó por mi mente realizar mi trabajo de tesis en torno al mismo, sólo fue después de haber ingresado cuando mi compañera Ana María, me planteo la posibilidad de trabajar juntos tomando alguna temática sobre la Cátedra, esta idea me pareció oportuna, pues al mismo tiempo que transcurría mi servicio social, elaborarían mi trabajo de investigación, del cual a continuación planteamos el recorrido que nos condujo a la concreción del mismo.

El proceso de construcción del objeto de estudio

La construcción de nuestro objeto de estudio ha sido un trabajo de larga duración, en la que a lo largo del quinto y sexto semestre de nuestra licenciatura, se fueron abonando elementos que nos apoyaron a que en séptimo semestre concretáramos dicha encomienda, este trayecto lo recorrimos al lado de compañeros y maestros que con sus valiosas aportaciones contribuyeron a la configuración del mismo.

En este sentido, inclinarnos por la Cátedra Paulo Freire como nuestro objeto de estudio ocurre una vez que nos encontramos inscritos en este proyecto educativo, cada uno en intereses diferentes como ya lo especificamos en el apartado anterior.

La Cátedra Paulo Freire como proyecto educativo y ahora como nuestro objeto de estudio, se ha venido configurando a lo largo del tiempo desde sus inicios hasta la actualidad, diversos compañeros y compañeras de las diferentes carreras de la UPN han contribuido al enriquecimiento de este proyecto con su creatividad, sus opiniones, sugerencias y participación en las diferentes áreas de la misma.

En mi caso Yobani Hernández, mi contribución a la Cátedra fue como facilitador, al trabajar la materia de Geografía Universal, lo cual implicó dedicarle tiempo para documentarme sobre las temáticas de la materia, así como a la preparación de los materiales de trabajo como lo son algunas lecturas, imágenes, láminas entre otras, aunado a la búsqueda de estrategias pedagógicas para trabajar los contenidos.

Entre las juntas que llevábamos a cabo con los compañeros al final de cada sesión, el intercambio de experiencias, la preparación de las temáticas, los materiales y el trabajo con los alumnos de la Cátedra, transcurría el tiempo de nuestra labor en la misma, a la vez que por las tardes asistíamos a la universidad, ambos cursando el séptimo semestre.

En dicho semestre retomamos nuevamente la línea de investigación educativa con fines a la titulación, por lo cual comenzamos a adentrarnos en el estudio de los elementos de la misma, como ya mencionamos si bien en semestres anteriores ya habíamos abordado algunas temáticas afines, consideramos que es en este momento cuando superamos temores y prejuicios en torno a un trabajo de tesis, lo cual nos permitió darle más seriedad a dicha cuestión, teniendo como encomienda definir nuestro objeto de estudio.

Para ello, en la asignatura Seminario de Tesis I, se formaron binas para el trabajo de investigación, por lo cual Ana María toma la iniciativa en plantear la posibilidad de trabajar juntos en torno a la Cátedra, si bien en mi caso Yobani, desde semestres anteriores ya traía en mente una difusa temática de tesis, ahora la dejé a un lado pues consideré más factible la propuesta de mi compañera, pues para ese momento

ambos ya formábamos parte de la Cátedra, por lo que no teníamos dificultad para adentrarnos en nuestro trabajo de campo para la investigación.

En las sesiones de la Cátedra, el maestro Mauro invitaba constantemente a realizar investigaciones al respecto de la misma, mencionando varios temas que podrían ser objeto de estudio y al mismo tiempo exponía ejemplos de compañeros que ya estaban trabajando su investigación en torno a la Cátedra.

En este sentido nosotros al principio queríamos investigar la trayectoria de los alumnos del tercer grado de secundaria con calificaciones aceptablemente buenas como lo es el ocho, nueve y el diez pero la maestra Gabriela Soria nos planteó de que una calificación realmente no representa el esfuerzo verdadero del alumno, una calificación es subjetiva y depende de diversos factores, por ejemplo: de la empatía del alumno con el maestro, hay alumnos que se dedican a estudiar pero sus calificaciones no lo demuestran, por el contrario hay alumnos que no le dedican mucho tiempo a sus clases y sus calificaciones son buenas.

Ante esta situación se abría la interrogante sobre qué tema trabajar respecto a la Cátedra, al principio teníamos varios posibles ejes, en torno a: ¿Cuáles son las opiniones y las reacciones de los profesores de la secundaria y los padres de familia ante la forma de trabajar que plantea la Cátedra? ¿Qué resistencia se registra por parte de los maestros ante la aplicación de esta pedagogía? ¿A los alumnos les agrada cómo se trabaja en la Cátedra? ¿Cuál es la controversia que surge en el ambiente escolar con sus maestros ante las nuevas actitudes de los alumnos al estar en contacto con una pedagogía liberadora?, cuestiones como la adaptación ante una pedagogía crítica y sus efectos en el aprendizaje y la percepción de padres de familia y profesores de la secundaria a raíz de la implementación de la Cátedra.

Los planteamientos anteriores abarcaban diversas áreas de la Cátedra, padres de familia, profesores de la secundaria, alumnos y facilitadores; trabajar con cada uno de ellos era una labor inmensa y complicada, por lo cual tuvimos que ir delimitando nuestro objeto de estudio, en las sesiones de Seminario de Tesis I los compañeros y

maestra nos orientaron para visualizar la opción más factible, y determinamos que la investigación iría en torno a alumnos y facilitadores de la Cátedra, al ser los sujetos con quienes estábamos directamente en contacto.

En este sentido surgió otra cuestión ¿Qué queremos indagar en ellos? ¿Qué queremos saber? ¿Qué nos interesa? Para cuando llegamos a este momento, estaba por finalizar nuestro séptimo semestre de la carrera y con él las actividades de la Cátedra, correspondiente a la etapa de capacitación de los facilitadores, previo a su incorporación a la práctica con los alumnos de la secundaria, por lo que de manera apresurada realizamos una indagación superficial en torno a la experiencia de los facilitadores sobre la Cátedra.

Para ello decidimos elaborar un guion como base para realizar entrevistas a los facilitadores, mismas que se aplicaron al azar, dicho producto lo presentamos a nuestra asesora, misma que nos hizo ver que el material recabado no nos serviría de mucho, ya que lo que nosotros consideramos una entrevista, resultó ser la simple aplicación de un cuestionario, en la que los informantes nos dieron respuestas muy limitadas, no obstante consideramos que la aplicación de este primer instrumento nos sirvió de base para estructurar la entrevista a profundidad, para lo cual se nos pidió que elaboráramos otro guion de entrevista, en el que abordamos tres grandes ejes temáticos:

I.- Experiencia en torno a su participación en la Cátedra Paulo Freire.

II.- Significatividad de la formación y utilidad del curso.

III.- Su sentir sobre las dinámicas de trabajo y la relación entre los integrantes de la Cátedra.

Al presentarlo a la asesora ella dio el visto bueno y procedimos a la aplicación de la misma, ahora tanto a alumnos como a facilitadores, atendiendo a sus sugerencias y apoyados en algunos autores; lo anterior transcurría a la par del octavo y último semestre de la carrera, una vez recabada la información venía otra interrogante para nosotros ¿Qué hacer con todos esos datos?

Consideramos que a partir de aquí viene un proceso muy complejo, lo cual tiene que ver con el análisis de la información y la construcción de categorías, para lo cual nuestra asesora nos pide leer, y releer cada una de las entrevistas a fin de familiarizarnos con la información, identificar posibles temáticas, anotar intuiciones, interrogantes etc., estas fueron estrategias que nos ayudaron al análisis de la información recabada.

Fue así como poco a poco fuimos identificando y armando las categorías que aparecen el capítulo IV y V de esta tesis, producto de la reflexión, un ir y venir en la información. De esta manera al transcurrir el octavo semestre fuimos concretando nuestro proyecto de tesis, mismo que registramos en Junio del 2014.

Después vienen una serie de asesorías con la profesora Lucía Rodríguez, en las que se fueron afinando las diferentes categorías, posteriormente pasamos por un momento en la que nuestras actividades personales nos limitaron para continuar de lleno con la elaboración de nuestra tesis, por lo cual bajamos el ritmo de la misma y es en Febrero de 2015 cuando retomamos dicho trabajo; ahora ya con el análisis de los datos de nuestros entrevistados misma que dio origen a la construcción de nuestras categorías, lo que seguía era definir una temática que englobara dichas categorías y diera forma a la tesis, nuevamente nos regresamos a revisar el estado del conocimiento, en relación a experiencias pedagógicas alternativas que se han implementado en el ámbito educativo en secundaria.

Después de realizar el análisis de la información en su conjunto y con la ayuda de nuestra asesora, concluimos que nuestra investigación hace alusión a los procesos de cambio educativo, producto de una pedagogía diferente implementada por la Cátedra Paulo Freire con los alumnos de la secundaria 112.

Una mirada al trabajo de investigación

Como ya mencionamos este trabajo de investigación se realizó a partir del proyecto Cátedra Paulo Freire, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la que participaron

docentes y alumnos de las diferentes carreras que se imparten en esta casa de estudios.

Dicho proyecto corresponde a un dispositivo construido como un curso de preparación para el examen de ingreso a nivel medio superior, enfocado a estudiantes de tercer grado de secundaria, en el cuál se pretende poner en práctica el desarrollo de herramientas y estrategias de la pedagogía crítica-transformadora, teniendo como base la pedagogía de Paulo Freire, encaminada a formar consciencia crítica, social y política sobre la realidad educativa en los jóvenes.

Este proyecto se materializó a partir de su puesta en práctica en una Escuela Secundaria, ubicada al Sur del Distrito Federal en la Delegación Tlalpan, y desde hace tres años hasta la actualidad continúa transformándose.

Este trabajo de investigación se propone analizar la experiencia educativa que surge tanto de los estudiantes como de los facilitadores, al momento de participar en la Cátedra, bajo un modelo pedagógico diferente que va más allá de memorizar los aprendizajes y la individualidad de los sujetos, su razón de ser va más enfocada a la transformación social, con una visión de las personas como sujetos de derecho que conviven y aprenden en comunidad.

Por lo anterior, se manifiesta la urgencia de trascender y documentar dichas experiencias, como elementos de un referente vivido en la práctica del desarrollo de pedagogías alternativas, que coadyuven a las generaciones de estudiantes que siguen ingresando a la Cátedra para continuar con este proyecto formativo crítico.

En concreto nos interesa analizar el desarrollo de la experiencia (Pedagogía alternativa), como un proceso de cambio, que está en constante movimiento y es inacabado, en la que actúan distintas fuerzas tanto de control, como de libertad, mismas que ayudan a que este proceso sea aceptado por los alumnos del curso, pero a su vez, choca con fuerzas que condicionan su actuar.

Por lo que en esta investigación nos enfocamos a describir cuáles son las experiencias tanto de alumnos como de facilitadores para identificar estos elementos

que fueron surgiendo como desafíos para la construcción de este proceso y a la vez facilitar su comprensión

En este sentido surge la necesidad de identificar las dinámicas que fueron construyendo este proceso de cambio, entendiendo que todo cambio conlleva ciertos momentos de dificultad, provocados quizá por los referentes que tanto alumnos como facilitadores traen consigo mismos, producto de la experiencia educativa que cada uno ha vivido. Son estas dificultades que se van encontrando en el desarrollo del curso las que motivan a convertirse en desafíos, en los cuales se van identificando las fuerzas y las tensiones que van surgiendo y que condicionan la posibilidad de construir prácticas educativas alternativas.

La estructura del trabajo

La organización de este documento la realizamos en cinco capítulos, mismos que en su conjunto dan cuenta de la experiencia de los alumnos de la secundaria que se incorporan al proyecto, así como de los facilitadores, durante el ciclo escolar 2013-2014.

En el capítulo uno, se presenta la delimitación de la problemática de investigación, exponemos los criterios que nos permitieron configurar y tener en claro nuestra temática en torno a este trabajo, para lo cual hicimos un recorrido sobre el estado del conocimiento en relación a la escuela secundaria, además de explorar algunas experiencias pedagógicas alternativas que se han implementado en el ámbito educativo. Con base en lo anterior, establecimos los objetivos y las preguntas que guiaron nuestra investigación.

En el capítulo dos, se describen las herramientas teórico-conceptuales que nos ayudaron a comprender nuestro objeto de estudio, de igual manera se presentan los instrumentos para la recolección de la información, así como el proceso que se siguió para su organización y análisis.

En el capítulo tres, se hace un recorrido sobre “la Cátedra Libre Paulo Freire-UPN”, con la intención de dar a conocer los elementos que intervienen en la configuración del mismo a lo largo de su historia.

En los capítulos cuatro y cinco, se comparten los hallazgos más significativos en torno a los alumnos y facilitadores, derivados del análisis de los datos proporcionados por los mismos.

Para finalizar, exponemos las conclusiones respecto a la investigación, en la cual damos a conocer las tensiones que experimentaron tanto facilitadores como alumnos durante el proceso del curso, ante la implementación de la pedagogía alternativa, de igual manera se plantean algunas posibles líneas de investigación que quedan abiertas en relación a la Cátedra.

CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA: EL DESAFÍO DE CONSTRUIR EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

Ante el cúmulo de información arrojado por los agentes de la Cátedra, no es tarea menor ubicar una temática en relación a la misma, por lo cual partimos con un breve recorrido sobre el proyecto en relación al vínculo que estableció con la Escuela Secundaria, a fin de abordar los elementos que contribuyeron en la construcción de nuestro objeto de estudio.

En este sentido, existen jóvenes que cursan el tercer grado de la escuela antes mencionada, mismos que están en una etapa próxima a ingresar al nivel medio superior en cualquiera de sus modalidades, de acuerdo con un sondeo entre los alumnos de dicho plantel identificamos que los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, también conocidos como vocacionales, del Instituto Politécnico Nacional, y los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la U.N.A.M. son las que aparecen como las más solicitadas en sus primeras elecciones, es sabido que para ello, los alumnos de la secundaria deben presentar el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), es aquí cuando los jóvenes aspirantes se enfrentan a una situación que en muchas ocasiones no les permite posicionarse entre sus primeras elecciones de escuela, ya que no alcanzan el puntaje requerido para acceder a dichos planteles.

Hasta el año 2012 (Fecha en que la Cátedra se incorpora a la secundaria) en el plantel educativo en cuestión, una vez iniciado el curso de la Cátedra nos percatamos de la falta de mecanismos de formación académica complementarios, que ayudaran a los alumnos a tener un mayor acercamiento hacia el logro de sus objetivos, respecto a la elección de la escuela de nivel medio superior de su interés.

Es así, que la Cátedra Paulo Freire hace presencia en la secundaria, al plantearse como un proyecto encaminado en primera instancia, a acompañar a los alumnos durante un tiempo de preparación, previo a su examen, en la idea de ayudarlos a obtener el mejor resultado posible. Se busca que los estudiantes incorporados al

mismo puedan fortalecer su formación apoyados por los facilitadores, bajo el uso de herramientas y estrategias tendientes a la pedagogía crítica.

Podemos ver que si bien el anclaje primario entre el proyecto y la escuela secundaria, estriba en que la primera, ofrece la posibilidad de preparar a los alumnos para el examen, además, busca promover el desarrollo de una experiencia educativa que marque un cambio en la forma como se educa a los estudiantes en secundaria, es decir, propone una alternativa pedagógica diferente a la que impera en dicho nivel educativo.

En este sentido, si bien no minimizamos la idea de apoyar a los alumnos para su buen desempeño en el examen, lo que adquiere relevancia es conocer el proceso que surge a raíz de la implementación de una pedagogía diferente, y probablemente desconocida para los estudiantes de la escuela secundaria que se incorporan al proyecto.

Sistematizar la experiencia que surge a partir de la puesta en marcha de la Cátedra Paulo Freire bajo un modelo pedagógico diferente, es uno de los puntos que impulsó este trabajo de investigación, desprendiéndose las siguientes preguntas en una aproximación inicial: ¿Cómo analizar el significado de esta experiencia? ¿Qué factores pueden estar influyendo en la capacidad de generar alternativas pedagógicas diferentes? A fin de poder ahondar en la problematización de nuestra temática, nos abocamos a buscar información respecto a la escuela secundaria en general, y sobre los procesos de cambio educativo, como lo muestran los apartados siguientes.

1.1. La secundaria una escuela para adolescentes

Una primera cuestión para problematizar nuestro objeto de estudio, se refiere a la necesidad de no perder de vista la complejidad que implica construir espacios de trabajo alternativos con los estudiantes de la secundaria; en este apartado compartimos algunas investigaciones en torno a la problemática por la que atraviesa

este nivel educativo, y que será necesario tener presente al analizar la experiencia de la cátedra Paulo Freire.

Es así, que en este apartado se destacarán aspectos relacionados con la configuración histórica de dicho nivel educativo, la disciplina en un sentido punitivo como uno de sus elementos característicos, la concepción de los docentes hacia los alumnos, así como la concepción de los alumnos hacia la escuela, y las estrategias pedagógicas que se implementan al interior del aula escolar.

Compartimos la idea de que un punto clave para comprender el ambiente y prácticas escolares que hoy en día tienen lugar en la secundaria, habría que considerar su “historia social”, como lo refiere Sandoval (2000, p.35) en su investigación sobre la secundaria pública, pues ello nos permite comprender el modo como se ha ido constituyendo, tal como refiere la autora cuando plantea que *“es imposible separar la(s) escuela(s), de su proceso histórico como institución dentro del sistema educativo. No podrían entenderse [...] sus concepciones predominantes, tradiciones, formas organizativas, y relaciones al margen de este proceso [...]”*.

En este tenor abordamos algunos elementos que nos permiten entender la configuración de la escuela secundaria a lo largo de la historia, a fin de identificar su contexto actual y la naturaleza de sus desafíos.

Uno de los elementos que marcan el origen de dicho nivel educativo es el debate sobre su pertenencia a la educación primaria o a la preparatoria, como continúa planteando Sandoval, (2000, p.37)

La secundaria nace ligada a la preparatoria ya que, a principios de este siglo (haciendo referencia al siglo anterior), el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años. En un país marcado por el analfabetismo y la baja escolaridad de su población, terminar la primaria y acceder a la preparatoria era privilegio de unos cuantos, por lo que se consideraba como un nivel en cierto grado elitista.

En este contexto surge la inquietud por establecer un nivel educativo diferente a la preparatoria, que ofrezca una educación menos elitista y apegada a las necesidades sociales de los egresados de la primaria, por lo que en 1923 los estudios de preparatoria se dividen en dos ciclos, por un lado la secundaria que abarcaba tres años y que se concebía como la ampliación de la primaria, y por otro la preparatoria; posteriormente en el gobierno de Calles, la autora refiere que la secundaria se legitima como un ciclo específico, bajo el siguiente proceso y características:

Pasa a depender directamente de la SEP a través de una instancia creada ex profeso: El departamento de educación secundaria. “Dos decretos presidenciales, uno de agosto de 1925 y otro de diciembre del mismo año, consolidaron la organización de las secundarias federales, al crear, el primero, dos planteles educativos de esta índole y, el segundo, al dar vida independiente y personalidad propia al llamado ciclo secundario de la ENP” (Sandoval, 2000, p.41).

Respecto a los planteamientos precedentes podemos encontrar otra razón por la cual se concreta dicho nivel educativo, lo cual llama nuestra atención en el sentido de que la secundaria no sólo surge para favorecer una opción educativa menos elitista, sino también con las siguientes finalidades:

[...] la medida también pretendía controlar las inquietudes estudiantiles que por diversos motivos se expresaban en el seno de la universidad y sobre todo de la preparatoria [...]. (Bajo este contexto), la secundaria nació en 1925 con la idea de “promover el orden”, y las medidas disciplinarias se convirtieron en uno de los ejes de su funcionamiento [...] (Sandoval, 2000, p. 64-65).

Como vemos desde el surgimiento de la secundaria, la disciplina marca una de las características predominantes de este nivel educativo, aunado a ello una vez creada la secundaria, aún había muchas cosas por definir sobre éste ciclo, entre ellas enfrentaba un reto que tiene que ver con:

Definir un perfil propio que le confiera identidad y legitimidad que intentó darse a través de una reorganización de su plan de estudios, sugerencias didácticas específicas (que ponían énfasis en la naturaleza psicológica del alumno al que iban

dirigidos) y una serie de normas para regir su vida interna. Así son dos los conceptos que apuntalan la definición social del nivel: su carácter popular y su atención a un sector específico de la población: los adolescentes (2000, p. 41-42).

En este sentido podemos ver que definir “un perfil propio” y una “identidad”, no fue nada fácil, sin embargo, lo anterior trató de concretarse a lo largo del tiempo, como lo dan a entender las descripciones ulteriores.

Bajo la consigna de que la escuela secundaria desde su creación se ha visto envuelta en debates, propuestas y transformaciones, en 1932 bajo el Departamento de Escuelas Secundarias, se vuelve a hacer una revisión sobre este nivel en la que se le asignaron diversos objetivos, mismos que dejan ver como a la escuela secundaria se le relacionaba con aspectos políticos, económicos, éticos y sociales. En este sentido lo que nos parece importante recalcar es la inferencia que hace Sandoval (2000, p.45) en relación a la carga de objetivos asignados a la secundaria, pues ello, *“parecía pensarse en un alumno casi adulto”*.

El siguiente párrafo a manera de síntesis nos deja ver los diferentes elementos que estuvieron presentes en el proceso de configuración de la secundaria:

El nacimiento de la secundaria como un nuevo ciclo implicó una búsqueda para otorgarle legitimidad contenido propio: popular, vocacional y para los adolescentes, puente entre la primaria y la preparatoria, normal o estudios técnicos y proporcionador de diversas salidas en cada una de sus etapas, a fin de permitir que quien abandonara la escuela contara con conocimientos útiles para desenvolverse en el mundo del trabajo, fueron los elementos iniciales característicos que permitieron articular intereses políticos, sociales y educativos en torno a un ciclo en el que el peso de su pasado dificultaban modificaciones de fondo [...] (Sandoval, 2000, p. 45).

No obstante Ynclán y Zúñiga (2005, p. 13-14), en su investigación sobre el contexto docente en secundaria, nos plantean que hasta el momento la definición de la secundaria es ambigua ya que:

“No se asume como un nivel terminal que pueda capacitar al joven para ingresar al trabajo y tampoco cumple su objetivo de ser un puente hacia otro nivel educativo; ya

que en este país el 50% de los alumnos que terminan la educación secundaria no acceden a siguiente nivel [...]”.

Otro de los puntos de debate respecto a este ciclo educativo se refiere a definir hacia donde debía establecer su vínculo, existiendo como opciones la primaria y la preparatoria, después de concebirse como “puente” entre estos niveles educativos, la educación secundaria se ubica ahora como educación media, ciclo que a su vez se subdividía en media básica (secundaria) y media superior (preparatoria), es así que la secundaria quedó más vinculada con el bachillerato que con la primaria.

Con la reforma de 1975, Sandoval menciona entre otros puntos, que una de las finalidades es vincular la primaria y la secundaria, hecho que estaba ligado al interés de mantener una continuidad en secundaria con la Reforma Educativa que para ese momento ya se desarrollaba en primaria, situación que se ratifica en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Al respecto de lo descrito hasta aquí, establecemos un vínculo con el planteamiento que Sandoval (2000, p.77) desarrolla, en el sentido de que *“la secundaria hoy en día se encuentra en un proceso de transición”*, apoyada en Sacristán (1996) menciona que ello *“implica rupturas y acomodaciones; en este proceso la secundaria se debate entre nuevas exigencias y tradiciones arraigadas, ideas de renovación y añejos problemas no superados”*.

1.1.1. La secundaria y el énfasis en la disciplina

En la idea de que algunas de las concepciones predominantes y las formas organizativas de la secundaria actual, se gestaron a lo largo de la historia, la disciplina es un claro ejemplo de ello, recordemos que ésta tiene sus antecedentes en 1925, cuando se implanta con la intención de promover el orden entre los estudiantes del este nivel educativo; aunado a ello un elemento que coadyuvó la idea de establecer la disciplina tiene que ver con la adolescencia, en este sentido los párrafos siguientes nos da cuenta de ello:

El énfasis en la disciplina se fortaleció con la introducción de uno de los conceptos identitarios del nivel: el de ser escuela para los adolescentes [...]. Ello implicaba la asunción de trabajar con sujetos en etapa de cambio, en palabras de Everhart (1993) citado por Sandoval, son “seres incompletos y dependientes” a los que había que inculcarle valores, hábitos y actitudes para su transición al mundo de los adultos [...]. (Sandoval, 2000, p. 65-66).

Asumiendo la misma línea de la mencionada autora (1998), Saucedo (2006, p.409) enriquece la referencia sobre el sentido histórico de la formación en el nivel secundaria (como escuela para adolescentes), cuestión que se refleja en la puesta en práctica de discursos sobre la adolescencia que la resaltan como etapa de vida; es así que la secundaria *“responde, por tanto, a una visión de los estudiantes como individuos a los que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar”*.

Bajo esta consigna podemos ver, que disciplina y adolescencia van de la mano, si bien la disciplina forma parte de los diferentes niveles educativos, en la secundaria adquiere relevancia en tanto que los sujetos con los que se trabaja son adolescentes.

Hernández (2008, p.63) en su investigación sobre los alumnos y su vínculo con la institución educativa en secundaria, refuerza una de las ideas anteriores al plantear que la disciplina es una característica que ha perpetuado en dicho nivel educativo:

La escuela secundaria de nuestros días no difiere mucho de aquella que nació en los años veinte del siglo pasado con Moisés Sáenz. En esa época se trataba de establecer una institución que estuviera encaminada a formar, bajo un rígido esquema disciplinario [...].

Es así que la disciplina pasa a formar parte de un elemento identitario y de tradición que conserva peso hoy en día en la secundaria y que influyen en su organización. Así lo refiere Hernández (2008, p.66) *“la disciplina escolar, tanto por sus fundamentos históricos como por su actual desenvolvimiento, es un asunto alrededor del cual se organizan muchas de las prácticas diarias del proceso educativo secundario”*.

En este sentido Valdés, Cebreros y Vales (2010, p.34) nos comparten sus hallazgos en torno a las estrategias que utilizan los docentes para manejar los problemas de disciplina al interior del establecimiento educativo. La primera de ellas se refiere a buscar apoyos externos como lo es los padres de familia; la siguiente está relacionada con castigos, en palabras de un docente menciona:

Muchas veces optamos por lo más fácil, como sacar al estudiante del aula; es quitar el problema de encima, aunque sea de manera momentánea, pues sabemos que esta solución no ayuda al adolescente; la que sigue es la negociación con el estudiante y la última relacionadas con la organización de la clase, en este sentido los maestros comentan que para controlar a los estudiantes con problemas de disciplina establecen reglas y desarrollan diversas estrategias de enseñanza. (Valdés, Cebreros y Vales, 2010, p.34).

Si bien podemos ver que algunos docentes se esfuerzan por buscar medidas disciplinarias diferentes a la sanción y la represión, la misma investigación plantea que:

[...] para controlar la disciplina continúan utilizándose métodos convencionales tales como el castigo y la negociación y una evidente ausencia de estrategias basadas en la convivencia que implica la participación de los propios alumnos en el establecimiento de las normas y la comprensión de éstas (p.36).

Lo anterior no difiere mucho con lo que a continuación se plantea respecto a la disciplina que tiene lugar en algunos centros escolares.

- Las practicas que llevan al cumplimiento de la disciplina en las secundarias, en su ejercicio cotidiano, se apoya principalmente en un conjunto de costumbres y convicciones no sistematizadas que se incuban en un sistema jerárquico de control, basado más en un sistema de lealtades que permiten la interpretación distintiva de la reglas, que el conocimiento certero de las normas positivas [...] el estado de cosas prevaleciente en las escuelas secundarias todavía asigna un estatus de dependencia a los estudiantes, que al ser concebidos como el objeto de una educación

rigurosamente disciplinaria los limita para permitir y promover la manifestación de sus inquietudes y para escuchar los comentarios y sugerencias que puedan hacer sobre su proceso de formación (Hernández, 2008, pp. 67-68).

- La norma dirigida de manera especial a los estudiantes, aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones sociales, el incumplimiento de las normas trae consigo la aplicación de sanciones. (Sandoval, 2000, 215-216).

- Sostengo que en la investigación sobre procesos de indisciplina hay una tendencia fuerte a señalar el sarcasmo, las burlas, el autoritarismo, el abuso de poder, por parte de los adultos en las escuelas. (Saucedo, 2006, p. 425).

Por su parte Rodríguez (2009, p.156), nos habla sobre la experiencia de la formación de estudiantes, en la que a través de entrevistas a los alumnos, éstos dejan ver que “[...] los maestros ejercen su autoridad de manera arbitraria e impositiva sin medir ningún espacio para la ponderación de razones [...]”.

Si bien en los últimos tiempos se ha venido modificando este fenómeno en tanto se aprecia un esfuerzo de los docentes por implementar mecanismos como el diálogo, la convivencia y participación de los estudiantes en el establecimiento de las normas y la comprensión del por qué resultan necesarias; los planteamientos también muestran que la disciplina en un sentido rígido permanece al interior de algunos centros escolares en secundaria.

Lo cual en parte se explica por diferentes factores presentes en el contexto escolar, como lo es grupos de trabajo numerosos, la imagen social de que tener a los alumnos cayados e inmóviles es sinónimos de un buen maestro, así lo plantea Ynclán y Zúñiga (2005, p.73):

“cada docente desplegará sus habilidades para estar a la altura del mito, no obstante las condiciones en que desarrolla su trabajo representa el primer obstáculo; además de la cantidad de alumnos y grupos atendidos, tiene que impartir diferentes materias, en las que debería ostentar un saber especializado, y ante la imposibilidad de cumplirlo y la necesidad de reafirmar su imagen, surge como un recurso, las prácticas de control que la misma institución ha incorporado al paso del tiempo. Estas prácticas

aprendidas en la escuela se repiten día con día, formando parte de los llamados rituales cotidianos”.

Aunado a lo anterior, hay toda una serie de dimensiones que atraviesan la labor educativa y sus manifestaciones como la disciplina, entre ellas Boggino (2010) nos señala aquellas que tienen que ver con la concepción teórica y epistemológica de los actores educativos, de la cual parten para la interpretación de un conflicto, de un error o de los obstáculos en el proceso de aprendizaje, en función de ello es que tomarán determinadas acciones y en general desarrollarán su labor educativa.

En otras palabras, dichas concepciones permean y se reflejan en las prácticas que tienen lugar en el centro escolar; en los planteamientos ulteriores se vislumbran elementos de dicha cuestión.

1.1.2. La mirada del estudiante como menor de edad

Para el desarrollo de este apartado retomamos el concepto de adolescencia a la que anteriormente hicimos referencia, ya que esta influye en las concepciones de los docentes sobre los alumnos, pues en función de que los estudiantes son adolescentes se les considera por los profesores como sujetos en etapa de conflictividad y cambio, se les cataloga como irresponsables y se les imponen restricciones, por lo que:

[...] la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación (Sandoval, 2000, p.212).

Desde esta perspectiva se visualiza a los alumnos como sujetos carentes de la capacidad para la toma de decisiones, por lo que tal cuestión es delegada a los adultos. Saucedo (2006, p.410) en su investigación obtiene elementos que van en la misma línea y hace referencia a que en la secundaria los consejos de los profesores hacia los alumnos son constantes, éstos con frecuencia marcan la diferencia de

etapa que los alumnos estaban viviendo y el hecho de que ya no son unos niños sino “adolescentes” que debían empezar a pensar en el futuro.

En relación a lo anterior la autora plantea la siguiente interrogante que nos parece valiosa rescatar: ¿En qué medida el contexto escolar favorecía prácticas a través de las que las y los estudiantes pudieran posicionarse como adolescentes y ya no como niños?, nos menciona que *“en las aulas era común escuchar a los maestros decirles: “jóvenes”, “chaparrita”, “¡cálmate hijo!”, “¿qué es eso, niña?, ¡hable bien!”; con tales frases y adjetivos los profesores transitaban de ubicarlos de una etapa de desarrollo a otra, “o bien como sujetos a los que había que continuar instruyendo en cuestiones tan diversas como el hablar bien y no sólo las relativas al desempeño académico” (p. 410).* Es así que en sus hallazgos respecto a este punto define que:

Aunque en los discursos se les insistía que ya no eran niños sino adolescentes y que debían comportarse de modo distinto, en los hechos no se favorecía ni existía una organización escolar que promoviera formas de comportamiento en las que los y las estudiantes regularan su conducta (p.427), (citamos un ejemplo de lo anterior) en la escuela se requería con frecuencia la presencia de los padres para reportar a los alumnos por cosas tan variadas como faltas de conducta, no llevar el material para trabajar, peleas entre compañeros, ausencia de tareas, etcétera, de modo que se dirimía el control de los problemas en los padres mas no en los propios estudiantes (p.410).

Las ideas anteriores nos hablan de una confusión entre los docentes sobre cómo dirigirse a los alumnos, definirlos como niños, como jóvenes o adolescentes, lo cual se torna relevante en el sentido de que una u otra representación traerá consigo determinadas formas de acción para con los estudiantes.

Por otro lado Rodríguez, en su apartado sobre los principios que rigen la formación de ciudadanía, nos habla sobre los profesores y como ellos manifiestan la necesidad de mantener una actitud absolutamente escolar de los alumnos, por lo cual no dan cabida a expresiones por parte de los mismos:

-En el discurso de los maestros múltiples comentarios que hacían referencia a su preocupación por la existencia de determinados estilos de arreglo personal y prácticas de relación entre los jóvenes, que como producto de su cultura experiencial, tienden a manifestarse en la escuela y frente a los cuales se plantea la necesidad de fortalecer ciertos criterios que impidan su expresión, con la finalidad de propiciar el logro de sus propósitos formativos (Rodríguez. 2009, p.129).

En el mismo sentido Reyes (2009, p.154-155), en su artículo sobre los procesos de construcción identitaria en alumnos de secundaria, nos refiere lo siguiente:

Los docentes, en general, sólo logran visualizar este poco interés de los adolescentes por la escuela y su función educativa o, mejor dicho, por las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones educativas, repiten de varias formas la idea de que: los muchachos no saben a qué vienen a la escuela; son contados los que tienen claro que se viene a estudiar; vienen a todo menos a estudiar; no les interesa la escuela, sólo les interesa el relajo y están aquí porque los mandan. Añaden: el problema es que no están conscientes de que tienen que estudiar; que a ellos les preocupa pasar bien el momento en la escuela.

Lo anterior nos da cuenta sobre algunas de las concepciones que giran en torno a los alumnos, en este sentido un elemento que creemos subyace al planteamiento anterior tiene que ver con la socialización, a los alumnos les preocupa pasar bien el momento en la escuela, cabría preguntarse entonces, si bajo la perspectiva pedagógica tradicional no se contempla la socialización de los estudiantes como parte del proceso formativo de los mismos, pareciera que no, al menos desde el discurso y la práctica pedagógica de algunas escuelas:

La necesidad de sostener la asepsia de lo absolutamente escolar, intenta convertir el espacio escolar en lugar deshabitado de las vivencias y expresiones juveniles, las cuales, al ser consideradas actitudes descontextualizadas, habrán de excluirse en aras de que los jóvenes puedan contextualizarse como estudiantes al interior del

dispositivo de formación, aunque ello implique la descontextualización de su propia cultura experiencial o, en otras palabras de sí mismos (Rodríguez, 2009, p.133).

Bajo la lógica de la concepción teórica y epistemológica que trae cada docente, podemos ver el papel que juega el discurso sobre la adolescencia, y su concreción en la práctica pedagógica, en tanto se considera a los alumnos como seres incompletos y dependientes, es necesario inculcarles valores, hábitos, actitudes y orientarlos para su favorable transición al mundo de los adultos; en este proceso también se visualiza una preocupación de los docentes porque lo alumnos aprendan los contenidos académicos y en este sentido algunos tratan de contener en lo posible las expresiones juveniles que puedan interferir al logro de este objetivo, lo cual implica *“establecer una lucha con el alumno para que acceda al conocimiento, para que “aprenda”. Aquí surge la posibilidad de que cualquier cosa se vuelva válida, si se hace por “el bien del alumno”* (Yncián y Zúñiga, 2005, p.77).

Dicha postura y acciones generan una reacción en los alumnos, así se visualiza en las expresiones de los mismos, en el siguiente apartado.

1.1.3. Las nuevas demandas de los estudiantes hacia la escuela

Retomando a Reyes (2009, p.155) podemos ver a los estudiantes y cómo es que viven el ambiente educativo al interior de los establecimientos escolares, en este sentido ellos ven a la escuela secundaria como:

[...] un espacio de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto. La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplinamiento trae consigo, en ocasiones, prácticas percibidas como injustas por los alumnos.

Al respecto Ynclán y Zúñiga (2005, p.22) nos mencionan:

“Entre los maestros y los estudiantes de secundaria se establece una relación que de inicio es conflictiva; las exigencias son múltiples, muchas veces absurdas por que no corresponden al desarrollo intelectual o social, por ejemplo: forrar los cuadernos al gusto de los profesores, hacer márgenes de un color impuesto, usar la falda debajo de las rodillas y llevar el pelo corto”.

Los párrafos anteriores dejan ver que los alumnos reconocen la disciplina como un elemento presente en su contexto escolar que los limita a expresarse, por lo que en ocasiones tales prácticas les parecen injustas; no obstante también visualizan el espacio escolar como aquel que les ofrece algunas situaciones positivas o agradables:

Las secundarias son vistas por muchos de los adolescentes como espacios en los que a pesar de los reglamentos se puede convivir, echar relajo, cotorreo, despapaye o desmadre, con los compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir como adolescentes con otros adolescentes y compartir intereses comunes, y ello representa lo más importante que les ofrecen [...]. (Reyes: 2009, p.154).

En este mismo sentido Sandoval (2000, p.226), nos plantea algunos significados que los estudiantes le confieren a la escuela al verla como un espacio de encuentro con amistades, aunque también para algunos de ellos la escuela constituye un espacio de superación personal, es así que *“ambas cosas son valoradas como las razones principales por las que encuentran gusto en su estancia en la secundaria”*

En el párrafo siguiente encontramos en su conjunto algunos de los puntos anteriores:

El espectro de sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ellas

espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social; para ser alguien en la vida (Reyes, 2009, p.154).

Por su parte Rodríguez (2009, p.179), en su investigación plantea que al interior de las escuelas se debaten otras perspectivas respecto a la función docente y la relación pedagógica con los alumnos-los menos- los alumnos reconocen también a sus buenos maestros que en palabras de la autora los diferencian de la generalidad de los docentes, dicho concepto lo atribuyen a aquellos profesores que los apoyan y que puedan hablar con ellos. *“Dichas características resultan ser altamente valoradas por ellos, sobre todo cuando su experiencia en la escuela esta signada por la ausencia de espacio para ser valorados y apoyados [...]”*.

Lo anterior nos refiere a que los juicios de los alumnos sobre los maestros son ambivalentes, así lo plantean Ynclán y Zúñiga (2005, p.25):

“[...] en sus recuerdos están presentes escenas de mucha agresión hacia su persona, de falta de respeto y abuso; reconocen, sin embargo que no todos los profesores los maltratan, que han tenido experiencias en que los ayudan, los apoyan, los defienden y los orientan para que no comenten actos que puedan perjudicarlos”.

No obstante este último punto de vista, también existen alumnos que manifiestan una serie de demandas en torno al ambiente escolar, de acuerdo con Reyes (2009, p.171):

[...] éstos parecen exigir nuevos dispositivos curriculares e institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria, que consideren los distintos sentidos que la escuela y la educación adquieren e identificando a través de ellos potencialidades y necesidades educativas.

De igual manera Saucedo (2006, p.404), apoyada Rodríguez (1999), plantea que los alumnos tienden *“a solicitar clases divertidas, que los profesores sean justos en la*

aplicación del reglamento y las sanciones, y que se tome en cuenta que son adolescentes”.

1.1.4. El agotamiento de las estrategias pedagógicas tradicionales

Moreno (2009, p.1), en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, si bien nos habla sobre las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en secundaria, sus hallazgos denotan también algunas estrategias didácticas presentes al interior de la escuela secundaria:

[...] cuando uno se adentra en la cotidianidad de la vida en las aulas de secundaria lo que encuentra es un modelo educativo convencional, en el que el profesor sigue siendo el protagonista y sus prácticas de evaluación continúan centradas en la medición, el examen es, muchas veces, la técnica privilegiada, prima la función sumativa (productos) y la evaluación más que valorar el dominio del contenido de las materias cumple sus funciones menos pedagógicas como son las de control y fiscalización del comportamiento de los alumnos. La evaluación tradicional sigue vigente, con lo que se refuerza un aprendizaje memorístico y rutinario, lo cual se contrapone abiertamente con el desarrollo de habilidades y competencias, que de acuerdo con lo que establece el currículum de educación secundaria, las escuelas deben estar potenciando en los alumnos.

Si vemos el hallazgo anterior nos trae de nuevo a colación las concepciones teóricas y epistemológicas, como aquellas que subyace a la determinación de las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores. Sandoval (2000, p.312) en la misma línea temática nos dice:

La cultura escolar de la secundaria que pone especial énfasis en la calificación a través de prácticas como la negociación de puntos, enseñar de manera implícita a cuidar los promedios, hacer exámenes que pueden pasarse aprendiendo de memoria las respuestas de cuestionarios, o la expulsión de la escuela, parece enseñarles que aprobar –por cualquier medio- es más importante que aprender y aunque esto puede matizarse por la intervención y preocupación de algunos maestros en la transmisión del conocimiento, la calificación tiene también este sentido formativo.

Pareciera que la calificación es el único parámetro para definir el grado de aprendizajes que los alumnos han logrado, por lo cual estudiantes y profesores se valen de diferentes estrategias como el examen, que a su vez conlleva a los aprendizajes memorísticos, negociación de puntos, etc. a fin de lograr un número que amerite la aprobación de los alumnos.

En este mismo tenor se pronuncian Yurén y Araújo (2003, p.639), al mencionar que las actividades características de los centros escolares conllevan tomar notas de lo que se expone en clase, y privilegiar los exámenes como herramienta preferida para evaluar a los estudiantes con la particularidad de que éstos *“a menudo [...] consiste en preguntas que se responden de manera mecánica, y no es raro que se aplique, con una intención punitiva, sólo a aquellos alumnos que a juicio del profesor no han participado suficientemente”*.

En su investigación sobre prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria, Fernández, Pérez, Tuset y García (2011, p.55) identifican los siguientes hallazgos, que tienen estrecha relación con las anteriores:

El análisis de las prácticas educativas de los profesores mostró un predominio del enfoque de enseñanza tradicional en los grupos escolares [...] en general, los maestros dedicaron la mayor parte del tiempo a actividades de transmisión y recepción de conocimientos, basadas en la exposición, memorización y copia de conocimientos escolares. La organización más frecuente de los alumnos fue el grupo clase, en la que los profesores se dirigen a los alumnos proporcionando información o instrucciones sobre las tareas. La participación de los alumnos en la comunicación que se desarrolló en las clases fue, casi siempre, pasiva (relaciones verticales entre el maestro y los alumnos). Por lo que respecta a las estrategias de evaluación, corregir los errores de los alumnos fue más frecuente que indagar sobre sus errores, crear situaciones de conflicto cognitivo y revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje seguido.

Yurén y Araújo (2003, p.638-639), nos refieren sobre algunos de los rasgos que caracterizan la práctica docente a raíz de la introducción de un nuevo programa en

una escuela secundaria, la cual no difiere de lo que hasta ahora hemos planteado, las autoras menciona que si bien se puede ver el esfuerzo por generar actividades que den lugar a experiencias formativas para los alumnos, en la práctica docente en general, impera una *“cultura de la instrucción, de la prescripción, del adoctrinamiento y la inculcación”*. Tal situación tiene que ver con la noción de aprendizaje que los docentes poseen, cómo es que ellos consideran que aprenden los alumnos, pareciera que al no reestructurar dichas concepciones tradicionales, no se lograrán cambios significativos en el proceso de aprendizaje, como lo vemos en el siguiente párrafo:

Quando algún profesor se percata de que los contenidos por trabajar son sobre todo saberes prácticos que tienen que ver con la convivencia y la problemática existencial del estudiante, suele seguir otra estrategia que si bien significa un cambio en relación con la función de instrucción, no conlleva un cambio en el ejercicio del poder. Nos referimos a la función de adoctrinador que suele asumir el profesor y que le coloca no sólo como poseedor del saber, sino también de la sabiduría moral (p.639).

Desde la postura de Ynclán y Zúñiga (2005, p.95) el predominio de las estrategias pedagógicas tradicionales en la secundaria, tiene que ver en parte con las situaciones y condiciones vividas en las aulas, ya que estas parecen no dejar otro camino que el de las actividades rutinarias, aunque en el fondo, el docente sabe que son mínimas las habilidades de conocimiento que el alumno desarrolla, y ante ello puede desplegar una actitud de indiferencia y apatía.

No obstante también compartimos el planteamiento de Rodríguez (2009, p. 165-167), en el encontramos un punto clave a poner en práctica si se pretende generar un cambio en la forma como se educa, ello consiste en *“la necesidad de impulsar distintas estrategias metodológicas desde los nuevos paradigmas de la enseñanza que propone a la acción del sujeto como centro del quehacer formativo con el proceso de construcción del conocimiento [...]”*.

1.2. El problema del cambio educativo en la secundaria

Otro de los elementos que es necesario incorporar para delimitar nuestro problema de investigación se refiere al tema de la comprensión del cambio educativo, en este sentido Muñoz (2009, p.9) en su investigación sobre dichos procesos deja ver que estos, más allá de referirse solo a la intervención en las modificaciones en la infraestructura, implican una gran complejidad debido a que suponen reconstruir la cultura de la organización escolar, además de modificar la forma de pensar de los actores implicados. mm

En palabras de Romero (2003, p.21) el cambio implica transformar la visión de los agentes educativos lo que tiene que ver con la inversión de las formas tradicionales de pensar la escolaridad y respecto al papel imperante que juegan cada uno de ellos.

El mismo sentido de la reflexión se refleja en la investigación realizada por Yurén y Araujo (2003, p.637) en la que responden a la interrogante sobre ¿Qué juegos de poder y resistencia desató el cambio de programa de Formación Cívica y Ética y cómo influyeron en las prácticas docentes?, ellas hacen referencia a la “perturbación”², en tanto para los profesores el cambio les implicaba abandonar el papel de instructor y asumirse en un nuevo modelo de actuación profesional. Las autoras encuentran que ello *“implicó un descolocamiento en el espacio social y en el ejercicio del poder: el profesor tenía que acompañar al estudiante en su proceso, facilitarle situaciones formativas y ser su interlocutor, en lugar de ser el dueño de la palabra”*.

Retomando a Romero (2003, p.8) lo anterior implica redefinir el ejercicio de los roles tradicionales en la práctica. Se trata de *“[...] jugar otra posición, introduciendo así un nuevo modo de reconocerse a sí mismo en función de enseñante –al legitimar*

² Desde el posicionamiento de una reforma curricular Blin (1997), citado por Yurén y Araujo (2003, p.637) nos dice que *“una reforma curricular tiene un papel perturbador porque significa una desestructuración de las prácticas habituales y la pérdida del lazo de identificación con ciertos referentes, con el consecuente desequilibrio del repertorio praxeo-cognitivo que caracteriza a la práctica”*

nuevas ideas para pensar la relación educativa, cuando el control del saber deja de ser atributo exclusivo del docente-. (Rodríguez y Elizondo, 2010, p.119).

A partir de los puntos anteriores podemos inferir que cambiar la cultura y la organización escolar como uno de los ejes clave para dar paso a la práctica de alternativas pedagógicas, es complejo, en tanto que los profesores y alumnos actúan desde sus propios marcos de referencia, desde sus concepciones teóricas, así lo plantea (Rodríguez y Elizondo, 2010, p.17)

Aunque las reformas educativas tengan por objeto producir cambios culturales que afecten en un sentido determinado los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo, dicho proceso de cambios se relaciona en un complejo sistema de relaciones, en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia- desde la cual piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción.

En este sentido las mismas autoras reconocen la dificultad de los actores educativos para incorporarse al proceso de cambio, en tanto “[...] *el problema no es solo de reestructuración cognitiva sobre un modo de hacer las cosas, sino porque les impone la exigencia de un nuevo modo de ser (p.105).*

Los elementos anteriores tienen que ver con lo que Romero (2003, p.19) plantea respecto a las implicaciones que conlleva promover el cambio en el espacio escolar hacia formas pedagógicas alternativas, “la dimensión política del cambio”, es decir a las relaciones de poder que se cuestionan y se construyen en un proceso de cambio, lo anterior “[...] *Al ponerse en revisión las formas autoritarias, inconsultas, autocráticas de las estructuras y las relaciones que operan tanto al nivel de las micro políticas institucionales como en el ámbito de la política educativa en general [...]*”.

En este sentido podemos ver que la dimensión política, al igual que la cultura escolar actúa como condicionante para dar lugar a los procesos de cambio a partir de propuestas pedagógicas alternativas:

La falta de flexibilidad y de autonomía que caracteriza al sistema educativo público pone límites sobre todo a los procesos de reestructuración en cuanto a la reformulación y generación de nuevos roles [...] los mayores obstáculos surgen con la irrupción de las tradicionales, formas culturales de pensar y hacer la educación secundaria que se manifiestan en burocracia, relaciones jerárquicas, trato homogeneizador, entre otras, y que se expresan no sólo en el interior de las escuelas sino en los distintos estamentos del sistema educativo [...] la existencia de estas barreras en ocasiones genera dinámicas conflictivas que es preciso atender en sus dimensiones personales e institucionales. (Romero, 2003, p.15).

Por otro lado las investigaciones también nos dan cuenta de las relaciones de poder y resistencia que viven los actores educativos durante el proceso de cambio que experimentan, de acuerdo con Muñoz (2009, p. 9) refiere que los procesos de cambio producen dificultades y traen consigo algunos efectos en diferentes áreas, por lo cual algunos actores involucrados en el mismo manifiestan resistencia ante la modificación de sus prácticas.

Es así que retomando a Rodríguez y Elizondo (2010, p.15), quienes citan a Espeleta (2004), podemos ver que el cambio es un proceso que no escapa a las siguientes características:

Se ha estudiado que la apropiación de nuevas concepciones, esto es, el cambio de las formas de pensar, junto con la construcción de nuevas prácticas es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual [...].

En esta perspectiva las mismas autoras incorporan en la temática de procesos de cambio la cuestión de los tiempos, mencionan que éstos son lentos, pausados y no exentos de conflictos y tensiones.

No obstante Romero (2003, p.20), nos brinda un elemento que consideramos clave poner en práctica al tratar de salirse o modificar el esquema imperante en la estructura escolar para dar lugar al cambio, ello es:

El desarrollo de capacidades de negociación no sólo al interior de cada escuela, (capacidad interna) sino además en relación con otros estamentos del sistema educativo. La supervivencia de la innovación depende muchas veces de esa capacidad de negociación con las burocracias técnicas, políticas y administrativas.

Los elementos hasta aquí expuestos dan cuenta de que los procesos de cambio en al ámbito educativo solo pueden verse desde su complejidad, al estar atravesada por múltiples dimensiones que la condicionan, de ahí la interrogante sobre si se pueden generar y son viables otros caminos y prácticas que puedan responder a las necesidades de los alumnos de la secundaria, que contrarresten la imposición, el dominio y el control, que permita la construcción de una cultura distinta a la que impera en el contexto de este nivel educativo.

En este sentido creemos necesario adentrarnos en la exploración de otras experiencias pedagógicas, la Cátedra Paulo Freire que parte de otros principios pedagógicos respecto a la escuela tradicional, podría ayudarnos a vislumbrar alguna alternativa, al tiempo que indagamos sobre el proceso de la misma, como lo planteamos en nuestros objetivos. .

1.3. Objetivos de la investigación

En relación con los elementos que hemos planteado hasta ahora, surge la inclinación por analizar a mayor profundidad la experiencia que surge a partir de la implementación de la Cátedra, y valorar su viabilidad como proyecto alternativo en la formación de estudiantes de secundaria; entendiendo que al trabajar con los alumnos de este ciclo educativo, la Cátedra Paulo Freire a través de la pedagogía crítica estaría irrumpiendo en una experiencia de formación académica tradicional.

Lo anterior teniendo presente que la implementación de proyectos innovadores no es algo sencillo, sino como nos han dicho las investigaciones que hemos recuperado, éste es un proceso complejo.

A partir de ahí es que nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo viven la experiencia los facilitadores y los estudiantes, partícipes de la cátedra?
- ¿Qué tensiones surgen durante el proceso de la cátedra?
- ¿Cómo se viven los procesos de cambio al interior de este dispositivo?

En el capítulo siguiente exploramos algunos conceptos y principios básicos de los que parte la Cátedra en relación a la pedagogía crítica, así como los elementos que se manifiestan en un proceso de cambio, ello nos ayudará a adentrarnos en el análisis de nuestros datos y por lo tanto dar respuesta a las interrogantes arriba mencionadas.

CAPÍTULO II. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, UNA ALTERNATIVA PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN, HERRAMIENTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES

En este capítulo, se exponen las bases metodológicas y conceptuales que ayudaron a construir nuestro trabajo de investigación; conceptos como pedagogía crítica, transformadora, liberadora y alternativa estuvieron presentes desde el inicio de la construcción de este trabajo, mismos que trataremos de dilucidar en tanto hacemos un recorrido por algunas características de la pedagogía crítica, iniciando por la concepción de esta perspectiva pedagógica, sus objetivos, cómo define el papel de la escuela, el profesor y el alumno; aunado a las estrategias de enseñanza-aprendizaje enmarcadas desde esta postura pedagógica. Posteriormente definimos qué es el cambio educativo y lo que conlleva este proceso.

En un segundo apartado, damos a conocer el enfoque metodológico y las estrategias que utilizamos en nuestro trabajo de campo, para el acopio y análisis de la información, así como el planteamiento del escenario de nuestra investigación.

2.1. Concepciones sobre Pedagogía Crítica

Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador (Freire, 1970, 86).

La frase célebre de Paulo Freire a la que hicimos referencia anteriormente, nos invita a pensar sobre una concepción educativa diferente a la pedagogía tradicional³

³ Freire (1970, p.71) nos brinda algunos elementos para entender esta perspectiva pedagógica, menciona que en ella existe una relación especial y determinante entre educador-educando, la cual se caracteriza por que es fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora. El educador *“aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración”*. Es así que los educandos adquieren el papel de “vasijas” que deben ser llenadas por el educador. Mientras los alumnos, reciben pacientemente, memorizan y repiten.

Como vemos existe una marcada diferencia entre estos actores educativos, al jugar cada uno un rol diferente en la que *“el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”* (p.73). Lo anterior se ve mejor reflejado, en las siguientes líneas:

que aún se manifiesta en algunas escuelas secundarias, es así que como alternativa a la pedagogía tradicional o bancaria como la nombra Freire surge la pedagogía crítica, misma que abordamos a continuación.

Autores como Giroux hacen referencia sobre la existencia de diferentes versiones de lo que constituye la pedagogía crítica, lo cual se traduce en la no existencia de una definición genérica que pueda aplicarse a la expresión; los planteamientos posteriores nos brindan elementos para tener una aproximación a la pedagogía crítica.

Moyers (2007) citado por McLaren (2008, p. 17) menciona que la pedagogía crítica *“es parte de un proyecto cuyo propósito consiste en dignificar a los individuos, de modo que dispongan de total libertad para reivindicar sus propios medios morales y políticos”*. Proyecto que McLaren asocia con *“[...] la construcción de una democracia; misma que otorga a la educación sus propósitos y significados más valiosos, lo que en parte significa fomentar la acción humana no moldearla”*.

Aubert y García (2009, p. 235), refieren que pedagogía crítica tiene que ver con *“aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora [...], es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, [...]”*.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire; 1970, p.73).

En cuanto a los contenidos manejados en este modelo pedagógico, Freire menciona que solo son retazos de la realidad, además *“desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”* (p.71).

Con los elementos anteriores nos damos una idea de lo que implica la concepción de Freire sobre la educación tradicional o bancaria, específicamente nos menciona que ésta *“es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos [...]”* (74).

Por su parte Mirabal (2008) hace un acercamiento a los principios y elementos de la pedagogía crítica teniendo como base a Paulo Freire, en las líneas que nos comparte podemos ver de manifiesto varios elementos sobre esta pedagogía:

La pedagogía del oprimido como base de esta pedagogía crítica es la línea a seguir para alcanzar un mundo de paz y esperanza, donde sean posibles las utopías proyectadas. La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido) (pp. 107-108). A su vez menciona que “la pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio (p.111).

Paulo Freire (1970, p.84), uno de los principales impulsores de la pedagogía crítica, en su libro “pedagogía del oprimido” hace una crítica a la educación bancaria, como lo vimos al principio de este apartado, y propone una educación problematizadora encaminada a la liberación, entendiendo la liberación como *“la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante, es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”*, el autor refiere que su propuesta educativa es crítica⁴, a diferencia de la bancaria.

Respecto a los planteamientos precedentes vemos que cada una de ellas constituye una aproximación sobre la pedagogía crítica, no obstante guardan cierta relación en torno a las bases sobre esta perspectiva pedagógica, en este sentido podemos notar que conceptos como liberación, acción, reflexión y crítica entre otros,

⁴ En la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora. (Freire, 1970, p.91)

son elementos subyacentes a otro más general que tiene que ver con un proceso de cambio, con una transformación, mismos que articulan dicha perspectiva pedagógica.

2.1.1. Objetivos de la pedagogía crítica

Si bien los planteamientos que expusimos al inicio de este apartado, dejan ver algunos de los objetivos globales de la pedagogía crítica, lo que pretendemos ahora es visualizar los objetivos en relación con el ámbito educativo, desde este posicionamiento, Freire (1970, p.83) refiere que uno de los objetivos de la propuesta pedagógica crítica tiene que ver con la “liberación⁵”, en la idea de que de la pedagogía tradicional pretende *“controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación del mundo”*, lo cual se fomenta desde los espacios educativos que tienden a reproducir el modelo pedagógico tradicional *“la educación como práctica de la dominación [...] al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de la acomodación del mundo opresor”*.

Bajo la perspectiva crítica la educación adquiere un significado diferente, así lo plantea Martinis (2012, p.2), en su reflexión sobre las aportaciones de Giroux, la educación ya no es un ámbito en el que se procesan formas de reproducción y promoción de las desigualdades, sino *“un espacio relevante para los procesos de resistencia y transmisión de formas alternativas de ver el mundo e intervenir sobre él”*.

⁵ Malagón (2010, p.96) en su análisis de las ideas pedagógicas de Paulo Freire, plantea que la educación liberadora es *“Una alternativa, que es una concepción diametralmente opuesta a la educación tradicional. Todos y cada uno de los derechos negados en la educación tradicional [...] son retomados en la educación liberadora. Educar es humanizarse, liberarse, encontrar el camino de la verdad. La educación liberadora tiene en la verdad, la justicia, la libertad, la crítica, la creatividad y la revolución, el fundamento sustancial de su existencia”*.

Carranza (2009, p. 82) apoyado igualmente en Giroux, manifiesta que:

En el contexto de la pedagogía crítica, la escuela está definida como una esfera pública y democrática que se ha de entender como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona pueda expresar su voz, así como profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad.

En palabras de Romo (2006) John Dewey plantea una educación democrática, en la que se visualiza uno de los objetivos de la pedagogía crítica, que tiene que ver primeramente con un cambio en la relación pedagógica que se establece en las escuelas bancarias, como un paso hacia el cambio social y a la transformación; al respecto de la educación democrática nos plantea los siguientes puntos:

-En la concepción democrática de Dewey, la educación adquiere diferentes funciones mediante las que ha de fomentar en los alumnos el interés por los aspectos que conciernen de forma directa a la sociedad (2006, p.55)

-En una organización donde se pretende seguir un criterio democrático, los ideales de la democracia se hacen presentes tanto en la organización misma como en sus miembros [...] la democracia, inevitablemente trae como consecuencia un mayor respeto del individuo, una mayor oportunidad de libertad, independencia e iniciativa en la conducta y en el pensamiento, y correspondientemente aumenta la exigencia del respeto fraterno y responsabilidades impuestas voluntariamente (2006, p.63-64).

Visualizar la escuela y la educación bajo una perspectiva diferente como la pedagogía crítica, conlleva implementar una educación democrática, misma que supone algo más que decretar las nuevas reglas, implica que los sujetos involucrados experimenten, reflexionen, etc. Al respecto McLaren (2008, p.343) plantea *“ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, conscientes de su papel de cambio”*. Realizar lo anterior de acuerdo con Imberón (2010. p.24) implica *“un cambio metodológico en las escuelas y en las aulas y el compromiso del profesor con el contexto social [...]”*.

Este cambio de acuerdo con el mismo autor no se realiza desde arriba, sino que debe provenir de los maestros y maestras en su quehacer diario, lo cual a su vez implica nuevas formas de pensar.

El siguiente párrafo nos brinda una mirada a lo expresado anteriormente:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...]. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (McLaren, 1997, p. 270)

Es así que bajo esta perspectiva pedagógica los actores educativos asumen el desempeño de un papel diferente a la educación tradicional, como lo veremos claramente en el apartado siguiente.

2.1.2. Papel del profesor y el alumno

Retomando a Freire (1970, p.73), bajo su propuesta de “educación problematizadora crítica”, reconoce que en ella debe haber una relación dialógica, de igual manera el educador debe ser compañero de los educandos, estos, en vez de ser dóciles receptores, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, lo anterior tiene lugar una vez que se supera la contradicción entre estos dos agentes educativos como lo refiere el autor antes mencionado:

La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

El mismo Freire menciona que superar la contradicción a la que hace referencia conlleva a que:

[...] el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso educativo en que crecen juntos y en el cual, “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (p.86).

En este sentido Mirabal (2008, p.108) refiere que el educador desde esta perspectiva pedagógica es *“un educador revolucionario y asertivo es quien caracteriza a esta pedagogía, en la que el respeto a lo diferente y a la diversidad constituye una de las principales bases”*

Como vemos bajo esta propuesta pedagógica existe un replanteamiento de la práctica entre educador y educando, a la que subyace un replanteamiento del proceso de aprendizaje, es decir cambia su concepción sobre el aprendizaje, cambian las relaciones de poder y de saber.

McLaren (2008) también nos plantea el papel del profesor:

-Como educadores y educadoras, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo asumir la tarea fundamental de educar a los alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad. En vez de evitar nuestra responsabilidad política como educadores y educadoras, deberíamos adscribirnos a una de las metas fundamentales de la pedagogía: enseñar a los alumnos alumnas a creer que la democracia es conveniente y posible. (p.19).

-Mohant (1989, citado por McLaren 2008, p.19-20) refiere que la autoridad de los profesores y profesoras esposa sobre prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los alumnos y alumnas como meros recipientes pasivos de conocimientos establecidos y los consideran más bien productores de conocimiento, que no solo

asimilan críticamente ideas diversas sino que también las transforman y actúan sobre ellas.

En palabras de Carranza (2009, p.82), Giroux también plantea el papel del profesor quien lo define como:

[...] intelectual transformador [que] puede desarrollar un discurso contrahegemónico. Puede potenciar a los estudiantes no sólo proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además, los puede educar para la acción transformadora.

En cuanto al papel que los alumnos asumen bajo este modelo pedagógico, encontramos que este también es relevante, como lo menciona McLaren (2008, p.18):

La pedagogía crítica no se preocupa solamente de ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en la aulas, conscientes de su papel de agentes de cambio; también se preocupa por proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y los conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos (que estructuran todos los aspectos de la sociedad) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan.

De igual manera concibe que la pedagogía crítica *“debe hacer todo lo posible para proporcionar a los alumnos y alumnas el conocimiento y las habilidades que necesitan para aprender a reflexionar, a tener criterio a elegir, sobre todo porque esto último tiene que ver con el ejercicio de actividades críticas que ofrecen la posibilidad de un cambio democrático”* (McLaren, 2008, p.20).

2.1.3. Principios de enseñanza aprendizaje

Núñez Hurtado en su reflexión y lectura sobre los aportes pedagógicos de Paulo Freire, plantea algunas cuestiones implicadas en la pedagogía Freiriana, como lo es

los principios a utilizar en la enseñanza-aprendizaje en el marco de la pedagogía crítica.

La primera de ellas tiene que ver con el “diálogo”, el cual no puede ser entendido como simplemente dejar a los alumnos platicar, más bien *“el diálogo profundo empieza en el intercambio de experiencias que se presentan y discuten [...] mediado por los objetos de conocimiento, que son los contenidos, las experiencias [...] no hay diálogo si no hay una mediación”* (Núñez; 2005, p.77).

De acuerdo con el autor, partir de esta relación dialógica entre educador educando, implica la necesidad de que haya respeto al conocimiento del educando, a su curiosidad, para que el diálogo sea significativo, en este sentido el respeto tiene que ver con:

Acatar, recoger, contestar y discutir a partir de argumentos, confrontarlos y hacer que este conocimiento, este saber de experiencias, vaya a través de una rigurosa y metódica elaboración epistemológica del conocimiento. Respetar no significa quedarse en donde se está. Es un punto de partida, no de llegada (Núñez; 2005, p. 78).

Una consideración más con respecto al diálogo, refiere que este surge en una “relación horizontal”, al respecto se dice:

[...] entre los interlocutores no existe el diálogo verdadero si no es democrático. El diálogo democrático existe en una horizontalidad de posiciones. En este sentido, se escucha al otro, se le respeta, se valora lo que tenga que decir; se puede y se debe, si fuera el caso, acrecentar y trazar una trayectoria para que su conocimiento, si fuera ingenuo, pueda ser crítico y avance. (Núñez; 2005, p. 78).

El dialogo es un elemento fundamental en el desarrollo del conocimiento desde la pedagogía crítica, así lo plantea también Mirabal (2008, p.111):

La construcción colectiva del conocimiento debe enfocarse desde la pedagogía crítica a partir de que el saber se desarrolla desde el diálogo y la reflexión colectiva dentro del propio proceso educativo, no en forma individual, sino con el aporte de todos,

tomando en cuenta las experiencias diversas de los educandos, orientados por el coordinador [...]. El diálogo se convierte en el punto de encuentro donde se construye conocimiento y se legitima el mismo dentro de la diversidad de realidades en las que se edifica y se rehace necesariamente.

Otra cuestión fundamental de la pedagogía Freiriana, de acuerdo con Núñez, trata sobre la importancia de adquirir y construir conocimientos significativos para el educando, y en este tenor el conocimiento se vuelve significativo en función de lo que da sentido.

A si mismo Célestin Freinet perteneciente al movimiento de la escuela nueva, que al igual que la pedagogía crítica surge en oposición a la pedagogía tradicional nos brinda sus principios pedagógicos, en voz de Imbernón (2010, p.30):

Deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños, que por medio de ellas opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una perspectiva de transformación social [...] podríamos afirmar que de todas ellas hay una transversal: la cooperación.

El mismo autor plantea que el fomento a la participación de los alumnos es otro aspecto que adquiere relevancia en tanto ello *implica “dialogar, ser escuchados y consultados, contribuir a la toma de decisiones [...]. (Ibernón, 2010, p. 63).* En el que a su vez plantea que la formación de los alumnos no se consigue con explicaciones y demostraciones sino por la acción y el tanteo experimental aunado a un trabajo cooperativo.

Entre otros puntos McLaren (2008, p.18) plantea forjar tanto la crítica como la acción mediante un lenguaje de escepticismo y posibilidad, mediante una cultura de apertura, debate y compromiso.

Podemos ver que la pedagogía crítica surge como una alternativa a la pedagogía tradicional, al pugnar por una práctica pedagógica que contempla al alumno, sus capacidades y formas de aprender; creadora de espacios de expresión, reflexión, emancipación y resignificación de la vida cotidiana.

En las siguientes líneas de Mirabal (2008, p. 110), se resumen los puntos respecto a los principios de la pedagogía crítica a la que hicimos alusión:

Resumiendo, la propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica no debería obviar, para su desarrollo transformador, los siguientes elementos: el principio de práctica-teoría-práctica; el saber popular; la construcción colectiva del conocimiento; el proceso educativo que debe partir de la práctica; el respeto a la identidad cultural; el respeto al diferente; el diálogo como base educativa; el respeto al conocimiento del educando; la coherencia; el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de este; el establecimiento de relaciones horizontales; la humildad, el amor, la fe y el compromiso; la posición del hombre como sujeto de los procesos de cambio; la asertividad del educador; la reflexividad.

2.2. La pedagogía crítica y el cambio educativo

Tomando como referente clave a Michael Fullan (2002), quien es una de las figuras más reconocidas, por su trayectoria y contribuciones a la comprensión del cambio educativo, construimos la noción de cambio y su proceso.

Dicho autor, plantea que rara vez nos detenemos a reflexionar en torno al significado del cambio y cómo lo experimentamos. Y lo más importante *“casi nunca nos paramos a pensar qué significa para las personas que nos rodean y que podrían estar en situaciones de cambio”* (Fullan, 2002, p. 61).

De ahí que para los fines de este trabajo de investigación, resulta necesario contestar la pregunta ¿Qué es el cambio?, en este sentido, el mismo autor concibe este suceso como “un aspecto de la vida”, lo cual a nuestro parecer se complementa con Murillo (2002, p.3) quien define al cambio como:

Cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas). De esta manera, la palabra

“cambio” aparece asociada a un concepto de carácter general que se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa y que puede concebirse como proceso y resultado, como algo deliberado o espontáneo, y que puede ocurrir tanto en ámbitos macro como micro.

Desde la óptica de la teoría del cambio, Fullan (2002, p.71) también hace referencia al cambio como un proceso, un complejo proceso social, por lo cual modificar el statu quo (refiriéndose al ámbito escolar), resulta igualmente complejo, debido a las fuerzas sistémicas que lo alimentan, las líneas siguientes dan cuenta del por qué la complejidad en torno al cambio: “[...] *el cambio real implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores; lo cual explica por qué resulta difícil de alcanzar*”.

Al respecto de las fuerzas sistémicas que dificultan el cambio escolar Delgado Santos (2008, p. 1152) considera que:

El sistema educativo está inmerso en una trama de relaciones de poder, que van desde lo macro y lo meso, hasta lo micro, y estos intereses y alianzas entre grupos políticos es precisamente lo que desafía toda buena intención de cambio educativo; el ejercicio manifiesto y oculto del poder conforma una cultura de la organización escolar, un legado de prerrogativas y privilegios difíciles de renunciar.

Consideramos que en los planteamiento precedentes, junto a lo que desarrollaremos más adelante, podemos encontrar respuesta al hecho de que si bien, en nuestro sistema educativo, se han propuesto innovaciones, que van desde programas, proyectos y hasta las reformas educativas: ¿Por qué éstos, dejan mucho que desear en cuanto a sus resultados? el párrafo siguiente nos da elementos para entender y responder a esta interrogante:

Reformar no es solamente llevar a la práctica la última decisión política sobre la materia; significa cambiar la cultura de las aulas, en este sentido Fullan nos menciona

que las reformas implementadas se centran en modificar las estructuras y “no combaten directamente las culturas existentes, que requieren nuevas prácticas y valores” (Fullan, 2002, p. 65)

Las ideas anteriores, dan pauta para mencionar que un punto clave para que el cambio educativo suceda, es reestructurar las culturas existentes en el entramado escolar, cambiar la forma de pensar.

Fullan reconoce que al implementarse un cambio educativo existen varios aspectos en juego, tales como cambios en los objetivos, las técnicas, la filosofía o las creencias; lo cual relacionamos con lo que en otro apartado menciona, dichos cambios pueden llevarse a la práctica en muchos niveles, el del maestro, el de la escuela, etc.

Por lo anterior, y en coherencia con el autor, podemos puntualizar que el cambio, puede adquirir un sentido multidimensional, involucrando diferentes actores en diversas dimensiones. Visualizando el cambio educativo desde la dimensión del aula escolar, en donde se ven involucrados docentes, alumnos y su respectiva práctica pedagógica; un elemento que Hargreaves (2003, p.23) incorpora es lo referente a las culturas de enseñanza, de ésta nos dice “debían ser un foco de interés primordial para el cambio educativo”. En el que a su vez Fullan (2002), pone como piezas fundamentales del cambio a los docentes.

Hargreaves introduce un elemento, que desde su perspectiva debe estar presente el proceso de enseñanza al que se pretende incorporar un cambio: *“Enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencia, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados. La buena enseñanza también implica un trabajo emocional. Esta imbuida de placer, pasión, creatividad, desafío y júbilo”* Hargreaves (1995), citado por Hargreaves (2003, p.37).

En este tenor, complementamos el planteamiento último con Fullan (2002, p.70) quien menciona que el cambio al nivel del aula escolar, abarca tres dimensiones: el primero se refiere al *“posible uso de materiales nuevos o revisados [...]”*. El segundo

tiene que ver con “*nuevos enfoques didácticos [...] Y por último la “alteración de las creencias (de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas)”*. La alteración de las creencias tiene que ver con una modificación sobre la forma de pensar, de concebir a los alumnos y su proceso de aprendizaje.

Retomando a Fullan (2002) nos dice que en el proceso de analizar las situaciones individuales y colectivas del cambio, es necesario responder al “qué” y al “cómo”, es decir tener claramente qué es lo que se quiere y saber cómo lograr tal objetivo, aunado a ello:

-[...] necesitamos tener presentes los valores, los objetivos y las consecuencias asociadas a cambios educativos específicos; y por otra parte necesitamos comprender la dinámica del cambio educativo como un proceso sociopolítico que implica todo tipo de actores individuales, de las aulas, escolares, locales, regionales y nacionales que actúan de forma interactiva. (p.42)

-El problema del sentido es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendrían que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente. (p. 42)

Respecto a cómo surge el cambio, tenemos lo siguiente:

El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él-o incluso lo iniciamos- cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hayamos consistencia o nos resulta intolerable. (Fullan, 2002, p.62).

El autor menciona que en cualquiera de los casos anteriores, “*el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta ambivalencia impregna el proceso de transición*”, por lo cual creemos que es importante tener en cuenta la anterior

afirmación, pues en ella quizá encontremos respuesta a las situaciones que resulten de nuestro análisis de datos.

Sin embargo, más allá de si el cambio está dado por unas u otras condiciones, Marris (1975), citado por Fullan (2002, p. 62), argumenta que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha, en lo cual coincide con Hargreaves (2007, p. 68)

Todas las emociones están relacionadas con el cambio. Usualmente la primera emoción es la de pérdida. La primera cosa que la gente piensa acerca del cambio es qué perderán, a qué tendrán que renunciar, qué desaparecerá de lo que ellos valoran. Entonces sufren por el cambio, sufren por la muerte, sufren por el divorcio o sufren cuando se mudan de casa.

Fullan retoma los planteamientos de Shon (1971), quien plantea que *“todos los cambios reales comportan pasar a través de zonas de incertidumbre [...] el estado de naufrago, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar”*. Aunado a lo anterior, el párrafo siguiente nos brinda otros elementos al respecto de este proceso.

House (1974, citado por Fullan: 2002, p.67) refiere que “A menudo el coste personal de ensayar los cambios es elevado...y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requiere que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena. Así, muy a menudo no existen esperanzas de obtener resultados inmediatos. El coste es también alto. La cantidad de energía tiempo requerido para aprender las nuevas habilidades o roles asociados con la innovación es un índice ilustrativo de la magnitud de la resistencia.

A todo ello, Hargreaves visualiza un elemento más, que se encuentra presente durante el proceso de cambio, ello tiene que ver con las presiones que experimenta el profesorado ante el cambio, debido al cúmulo de trabajo que ya tienen.

De igual manera el mismo autor reconoce las emociones implicadas durante el proceso de cambio, las siguientes líneas aunque extensas, nos dan cuenta de ello:

En el contexto presente la gente tiene emociones de ansiedad y miedo, también de desconfianza [...] cuando el cambio se impone hay muchas emociones que acompañan a la desconfianza, al miedo, a la ansiedad, a todas esas emociones que nos rodean. Pienso que las emociones que nos rodean manejan al cambio, esto incluye la culpa. Entonces, cuando hay muchos cambios, la culpa es una emoción, la vergüenza es una emoción, porque el cambio te hace sentir menos competente en vez de más competente. Tú no quieres ser un mal maestro. Si intentas algo que es nuevo y por un tiempo eres menos bueno de lo que solías ser, entonces la vergüenza es una emoción importante. Y luego hay otras emociones: aquellos que están a cargo del cambio sienten excitación, entusiasmo, oportunidad. Por ejemplo, los que tienen el poder, los directores, los encargados de un área. Usualmente hay una distribución de emociones y esto les pasa a personas diferentes y lo experimentan en diferentes momentos (Hargreaves, 2007, p. 68).

A continuación hacemos mención de algunos puntos necesarios a tener en cuenta, en la implementación de alguna innovación o cambio.

-[...] el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de las nuevas concepciones [...] no estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Y este sentido no es fácil de alcanzar en las condiciones y culturas actuales (Fullan, 2002, p.68).

-[...] una de las claves del éxito del cambio educativo es la mejora de las relaciones humanas (Fullan 2001), precisamente el núcleo central del desarrollo del grupo” (Fullan, 2002, p.38).

-Prestar atención necesaria a un pequeño número de detalles durante el proceso de cambio puede tener como resultado una experiencia exitosa

nuevos compromisos y la ilusión estimulante de haber llevado a cabo algo que es importante. (Fullan: 2002, p.41)

-Los cambios en las creencias y la comprensión (los principios básicos) son la condición previa para lograr una reforma duradera. (Fullan: 2002, p.75).

-Fomentar la cultura cooperativa entre los docentes, establecer normas de mejora continua, ajustar el ritmo de cambio a niveles aceptables para los docentes, se han convertido en virtuales axiomas del cambio educativo” (Hargreaves; 2003, p. 16)

-Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más cooperativas entre los directores escolares y los docentes, entre los propios docentes. Señalamos la necesidad de que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia y compromiso con el perfeccionamiento constante. (Argreaves; 2003, p.23).

A manera de cierre de este capítulo y de acuerdo con los planteamientos de los diferentes autores, podemos decir que si bien para lograr cambios en lo educativo, refiriéndonos en esta ocasión al proceso de enseñanza, es necesario visualizarlos desde la complejidad, en el que intervienen múltiples dimensiones, también es cierto que un factor relevante tiene que ver con un cambio primeramente en los principios pedagógicos, en las concepciones de los docentes, en sus creencias, lo cual se reflejará en una nueva relación pedagógica entre docente-alumno, en la que entre otros puntos se manifiesta un cambio en el ejercicio de poder; y del cual la pedagogía crítica propone principios básicos para adentrarnos en la construcción de una alternativa pedagógica.

2.3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

2.3.1. Enfoque de la investigación

Planteamos como objetivo de este trabajo comprender y sistematizar la experiencia de facilitadores y alumnos en torno a la Cátedra, y el proceso de cambio que éste proyecto implica al poner en práctica una pedagogía alternativa a la predominante en la escuela secundaria; sin duda es complejo, debido a que en él, intervienen múltiples factores que lo condicionan, es así que para adentrarnos en el estudio de este proceso, consideramos situarnos en un enfoque cualitativo de la investigación científica, ya que desde esta perspectiva de investigación podemos comprender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad como lo plantea (Rodríguez, Gil y García 1996, p.34).

Desde el planteamiento de Taylor y Bogdan (1987), el diseño de una investigación flexible en los estudios cualitativos, nos resultó de mucha ayuda en el supuesto de que trabajar con personas no es fácil, por lo cual modificar estrategias y herramientas de investigación fue pertinente, a fin de ahondar en las concepciones de nuestros sujetos de investigación; y con ello obtener una comprensión detallada de las perspectivas de los agentes partícipes de la cátedra como lo son los facilitadores y los alumnos.

De esta manera la información arrojada por nuestros entrevistados nos permitió ir construyendo el conocimiento, más allá de descubrir o verificar nuestras hipótesis sobre la Cátedra. No obstante reconocemos que como principiantes en la investigación educativa, al dar inicio con el levantamiento de información, resultó difícil dejar de lado nuestras preconcepciones sobre la cátedra, y fue de utilidad tener presente que de acuerdo a nuestro enfoque de investigación, y con los objetivos planteados en esta tesis lo que buscamos no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarnos a la ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. (Rodríguez, 1996, p. 168).

2.3.2. El proceso metodológico

Como ya mencionamos en capítulos anteriores, nosotros fungimos como agentes activos en el proyecto Catedra Paulo Freire cada uno desempeñando funciones específicas al interior del dispositivo como facilitador y coordinador del mismo, por lo cual respecto a la metodología de investigación nos asumimos en la investigación acción:

Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica. (Rodríguez y Gil, 1996, p.52).

Si bien, en el inicio de nuestra investigación lo que nos alentaba no era específicamente alguna problemática, si nos movía el hecho de explorar “la práctica educativa” de la cátedra, en palabras de Latorre (2002, p.24), *“la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa través de ciclos de acción y reflexión”*

En este sentido enriquecer la práctica educativa de la cátedra, no aparece como un objetivo explícito en este trabajo, sin embargo, al comprender el desarrollo de la experiencia de este modelo educativo, creemos que hará visible algunas áreas de oportunidad del proyecto.

En el párrafo siguiente, sobre la investigación-acción, podemos ver integrados todos los elementos de los que anteriormente hablamos, por lo cual se refuerza nuestra asociación con dicho método.

Un proceso de investigación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Todo lo cual implica en el proceso a los

que vivencian los problemas, quienes se convierten en los actores de la investigación. (Boggino y Roserkrans, 2004, p. 26-27).

2.3.3. Técnicas e instrumentos de acopio de información

Respecto a las herramientas de investigación, hicimos uso de la entrevista en su modalidad estructurada y no estructurada, tal decisión obedece a que esta técnica es de suma importancia en un trabajo como el que desarrollamos.

Cabe mencionar que la entrevista estructurada, se usó en la primera fase de exploración de los facilitadores en relación con la cátedra, si bien nos proporcionó la visión que ellos tenían sobre el proyecto, ésta fue muy superficial, razón por la cual dimos paso a la entrevista no estructurada, esta vez atendiendo a la definición que se tiene sobre la entrevista en sí, es decir:

La entrevista como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos impresiones, emociones, intenciones o pensamientos [...]. (Latorre, 2002, p. 70).

Durante el transcurso de las mismas, se presentó que algunos de nuestros entrevistados no ahondaban en sus diálogos, sobre todo los alumnos, ya que la mayoría de las veces sus respuestas en torno a las preguntas planteadas eran del tipo “sí”, “no”, “bien”; es decir eran muy limitadas, lo cual no nos brindaba elementos suficientes para profundizar en sus percepciones sobre la cátedra. Sin embargo, la usencia de una estructura en esta modalidad de entrevista nos permitió inquirir las veces necesarias sobre la esencia de las pregunta, a fin de obtener más elementos (Ortiz, 2007, p.30).

El hecho de que en esta modalidad, se siga el modelo de una conversación normal con el entrevistado, y no hacer un intercambio formal de pregunta y respuestas como plantea Taylor y Bogdan (1987, p.20), sin duda resultó fructífero para el logro de nuestro objetivo.

Otra técnica de la que hicimos uso para la recolección de datos fue la observación, al presenciar algunas de las sesiones entre facilitador y alumnos al interior del aula escolar, lo cual nos permitió ampliar la versión sobre la cátedra, al poder contar con la versión o referencias de otras personas, en este caso de alumnos diferentes a los que habíamos entrevistado. (Latorre, 2002, p.56).

Para la actividad anterior, acordamos con los facilitadores nos proporcionaran unos minutos de su sesión, siendo éstos lapsos de un poco más de una hora, con ello pudimos contrastar la información que previamente habíamos obtenido en cada una de las entrevistas.

En mi caso, Yobani Hernández al fungir como facilitador y trabajar directamente con el grupo, lleve a cabo la observación participante:

[...] una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la participación y la observación directa [...] es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad[...] (Latorre, 2002, p. 57).

De igual manera fue necesario familiarizarnos con algunos términos que resultaban necesarios para adentrarnos a nuestro trabajo de campo, tales como “El rapport”, ya que este es visto como un aspecto fundamental en la Investigación cualitativa y por lo tanto en la entrevista, supone el estar en sintonía, ya sea con alguien dentro de la comunidad que se estudia o, al tratarse de una cultura, con la comunidad en general.

En este sentido tratamos de establecer un ambiente de confianza y entendimiento, con nuestros entrevistados y los sujetos de observación, brindándoles la libertad de expresarse abiertamente con respecto a su experiencia en la cátedra y en desarrollo cotidiano de sus labores.

2.4. El proceso de investigación

El desarrollo de la investigación se realizó en los siguientes momentos:

- Después de haber establecido el campo y objeto de investigación y en concordancia con el mismo, determinamos el enfoque, método y las técnicas pertinentes para iniciar el trabajo correspondiente.
- Proceso de entrada al campo de investigación (Cátedra Paulo Freire): lo anterior en el mes de Septiembre del 2013, en mi caso (Yobani Hernández) para tomar el curso de preparación previo a la incorporación de la práctica.
- Primera exploración de la experiencia de los facilitadores en torno a la cátedra: Aún en la etapa de capacitación previa a la práctica, organizamos una serie de entrevistas, para ello determinamos algunas temáticas en torno a la cual giraría dicha actividad, realizamos alrededor de diez entrevistas, todas ellas grabadas en audio con el consentimiento de los entrevistados.
- Transcripción de la información obtenida: Se transcribieron cada una de las entrevistas, tal actividad sirvió para darnos cuenta que debíamos ahondar más en cada temática de la entrevista, además nos permitió obtener una primer mirada, aunque superficial de la cátedra.
- Segunda exploración de la experiencia: Enero del 2014, cuando los facilitadores se incorporaron a la práctica, es decir a trabajar con los alumnos de la secundaria, en esta ocasión el levantamiento de información fue tanto de alumnos como de facilitadores. Esta vez ya con más elementos que nos permitieran realizar nuestra labor con más eficiencia, lo anterior producto de

nuestros avances a en el seminario de tesis que para ese momento tomábamos entre séptimo y octavo semestre de la carrera en pedagogía.

- Transcripción y organización de la información reunida, para después proceder a su análisis y la conformación de las categorías.

2.5. Organización del material y procedimiento del análisis

El proceso de análisis de la información constituyó para nosotros uno de los momentos más difíciles de este trabajo, en parte por nuestra escasa experiencia en tales procesos, consideramos que no es tarea menor ya que la reflexión como lo menciona Latorre implica un:

[...] proceso de extraer el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma [...], es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. (Latorre, 2002, p.83)

Para iniciar la encomienda anterior, fue necesario leer los datos una y otra vez, a fin de familiarizarnos con ellos y ubicar posibles temáticas.

2.6. Selección de los informantes

En relación con la selección de nuestros informantes, tanto en alumnos como en facilitadores seguimos el criterio de elegir a los destacados y los menos destacados dentro del proceso enseñanza aprendizaje, cuidando que hubiera un equilibrio en cuanto a la cantidad de hombres y mujeres, lo anterior en la idea de obtener diferentes perspectivas que pudieran surgir en torno a la cátedra. Para la selección de los alumnos nos apoyamos en los facilitadores, atendiendo a sus sugerencias sobre los posibles candidatos.

Elegimos seis alumnos, de diferentes grupos de la cátedra, cuya edad oscila entre 14 y 15 años, para ese entonces se encontraban cursando el tercer año de secundaria, mismos que habían decidido incorporarse a la cátedra.

En cuanto a facilitadores de igual manera elegimos seis, todos ellos cursando la carrera de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, cabe mencionar que entre los mismos existían diferencias en cuanto a edad y el semestre que cursaban en la carrera.

2.7. Escenario de la investigación

La Escuela Secundaria Técnica 112 Inicio sus actividades en el año de 1991, se encuentra ubicada en la colonia Vistas del Pedregal, en la calle carrada Sabino s/n casi con esquina Ceiba, en la Delegación Tlalpan, D.F. C.P. 14737, se encuentra a cinco minutos de la Carretera Picacho Ajusco, a cuatro cuadras de la avenida principal y a dos de la primaria Cecilio Mijares Poblano, las colonias cercanas son Belvedere, 2 de Octubre o Chichicápatl, de donde también provienen alumnos, la zona de ubicación geográfica por sus cercanías al cerro del Ajusco es fría. La escuela cuenta con cuatro talleres tecnológicos: Ofimática Industria Textil, Diseño del Vestuario, Diseño de Circuitos Eléctricos y Diseño Industrial.

La colonia Vistas del Pedregal, es un sector popular que cuenta con los servicios básicos de luz , drenaje y agua, aunque hay temporadas en las que ésta escasea, por consiguiente las instalaciones y los jardines de la Secundaria se ven afectados ante la falta del vital líquido, la mayoría de las casas son de tabique, y concreto, muy pocas son las que están pintadas, las vías de acceso a la colonia es por la carretera Picacho- Ajusco, y el transporte público tiene tres rutas de acceso: a San Ángel, Al metro C.U., y al metro Copilo, tomando un tiempo de recorrido de aproximadamente dos horas debido a la lentitud del transporte, las colonias colindantes a la Secundaria son: la colonia diez de octubre, Bosques, Ajusco medio, entre otras, las calles de estas colonias se caracterizan porque carecen de planeación y alineación, por su

angostura parecen laberintos que no tienen fin, y como está en zona montañosa son calles que suben y bajan, se sabe de la presencia de bandas que se dedican a la venta de drogas, asaltos, y secuestros.

Las edades de los alumnos de la secundaria, oscilan entre los doce años y los dieciséis, dependiendo del grado en el que se encuentren, su nivel socioeconómico es mixto entre medio alto y bajo, el trabajo de sus padres están entre: carpinteros, albañiles, obreros, comerciantes y técnicos en alguna especialidad, con lo que respecta a las madres de familia en su mayoría son ama de casa con estudios de primaria y secundaria, y aunque cuentan con tiempo no están totalmente involucrados en la atención a sus hijos con respecto a las juntas escolares.

La mayoría de los padres se conocen, pues son vecinos del lugar, los alumnos acostumbran a acudir a fiestas familiares y tocadas con sus amigos en los fines de semana, la mayoría maneja un lenguaje que los caracteriza como comunidad estudiantil, sobre todo que a la mayoría les gusta que les llamen por sus apodos, se sienten en confianza con la banda.

Con respecto a las instalaciones de la Secundaria, se encuentra ubicada en tres niveles, el primer nivel corresponde a la entrada pasando por las oficinas administrativas y la dirección, desde ahí se visualiza toda la secundaria, máxime que en la dirección cuentan con red de televisión con cámaras para observar a los alumnos, como si estuvieran en un reclusorio, máxime que en la periferia las cercas tienen alambre de púas; Se bajan las escaleras para llegar a una explanada pequeña con tres salones y baños de alumnos y maestros, nuevamente se bajan escaleras pasando por los jardines y árboles de gran tamaño, para llegar al patio principal y la cooperativa, nuevamente se bajan escaleras para llegar a los salones y laboratorios de dos pisos en donde hay que subir escaleras, nuevamente se bajan escaleras para ir al otro edificio de dos pisos y baños de alumnos en la parte de abajo, al final hay que bajar nuevamente escaleras para tener acceso a los últimos salones.

CAPÍTULO III.

LA CONFIGURACIÓN DE LA “CÁTEDRA LIBRE PAULO FREIRE-UPN”

La base que sostiene este trabajo de investigación, parte del proyecto de la Cátedra Libre Paulo Freire UPN, por lo que consideramos trascendente hacer un recorrido desde los inicios de este proyecto, describir sus antecedentes, conocer de qué manera se fue configurando y como es que surge la idea del dispositivo del curso de preparación a nivel medio superior, a manera de comprender el desarrollo de la experiencia y las dinámicas que fueron construyendo este proceso de cambio.

Lo consideramos relevante para aquellos que se interesen en incursionar en el campo educativo a través de proyectos innovadores, que marquen una diferencia entre el quehacer cotidiano de las escuelas, sumidas muchas veces en un contexto rígido, vertical, en el que la expresividad de los alumnos tiende a limitarse en el salón de clase.

3.1. Sobre los principios básicos de la cátedra

Para explicar por qué se eligió el nombre de Paulo Freire como representante de la Cátedra, en vez de elegir a Peter McLaren, *Henry Giroux*, *Celestin Freinet*, *Lev Vygotsky*, entre otros, se le pregunto al profesor Mauro Pérez Sosa (2015), éstas fueron sus respuestas:

_En primer lugar el nombre no fue producto de una elección, es decir, no escogimos el nombre de Cátedra Libre Paulo Freire, porque eso no se escoge, porque es una consecuencia, es un acto de coherencia con nuestra forma de pensar, de hablar, de escribir y sobre todo de hacer, que en el caso de Paulo Freire es lo que lo distingue, su coherencia política entre el pensar, el hablar, el escribir y el hacer, no por algo dijo que "educación es política, y porque el lema de nuestra UPN es "Educar para transformar".

_Además, siempre hemos considerado que una de las máximas de Freire, es lo que le da orientación a nuestro quehacer docente: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres y las mujeres, se educan en comunión, con mediación del mundo".

_Finalmente en Freire y con Freire están contenidos sus demás parientes intelectuales como él le llamo a Peter McLaren, y como seguramente son también, entre otras y otros: Henry Giroux, Celestin Freinet, Lev Vygotsky.

La Cátedra tiene como referencia al pedagogo Brasileño Paulo Freire, por sus aportaciones a la Pedagogía crítica y liberadora, que hace alusión a una educación diferente, transformadora, que se propone el dialogo tanto del docente como de los estudiantes y en la participación mutua juntos van construyendo el aprendizaje, mismo que se nutre con las aportaciones de problemas reales que repercuten en la comunidad, y en el desarrollo de éste, se va generando la toma de consciencia indispensable para una educación liberadora, tal como lo refiere Freire (1970, p.83)

Si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

La Cátedra Libre es un espacio conformado por docentes y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, interesados en formar conciencia social y política, mediante la acción educativa. Se fundamenta en dos Principios básicos:

- La revisión teórica y
- la práctica educativa desde el planteamiento Freiriano.

3.1.1. Descripción de la Revisión Teórica

El desarrollo de la revisión teórica fundamentó la base sobre la cual partiría este dispositivo educativo, tomando como eje principal la revisión teórica de la Pedagogía de Freire principalmente, aunque también se revisó a otros pedagogos como Freinet, Giroux, McLaren, Dewey, Garnet entre otros.

En la revisión teórica de su obra principal "Pedagogía del oprimido", Ernani María Fiori lo describe como "un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la "praxis" humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como "práctica de la libertad". (Freire, 1970, p.3).

Siguiendo la trayectoria de Freire, este espacio da libertad a docentes y alumnos de abordar diferentes temas de interés para la comunidad educativa, sobre todo la revisión teórica de temas con carácter político - educativo, que en el desarrollo del análisis, las opiniones y las participaciones lo enriquecen y despiertan la conciencia crítica de los participantes, situándonos en la realidad política actual, con la intención de definir nuestra participación como especialistas de la educación en formación.

Es ésta libertad de expresión la que enriquece y le da vida a la Cátedra con la diversidad de temas expuestos, sin obligar a los asistentes a participar, por el contrario cada uno en la medida de sus posibilidades de crítica y análisis van tomando la palabra, al mismo tiempo se van adueñando de este espacio que les brinda la libertad, de la cual se carece en cotidianidad de las aulas en secundaria.

Recordemos que la liberación auténtica, de acuerdo con Freire. (1970, p.90) no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el

mundo para transformarlo. Haciendo uso de la palabra, se reflexiona sobre la realidad educativa que pretende ir más allá del aprendizaje en el aula, pretende la acción sobre la reflexión.

3.1.2. Descripción de la Práctica educativa y la configuración del dispositivo formativo

En este apartado se describe el segundo principio fundamental de la Cátedra, siendo éste la práctica educativa.

La teoría es fundamental, pues es la base que sustenta la acción, y es deber y compromiso de todo pedagogo adentrarse en la práctica para ver, sentir y situarse en la realidad de los hechos educativos.

Volviendo al origen, este proyecto inició hace tres años, en las inmediaciones de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y nace por iniciativa de un grupo de maestros pedagogos y sociólogos interesados en promover una educación diferente, no bancaria, no tradicional, dialógica, en y con los otros, tomando como base la pedagogía crítica y liberadora de Paulo Freire, encaminada a formar consciencia social y política sobre la realidad educativa.

De acuerdo con Ayuste et al. (2003, p.40)

Autores como: Freire, Giroux, Apple, Willis y Bernstein coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación y las influencias de la concepción postmoderna. Entienden la educación como un proceso de dialogo más allá de las fronteras de las aulas, favorecedora en determinados contextos de acciones de cambio social.

Los encargados de hacer posible este proyecto fueron la maestra Sandra Cantoral Uriza y el Mtro. Mauro Pérez Soza, así como el supervisor de zona Prof. Rubén Estrada Talonia, que gracias a su gestión con el Director de la Escuela Secundaria Técnica 112, profesor Mtro. David Martínez González, logró que el proyecto de la

Cátedra tuviera una sede para el desarrollo de la práctica educativa alternativa propuesta desde su fundación.

Con esta consigna un grupo de cinco alumnos, todos de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, grupo entusiasta que trabajó arduamente en la preparación del programa para el curso a nivel medio superior, dirigido a estudiantes de tercer grado de secundaria, cuatro de ellos cursando el tercer semestre: Ana María Carrillo Rangel, Alfonso Luna Martínez, Octavio Pérez Cabrera y Gerardo Rosas Miranda , así como la participación especial de otra alumna de séptimo semestre: María de los Ángeles Hernández.

Con la idea y el compromiso de hacer posible la praxis educativa alternativa y el desarrollo de prácticas para la formación de profesionistas upenianos, surge este dispositivo en la modalidad de servicio social y prácticas profesionales, que desde su origen tuvo la idea de acompañar a los jóvenes de secundaria en su preparación para el examen de ingreso a nivel medio superior como medio para impulsar una educación diferente, crítica y dialógica, con base en la pedagogía Freiriana.

Su objetivo se proyectó en la sensibilización política de los sujetos educativos, dirigida a los desarraigados y a los indignados en la búsqueda de conciencia para que a partir de ésta, inicie la transformación de su realidad.

Y al mismo tiempo brindar a los alumnos de las diferentes carreras que se imparten en la Universidad Pedagógica, la oportunidad de contrastar la teoría, con la práctica en la realidad educativa, partiendo de la praxis de Freire.

Desde el inicio, este proyecto quedó registrado tomando como base su objetivo inicial, “Sensibilidad Política del sujeto Educativo”; cuya tarea principal fue la generación de propuestas pedagógicas alternativas que provoquen una educación diferente, en donde los alumnos y el docente construyen el aprendizaje de manera dialógica, con carácter crítico y formulando un pensamiento liberador.

Desde hace un año este proyecto sufrió una modificación, con motivo de la actualización del programa del Servicio Social y Prácticas Profesionales ante el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), tuvo que cambiar de nombre, actualmente se llama Cátedra Libre Paulo Freire- UPN.

Este programa de servicio social, quedó registrado con número de clave I095/13, de tipo interno, cuyo objetivo es el siguiente:

El objetivo del programa de servicio social y prácticas profesionales es [...] sistematizar la generación y desarrollo de pedagogía Freiriana, por medio de la intervención educativa en procesos de enseñanza-aprendizaje anti bancarios y liberadores. Que la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional se beneficie con un programa de prestación de servicio social, que tiene como finalidad que estudiantes de las distintas disciplinas intervengan, como facilitadores, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que complemente su formación académica. Capacitar y formar a estudiantes de la unidad Ajusco de la UPN, que participen como facilitadores educativos en un curso de preparación para el examen de admisión al nivel medio superior. (Pérez, 2013, p. 1)

Este programa encuentra su justificación en la praxis educativa con el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje con sustento en la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Que la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional se beneficie, teniendo relación con un plantel de educación básica, donde las y los estudiantes de las licenciaturas de pedagogía, psicología educativa, administración educativa y sociología de la educación, puedan tener contacto con la realidad educativa, por medio del acompañamiento académico a estudiantes del tercer año de secundaria, que presentan su examen de admisión al nivel medio superior, poner en práctica otro tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en la pedagogía crítica de corte Freiriano (Pérez, 2013, p. 1).

El desarrollo de este programa pretende la generación de Pedagogía Freiriana en donde cada estudiante en su papel de facilitador interactuará de acuerdo a la disciplina de su estudio, enriqueciendo la formación interdisciplinaria entre los estudiantes upenianos.

El programa interno de prestación de servicio social y prácticas profesionales, consiste en generar y desarrollar pedagogía Freiriana, en un curso de preparación para el examen de admisión al nivel medio superior, por medio de la mediación de facilitadores de las siguientes disciplinas educativas: pedagogía, psicología educativa, administración educativa y sociología de la educación. Cada estudiante universitario interactuará de acuerdo a su respectiva disciplina: pedagogía, psicología educativa, administración educativa y sociología de la educación, en su papel de facilitador, en un curso de preparación para el examen de admisión al nivel medio superior, aplicando elementos de pedagogía Freiriana. Como producto de dicha intervención educativa e interacción disciplinaria, se lograra la puesta en práctica de la interdisciplinaria, para enriquecer la formación interdisciplinaria de las y los estudiantes, que participen en el programa, que oferta la Cátedra Libre Paulo Freire UPN (Pérez, 2013, p. 1).

3.2. Organización y estructura

Por el lado de la organización se acordó que los cinco alumnos que participamos desde el inicio en la integración del programa para el curso de preparación a nivel medio superior, fungiríamos como coordinadores y capacitadores de los estudiantes en su modalidad de facilitadores.

La estructura administrativa estuvo encabezada por los profesores: Dra. Sandra Cantoral Uriza y el Mtro. Mauro Pérez Soza

El Encargado de enlace entre la Secundaria técnica y la Cátedra fue el supervisor de zona Prof. Rubén Estrada Talonia.

Las actividades de los coordinadores se distribuyeron de la siguiente manera:

La coordinación administrativa y enlace virtual: encargada de los medios electrónicos y administración de la página de Facebook, mantener contacto con los seguidores de la página, actualizar la información de las actividades de la Cátedra mediante las relatorías, así como avisos importantes, y diseñar los formatos administrativos necesarios para asistencia, entrega de información, relatorías, etc.

La coordinación operativa y didáctica: encargada de organizar las sesiones con los Directores de la Cátedra, facilitadores, padres de familia y director de Secundaria, así como el diseño de material didáctico, fotocopiado y distribución a facilitadores.

Diseñando al último las funciones de los facilitadores, quienes son los actores principales e imprescindibles para el desarrollo de este proyecto, encargados del proceso enseñanza- aprendizaje mediante el desarrollo de pedagogía crítica en el salón de clases.

3.3. Convocatoria a aspirantes a facilitadores

La convocatoria estuvo dirigida desde el inicio a todas y todos los alumnos y pasantes de los diferentes semestres de las carreras de Pedagogía, Psicología educativa, Sociología, Educación indígena y Administración educativa.

El objetivo general del programa fue: que los estudiantes de la UPN de las distintas licenciaturas, tengan claro conocimiento y conciencia del papel que juegan como sujetos educativos transformadores de su realidad histórica social. El objetivo específico es aplicar los conocimientos de intervención educativa en programas concretos que incidan en la titulación de los estudiantes (Cantoral, y Pérez, 2011, p. 1).

Este proyecto educativo dio la oportunidad a los alumnos de todos los semestres, de incorporarse y trabajar juntos en la aportación de ideas, y generar la práctica educativa en el aula; hubo alumnos que ya contaban con los créditos suficientes para realizar el servicio social y con la finalidad de integrar a todos aquellos jóvenes

entusiastas pero con escasos créditos, se les tomó en cuenta como prácticas profesionales.

El desarrollo de las actividades se enfocó a la organización sobre el curso de preparación a nivel medio superior, la promoción y difusión fue a través de trípticos, cartulinas, invitación de salón en salón y de boca en boca con los amigos y conocidos, la difusión en la página de Facebook fue de gran ayuda.

Hubo varias reuniones en el auditorio, en donde se les hablo del Servicio Social y de las prácticas profesionales de la Cátedra, poco a poco se fueron sumando los interesados en participar en este proyecto.

La intención, fue proponer un modelo educativo diferente, para los jóvenes de tercer grado de secundaria que les permitiera tomar la iniciativa en la construcción de sus conocimientos, darse cuenta de sus potencialidades y exigir otro tipo de educación a sus profesores.

Los aspirantes a facilitador se motivaron ante este servicio social con la propuesta de llevar a cabo la práctica de corte Freiriano, pero sobre todo los impulsó la curiosidad sobre el desarrollo del proceso de esta teoría y cómo hacer para lograrlo.

3.3.1. Proceso de capacitación a facilitadores

El nombre de facilitador que se asignó a los estudiantes universitarios que se integraron al proyecto, surgió de las diversas propuestas y opiniones de los coordinadores, dado que en la formación de cada una de las diferentes carreras de la Universidad Pedagógica no recibimos la formación para ser maestros, pero si recibimos la formación de las diversas teorías pedagógicas y en especial en la Cátedra aprendimos sobre la pedagogía critica apoyados en Freire y otros pedagogos, por lo que se llegó a la conclusión de que no somos maestros ni fungiríamos como tal en la práctica educativa frente a los alumnos de la Secundaria; Sobre la base de la pedagogía Freiriana se designó al facilitador por ser un

estudiante que comparte los objetivos que persigue la Cátedra, que comprende la condición desaharrapada personal y de los alumnos que apoyará, que se esfuerza en cada sesión de la Cátedra por desarrollar la conciencia liberadora, para lograr un cambio en la educación con conciencia política.

Ayuste et al. (2003, p.42) menciona que:

Freire introduce en el proceso de alfabetización la importancia del dialogo y la función de la educación como liberación de las constricciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. En este sentido entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social.

El facilitador es aquel que facilita el aprendizaje, que con anterioridad prepara su material didáctico y su cátedra para motivar el aprendizaje, y éste a su vez está disponible para aprender de los alumnos, ambos se caracterizan por ser seres inacabados que constantemente están aprendiendo en comunidad mediante el diálogo y la problematización que surge del desarrollo de la pedagogía crítica.

Freire (1981) comprende al ser humano como sujeto, el centro de lo educativo. Destaca que no se puede reflexionar sobre la educación sin una reflexión sobre el propio ser humano, en cuya naturaleza existencial encontraremos el núcleo de sustentación de la acción educativa. Es en la problematización de hombres y mujeres como seres inacabados y seres de constante búsqueda de sí mismos donde se encuentra la "raíz de la educación". (Citado en Saúl, 2002, p. 48).

Durante el primer curso de capacitación a facilitadores se llevó a cabo a partir del 21 de enero de 2012, en el que se contó con 14 facilitadores provenientes de las carreras de Pedagogía y de Psicología, para el segundo año éste curso inició el 29 de septiembre de 2012, el número de facilitadores aumento a 17, además de las carreras ya mencionadas se sumaron compañeros de las licenciaturas de

Administración educativa y Sociología Educativa, cumpliendo con la multidisciplinariedad establecida por la Cátedra.

La capacitación a facilitadores para el tercer año inicio el 07 de septiembre de 2013, el número de facilitadores aumento a 19 más dos estudiantes del CCH SUR que nos apoyaron desinteresadamente y motivados por el deseo de tener la experiencia frente a grupo, ellos impartieron la asignatura de física, en total fueron 21 facilitadores para la Secundaria 112, pero en realidad las actividades trascendieron a otra Secundaria y en este año se tuvieron dos sedes, la nueva secundaria fue la 223 ubicada en la Delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal contando con 19 facilitadores y dos coordinadores elegidos por los facilitadores de la nueva sede.

La capacitación estuvo dirigida durante los tres años por los coordinadores fundadores y supervisados por el maestro Mauro Pérez Sosa; Durante los tres años en que participamos en la Cátedra, las reuniones se llevaban a cabo los días sábados en el auditorio en un horario de 09:00 de la mañana a 13:00 horas, surgiendo en el tercer año el taller para jóvenes, dirigido por el Profesor Mauro Pérez Sosa y coordinado por los compañeros Alfonso Luna Martínez y Octavio Pérez Cabrera, el cual se realizaba los días miércoles al medio día, a este taller acudían estudiantes de la Universidad Pedagógica que no podían acudir en sábados, esta flexibilidad siempre fue una característica de la Cátedra.

La capacitación a facilitadores inicio con el tema “sobre la experiencia” para lo cual se invitó a compañeros que ya habían sido facilitadores, a compartir sus experiencias personales con los nuevos estudiantes aspirantes a facilitador.

El siguiente tema visto en capacitación fue sobre la Pedagogía de Paulo Freire, tomando como base el libro “La pedagogía del oprimido” cuya realidad tocó punto sobre los alumnos de secundaria que tienen que pasar por un proceso de selección que discrimina a los que menos tienen la posibilidad económica de pagar un curso de

preparación para enfrentar un examen en el que todos compiten contra todos, para lograr quedarse en su primera y segunda opción de educación.

Este tema se abordó en varias sesiones puesto que el análisis de cada capítulo aterrizado en la realidad, dio para muchos temas de conversación.

El tercer tema fue sobre “la Adolescencia”, se consideró adecuado para entender el comportamiento de los chicos en secundaria y su proceso de aprendizaje, en este tema, los facilitadores recordaron como vivieron la etapa de la secundaria, que les gusto y que les desagrado de esta etapa, este punto es muy importante para entender parte de las experiencias de los chicos a esta edad y para ayudarlos a transitar por el tercer grado de secundaria y futuro enfrentamiento al examen de selección.

3.3.2. La metodología de los cinco pasos

Desde el desarrollo de la didáctica crítica y la pedagogía liberadora se diseñó un plan estratégico para llevar a cabo el desarrollo de la práctica educativa liberadora con el grupo, este plan tiene por objetivo la integración grupal, para enseñar y facilitar el desarrollo de actividades en equipo, con actividades y juegos para lograr la comunicación entre los alumnos, facilitar la exposición de ideas y que cada miembro del equipo se comprometa a tomar diferentes posiciones de responsabilidad con su equipo, y con el grupo, ya que al inicio de cada tema se forman equipos para acostumbrar a los alumnos a no depender de sus compañeros y que estén disponibles a participar e interactuar con todos. *“en este sentido la pedagogía critica fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales”.* (Ayuste et al. 2003, p.41).

Las clases de la Cátedra normalmente siguen un plan de cinco pasos:

- **Formación de equipos:**

Al iniciar las clases se escribe en el pizarrón los temas a desarrollar, por los equipos para lo cual se desarrolla una dinámica con los alumnos, con la finalidad de romper el hielo, activarlos y formar equipos de trabajo, en el que interactúan todos, rompiendo con la unión de parejas o amigos que siempre están juntos en todo y no se separan para nada, de esta forma se asegura la interacción grupal, la comunicación, por tanto se logra la socialización. Posteriormente se les pide que busquen un nombre para su equipo, esta elección es a su gusto y libertad.

- **Sorteo de temas:**

También se les pide que entre ellos elijan a un representante o moderador del equipo para que se encargue de pasar junto con los otros representantes de equipo al sorteo, en el que cada uno escoge una etiqueta al azar con el nombre del tema que tendrán que desarrollar.

- **Desarrollo de trabajo en equipo:**

Una vez que cada equipo cuenta con su tema, se les pide que lo desarrollen, con la información que cada elemento del equipo proporciona, plasmando esta información en rotafolios, haciendo uso de las técnicas de exposición ya conocidas por todos: Mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, dibujo, representación, etc. etc. de tal manera que cada equipo pueda elegir libremente la técnica de exposición que usara para exponer su tema, se les da un tiempo de veinte a treinta minutos para el desarrollo del mismo y al término de éste pasen a:

- **La plenaria:**

Es el momento en la que todos los equipos expondrán el producto obtenido con el apoyo del facilitador y las aportaciones o dudas de los asistentes.

- **La Relatoría:**

Por último se espera que un equipo o un miembro del equipo desarrolle la relatoría es decir que plasme por escrito todas las actividades que se hicieron durante la sesión desde el inicio hasta el cierre, su objeto es desarrollar la experiencia vivida en clase, para dar testimonio de las actividades desarrolladas, del aprendizaje y de la opinión sobre la forma de trabajo. Esta relatoría cumple con ciertos puntos específicos a desarrollar:

¿Qué hicimos?

En primer lugar redactaran sobre el tema central y los subtemas vistos en clase y de manera general hablar del reparto de temas.

¿Para qué lo hicimos?

En este punto se plantea el objetivo a lograr con el desarrollo de las actividades en equipo desde el particular punto de vista del alumno que redacta y del equipo que le apoya.

¿Cómo lo hicimos?

Explica desde el desarrollo de las dinámicas, la formación de equipos, y las diferentes estrategias desarrolladas para la exposición de los temas.

¿Con quién lo hicimos?

Da cuenta de todos los miembros del grupo, el facilitador en turno y los equipos participantes con sus integrantes.

¿Qué me gusto?, ¿Qué no me gustó?, ¿Qué sugiero?

Es importante saber que les gusto y que les disgusto de la estrategia de trabajo de esa sesión, por lo que deben plantear una propuesta, el alumno siente que su opinión es tomada en cuenta para continuar o para cambiar y mejorar la estrategia de clase

¿Qué aprendí?

Por último tienen que mencionar que aprendieron de los temas planteados en clase, como una autoevaluación individual.

Esta es una forma de llevar a cabo las actividades en grupo, pero el facilitador tiene la libertad de proponer otras estrategias que favorezcan la interrelación y la colaboración de todos y todas de tal manera que las clases no sean aburridas por el contrario éstas tienen que ser atractivas, divertidas y dinámicas favoreciendo el aprendizaje, la convivencia y la participación grupal.

3.4. Sobre el desarrollo de las asignaturas contempladas en el EXANI-I

Durante las vacaciones de diciembre del 2011, en los inicios de la Cátedra, los cuatro coordinadores del tercer semestre, estuvimos organizando el curso de preparación para el examen a nivel medio superior y trabajando en la elaboración del material de algunas materias como matemáticas, habilidad verbal, razonamiento matemático, español, etc. con la finalidad de hacer posible este curso y el servicio social en el mes de enero del siguiente año.

Para pasar al desarrollo de las asignaturas integradas en el EXANI-I, en los dos primeros años de la Cátedra, se hizo una selección aleatoria para agrupar a los facilitadores en parejas y de esta manera desarrollaran las diez asignaturas para trabajar con los jóvenes en secundaria.

Este proceso dio buen resultado en el primer año, los facilitadores se integraron y se apoyaron en parejas, caso contrario en el segundo año, en que los facilitadores de

diferentes licenciaturas no lograron integrarse, y fue notoria la falta de apoyo entre ellos; por lo que en el tercer año se tomó la decisión de dejar que ellos mismos se integraran en parejas de acuerdo a sus lazos de amistad y compañerismo, y que de acuerdo a sus conocimientos y gusto por una asignatura, aligeran que asignatura querían tomar; la idea era desarrollar dentro del curso las temáticas de cada asignatura, para su presentación ante los compañeros.

Inicialmente los coordinadores prepararon una clase muestra en donde se incluyó dinámicas de integración grupal, reparto de temas con trabajo en equipos, mostrando el trabajo en base al Plan de cinco pasos, para que en lo sucesivo los facilitadores tomaran como ejemplo esta representación y se identificaran con este proceso de trabajo en el aula, y dejando que ellos una vez familiarizados con este proceso y con su asignatura, puedan complementarlo y enriquecerlo

Se logró que los facilitadores se apoyaran preparando su material de exposición, incluyendo dinámicas de integración para activar y organizar a los alumnos en equipos y poder trabajar de esta manera los temas en cada sesión.

Este proceso permitió que las parejas de facilitadores pudieran ensayar con sus compañeros de la Cátedra, como si estuvieran con los alumnos de secundaria, para que en la realidad educativa no estuvieran nerviosos y pudieran dominar la exposición de su materia con soltura y confianza.

3.5. El vínculo con la escuela secundaria

Gracias al apoyo del Supervisor de zona de la SEP, el Prof. Rubén Estrada Talonia, fue quien gestionó con el Director de la Escuela Secundaria Técnica 112, profesor Mtro. David Martínez González, logrando que el proyecto de la CÁTEDRA LIBRE UPN/CNTE PAULO FREIRE, como se llamó al inicio, tuviera una sede para el desarrollo de la práctica educativa alternativa propuesta desde su fundación.

La primera junta de trabajo para hablar sobre el proyecto con Directivos y algunos maestros de la secundaria se llevó a cabo en la sede propuesta con la asistencia de los profesores Dra. Sandra Cantoral Uriza, y el Mtro. Mauro Pérez Soza, así como los coordinadores y los facilitadores que ya formaban parte de este proyecto, el objetivo del curso se centró en la sensibilidad política del sujeto educativo, tomando como base la pedagogía de Freire y los puntos centrales del curso de preparación al examen de nivel medio superior.

Para los directivos y maestros de la secundaria sede, fue atractivo el proyecto, por el refuerzo en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, proyectando mejores resultados en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), por consiguiente estos resultados benefician la evaluación tanto de Directivos como de maestros en secundaria.

A la semana siguiente se realizó la reunión con padres de familia, a los cuales se les explicó el proyecto desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire, también se presentaron los maestros fundadores de la Cátedra, los coordinadores y todos los facilitadores, al ofrecer el curso de forma gratuita y como una forma de devolverle a la ciudadanía parte de lo que pagan de impuestos al estado para educación de los estudiantes universitarios, fue bien recibido, dadas las condiciones económicas de nivel medio bajo de la zona. Sólo se les pidió que apoyaran con pliegos de papel bond, marcadores para pizarrón gises y cinta adhesiva, uno por cada alumno.

El material didáctico que se ofreció a los jóvenes fue a través de copias que se entregaban por equipos y entre ellos elegían a un responsable para que posteriormente sacara copias a sus compañeros.

El segundo año de actividades en la secundaria sede transcurrió sin ningún problema puesto que el Director ya había conocido nuestro trabajo y los resultados fueron favorables en el examen ENLACE.

Para el tercer año de actividades de la Cátedra en la escuela secundaria, hubo un cambio de Director y nuevamente tuvimos que presentar el proyecto, ahora con la Directora Lina Guadalupe Fernández Barrera, la presentación consistió en hablar sobre el curso de preparación a nivel medio superior con sustento en la pedagogía alternativa de Paulo Freire, sobre los resultados del curso anterior y el objetivo planteado para este año, se logró nuevamente el permiso para llevar a cabo el proyecto de la Cátedra.

En este año la junta con padres de familia tuvo una característica especial, ofrecieron juntarse en grupos de cinco personas para ofrecer un desayuno a los coordinadores y facilitadores del curso a diferencia de los dos años anteriores.

3.6. Desarrollo de la Práctica educativa de la Cátedra

En el primer curso que ofreció la Cátedra se reunieron 120 alumnos con los cuales se formaron 6 grupos de 20 alumnos aproximadamente atendidos por dos facilitadores por grupo, en el segundo curso se reunieron a 200 alumnos formándose 10 grupos de 20 alumnos cada uno, para el tercer año se reunieron aproximadamente 160 alumnos formándose 10 grupos de 15 y otros de 17 alumnos.

Con respecto a los dos primeros cursos el primer día de clases se realizaba la junta con padres de familia, se organizaban los grupos, las listas de alumnos por grupo y a partir del segundo curso se aplicó un examen diagnóstico que permitiera ver la realidad de aprendizaje de los alumnos, es decir contar con un parámetro para medir la realidad actual con los resultados finales ya que al final del curso también se aplicó otro examen.

En el tercer año la Cátedra libre Paulo Freire se fortaleció, y se sumó otra secundaria para realizar el servicio social, con la intención de reunir a alumnos y padres de familia de ambas secundarias se realizó la inauguración el día 11 de enero del 2014 en el auditorio “Lauro Aguirre” de 10:00 a 12:00 a.m., y se llevó a cabo el encuentro

de dos secundarias, con la participación de algunos facilitadores que hablaron sobre la experiencia en los cursos anteriores, y se contó con la participación del grupo de danza árabe, los estudiantes de ambas secundarias estaban contentos al igual que sus papás.

El sábado 18 de enero inicio el tercer curso en ambas secundarias, la reunión fue a las 8:00 am. para coordinadores y facilitadores la intención de reunirnos una hora antes fue la de tener una breve junta para aclarar dudas sobre el proceso de inicio y para organizar las actividades de ese día en el que se registrarían a todos los alumnos, se formarían grupos inicialmente para realizar el examen diagnóstico y se asignarían dos facilitadores en cada grupo.

Este primer día fue de sorpresa para los alumnos, no esperaban que fueran a realizar un examen diagnóstico, este examen se realizó simulando el examen real, en el cual no pueden utilizar calculadoras ni celulares, no pueden hablar ni voltear a ver al compañero de al lado, el tiempo transcurrido para su realización fue de dos horas, posteriormente a la aplicación del examen, se presentaron los facilitadores y explicaron el proceso del curso, también realizaron una dinámica grupal para desestresar a los chicos de la tensión que origina un examen.

Al siguiente sábado ya se tenían las listas de alumnos con grupos formados y los facilitadores correspondientes, así como la asignatura que tocaba a cada grupo.

En este año se trabajó de manera diferente a los dos anteriores, la pareja de facilitadores ya no tenía que desarrollar todas las asignaturas, ahora se volverían especialista de su materia puesto que las clases por asignatura eran dos y después se tenían que cambiar al siguiente grupo, de esta manera se aseguraba que los facilitadores tuvieran más confianza al manejar su tema.

Y en cada sesión de dos clases se establecían los acuerdos de convivencia, participación y asistencia, al establecer acuerdos se aseguraba la participación de

todos y por consiguiente todos estaban de acuerdo, se pretendió no imponer la postura del facilitador, por el contrario se manejó el respeto a la participación de sus compañeros, el trabajo en equipo, la tolerancia, la cooperación, etc. se promovió la convivencia grupal y se fortaleció la integración de la diversidad.

El curso sabatino para los alumnos fue de 9:00 am, a 13:00 hrs., con un receso de 15 minutos, al finalizar los temas se daba lectura a la relatoría para dar cuenta de las actividades durante el día tocando todos los puntos antes mencionados.

La sesión tenía un receso de 11:00 a 11:15, y terminaba a las 13:00 horas, en general se trataba de ajustarse al plan de 5 fases, aunque con algunas modificaciones, se establecía un tiempo para integración, relajación y relatoría. A las 13:00 horas, los facilitadores realizaban su reunión colectiva para intercambiar puntos de vista sobre el proceso.

Los facilitadores debían quedarse en el salón hasta que saliera el último alumno y verificar que las sillas y mesas estuvieran ordenadas, así como la limpieza del salón.

A las 13:10 se realizaba una breve junta con coordinadores y facilitadores para comentar sobre las actividades realizadas, si tuvieron algún contratiempo, o si todo transcurrió debidamente y planear las actividades del siguiente sábado, sobre todo que también se establecieron acuerdos de puntualidad, asistencia, de cooperación e intercambio de información de algunos temas.

Por las mañanas se estableció la cooperación para traer café, azúcar y galletas, así como también la participación de cuidar la puerta a la hora de la entrada y salida de los alumnos al plantel, en la hora del receso también se organizaron para cuidar los patios traseros, la entrada al plantel y que todos entraran a sus respectivos salones.

A diferencia de los dos cursos anteriores en este tercer curso, con el apoyo del facilitador Iván Venegas Chávez y Zaid Alexander Martínez Gama, se organizó un torneo de fútbol para chicas y otro para chicos, en este torneo también participaron

facilitadoras y facilitadores, el encuentro fue de alumnas vs facilitadoras y alumnos contra facilitadores, después del horario de receso, esta actividad favoreció aún más la integración de alumnos y facilitadores, aunque también hubieron alumnos que no les agradaba el fútbol y solicitaron la implementación de torneos de ajedrez por ejemplo, pero por el momento sólo se abrió esta actividad.

Con respecto a la clausura de los cursos, en el primer curso, el director David Martínez González, solicitó la asistencia de los padres de familia con guisados, desechables y refrescos para hacer una taquiza para todos, y a los chicos les pidió que llevaran uniforme, también se contó con la participación de una banda de guerra que dio un toque de acto solemne a la clausura, por parte de los profesores de la UPN, colaboraron con una obra de teatro con alumnos de la universidad pedagógica y también con la participación de un grupo musical de son cubano.

En la segunda clausura fue la Directora Lina Guadalupe Fernández Barrera, quien presidió el acto junto con el Subdirector, así como con la presencia del Maestro Mauro y los coordinadores de la Cátedra, en este evento se contó con la participación muy entusiasta de los alumnos quienes se organizaron para presentar diversos bailes en grupo, entre ellos se cooperaron para alquilar un sonido para después de la ceremonia cívica, los alumnos decidieron que entre ellos harían una cooperación para llevar sus alimentos y disfrutarlos en grupo, y después de esto todos nos reuniríamos en el patio principal para celebrar juntos.

Por último en la tercera clausura ya no se contó con la presencia de la Directora, sólo asistieron el Subdirector y el prefecto en representación del Director, los coordinadores de la Cátedra y los alumnos quienes asistieron con la ropa que ellos eligieron, se contó con la participación entusiasta de alumnos que dieron palabras de despedida y de facilitadores que también tomaron la palabra, un alumno tocó la guitarra e interpretó canciones de banda de rock, posteriormente en un salón del patio de arriba nos concentramos todos facilitadores y alumnos así como maestros y

coordinadores para saborear los guisados y postres que trajeron los alumnos y celebrar la clausura del curso de preparación a nivel medio superior.

CAPÍTULO IV.

LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA VISTA DESDE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Toda propuesta pedagógica guarda una intención formativa. En el desarrollo de la Pedagogía crítica vivida por los estudiantes que participaron en el curso de preparación al examen de nivel medio superior, surgieron experiencias cognitivas, y además surgieron otro tipo de experiencias, como las de socialización, emocionales, sensibilización, de respeto a la diversidad, de colaboración, de integración, etc.

La intención de este capítulo fue analizar los datos que se desprendieron de las entrevistas a profundidad que se realizaron a seis estudiantes de tercer grado de Secundaria que participaron en el curso de la Cátedra Libre Paulo Freire.

La selección de los estudiantes entrevistados fue determinada por los facilitadores de del grupo en turno, quienes al interactuar con los estudiantes se percataron de aquellos que constantemente participaban, y de aquellos que les costaba trabajo participar.

Por lo que la selección de estudiantes para la entrevista fue elegir a dos estudiantes por grupo, un estudiante que participaba mucho y un estudiante que no participaba.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas se detectaron seis categorías temáticas en relación a la Cátedra; el primero se refiere a la relación de los estudiantes con el facilitador y el clima de trabajo que se construye en el grupo, generando elementos fundamentales para el aprendizaje, como el dialogo, la confianza, la convivencia grupal, la participación en equipo, el saber ser y saber hacer.

El segundo habla sobre el interés en el otro, este interés surge por parte del facilitador y se manifiesta en dos dimensiones distintas, en primer lugar surge el interés por que el alumno aprenda y se comprometa en la búsqueda de su propio aprendizaje, y el segundo consiste en motivar al alumno para que deje atrás ese miedo a expresar su palabra, no importando que se equivoque, lo que importa es

aprender a expresarse sin miedo a equivocarse, resaltando la confianza en el alumno.

La tercera habla sobre la explicación frente al dictado, y da a conocer las opiniones de los alumnos sobre el dictado o la síntesis en donde esta forma de trabajo les aburre, para algunos de ellos es más atractivo exponer, platicar y opinar sobre el tema, dando a notar que se aburren en las clases tradicionales, en donde muchas veces el maestro dicta la clase y el alumno sin opinar sólo se dedica a escribir aunque no entienda nada de lo que escribe, por otro lado deja ver que el alumno se siente a gusto en grupos pequeños por que le ponen más atención que cuando está en grupos grandes como en sus clases tradicionales.

Las dinámicas frente a las exposiciones es la cuarta categoría, que deviene del análisis en donde los alumnos consideran que les agrada jugar en clases, que los acomoden en equipos por medio del juego, y con respecto a las exposiciones hay quienes les agrada exponer y quienes no les agrada pero de igual manera se integran al trabajo.

La quinta categoría habla de la utilidad del curso, la valoración que los estudiantes le dan al curso de la Cátedra en general, por medio de las entrevistas realizadas a los alumnos, se observó que los jóvenes se expresan de manera muy especial y con agrado sobre la experiencia vivida al participar de un curso de preparación con la implementación de una pedagogía diferente, menos rígida, que les permite expresar sus inquietudes, que valora sus opiniones, que los apoya y los impulsa a participar y a tomar la palabra como una oportunidad de hacer notar la presencia de cada educando, y a reconocerse dentro de una comunidad educativa, con necesidades y características parecidas.

La última categoría habla sobre las estrategias pedagógicas que se ponen en práctica y de otras que se van construyendo en clase por la participación de los alumnos para desarrollar una pedagogía crítica, en contraste, expone las diferencias entre la enseñanza formal en la relación maestro- alumno, frente a la enseñanza

alternativa en la relación dialogo- facilitador-alumno, en donde la enseñanza se da en forma horizontal y ambos son cautivados por el aprendizaje.

Si bien la Cátedra parte de los principios de la pedagogía crítica, en la práctica vemos que guarda relación con algunos elementos de lo que Pichon Revière denomina como Grupos Operativos, dicha teoría utiliza la grupalidad como instrumento para el cambio; se entiende por grupo operativo a un grupo de personas con un objeto en común que intentan operar como equipo, trasladando esta teoría al contexto educativo tendríamos que los grupos, son grupos de enseñanza-aprendizaje, en el que se dinamizan los roles de los integrantes en función del tema, los momentos o niveles de aprendizaje y se posibilita un aprendizaje mutuo y recíproco.

Bajo esta lógica la enseñanza grupal se vive en un clima de libertad, en la que se ofrece aprender, pensar y actuar, es así que bajo esta perspectiva, aprender no es solamente acumular información, también es saber usarla para indagar la realidad y actuar sobre ella, es modificar pautas de conducta, es decir, no tiene que ver con memorización sino con la internalización de nuevas relaciones.

Lo anterior se da en conjunto con la ayuda del coordinador, persona a cargo del proceso grupal, los integrantes del grupo como actores educativos fungen con un rol diferente en comparación con la pedagogía tradicional, en este caso la función del coordinador consiste en *"[...] crear, mantener y fomentar la comunicación, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a toma la forma de un espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad"* (Pichon, 1985, p.112).

Estos y otros elementos de los grupos operativos, se hacen presentes a lo largo del análisis que a continuación presentamos.

4.1. Relación con el facilitador

En las entrevistas realizadas a los alumnos partícipes de la cátedra puede reconstruirse la relación que establecen entre el facilitador y los estudiantes, la cual

podemos ver está caracterizada por una serie de elementos, tal como lo deja ver las siguientes líneas:

[...] los maestros tienen un toque así para tratarnos. No sé, como que es diferente estar aquí así de poquitos en el salón, y entonces como que tienes más atención, como que es diferente estar en el salón de la secundaria con todos tus compañeros y entonces no te ponen la misma atención que aquí (A6).

Centrar la atención en los alumnos es una característica que se pone en práctica al interior del aula escolar de acuerdo con nuestra entrevistada, quien también reconoce que el ambiente escolar en el sentido de ser “poquitos en el salón”, es un factor que propicia al facilitador poner en práctica tal cuestión.

Al indagar en los alumnos sobre cómo perciben y viven la experiencia en torno a la cátedra, podemos ver lo siguiente:

-Pues bien muy amable en todo, trata mucho el tema (A2).

-Pues agradable porque hemos interactuado con ellos (A4).

-Pues el ambiente está tranquilo todo, no hay gritos ni nada, hay comunicación con los facilitadores (A6).

[...] con los facilitadores tienes la oportunidad de platicar, comentar y no es mucho escribir, hablas a lo que tu entiendes y te dicen estas bien, estas mal, bueno a mí me gusta eso, más que nada dialogar de las materias y no solamente escribir (A5).

Retomamos lo referente a la comunicación y el diálogo como estrategias pedagógicas al interior de la cátedra, y como una forma de relacionarse entre facilitador-alumno más allá de “solamente escribir”, es importante resaltar que a estos elementos subyace una modificación de roles, en el que el alumno ya no es visto como un sujeto pasivo, con pocas posibilidades de expresarse, ahora son partícipes, existe la posibilidad de que puedan aportar y reconstruir sus conocimientos. El facilitador funge también como orientador, quien favorece la comunicación intergrupala y trata de evitar la discusión frontal (Pichon, 1985, p.109).

Desde esta postura, el respeto está presente en la interacción que establecen los actores educativos antes mencionados:

P: ¿Cómo ha sido la relación del grupo con el facilitador que te tocó?

R: Pues es buena, hay respeto, a mi ver está todo bien (A6).

Teniendo como base el respeto, al que hace alusión nuestra entrevistada, y con base en nuestra experiencia en la participación de la cátedra, podemos decir que se propicia una relación facilitador-alumno diferente a la tradicional, ya que éstos pueden interactuar bajo el concepto de compañeros, lo cual hace a un lado la supremacía del docente como es definido generalmente, lo que a su vez nos muestra un cambio en las relaciones de poder:

La relación con los maestros es así hablarme de tu, como un amigo (A6).

Es así que los elementos anteriores planteados en su conjunto, dan pauta para visualizar que la relación entre facilitador-alumnos, esta mediada por una atención más cercana entre ambos, en el que la jerarquía de dichos sujetos pareciera no ser impedimento, y en el que la comunicación y diálogo también forman parte de esta interacción, que surge teniendo como base el respeto entre los involucrados en este proceso.

También es posible apreciar una alteración de los roles, en tanto los facilitadores asumen una postura diferente al que muchas veces adquieren los docentes, caracterizada entre otros puntos por una relación vertical entre docente-alumno.

Esta alteración de roles también conlleva a manifestar interés por parte de los facilitadores hacia los alumnos, como lo veremos a continuación.

4.2. Interés en el otro

Esta característica de la cátedra es un elemento valioso que se pone en práctica y del cual los estudiantes logran percatarse:

P: ¿Qué te ha gustado del curso que ofrece la cátedra?

R: [...] hablar personalmente con los maestros, cómo le diré, hablar así de lo que te pasa como pedir un consejo a los maestros y si te dicen no pues si vas mal o así, me gusta eso de que puedes confiar más que nada (A5).

R: Nos apoya en todo y no nos deja con la duda, nos pregunta si no tenemos dudas y creo que son muy buenos (A1).

-[...] me orientan en mis estudios y emocionalmente (A5).

En interés al que hacemos alusión se manifiesta en dos dimensiones, por un lado de acuerdo con los alumnos los facilitadores muestran apertura a atender cuestiones personales de los alumnos y que pudieran estar interfiriendo en el desempeño de los estudiantes, lo cual tuvimos oportunidad de constatar cuando nos desempeñamos como facilitadores dentro del proyecto, al observar que algunos compañeros se acercaron a platicar con un alumno quien manifestaba problemas en su relación de pareja.

Por otro lado también podemos ver cierta preocupación de los facilitadores en torno al desempeño y aprovechamiento escolar de los alumnos, lo cual conlleva a cuestionarlos constantemente sobre las posibles dudas que tengan en torno a la materia. Esto último pareciera ser un factor para que los facilitadores motiven a los estudiantes a participar en las sesiones, así lo dejan ver las respuestas de algunos de nuestros entrevistados al ahondar sobre la temática de si el facilitador los motiva:

– si nos motiva, a veces con juegos (A1).

P: ¿Qué les dice el facilitador para motivarlos a participar?

R: Que con tus propias palabras digas lo que tu aprendiste del tema, “tú con tus propias palabras di lo que te parece y lo que no te parece” (A5).

-[...] hay algunos que pasan y dicen, no, es que no sé, y los facilitadores nos dicen, tu no debes decir que no sabes, sino que tienes que tener una actitud positiva e intentarlo así aprenderás más sobre el tema (A4).

Las últimas respuestas dan pauta a pensar que la idea de hacer que los alumnos participen lleva una doble intención, por un lado que los alumnos aprendan sobre el tema y por el otro busca que los alumnos aprendan a expresarse “tú con tus propias palabras di lo que te parece y lo que no te parece” más allá de si sus respuestas son atinadas o no, se busca la participación del alumno, es decir que este se anime a hablar a expresar sus ideas, sus opiniones, que se escuche y haga valer el sonido de su palabra tal como lo expresa Freire(1970, p.106) “ *los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión*”, de esta manera los alumnos empiezan a perder el miedo a hablar y a expresarse ante el grupo, con lo cual se pone en práctica uno de los principios de la pedagogía crítica.

Nos alienta a participar, nos dice: pasa, pasa, y ya pasamos por nuestro gusto, pues nos dice que si podemos y todo, y pues si hasta da gusto pasar (A6).

No obstante también se manifiesta cierta resistencia para asumirse en algunas estrategias de trabajo planteadas por los facilitadores de la cátedra como lo es participar, pasar al frente y expresarse; lo cual inferimos a partir de que los facilitadores insisten reiteradamente a los alumnos que pasen y atiendan a la indicación, esto de igual manera pudimos constatarlo en las observaciones que llevamos a cabo con diferentes grupos en el desarrollo de algunas sesiones de la cátedra.

En resumen los alumnos perciben el interés de los facilitadores, dejando ver que se preocupan por explicar, indagar y resolver las dudas en los temas vistos en clase, apoyándose con ejemplos que los jóvenes entienden y que son de su interés.

Se visualiza el compromiso y la preocupación del facilitador por explicar los contenidos, pero no solo eso, sino que va más allá, se da una relación afectiva en donde el facilitador se interesa por el alumno, en una práctica centrada en la preocupación por el otro.

4.3. La explicación frente al dictado

Un elemento más que caracteriza la labor de algunos facilitadores de la cátedra, tiene que ver con la explicación que ellos hacen sobre las diferentes temáticas que trabajan durante el curso, en este sentido uno de los alumnos entrevistados refiere lo siguiente:

Quando tienes alguna duda te explica varias veces (A5).

Explicar varias veces nos habla de la paciencia y dedicación que los facilitadores tienen con los alumnos, hecho que a los alumnos les resulta agradable ya que de esta manera han logrado ciertos aprendizajes, veamos los siguientes comentarios:

-Si explican muy bien, le entiendo, eso me agrada (A2).

P: ¿Que nuevos aprendizajes has obtenido en el curso?

R: Pues varios, porque los maestros nos explican muy bien (A1).

-He aprendido y me han explicado paso a paso las cosas que no entiendo [...] explican bien, siento que nos están enseñando cosas que no sabemos y explican cómo tiene que ser (A3).

También encontramos que a algunos alumnos de la cátedra hacen referencia a otras estrategias de trabajo de las que algunos facilitadores hacen uso, como lo es elaborar una síntesis de la temática trabajada, los alumnos perciben esta forma de trabajo como aburrida, de acuerdo con las siguientes líneas:

P: ¿Cómo ha sido la experiencia con el facilitador con quien estas trabajando?

R: Con este como que esta medio aburrido la verdad pero con los otros dos sí estuvo muy divertido y me gustó su modo de enseñanza (A6).

P: ¿y ahorita por qué se te hace aburrido?

R: Como que hay más trabajo, nos puso a hacer varias cosas, y tengo que estar escribiendo eso se me hace más aburrido, prefiero estar viendo, escuchando y hablar del tema [...] ahorita estamos escribiendo síntesis y a mí no me gusta mucho la síntesis (A6).

En este mismo sentido una más de nuestros entrevistados incorpora el mismo concepto “aburrido”, solo que ahora frente al hecho de tomar notas.

P: Tu opinión de las cosas que te ha gustado sobre las actividades de la cátedra:

R: Que hagamos exposiciones sobre el tema porque, a mí se me facilita más así, que nos pongan a exponer y tú con tus propias palabras, porque a mí se me hace muy aburrido anotar y todo eso, como normalmente lo hacemos (A5).

Esto último da cuenta de que los alumnos hacen una comparación de la cátedra y la escuela secundaria en la que asisten de lunes a viernes, al mencionar que tomar notas normalmente es una actividad tradicional de la escuela.

-Bueno pues ahorita estoy con el facilitador de historia, es que con mi maestra (de secundaria) te pide material y si no lo traes tienes que ponerte a resumir y si aprendiste bien y no te explica nada, en cambio ellos no, ellos te apoyan aunque no traigas el material como tal, te explican (A1).

-Pues aquí entiendo más que con mis maestros, ver diario a mis maestros me aburro, y aquí no, pues aprendo más (A2).

-Veo la diferencia la forma en que me enseñan en la escuela, no son las mismas a como enseñan los facilitadores [...] son diferentes sus trabajos (A3).

-En cada clase de la secundaria el maestro a nosotros sólo nos dan una explicación, así, corta, y ya nos empieza a dictar los problemas y nosotros lo tenemos que resolver como nosotros podamos; y aquí no, ellos (los facilitadores) nos empiezan a dictar todo, bueno no nos dictan nos ponen ejemplos y ya nos van explicando cómo hay que ir resolviendo las cosas [...] nos van explicando paso por paso (A4).

-Los profesores de la secundaria se ponen a anotar y anotar y como que no te explican así como es, sino anotar, anotar, anotar y aquí con los facilitadores es comentas, platicas y no escribir así [...] (A 5).

-Los facilitadores se toman más tiempo para explicarnos a cada uno, y los maestros no pueden porque tienen ciertas horas y es uno por grupo, y en un grupo pueden ser 50 a 60 niños, y aquí somos como 15 y ponen más atención a cada uno (A 4).

Ves alguna diferencia con el trabajo de tus profesores de secundaria y los facilitadores – es más estricta la de los profesores, son regañones y la de los facilitadores es más abierta, creo que es por lo mismo que son muy pocos alumnos no, o son pocos, y es más fácil controlar el grupo (A6).

Si vemos también algunos alumnos reconocen que algunas diferencias de trabajo entre uno y otro dispositivo estriba en la cantidad de alumnos que existe en uno y otro lugar “en un grupo pueden ser 50 a 60 niños, y aquí somos como 15 y ponen más atención a cada uno”.

En este sentido otro punto que observamos es que a los estudiantes les agrada estar en grupos pequeños, visualizan que el aprendizaje es más factible que en grupos grandes como normalmente se da en sus clases con los maestros de la Secundaria. Los grupos de trabajo con los estudiantes son pequeños lo cual facilita la comunicación con sus compañeros y el facilitador, aquí se muestra una opinión al respecto:

Que en los salones sean grupos muy pequeños por qué para mi aprendo más que en un salón de 30 o 40 niños, y lo que me ha gustado, es los salones cómo están acomodados de diez o de doce (A5).

Podemos decir que la pedagogía de la Cátedra permite una relación educativa distinta, lo cual es posible a partir de la modificación de las concepciones de los facilitadores respecto al aprendizaje.

En opinión de los entrevistados los facilitadores les explican muy bien, esto demuestra el interés del facilitador por abordar los temas de una manera sencilla en el lenguaje de los chavos, que sea atractiva y entendible para ellos, entiende su papel como facilitador del aprendizaje y lo asume con respeto y amabilidad, entiende la necesidad de aprendizaje del alumno y explica paso a paso, preguntando dudas a cada momento e invitándolos a aportar sus opiniones y conocimientos.

4.4. Las dinámicas frente a las exposiciones

Para el desarrollo de esta categoría creemos necesario dar a conocer el proceso que sigue el desarrollo de una sesión de trabajo con los alumnos de la cátedra; éstas siguen un plan de cinco pasos, proceso que retomamos a continuación:

Al iniciar las clases se escribe en el pizarrón los temas a desarrollar, y se trabaja una dinámica con los alumnos, con la finalidad de romper el hielo, activarlos y formar equipos de trabajo, en el que interactúan todos, rompiendo con la unión de parejas o amigos que siempre están juntos en todo y no se separan para nada, de esta forma se asegura la interacción entre todos.

Posteriormente se les pide que busquen un nombre para su equipo, dejándolos en libertad de que elijan el nombre que mejor les parezca, también se les pide que entre ellos elijan a un representante del equipo para que sea el que guie y participe en el sorteo de temas, una vez que cada equipo cuenta con su tema, se les pide que lo desarrollen con las técnicas de exposición ya conocidas por todos: Mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, dibujo, representación, etc.

De tal manera que cada equipo pueda elegir libremente la técnica que usará para exponer su tema, se les da un tiempo de veinte minutos para el desarrollo del mismo y al término de éste tiempo, pasen a la plenaria, en la que todos los equipos expondrán el producto obtenido con el apoyo del facilitador y las aportaciones o dudas de todo el grupo.

Y por último se le pide a un equipo o un miembro del equipo que desarrolle la relatoría, es decir que registre por escrito todas las actividades que se hicieron durante la sesión desde el inicio hasta el cierre, y al final pase a leerla al grupo para dar cuenta del trabajo realizado por todos.

Esta es una forma de llevar a cabo las actividades en grupo, pero el facilitador tiene la libertad de proponer otras estrategias que favorezcan la interrelación y la colaboración de todas y todos, de tal manera que las clases no sean aburridas, por el

contrario se pretende, que sean atractivas, divertidas y dinámicas favoreciendo el aprendizaje y la convivencia con el grupo.

Retomando elementos del proceso anterior, rescatamos la cuestión de la exposición que lleva acabo los alumnos, la cual vinculamos con las respuestas de nuestros entrevistados, en ellas nos percatamos que un elemento recurrente en sus respuestas en torno a lo que les agrada de la cátedra, se refiere a que la catalogaban como “buena” “todo nos agrada”; sin embargo al profundizar en el análisis nos damos cuenta de que existen algunas actividades las cuales se les complica desarrollar como lo es la exposición, para algunos no es agradable pasar a exponer o no saben cómo hacerlo o les da pena, con lo que podemos ver están en proceso de asimilar tal estrategia.

La exposición no me agrado tanto, porque me pongo muy nervioso, no me gusta exponer mucho. (A1).

Otros por el contrario experimentan la libertad de expresarse y valoran el aprendizaje que deja el exponer un tema.

_Acabo de participar, pues es que como no me acordaba de ciertas cosas si me cohibí un poquito [...] Si me agrada. Bueno es que me gusta mucho exponer (A1).

_Pues mejor, porque siento que voy aprendiendo más (A3).

_Que hagamos exposiciones sobre el tema porque, bueno a mí se me facilita más así de las materias, así que nos pongan a exponer y tú con tus propias palabras (A5).

Si bien la exposición es una estrategia que se implementa tanto en la secundaria como en la Cátedra, en esta última los facilitadores tienen una concepción más profunda sobre la misma al incorporar una serie de elementos que la caracterizan, como lo es un ambiente de libertad para elegir sus materiales, se fomenta la interacción y la convivencia al interior del equipo y con los demás, se busca que el alumno se exprese con sus propios referentes, sin temor al error, el aprendizaje lo construyen entre los alumnos con la guía del facilitador, en el que se busca generar un ambiente dinámico y agradable para los alumnos.

Por otro lado el juego, las dinámicas como estrategias implementadas en la cátedra es lo que a la mayoría de los alumnos llama su atención y les agrada, así lo dejan ver varios de los alumnos:

-Las actividades de hoy las sentí muy bien, como siempre ligera [...] me gusta que nos pone a jugar pero vamos siguiendo el trabajo (A1).

P: ¿Cómo ha sido la experiencia con el facilitador que te tocó?

R: Con este de ahora esta medio aburrido la verdad, pero con los otros que hemos trabajado ha sido muy divertido y me gusto su modo de enseñanza [...] tenían carisma, modo para hablarte (A6).

-Salir al patio me ha gustado [...] hacer dinámicas para no aburrirse (A5).

El juego como elemento presente en la cátedra es agradable para los alumnos como lo expresa una de ellas “Me distraigo un poco más”. En cuanto a lo anterior un punto importante es sobre la distribución y organización de los espacios ya que éstos propician en mayor medida la aplicación de dichas dinámicas.

4.5. Utilidad del curso

Los alumnos valoran el curso en el sentido del Aprendizaje, pues expresan que en la Cátedra aprenden más y recopilan información, aunado al interés personal de quedarse en su primera opción educativa.

_Si, porque en las clases de la Secundaria no pongo atención, y pues en estas clases voy pensando más y voy recopilando más cosas (A2).

_Si para poder quedarme en una escuela que me gusta (A3).

De igual manera la valoran en el sentido de la reestructuración de sus aprendizajes, ya que algunos alumnos consideran que a través de la Cátedra, han enriquecido algunos de sus conocimientos, así lo vemos en el siguiente fragmento:

_Por ejemplo ahorita que estoy repasando el tema había uno que ya no me acordaba de ellos y solo con los nombres o con la figura ya me estoy acordando de todo eso [...] Y para saber más (A4).

_Refuerza los conocimientos que ya tenía y aparte algún apunte que se me haya pasado también la puedo repasar ahorita y puedo preguntar con más facilidad... Son conocimientos que sirven para toda la vida, y también los puedo aplicar en los exámenes aquí en la escuela (A6).

4.6. Estrategias metodológicas y su valoración por los estudiantes

En este tema se plantea el desarrollo de las estrategias de enseñanza aprendizaje que se llevaron a la práctica con los estudiantes de la Secundaria técnica, las cuales se apoyan en la base de la pedagogía crítica, la cual como hemos venido señalando a lo largo de este capítulo permite la presentación de los contenidos educativos y el desarrollo de una práctica docente de manera distinta; que rompe con los principios y las relaciones de poder característicos de la escuela tradicional o bancaria como la llama Freire, y da paso entre otros puntos a una práctica dinámica y divertida que facilita el aprendizaje en grupo.

Al preguntar a los estudiantes su opinión en general, sobre la experiencia de esta forma de trabajo, esto fue lo que obtuvimos:

_Buena, estamos exponiendo (A1).

_Muy bien, como siempre ligera [...] Pues cuando llegué nos puso a jugar como enredados, nos puso a desenredarnos y cosas así agarrados de las manos y pues ahorita la exposición está muy padre (A2).

_Pues muy bien por qué aprendo más de la materia que se me dificulta (A3).

_Agradable porque hemos interactuado con ellos [...], por ejemplo nos ponen ejercicios y que todos en grupo las tenemos que resolver, pero de una forma agradable (A4).

Con los elementos expuestos a lo largo de este capítulo, podemos ver que el proceso enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de la Cátedra, adquiere otro sentido, asociado a lo que expresa Pichon (1985, p.117). *“Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad “enseñar y aprender” como una continua y*

dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y se enseñan”

CAPÍTULO V.

LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA VISTA DESDE FACILITADORES

El contenido de este capítulo, tiene como propósito presentar los resultados del análisis de los datos proporcionados por los facilitadores, en torno a su experiencia en la Cátedra Paulo Freire.

Tales datos dieron pauta para la construcción de seis categorías, en la primera de ellas se exponen aquellas bondades que la Cátedra brinda, de acuerdo con los facilitadores al integrarse y formar parte de este proyecto.

En la segunda, se dan a conocer situaciones con respecto al proceso de formación teórica de los facilitadores, el cual forma parte de sus primeros acercamientos con la Cátedra, en la que se les proporcionan algunos elementos necesarios para su desempeño práctico una vez insertos en la Escuela Secundaria 112, donde trabajarán con alumnos de dicha institución.

En la tercera categoría, se mencionan algunos hallazgos en función del ejercicio de la práctica de los facilitadores y su relación con los alumnos; después en la categoría cuatro se exponen los desafíos que conlleva la labor de los facilitadores.

En la categoría cinco, se exponen algunos ejemplos de interacción entre facilitador y alumno, tales como: el ejercicio docente como una labor interesada en el otro; en la categoría seis se expresan situaciones con respecto al ejercicio de la autoridad al interior de este dispositivo escolar, y para concluir en la categoría siete tratamos algunos puntos relacionados con las estrategias pedagógicas utilizadas por los facilitadores al interior de la Cátedra.

5.1. La Cátedra Paulo Freire, como espacio abierto al desarrollo de una experiencia de formación para los facilitadores

De acuerdo con el análisis de la información aportada por los facilitadores entrevistados, podemos darnos cuenta que si bien el proyecto funge como un

espacio abierto a los alumnos de los diferentes semestres y carreras que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, este a la vez favorece una serie de cuestiones, tales como ayudar a cubrir el servicio social de los alumnos que así lo requieren.

Bueno pues mi interés nace, por el servicio social, que tenía la facilidad de los sábados eso fue principalmente [...] creo que la propuesta que tiene es interesante (F6).

Aunado al servicio social, la entrevistada menciona “la facilidad de los sábados”, lo cual nos remite a echar un vistazo a la situación de varios compañeros de la UPN, en el sentido de que combinan los estudios con el desempeño de algunas otras funciones como lo es un empleo, lo cual torna difícil abrir un espacio en su agenda para dedicarlo al servicio social; no obstante, la Cátedra, por la flexibilidad de sus tiempos, es una opción a considerar para esos compañeros.

Continuando con el análisis, recuperamos un aspecto más del proyecto en relación con la “experiencia”, en este sentido varios de nuestros entrevistados tienen coincidencia en sus respuestas, respecto a por qué decidieron incorporarse a la Cátedra, tal como se observa en los siguientes comentarios:

-Bueno, la verdad mi interés fue porque mi amiga me contó sobre cómo era el estar en un grupo, ya en campo de trabajo, y fue por eso que me interesó, porque yo la verdad no tengo experiencia con chavos, solo tengo experiencia con niños de cuatro años para abajo, por eso me interesó, por la experiencia [...] aparte quiero tomar algo como para mi tesis, pero es que todavía no estoy muy adentrada en eso, en la tesis, y aparte porque pues es los sábados (F3).

-Mi interés por trabajar con los chicos, hacer práctica y tener la experiencia de trabajo con jóvenes [...] una forma más agradable de realizar un servicio social (F5).

Es así que ellos ven al proyecto, como un lugar que posibilita la adquisición de experiencia, la cual a su vez les permite poner en práctica los elementos adquiridos en su formación profesional, lo anterior es un elemento recurrente en los intereses de los facilitadores, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la importancia que ellos le confieren a tal cuestión, tan es así que buscan espacios que ayuden a complementar

su formación profesional, puesto que en muchas ocasiones la misma Institución Universitaria, carece de vínculos con otros espacios que posibiliten el acercamiento y/o desarrollo de experiencias pedagógicas.

En este tenor Schon (1992, p.29) en su libro “la formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”, nos menciona que los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, esta es una cuestión que los facilitadores tienen presente.

Palpar la realidad educativa a raíz de la experiencia, es un elemento más que se posibilita con el ejercicio de este proyecto, así lo reconoce una de nuestras entrevistadas:

-Pues yo creo que me ayudó más que nada a ver la problemática de la educación, ya que hoy en día es un gran problema que se da en la sociedad, y en lo personal, pues me brindó bases para yo preocuparme un poco más en la educación de los adolescentes, porque creo que es necesario que les brindemos educación pero de una manera diferente, que ellos puedan involucrarse también más en los temas que uno les pueda brindar (F1).

-Siento que es un punto más en lo que se refiere a mi carrera, en lo que se refiere a mi desarrollo personal, la experiencia como lo comente hace rato con una compañerita, es el parteaguas para que nosotros podamos emitir algún juicio con respecto a la educación en México (F4).

La respuesta última si bien incorpora elementos como “desarrollo personal y profesional”, por ahora, solo queremos resaltar y hacer alusión a lo que creemos tiene correspondencia con la parte teórica de la formación académica; si bien el estudio de la teoría con respecto a la educación es una actividad predominante, al menos en la formación de los alumnos en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unida Ajusco, ésta, como podemos ver necesita de espacios que permitan aterrizarla y contrastarla con la realidad, y con ello menciona la entrevistada “podamos emitir algún juicio con respecto a la educación en México”.

En este sentido, Schon (1992) nos dice que es necesario considerar la teoría y la práctica para la formación integral del individuo, ya que a través de esta conexión es posible que el futuro profesional de la docencia aprenda a desenvolverse en la acción.

Por otro lado, podemos mencionar que la Cátedra tiene una perspectiva pedagógica crítica (expuesta en capítulos anteriores), lo cual para algunas personas hace atractivo al proyecto, pues les permite tener un acercamiento a otras perspectivas pedagógicas, siendo éste, un motivo para acercarse y participar en el mismo.

[...] me llamo mucho la atención, porque el proyecto tal como lo presentaron pues se me hizo muy interesante, y aparte era una labor titánica no, entonces fue lo que hizo que me interesara y que me uniera con ustedes, ya después como fuimos trabajando pues se me hizo que fue muy padre, porque es una manera diferente de enseñar a los demás, no es la típica educación tradicional, estamos haciendo algo diferente, [...]
(F2).

Lo anterior, nos revela el interés y curiosidad de los facilitadores por conocer e insertarse en espacios que posibiliten una pedagogía alternativa, “una manera diferente de enseñar a los demás”, lo cual se relaciona con explorar formas diferentes de ejercer la docencia; en este mismo sentido se deja entrever la apertura y disposición de los facilitadores hacia los cambios necesarios para una educación alterna a la tradicional, que dé respuesta a las necesidades formativas de los alumnos; con ello una nueva concepción pedagógica empieza a gestarse en cada uno de los facilitadores, misma que se traduce en una nueva relación entre facilitadores y alumnos como se aprecia en el capítulo tres de esta tesis.

De igual manera el proyecto también lleva al encuentro de los facilitadores con sus gustos y habilidades para el ejercicio de la docencia, y con ello probablemente explorar sus áreas de oportunidad.

-[...] a mí me gustaría trabajar en la docencia, entonces ese también fue otro motivo por los que entre a la cátedra, para ver si realmente me gustaba la docencia o de plano no, y hasta ahorita pues sí, sí me ha gustado mucho (F2).

-Mi interés surgió a partir de mi tema de investigación, que voy a hablar sobre la drogadicción en los adolescentes, entonces al escuchar de este servicio y el poder trabajar con adolescentes fue lo que a mí me motivó a incorporarme, ya que puedo estar más cerca de los chavos [...] también para adquirir experiencia ya que en un futuro me pienso dedicar a la docencia o en el campo de la orientación educativa, y yo creo que esta es una buena oportunidad para ir adquiriendo esa experiencia y mejor desenvolvimiento con los adolescentes (F1).

-[...] ya que he visto algunos problemas aquí, pues a mí también ya me interesó hacer algo para mi tesis, relacionado con el problema de las matemáticas, el por qué no les gusta (F2).

Los elementos planteados en este apartado muestran que el proyecto Cátedra Paulo Freire, contribuye a logro de una serie de necesidades académicas por parte de los facilitadores que se incorporan a la misma, además enriquece su formación profesional.

Lo anterior, se da en un contexto en el que muchas veces es difícil tener acceso a alguna institución educativa, con miras a desarrollar un trabajo de investigación o algún otro aspecto académico.

5.2. La experiencia de formación de los facilitadores

El desarrollo de la siguiente categoría estriba dos momentos, la primera en la etapa de capacitación de los facilitadores y el segundo una vez que los mismos se incorporan al desarrollo de su labor con los alumnos de la secundaria. Para el análisis es necesario retomar algunos elementos planteados en capítulos anteriores de este trabajo de tesis, en relación a las características de la Cátedra Paulo Freire.

Teniendo sus bases en una perspectiva pedagógica crítica, se plantea un aspecto peculiar del proyecto en torno a la “libertad” que se les brinda a los facilitadores, lo cual conlleva a que ellos puedan decidir por sí mismos cuestiones como elegir el grupo en que desean integrarse para tomar el curso de capacitación, previo a la práctica con los alumnos de la Secundaria correspondiente.

Así como la libertad para inclinarse por aquellas estrategias pedagógicas, que mejor convengan al desarrollo de las actividades planteadas por los coordinadores del proyecto.

Lo anterior guarda relación con los hallazgos derivados del análisis de la información, con respecto a la organización de las actividades del proyecto, veamos algunos de sus comentarios:

-Fue desorganizada, sin embargo, creo que los resultados se están reflejando de buena manera ya en el trabajo con los chicos, ésta desorganización que se tuvo en un principio en la preparación, no influyó ya en la práctica con los alumnos [...], debido a la desorganización como que no se comprendió en un principio qué línea se quería seguir, pero ya poniendo en práctica todo ese trabajo que se hizo, creo que ya lo terminé de entender (F5).

-Creo que hay un poco de desorganización todavía, en la Cátedra, la educación necesita de libertad pero también como bajo ciertos parámetros ¿no?, ósea no podemos dar todo como por hecho y que todos hagan lo que quieran, hay que dar como que ciertas pautas para que no se pierda el trabajo, porque eso fue lo que me pareció que de repente se perdía (F6).

Ambas respuestas ponen en común lo que perciben como “desorganización” dentro del proyecto, de acuerdo con una de nuestras entrevistadas lo anterior podría tener sus bases en la libertad que se maneja dentro del mismo, ella menciona *“la educación necesita de libertad pero también como bajo ciertos parámetros [...] hay que dar como que ciertas pautas para que no se pierda el trabajo”*.

Retomando el concepto de libertad, manejada desde la perspectiva pedagógica de la Cátedra, conlleva concebir a los facilitadores como sujetos con la capacidad para la toma de decisiones y de hacerse responsables de las mismas, de relacionarse, dialogar, etc. lo cual como vemos, genera dificultad en algunos de ellos para asumirse en estos principios de la pedagogía crítica; por lo que se encuentran en un proceso de asimilación, como lo manifiesta nuestra entrevistada “ya poniendo en práctica todo ese trabajo que se hizo, creo que ya lo terminé de entender”.

En este tenor, también vemos que se empiezan a desestructurar algunos referentes de los facilitadores respecto a la labor educativa, ya que al adentrarse en la dinámica de la Cátedra y su trabajo en grupo, implica un cuestionamiento de los estereotipos de los integrantes de la misma respecto a la labor educativa, el abandonarlos implica dolor como lo manifiesta Pichón Rivière, y este es precisamente el primer nivel de cambio, un cambio en la estructura grupal, en la forma de relacionarse y de construir la realidad, un cambio en las interrelaciones entre los integrantes del grupo.

Algunos facilitadores también manifiestan haber concluido el proceso de capacitación con una serie de dudas en cuanto al desempeño de su labor frente al grupo de alumnos de la secundaria.

-En cierto modo si me quedaron algunas dudas de saber qué es lo que realmente iba a hacer ya cuando estuviera frente al grupo con los adolescentes, porque no nos explicaron así realmente lo que tú debes de llegar y hacer, sólo me proporcionaron una idea y con esa idea ya puedes desglosarla y dar tu propio toque de personalidad frente al grupo, entonces si me quedaron un poco de ciertas dudas, pero yo creo que también era parte del mismo proceso que nada más te brindan la idea principal para que tu después vallas complementando (F1).

-Si me quedaron muchas dudas, creo que hace falta puntualizar más cosas, definir más lo que es el papel del facilitador [...], además que desde un principio se elijan ya las materias que se van a dar y trabajar los temas (F6).

A la cuestión de las dudas respecto a la labor del facilitador subyace el planteamiento de que ellos están en el proceso de familiarizarse con la concepción teórica de la Cátedra, por lo que al paso del tiempo y a través de la práctica van resolviendo los conflictos que les genera la confrontación de la pedagogía crítica con los referentes que ellos tienen, muchas veces permeadas por una pedagogía tradicional.

También relacionamos las dudas a los que los facilitadores hacen alusión con el papel que juega la planeación de la sesión, ante la libertad que se les brinda y la encomienda de organizar y definir por si mismos las actividades que desarrollarán frente al grupo, les resulta un tanto confuso y complicado, por lo cual se sugiere que

desde un principio en la etapa de capacitación se elijan ya las asignaturas a desarrollar y trabajar los temas.

Por último queremos retomar las sugerencias de los facilitadores a fin de visibilizar posibles áreas de oportunidad de la Cátedra, estas se refieren a:

- Definir y trabajar las materias a abordar en la práctica.
- Definir o puntualizar el papel del facilitador.

5.3. El ejercicio de la práctica docente en el trabajo educativo de la cátedra, el papel de la confianza

Como hemos venido identificando, bajo el modelo pedagógico de la Cátedra se producen formas de acción e interacción diferentes a la bancaria, en relación al ejercicio de la labor docente, en la que existe un rompimiento con los principios y relaciones de poder, mismas que generan otros elementos que hacen más llevadera la labor del facilitador, como se plantea a continuación.

Una de nuestras entrevistadas menciona que solía tener cierto temor o nerviosismo al estar frente a un grupo, sin embargo al transcurrir las sesiones de la cátedra ha superado dicha cuestión, ante lo cual ella pone a la confianza como un elemento que le ha ayudado a superar tal situación:

P: ¿A qué atribuyes el hecho de haber superado el nerviosismo?

R: Pues es que como estamos más en confianza, no, y es lo que tratamos de inculcarles a ellos, que estamos en confianza que no somos sus maestras que somos compañeras que vamos a acompañarlos, yo creo que es eso (F3).

Asumirse como compañeros entre facilitadores y alumnos, y dejar de lado la jerarquía que bajo la perspectiva tradicional representa el docente y el alumno, pareciera conllevar al surgimiento de la confianza entre estos dos actores educativos, misma que a su vez propicia el establecimiento de un contrato pedagógico distinto al tradicional.

En este mismo tenor, la confianza da pauta para que los facilitadores no se sientan tan presionados ante la magnitud de su labor, así lo expresa uno de ellos en las siguientes líneas:

-[...] siento que el ambiente que estamos desarrollando es más relajado, no es tan formal y eso cuenta muchísimo, y de repente se nos sale un chascarrillo, [...] nosotros nos reímos también nosotras estamos relajadas, entonces eso cuenta mucho, me agrada, sobre todo pienso que será más que benéfico (F4).

-Es una forma de trabajo diferente a lo que tal vez estamos acostumbrados nosotros en las etapas que hemos tenido en la educación, que siempre llega el típico maestro te pone una actividad y ya se acabó, pienso que lo que yo estoy haciendo es una dinámica totalmente diferente ya que entre todo el grupo puedo generar la convivencia y cierta confianza en el grupo, y entonces eso es algo que a mí me gusta hacerlo, que exista la confianza en el salón de clases que haya respeto y que no se reprima (F1).

El párrafo último también nos deja ver que el facilitador reconoce y se asume como parte de un proceso educativo alternativo, diferente, permeada por la convivencia y la confianza, las cuales dan lugar a un ejercicio docente menos rígido y más productivo, como se aprecia en las siguientes líneas:

P: ¿Cómo les expresas o les haces saber a los alumnos que pueden confiar en ti?

R: Primero que nada llego y les doy una pequeña plática acerca del objetivo que nosotros tenemos hacia ellos, y que como facilitadores estamos para brindarles una ayuda, que el beneficio es de ellos, y después les empiezo a explicar que como facilitador les brindaré herramientas para que ellos puedan contestar su examen de una mejor manera, y les dejo claro que no vengo con el plan de regañar, de castigar, de reprimir; sino vengo en un plan de ayudarlos y les dejo en claro que les doy la confianza para que ellos puedan preguntar sus dudas y para que puedan quedar más claros los temas; entonces yo pienso que en la manera en la que yo les hablo, eso hace que genere confianza en el grupo y teniendo confianza el grupo pues obviamente creo que las cosas pueden, son mejores (F1).

En este caso el facilitador, parece asumir la postura de hacer las cosas con la idea de obtener los mejores resultados posibles, y para tal fin pone a la confianza entre docente y alumno, como aquel elemento que contribuirá al logro de los objetivos establecidos.

En este sentido para generar la confianza, se parte desde modificar la forma de concebir a los estudiantes, ahora ellos son en el punto central de la educación ya no es el docente. La confianza y el apoyo del facilitador, son apreciadas por los alumnos como algo agradable, al parecer las consideran como elementos nuevos en su proceso formativo, ya que en sus clases cotidianas por diversas causas no se da espacio para promoverlas, es así que les resulta agradable:

Pues yo veo que el grupo quiere eso, porque he platicado con ellos y dicen que no les agradan sus clases que tienen a lo largo de la semana, y la forma en que yo llego a ofrecerles algo diferente eso les agrada, entonces el yo estar trabajando de una manera diferente con ellos eso hace que también les agrade y al mismo tiempo de que les agrade yo genero la confianza en ellos (F1).

Esta característica al interior de la cátedra funge también como una fuente de motivación, un impulso para que los alumnos se animen a preguntar y hacer el esfuerzo por contestar los cuestionamientos del facilitador, así se deja ver en las siguientes líneas, expresadas por un facilitador *“les preguntas y hacen como que el esfuerzo por contestar lo que les estás preguntando” (F3)*.

Por otra parte este mismo elemento posibilita que el facilitador reconozca que no lo sabe todo, como muchas veces se maneja desde la perspectiva tradicional.

Tanto los chicos aprenden de mí, como yo aprendo cosas de ellos, porque yo les enseño un método para resolver las cosas y ellos me sacan otras alternativas para realizarlas, y digo, hay eso yo no lo sabía, y ya cuando luego lo empiezan a explicar yo también voy tomando nota de la manera como ellos lo resuelven, y luego cuando en los demás grupos nos cuestan trabajo tratamos de poner el ejemplo que ellos nos dan para ver si nos funcionan, entonces hasta ahorita ha sido que tanto yo he aprendido de ellos como ellos han aprendido de mí (F2).

Por último mencionar que esta categoría da cuenta de la movilización de las estructuras estereotipadas respecto a la enseñanza, lo cual da lugar al surgimiento de elementos como la confianza, de la que aquí tratamos.

5.4. El reto de construir nuevas formas de trabajo con los estudiantes

Implementar una pedagogía alternativa como lo es el caso de la perspectiva crítica, conlleva enfrentar una serie de desafíos tanto para los alumnos como para los facilitadores, ya que por un lado los alumnos provienen de una escuela secundaria con tintes de la pedagogía tradicional como lo vimos en el capítulo uno; el cual difiere con el modelo pedagógico implementado por los facilitadores al interior del grupo.

Respecto a lo anterior podemos percatarnos que varios de los alumnos enfrentan dificultades para apropiarse del modelo pedagógico planteado por la cátedra; ante el cuestionamiento del facilitador sobre las actitudes de los alumnos, éste nos brinda elementos para percatarnos que existe en los estudiantes cierta resistencia al cambio en cuanto a las estrategias de trabajo.

-Su actitud no era muy buena [...] pues no sé, como de apatía, como que no querían participar (F3).

-Si hubo más resistencia que en los otros grupos, los otros grupos si se prestaban un poquito más para trabajar, y en este grupo a pesar de que ya eran más poquitos porque como que ya ha ido disminuyendo la cantidad de alumnos eran nada más ocho, y de esos ocho solamente dos chicas eran las que se prestaban para trabajar bien, los otros chavos no, no, no ósea de plano no, así de ya déjame, déjame (F6).

En ambos casos podemos encontrar un elemento en común, el cual como lo mencionábamos en líneas anteriores se refiere a la “resistencia” por parte de algunos alumnos ante el trabajo escolar, expresada en actitud apática, lo cual se reafirma con los comentarios que nos hace una facilitadora cuando procedimos a realizar la observación de su sesión con los alumnos:

He notado que muchos alumnos faltan, que se encuentran con apatía, pero como facilitadores no debe ser motivo para ya no ayudar a los alumnos, considero que debe haber una reunión con los padres de familia para ver las expectativas e interés de sus hijos, y hacer una evaluación a mitad del curso (F4).

En este tenor al continuar con la observación de la sesión, la misma facilitadora a la que hicimos alusión anteriormente, cuestiona a los alumnos: ¿Cómo quisieran que fueran las clases? ¿Por qué no participan? Uno responde: _Porque no entiendo, otro menciona _Me da pena.

Resistencia y apatía son elementos que llaman la atención, al contrastarlo con las entrevistas de los estudiantes, en la que manifiestan de manera general su agrado por la cátedra, sin embargo en los hechos vemos que al menos con algunas estrategias de trabajo no es así.

En los párrafos siguientes, de manera más puntual se dan a conocer algunos de los desafíos que enfrentan los facilitadores, los cuales giran en relación a la pasividad, la apatía y la dificultad para hacer que los alumnos se expresen.

-Pues nos costó trabajo, porque los chicos eran muy pasivos y aparte pues no querían participar, no sé si influyo que era la materia pero no hablaban, nos costó mucho trabajo, casi con tirabuzón les teníamos que sacar las palabras, ya después tuvimos que hablar algo fuerte con ellos porque de plano no estaban haciendo las cosas, entonces cuando ya empezamos a hablar fuerte con ellos y como que tuvimos que estar de tras de ellos fue la manera en que empezaron a trabajar porque si no, no estaban trabajando, entonces ya hasta que estuvimos casi como sus niñeras, pues ya empezaron a trabajar [...] (F2).

De acuerdo con nuestra entrevistada, conseguir que el alumno se exprese y trabaje, implica un gran esfuerzo para ella, y probablemente para los alumnos, ya que ambos actores tienen que ir en contracorriente de la formación que han tenido a lo largo sus vidas.

Aunado a lo anterior existe un elemento más que dificulta la labor del facilitador, pero que sin embargo buscan la manera de enfrentar tal obstáculo, ello se refiere a la deficiencia de conocimientos por parte de los alumnos.

-Pues si me ha costado algo de trabajo porque los chicos andan muy mal en matemáticas, entonces a mí me gustaría avanzar lo más que pueda y cubrir todos los temas del temario, pero la verdad es que a veces no se puede porque los chicos si de plano andan muy mal, me encontré con casos que no sabían ni siquiera multiplicar, entonces empezar desde ahí otra vez para que me pudieran entender las fracciones, las ecuaciones, como que si me restaba tiempo para que abarcara los demás temas; hasta ahorita si me ha costado un poquito, y aparte porque los chavos se encuentran muy pasivos y renuentes a la materia no la quieren, entonces ya el simple hecho que nosotros le digamos les vamos a dar matemáticas cambian su actitud, ya no te ponen atención no toman apuntes, si me ha costado como que trabajo que los chicos puedan aprender y aparte porque pues nos dan el avión, nos dicen si ya entendimos pero cuando uno los pasa al pizarrón es cuando ya te dicen es que no entendí, entonces hay que volverse a regresar [...] (F2).

Como podemos ver los alumnos presentan conocimientos deficientes y los facilitadores se esfuerzan por retomar algunos puntos básicos de la materia para que los alumnos puedan entender y comprender, lo cual también nos habla de la noción que las facilitadoras tienen sobre el aprendizaje, al asumirla como un proceso que conlleva obstáculos, errores y resignificaciones.

Ante la problemática anterior las facilitadoras intentan hacer un análisis, ello gira en torno a que los alumnos traen consigo elementos de una formación que condiciona la apertura de los mismos ante esta nueva pedagogía.

-Hay chicos muy dispuestos, hay chicos que de repente se les hace difícil o no se atreven, no es que sea difícil no se atreven a decir lo que piensan o lo que saben porque piensan que como la educación tradicional les limita, y les dice esto no espérate, no mejor siéntate, mejor cállate, entonces aquí lo que nosotros intentamos

es decirles aquí nadie se viene a equivocar aquí todos venimos a expresar lo que sabemos o lo que nos han enseñado no es malo ni es bueno solamente vamos a complementar o tal vez a corregir lo que hemos aprendido (F4).

-Creo que también, los chicos no traen esta formación, entonces es difícil, porque ellos están acostumbrados a consumir, a que todos les des, entonces cuando tú los pones a hacer un trabajo más analítico más crítico, no, ósea chocan, chocan estas dos ideas entonces no es tan fácil, está bien, a mí me gusta pero a los chicos no, es difícil trabajar con ellos de otra manera (F6).

5.5. Labor docente como una práctica interesada en el otro

Un elemento más que caracteriza la labor docente de la cátedra, es el hecho de que los facilitadores muestran preocupación e interés en los alumnos.

La forma de relacionarnos es algo nuevo para ellos, porque normalmente en sus clases no los hacen, entonces ellos mismos nos lo dicen ¡tú si nos preguntas como nos sentimos o que hemos hecho y en las clases por más que le digamos al maestro, hay maestro ya nos aburrimos o así a él le vale!, les gusta que les preguntes como se sienten, sienten que tu realmente estas comprometido con ellos y hasta le ponen más interés a lo que hacen a que si tú no les haces caso o así, dicen hay este es igual que los maestros que tenemos, entonces ahorita nos ha funcionado que les preguntemos el cómo están o por ejemplo que hicieron en su viernes y así eso nos ha funcionado porque ahí rompemos el hielo cuando ellos nos empiezan a contar, o ellos nos preguntan a nosotros y ustedes que hacen en la universidad; entonces eso nos ha funcionado muy bien y aparte ellos se sienten muy cómodos porque hasta ya tienen la confianza de si tienen alguna duda o algún problema se acercan contigo y te dicen no entonces siento que hasta ahorita es buena la experiencia (F2).

Como podemos ver las frases que emiten los facilitadores sobre ¿Cómo se sienten?, ¿Qué han hecho? tienen un efecto positivo en los alumnos que van desde hacerles una estancia escolar agradable, sin tantas presiones y más amena, pues los alumnos mencionan que en sus clases normales al expresar “maestro ya nos aburrimos” no se da importancia a su sentir.

En este mismo tenor mostrar interés por los alumnos pareciera que también funciona como un estímulo que los impulsa a seguir aprendiendo o al menos los mueve a realizar las actividades propuestas por el facilitador, “sienten que tu realmente estas comprometido con ellos y hasta le ponen más interés a lo que hacen”, al ver que el facilitador asume un compromiso ante sus labores lleva a los alumnos a que ellos también se comprometan; Rogers y Freiberg (1975, p.268) refieren que *“las clases afectuosas proporcionan un entorno más adecuado para el aprendizaje y la disciplina”*.

Mostrar interés en los alumnos conlleva a que estos adquieran confianza, lo cual se manifiesta en un acercamiento al facilitador para resolver sus dudas con respecto a la temática de la sesión o incluso para cuestiones personales, así lo vemos en las siguientes líneas expresadas por una facilitadora, *“ellos se sienten muy cómodos porque hasta ya tienen la confianza de si tienen alguna duda o algún problema se acercan contigo y te dicen no entonces siento que hasta ahorita es buena la experiencia”*.

Podemos decir que con los elementos anteriores se enriquece la labor docente, al incorporar factores que van más allá del mero hecho de trabajar cada una de sus asignaturas.

Primero que nada dejar pues en ellos algo beneficioso ¿no?, nutritivo que ellos aprendan; que no nada más vallan a aprender las dinámicas que yo aplico, o a echar relajo o a ver a sus amigos, sino yo espero que ellos realmente tengan conocimientos que los puedan aplicar a la hora de su examen ya que esa es la principal finalidad por la que estamos ahí para que ellos aprueben su examen, y por el contrario que yo me lleve buenas experiencia de ellos, no nada más ellos están para que aprendan de mi sino para que yo también estoy ah para aprender cosas de ellos y para que mi experiencia como pedagogo pueda ir creciendo (F1).

Si bien la cátedra gira en torno a brindar una preparación a los alumnos para un buen desempeño en el EXANI, ello no impide que los facilitadores atiendan a las diferentes situaciones que se presentan durante el desarrollo de su práctica.

5.6. Disciplina escolar

Iniciamos este apartado citando a Curwin y Mendler (2003, p.23) quienes refieren que *“una buena disciplina es una precondition necesaria para establecer un ambiente de escuela o salón que lleve al aprendizaje”*, ellos proponen una disciplina con dignidad⁶; este enfoque de disciplina difiere de aquel que impera en la escuela bancaria, la cual se expresa en situaciones que conllevan a la obediencia de los alumnos, al mandato de los profesores o autoridades escolares; la disciplina en este sentido se ejerce de manera vertical del docente sobre los alumnos, vistos en su mayoría como sujetos rebeldes, con poca capacidad para decidir u opinar sobre sí mismos, hablar sobre este concepto bajo la perspectiva tradicional conllevaría a la pasividad de los alumnos.

En este sentido los facilitadores también fomentan la disciplina sólo que esta adquiere tintes de una “disciplina con dignidad”, como lo vemos en los consecuentes párrafos.

La ves pasada estaba una chava en el celular, y le dije que no lo utilizara en clase, ya le empecé a explicar que la comunicación es muy importante pero que todos nos debemos cierto respeto unos con otros, tanto entre ellos como el facilitador, entonces esa vez le dije del celular que lo guardara que no era el momento de estarlo utilizando, y ella reaccionó bien y lo guardo toda la clase no lo volvió a sacar hasta el final. Ella me dijo que estaba enviando un mensaje a su mama y yo le dije que está bien que nada más lo mandara y lo guardara, y ella sin hacer ruido terminó de escribirlo y lo guardo sin ninguna dificultad (F1).

⁶ Éstos son algunos elementos que configuran la “disciplina con dignidad” propuesta por Curwin y Mendler (2013).

-“Disciplina con dignidad ofrece un enfoque afirmativo de la disciplina, que promueve el respeto por uno mismo y para los demás. Hace hincapié en estrategias y estructuras específicas para que los educadores ayuden a los alumnos a tener éxito”.

-“Cuando se dé un mal comportamiento, debe confrontárselo con firmeza claridad, mezclados con respeto y dignidad”.

-“La buena disciplina se relaciona con una instrucción efectiva que busque la motivación [...], se obtiene de mejor manera en ambientes que hacen hincapié en el salón de clases como comunidad”

Algunos principios de este enfoque: Siempre tratar a los alumnos con dignidad, la disciplina funciona mejor cuando se integra con prácticas efectivas de enseñanza.

Podemos ver que el facilitador hace énfasis o se preocupa hasta cierto punto por que los alumnos atiendan a los contenidos de la clase, al percatarse de que la alumna se encuentra en una actividad alterna “en el celular”, este se acerca para platicar con ella, con la finalidad de encausarla a retomar el hilo de las actividades de la clase, pero sobre todo lo que nos interesa resaltar es el hecho de que intenta convencer con razones, no solo a través del ejercicio de su autoridad ¡porque lo digo yo! o ¡porque yo soy el maestro!.

Lo anterior nos da cuenta de que la disciplina en la relación facilitador alumno se da en un sentido más tolerante, es decir el facilitador no corta tajantemente aquellas situaciones o actitudes de los alumnos que interfieran con las actividades programadas, más bien existe un acercamiento a estos alumnos que caen en tales situaciones para conocer un poco más a fondo del por qué su proceder, y aprovechar el momento para explicar y hacer ver al alumno por qué se deben adoptar ciertas normas, más allá de la prohibición sin ninguna explicación o base, lo anterior tiene que ver con ser más consciente de los alumnos.

La disciplina está acompañada por la flexibilidad docente:

-Como la materia no les gusta a los chavos he tratado de aplicar dinámicas, tres dinámicas una cuando entran para formar los equipos, porque pues ellos se sientan con sus amigos y eso nos dificulta porque se la pasan platicando, pues cuando vemos eso metemos una dinámica y hacemos equipos nuevos, y luego empiezan a trabajar regresando del receso volvemos a hacer otro cambio de equipos para que entre ellos se apoyen porque lo que nos ha funcionado es que cuando vemos a los chicos que si entienden las cosas los ponemos en varios equipos para que ayuden a sus compañeros y si les expliquen, y ya cuando vemos que el ritmo baja o ya se desesperaron igual les volvemos a meter otra estrategia o nada más los páramos a que se estiren y así o que nos cuenten algo que hayan hecho, entonces con el simple hecho que tú les preguntes algo para ellos es la gran cosa porque ya nos empiezan a contar no es que yo hice esto o hice lo otro y entonces como que se hace una convivencia padre (F2).

Si bien el párrafo anterior retoma elementos sobre la necesidad del orden para el desempeño de la labor docente, vemos que ante situaciones que vulneren dicha cuestión como lo es el que los alumnos se sienten con sus amigos y se la pasan platicando sin atender a las actividades de la sesión, el facilitador toma medidas para que este tipo de actitudes interfiera lo menos posible en su actividad, a través de una dinámica forma equipos para separar momentáneamente a los alumnos propiciando a su vez la convivencia con todos los miembros del grupo.

En función del mismo párrafo de la entrevista, podemos encontrar que si bien se tienen presentes los objetivos a lograr con respecto a los temas de la materia, ello no es una causa que limite atender a las necesidades propias de los alumnos; lo vemos cuando la facilitadora expresa que cuando los chicos están aburridos ya sea que cambie de estrategia de trabajo o simplemente solicita que se paren de sus lugares y hagan algunos ejercicios de estiramiento, o bien aprovechar el momento para hacer comentarios de los alumnos, dejar que ellos expresen alguna anécdota para distraerse un poco de la clase.

Continuando con el análisis vemos que se fomenta un orden que tiene como base reconocer la diferencia entre los alumnos en relación a sus capacidades, ello es aprovechado por los docentes para obtener un beneficio en común, lejos de excluir a aquellos alumnos que por alguna razón terminan pronto sus actividades, los invitan a incorporarse a otro equipo de trabajo en la que pueda ayudar a sus compañeros y con ello se evitan que dichos alumnos incurran en situaciones que puedan alterar el ritmo de las actividades; de igual manera esto nos habla sobre la concepción de aprendizaje que poseen los facilitadores en cuanto a que este se construye en grupo.

Es así que la disciplina desde la perspectiva de la Cátedra se encuentra presente no en el sentido tradicional, más bien aquí el facilitador estructura mecanismos de autorregulación con los alumnos, podemos ver que como grupo se tienen propósitos, problemas, recursos y conflictos que son estudiados y atendidos por el grupo mismo, siendo un papel relevante el del facilitador cuya función es ayudar a enfrentar y resolver los obstáculos que se van presentando durante la tarea.

En este caso la comunicación juega un papel muy importante, pues es un mecanismo a través del cual aprenden a visualizar y analizar las situaciones que generan conflicto al interior del grupo, todo ello en la idea de alcanzar los objetivos planteados, los cuales en este caso consisten en que los alumnos reestructuren y fortalezcan sus conocimientos que los ayuden a lograr con éxito la presentación del EXANI-I, pero principalmente incluirlos en una forma diferente de trabajo, en el que sean responsables y autónomos.

5.7. Estrategias pedagógicas

En la medida en que la Cátedra surge como una alternativa pedagógica a la educación tradicional, implica que los coordinadores y facilitadores del proyecto adquieran una nueva concepción pedagógica, lo que a su vez conlleva implementar estrategias de enseñanza aprendizaje mediadas por los principios de igualdad, diálogo, acción, trabajo en grupo, etc. como lo veremos en el presente apartado.

Al escuchar los puntos de vista de los facilitadores respecto aquello que consideran significativo del proceso de capacitación, traen a colación elementos que tienen que ver con las formas de trabajo.

-Estar con todos en el auditorio, esa manera me gustó mucho, es una experiencia padre poder hablar ante mucha gente, me pareció interesante, porque generalmente estamos acostumbrados a hablar ante grupos pequeños (F6).

-Pues que compartí conocimientos y experiencias con mis demás compañeros porque había compañeros de séptimo semestre, de sexto, en mi caso cuando yo entre eran de quinto entonces siempre que hacíamos los equipos pues era una gran diversidad de conocimientos y como que en algunas cosas que yo no tenía claras pues como que me iban quedando claras con los comentarios que hacían los otros compañeros [...] entonces como que era un enriquecimiento de conocimientos para mí (F2).

-Yo creo que el trabajo en equipo con mis compañeros, ya que pues es una forma diferente de trabajar [...] respetando la opinión de los demás facilitadores, es una

forma de trabajo muy nutritiva porque así puedes comprender de una mejor manera los temas que se te brindan y no se te hace tan tediosa ni aburrida [...] (F1).

Un elemento presente en las respuestas anteriores tiene que ver con la forma “diferente de trabajar”, lo que trae consigo estrategias significativas para los facilitadores, como lo es el trabajo en equipo, expresarse ante los compañeros, compartir experiencias y conocimientos, lo cual les resulta agradable.

En relación con las estrategias pedagógicas implementadas por los facilitadores una vez insertos en la práctica con los alumnos de la secundaria, nos refieren lo siguiente:

P: Háblame sobre las estrategias de trabajo que utilizas con los alumnos

R: - He utilizado la exposición, el esquema, la plática ósea dejar de lado la persona que está al frente, no subestimar a los chicos ¿no? [...] los memoramas, rompecabezas, muchos mapas para que ellos representen ahí la explicación previa que nosotros les damos (haciendo alusión a que trabajan la materia de geografía de México) (F.5).

-[...] Salimos al patio y eso les gusta mucho y eso me ha funcionado en todos los grupos, ya a la hora de salir al patio o de ponerlos simplemente de pie funciona, y no solamente estar ahí sentado o viendo al que está hablando (F5).

-Bueno como la materia no les gusta, he tratado de ponerles dinámicas mínimo tres, una cuando entran para formar equipos, porque pues ellos se sientan con sus amigos y eso nos dificulta porque se la pasan platicando, cuando vemos eso metemos una dinámica y hacemos equipos nuevos y luego empiezan a trabajar, regresando del receso volvemos a hacer equipos para que entre ellos se apoyen, porque lo que nos ha funcionado es que cuando vemos a los chicos que si entienden las cosas, los ponemos en varios equipos para que ayuden a sus compañeros y así les expliquen [...] y cuando vemos que el ritmo baja o ya se desesperaron igual les hacemos una dinámica o simplemente los páramos a que se estiren o que nos cuenten algo que hayan hecho [...] (F.2).

- La palabra generadora eso me ha funcionado muy bien (F4).

A los párrafos precedentes subyace la idea de implementar dinámicas con los estudiantes, como una estrategia que ayuda a que las sesiones no sean tediosas, a su vez se visualiza que los facilitadores tienen tendencia a una forma más activa de trabajo con los estudiantes, en este sentido otra estrategia tiene que ver con el trabajo colaborativo que se implementa al interior del aula escolar:

P: De las estrategias de trabajo planteadas en la cátedra cuáles has podido aplicar

R: Pues creo que más el trabajo colaborativo es el que más hemos aplicado, creo que es como la clave el que hagan equipos y el que se ayuden unos a otros a trabajar, aunque de pronto si se da esto de que solo trabaja uno o dos, está el que más habla y los otros como que solo escuchan pero ya en la hora de la exposición si detectamos a un chico que no está participando en el trabajo se le invita no, a que ya en la hora de la exposición igual entonces participe (F6).

Trabajar en equipo trae ventajas para los alumnos, no obstante trae consigo algunas dificultades como lo expresa la facilitadora, mismas que se pueden mediar a partir de la flexibilidad docente:

-Procuró llamar su atención con un comentario tal vez fuera de la materia pero que a la vez se les haga interesante o que a la vez se les haga chistoso, cuidar que mis gestos o mi forma de expresarme que no sea siempre tan rígida ni tan cuadrada, tengo que ser más flexible, hay que tener la facilidad de cambiar la faceta de acuerdo con cada grupo, no te pongas tan rígida ahora se más flexible no seas tan flexible ahora es un poco más rígida ósea dependiendo de ellos (F4).

-[...] vas adecuando tus conocimientos a la clase, y también esos conocimientos tú los debes de dar de una manera que ellos puedan ir comprendiendo (F1).

-Pues en mi trabajo para mejorar pues implementar cada vez cosas diferentes, no, si tú ves que nos les funcionó algo o no les gustó, como la sesión pasada que te comento, pues buscar las formas de que ellos se sientan pues libres, no, que se sientan a gusto y que pues, buscar las formas de llamar la atención (F3).

De acuerdo con el análisis de los datos, a lo largo de los capítulos cuatro y cinco fuimos vislumbrando las formas de trabajo al interior de la Cátedra, esta categoría

viene a ser un complemento de lo anterior, en la que nos interesa resaltar el factor que subyace a estas formas de acción e interacción; si bien cuestiones como trabajo en equipo, la exposición, lluvia de ideas, entre otras, no son exclusivas de la Cátedra, estas si son vistas por los facilitadores desde otra perspectiva pedagógica como lo es la pedagogía crítica, en la que las relaciones de poder son cuestionadas y en la que los alumnos son valorados, consultados, opinan, discuten, etc. En su conjunto lo anterior refleja una postura diferente de los actores educativos, en relación con la pedagogía tradicional.

En otras palabras se aprecia que no se trata de cambiar unas estrategias pedagógicas por otras, más bien la clave se encuentra en el hecho de un cambio en los principios, en las concepciones, cambio de mentalidad sobre lo que se considera aprendizaje, ello produce acciones como las planteadas por los facilitadores mismas que los alumnos valora como positivas y agradables.

CONCLUSIONES

Haber indagado sobre cómo se vive el proceso que experimentan los facilitadores, alumnos y alumnas de la secundaria en torno a la puesta en marcha de la Cátedra Paulo Freire, nos ha permitido dar respuesta a algunas de las interrogantes planteadas al principio de este trabajo.

En este sentido podemos ver que los objetivos trazados para esta investigación han sido alcanzados, como lo expresan los capítulos VI y V de esta tesis, en la que alumnos y facilitadores nos hablan sobre cómo viven la experiencia en torno a la Cátedra, y las tensiones por la que atraviesan durante este proceso de cambio.

Lo que ahora pretendemos en este apartado es presentar los hallazgos y reflexiones, mismos que nos dan una mirada más profunda sobre las implicaciones y bondades de la Cátedra, sobre los acontecimientos que surgen al interior de la misma, en relación al proceso de adaptación ante el fenómeno de cambio en el cual se ven envueltos tanto alumnos como facilitadores, proceso atravesado por dos perspectivas pedagógicas por un lado la pedagogía crítica y por otro la pedagogía tradicional; de igual manera presentamos y dejamos abiertas algunas posibles líneas de investigación en torno a la Cátedra en la idea de seguir profundizando y a la vez mejorar el proyecto.

-El proyecto de la Cátedra Paulo Freire se erige como una alternativa que viene a coadyuvar la formación educativa tanto de facilitadores como de alumnos, para el caso de los primeros la refieren como un espacio en la que además de ayudarlos a cubrir requerimientos institucionales como el servicio social, también es una oportunidad para poner en práctica los elementos teóricos adquiridos en su carrera universitaria lo cual los lleva a formarse un criterio sobre la realidad educativa que se vive día a día. Además abre la oportunidad a los integrantes de la misma investigar sobre los procesos educativos. Cabe mencionar que la curiosidad por conocer y palpar la práctica de la pedagogía Freiriana, fungió para varios facilitadores como un motivo para incorporarse a la Cátedra.

-El proyecto también da lugar a convergir en un solo espacio a los alumnos de las diferentes carreras impartidas en la UPN: pedagogía, psicología de la educación, sociología de la educación, educación indígena y administración educativa; juntos aprenden a convivir en la diversidad de las diferentes disciplinas, a valorar los aprendizajes, las experiencias y las aportaciones de cada uno en la representación de su carrera de estudio, lo anterior enriquece este proceso al generar un acercamiento entre los mismos, conocerlos en su ámbito personal y profesional, ello a su vez rompe con las posibles barreras existentes entre cada una de las carreras y permite interactuar como compañeros de esta casa de estudios, unidos por el logro de un objetivo en común.

-En relación a experiencias educativas alternativas como lo es la Cátedra, podemos decir que existe evidencia de que en esta empieza a emerger una nueva forma de concebir el aprendizaje tanto en los alumnos como en los facilitadores, desde la postura de la pedagogía crítica, lo cual implica una forma diferente de relación entre los actores educativos en la que existe respeto hacia la forma de aprender, respeto a la diferencia, el reconocimiento de los alumnos como sujetos de derecho, con la capacidad de tomar decisiones, con capacidad de diálogo y organización; el rol de cada uno de los actores educativos empieza a cambiar, y con ello es posible dar cabida a las inquietudes y necesidades de los estudiantes de secundaria, manifestadas en el capítulo uno de esta tesis en el apartado “las nuevas demandas de los estudiantes hacia la escuela”.

-En este sentido el cambio, tiene sus bases en la desestructuración tradicional de la forma de concebir el aprendizaje, es decir no solamente es el cambio de las estrategias pedagógicas, existe algo más profundo que hace emerger esas estrategias, lo cual tiene que ver con la reestructuración cognitiva sobre un modo de hacer las cosas, un cambio en las concepciones, los principios, lo cual a su vez conlleva un nuevo modo de ser.

-Desde esta perspectiva el ambiente escolar que se genera al interior de la Cátedra, es considerada por facilitadores y alumnos como una de las virtudes de la misma, en el sentido de que propicia el trabajo colaborativo, el diálogo, el compañerismo y la solidaridad entre otras; es decir se establece un tipo de contrato pedagógico distinto entre los actores educativos, en la que surge una práctica docente mediada por el interés hacia los alumnos, la existencia de una relación afectiva en la que se atienden a las necesidades educativas y personales de los alumnos; lo cual conlleva a que dichos actores perciban la Cátedra como valiosa.

-De lo anterior se desprende que los alumnos manifiesten su agrado por la Cátedra, se sienten contentos con las estrategias pedagógicas implementadas, sobre todo aquellas que son lúdicas; para ellos, intuimos que el proyecto viene a cubrir un vacío existente el cual enmarcamos en dos dimensiones: por un lado en relación a su necesidad de adquirir y reestructurar conocimientos que los acerquen al logro de sus objetivos respecto a la escuela de Nivel Medio Superior de su interés. Y por el otro cubre una serie de necesidades que van más allá de lo académico, al dar cabida a expresiones de los estudiantes, tales como la socialización, la música, el ser escuchados y atendidos y en general visualizarlos como sujetos de derecho, cuestiones que en un ambiente escolar tradicional difícilmente se fomentan.

-Los facilitadores al ser los principales encargados de implementar este proceso de cambio con los alumnos de la escuela secundaria; manifiestan emoción, entusiasmo y una oportunidad para intervenir y marcar una diferencia en la forma de hacer educación, ellos se integran y viven el proceso positivamente, ya que en este caso el cambio del que forman parte surge por convicción propia, es decir a raíz de que se les plantea la dinámica de la Cátedra ellos voluntariamente se incorporan al mismo, cada uno bajo sus propios intereses.

- No obstante observamos la dificultad de algunos facilitadores, los menos, para atender la nueva lógica de la pedagogía de la cátedra desde una perspectiva crítica, podemos ver que surge cierta desorientación expresada en las dudas que manifiestan haber tenido al término del proceso de capacitación “voy a dar clases o

no”; ante lo cual proponen definir o puntualizar lo que es el papel del facilitador, su labor frente a las actividades de la cátedra.

-Otra de las cuestiones gira en torno a la dificultad de algunos facilitadores hacia manejo de la libertad que la cátedra les brinda, lo cual nos habla del proceso que viven para asumirse en la perspectiva de la Cátedra.

-Algunos facilitadores también muestran incertidumbre al no saber qué iba a pasar cuando se incorporaran a la práctica, y cómo es que iban a reaccionar los alumnos al trabajar bajo una perspectiva distinta a las que comúnmente se utilizan en la escuela secundaria.

-La implementación de la Cátedra implica ir en contra de las estructuras existentes en el ámbito pedagógico de la escuela secundaria, por lo cual el proceso de cambio no es fácil, al toparse con algunas dificultades manifestadas en el quehacer de facilitadores y alumnos, en tanto les implica un nuevo modo de ser y de hacer las cosas al interior del espacio escolar.

-El proceso de cambio está marcado por la desestructuración de las prácticas habituales de ambos agentes educativos, en el que vemos que si bien lo que la Cátedra les ofrece es del agrado tanto facilitadores como de alumnos, algunos de estos últimos también experimentan temor ante las estrategias de trabajo propuestas por la cátedra en el sentido de hablar, de participar, de exponer, para algunos la modificación de su forma de actuar y asumirse en las estrategias de la pedagogía crítica les es difícil, en tanto implica dejar el marco de referencia que traen de la escuela secundaria, lo cual los condiciona a entrarle a dinámica de trabajo de la Cátedra.

-Si bien podemos encontrar que algunos alumnos no tienen mayor dificultad para actividades como la exposición, llama nuestra atención que a otros dicha estrategia no les agrada, no tanto por la exposición en sí, sino por la existencia de grupos de alumnos que generan un clima que favorece la burla, la risa, los comentarios mal

intencionados, lo cual cohiben a ciertos compañeros e impide que éstos puedan hablar, expresarse, ensayar o equivocarse ante el grupo.

-En este sentido vemos que se vive un proceso pedagógico fragmentado en el sentido de que solo algunos alumnos se incorporan o asumen sin dificultad algunas estrategias pedagógicas, otros por su parte oponen cierta resistencia ante ello pero que sin embargo están en el proceso; esto nos habla del surgimiento de tensiones en la aplicación de un modelo educativo alternativo hay quienes si lo aceptan y hay quienes les cuesta trabajo adaptarse e integrarse.

-Es así que los facilitadores se muestran flexibles ante las circunstancias anteriores, al ayudar a los alumnos a transitar por este proceso de cambio, entendiendo que para que funcione un proceso de cambio, requiere de cierto tiempo para que tanto alumnos como facilitadores se apropien de esta propuesta alternativa y juntos vayan construyendo nuevas formas de trabajo.

-Podemos ver que el proceso de cambio experimentado por el proyecto, está en constante movimiento y es inacabado, en la que actúan distintas fuerzas tanto de control, como de libertad.

Recomendaciones

El curso de preparación al examen de ingreso a nivel medio superior como pretexto para incursionar en la práctica educativa y el desarrollo de la pedagogía alternativa, no ha sido tarea fácil, implica articular la teoría Freiriana con los contenidos educativos que exige el EXANI-I

La praxis educativa de Freire, invita a la reflexión y al análisis de la realidad, de la problemática social, empezando por las preocupaciones del círculo social del sujeto, para después abarcar la problemática social de la colonia, la delegación, el país, etc. En este sentido, se entiende que todos los temas deberían abordarse con esta finalidad, sin embargo pudimos observar que en algunas asignaturas como

geografía, español, matemáticas, etc., a los facilitadores les costó trabajo articular los temas con la problemática social.

Por lo cual creemos que en el proceso de capacitación de los facilitadores es necesario ahondar e indagar más sobre la pedagogía crítica, sobre la teoría de Freire, ejemplificar y representar estrategias pedagógicas con base en esta perspectiva, y que puedan trasladarse a la práctica con los estudiantes.

Aunado a lo anterior precisamos la falta de reflexión en la juntas con los facilitadores, que tiene lugar después de las clases con los alumnos, en relación a sus inquietudes, sus dudas, sugerencias, de tal manera que en ese momento o en la junta siguiente se diera retroalimentación.

Líneas a profundizar

Una de las posibles vías de reflexión y análisis respecto a la Cátedra Paulo Freire, se refiere a indagar sobre las estrategias pedagógicas y su impacto en los alumnos, si bien en general ellos manifiestan agrado por las mismas, cabría preguntarnos si realmente les genera aprendizajes significativos que los ayuden a enfrentar situaciones cotidianas y que tanto influyen en ayudarlos a logro de su objetivo en relación a la escuela de Nivel Medio Superior a la que aspiran a integrarse ya que este es uno de los motivos por los cuales los alumnos se incorporan al curso que ofrece la Cátedra.

Por último una línea más que queda abierta gira en torno a la observación que llevamos a cabo, misma que nos habla de que a lo largo del proceso de la Cátedra la cantidad de alumnos disminuye, es así que consideramos necesario un análisis específico sobre este fenómeno a fin de comprender cuáles son las causas o factores que puedan estar en juego y que propicia que los alumnos dejen de asistir al curso.

ANEXOS

Número de observación: 1		
Grupo: Geografía Universal. F1: Facilitador uno F2: Facilitador dos		
Hora	Descripción del evento	Notas
9.00	-Mientras tanto F1 comenta que ha notado que los alumnos faltan mucho, que se encuentran con apatía, pero que como facilitadores no debe ser motivo para ya no ayudar a los alumnos, ella considera que debe haber una reunión con los padres de familia para ver las expectativas e intereses de sus hijos, aparte manifiesta que debe haber una evaluación hacia los alumnos como a mitad de curso para ver sus avances.	Me introduzco al salón de clases, en donde dos facilitadoras esperan a que los alumnos lleguen a su sesión.
9:15	<p>-Los alumnos empiezan a llegar a llegar poco a poco, después de algunos minutos se encuentran siete de ellos. F1 inicia actividades invitando a los alumnos a reflexionar sobre el curso, de manera oral les hacen las siguientes preguntas ¿cómo quisieran que fueran sus clases? ¿Por qué les cuesta participar? Uno de ellos contesta _Por que no entiendo, otro manifiesta _Prefiero quedarme callado.</p> <p>-F1 los invita a que no se queden con dudas y las manifiesten siempre, solicita que en su cuaderno contesten las siguientes preguntas ¿Asisto voluntariamente al curso?, ¿Cuál es mi objetivo en este curso?, ¿Realmente ponen interés cuando el facilitador esta frente a grupo?, ¿Cuál es mi actitud al asistir al curso y en el salón de clases?, ¿Qué materia se les complica?, ¿Del uno al diez que tanto he aprendido?, ¿Tus padres están enterados sobre tu desempeño en el curso?</p> <p>Durante el proceso un alumno saca su torta y empieza a comer, F1 le dice _ lo esperamos a que termine de comer saca tu cuaderno y anota por favor.</p> <p>-F2 mientras tanto diseña un crucigrama en el pizarrón, al mismo tiempo platican entre las dos facilitadoras.</p> <p>- La facilitadora recoge las preguntas de los alumnos ellos permanecen en silencio la mayoría ha terminado, a excepción de uno a quien le dan dos minutos más para hacerlo.</p>	<p>-Les dan 5 minutos para realizar la actividad.</p> <p>-Todos los alumnos escriben en su cuaderno, en eso una de sus compañeras se incorpora al grupo (llega tarde), razón por la cual le encomiendan la redacción de la relatoría.</p> <p>-Los alumnos las observan con curiosidad.</p> <p>-Mientras tanto los alumnos platican entre ellos.</p>

<p>9:30</p>	<p>- F2 _bueno vamos a hacer un repaso de lo que ustedes ya saben y lo que hemos venido trabajando, van a resolver un crucigrama, formen dos equipos como ustedes quieran. Los alumnos proponen un equipo de niñas y otro de niños, otro propone un volado, finalmente eligen la primera opción. Todos se ponen de pie y se acercan al pizarrón para contestar en equipo a cada una de las preguntas que les realiza la facilitadora, ella les lee la pregunta y si no se la saben al momento, les da pistas.</p> <p>-Con la misma técnica, siguen trabajando, ahora otro tema "capitales de los estados", F1 se acercan a ver cómo va cada equipo, F2 quien dirige la actividad sigue dando pistas por ejemplo: empieza con tal letra [...], se caracteriza por tener [...]</p> <p>-Terminan la actividad, ambas facilitadoras califican los trabajos señalan los errores ortográficos a la vez que complementan con explicaciones sobre los temas.</p> <p>-Se define a un equipo ganador en función de la mayor cantidad de respuestas acertadas, mismo que se reúne y con la ayuda F2 deciden que castigo poner al equipo contrario. Deciden una de las alumnas _ que bailen los niños, F2 pone música de su celular pero estos no asumen su castigo, F2 decide que le hagan una pregunta sobre la materia como castigo.</p> <p>-F1 _ un caballerito que nos ayude a poner la lámina en el pizarrón, se encomienda a una alumna repartir hojas blancas a sus compañeros, F2 explica la actividad, _Tienen que dibujar un mapa de la República Mexicana. Se les apoya brindándoles un mapa para que lo calquen. Varios alumnos se paran y se colocan en el cristal de la ventana para hacer su trabajo, dos niñas trabajan juntas mientras hablan sobre deportes. Mientras tanto las facilitadoras, una lee una guía de Geografía y otra escribe en su computadora. Una vez que terminaron de hacer el mapa F1 y F2 proceden a dar la explicación de la actividad interviniendo una y una, apoyadas en una lámina ilustrativa. Motivan a los alumnos a que pasen al pizarrón a realizar la actividad encomendada "identificar el estado, de acuerdo con las pistas que les ofrece F2". Mientras trabajan los alumnos preguntan si habrá juego de fútbol F2 _ si, por eso apúrenle para que salgan a jugar. Cierran actividades, cuestionando a los alumnos sobre las temáticas vistas a la vez que se van resolviendo dudas</p>	<p>-Los alumnos se muestran más participativos que al principio, sonríen y se ayudan unos a otros.</p> <p>-Entre cada actividad los alumnos platican tranquilamente mientras las facilitadoras se organizan.</p> <p>-Los alumnos platican mientras las facilitadoras organizan la siguiente actividad.</p> <p>-Algunos alumnos solicitan lápices a F2, esta se los presta, mientras tanto dos de ellos abren la puerta del salón sacan punta a su lápiz y vacían la basura en un contenedor.</p> <p>-El ambiente transcurre con tranquilidad, entre pláticas y risas, se</p>
-------------	---	--

	sobre los mismos.	<p>les permite a los alumnos ingerir alimentos, se intercambian materiales y designan a un responsable para recoger los mismos al término de la sesión.</p> <p>-Para cada actividad se especifican los tiempos, las facilitadoras preguntan a los alumnos cuanto tiempo requieren.</p>
--	-------------------	--

Número de observación: 2		
Grupo : 308 Matemáticas		
Dos facilitadoras: FA, FI		
Hora	Descripción del evento	Notas
8:00	FA se queda en el patio para indicarle a los alumnos que pasen al salón, FI comienza a escribir en el pizarrón la fórmula del perímetro del triángulo, con un ejercicio para resolver y pegar las hojas del rotafolio con definiciones sobre: área, perímetro, volumen y probabilidad. En otra hoja de rotafolio con ejercicios sobre el cálculo del perímetro de varias figuras.	El grupo se mostró muy tranquilo. Indican las facilitadoras que faltó un chico que en compañía de otro son los bromistas del salón.
9:15	FI pasa lista (son 9 alumnos)	
9:17	FI empieza la clase explicando el tema que van a ver (Perímetro) preguntando que es el contorno , alumnos participan, posteriormente explica que es contorno de la figura y muestra la fórmula del perímetro del triángulo , solicitándoles que le indiquen cuales son los 3 tipos de triángulos (equilátero, escaleno e isósceles),participando los alumnos	Los alumnos participan entusiastamente.

<p>9:20</p>	<p>indican que el nombre del triángulo se debe por la diferencia de los lados. FI explica con un ejemplo, las unidades normales, realizando un ejercicio, pidiéndoles que copien los ejemplos de la hoja de rotafolio.</p> <p>FA indica la dinámica y los separa en equipos, que en la clase pasada había formado, para que compitan en puntos y al ganador (equipo), le darán como premio un “ Dálmata “ o unos “ chetos”.</p> <p>Los alumnos se colocan en 2 equipos y siguen copiando. FA pregunta si ven bien la información o la suben un poco más.</p> <p>FI explica que terminando de copiar inician con los ejercicios sobre perímetro, y si tienen dudas que pregunten para que se les expliquen, les recuerda que tenga en cuenta las unidades,</p>	<p>Se conformaron en equipos desde la clase pasada.</p> <p>Un alumno se pasa hasta enfrente del pizarrón para ver bien.</p>
<p>9: 25</p>	<p>2 alumnos (alumna y alumna) platican y ríen y dicen que no tienen duda. Otro chico se va hasta el fondo del salón y se coloca detrás de un compañero para trabajar juntos. Los Dálmatas (nombre del equipo) ya terminaron y los cachetes (nombre del equipo) aún no. FA sentada en medio del salón sonrío y empatiza con los dálmatas. FI apoya a los cachetes. FA apoya a otro alumno y le dice a ellas “muy bien” y le recuerda sobre unidades.</p> <p>FA le pregunta que le pasa, si no va a trabajar, si quiere hablar. FA le dice tiene que trabajar o quiere que su equipo pierda, tiene que trabajar para que su equipo gane las palomitas porque si un compañero no trabaja el equipo pierde, los demás compañeros se ofrecen a pasarle los ejercicios, FA se ofrece a platicar con ella, Alumna1 _ le dice que no quiere trabajar y no quiere platicar FA entiende y se pasa a platicar con otros chicos.</p>	<p>Los alumnos comienzan a hacer sus ejercicios y se los dan a las facilitadoras para que se los revisen.</p> <p>La compañera que le toco la relatoría no está trabajando. Se ve la solidaridad de los alumnos.</p>
<p>9:38</p>	<p>FA pregunta si quieren salir a jugar y ellos responde que sí FA _ recuerden que tiene que pasar al pizarrón a escribir y explicar sus ejercicios.</p> <p>FI vuelve a explicar que el perímetro se maneja en unidades</p>	<p>FI sigue apoyando al equipo de los cachetes.</p>

9:40	no al cuadrado. Explica que es una multiplicación y los signos con los que se representa.	
	FI explica que en los corchetes y las llaves se realiza una multiplicación y explica con la ley de los signos	
9:43	FA les dice que el sábado pasado estaban echando bromas y ahora están calladitos. FI observa los ejercicios en el pizarrón y menciona 3 palomitas para los Dálmatas	Pasa un compañero de cada equipo a resolver ejercicios en el pizarrón
9:49	FA sonríe e invita a pasar un compañero de cada equipo nuevamente para iniciar la participación de todos FI revisa los ejercicios que están elaborando los alumnos en el pizarrón y menciona _ 3 palomitas para los cachetes	Están resolviendo el perímetro del hexágono, pentágono, etc.
	FA menciona el siguiente, y pasan nuevamente un compañero de cada equipo. FI les dice que el ejercicio vale por dos puntos Una alumna indica que el ejercicio está muy difícil FI les dice que es por el número de lados, por eso va a vale cuatro puntos.	El grupo se empieza a animar con los puntos. El grupo indica que ya les quedó claro
	FA y FI, anotaron 2 ejercicios más en el pizarrón y ganaron los dálmatas por el número de puntos que anotaron. FI pregunta si tienen otra duda o ya les quedó claro, FI ahora vamos a ver el "área" de las figuras geométricas pregunta _ ¿Alguien me puede decir que es el área? FI explica el área es la que posibilita el movimiento de una superficie.	
09:50	_ Enrique dime ¿cuál es el área y perímetro de la puerta? Se levanta Enrique y señala la diferencia de área y perímetro de la puerta. Se levanta otro alumno y señala el área y perímetro de la ventana.	
	FI escribe un ejercicio en el pizarrón y marca la diferencia de cuando les piden calcular el perímetro y cuando les piden calcular área.	Los alumnos ponen atención, están tranquilos, actúan con libertad se levantan y platican
10:00	FI les recuerda que tienen que tomar apuntes para cuando tengan dudas, tengan un respaldo para consultar	
10:04	FI escribe el área del siguiente cuadrado y explica: _ Miren chicos el área es $A=a^2$ $A=125^2$ ella pregunta a los alumnos ¿Cuánto nos da de resultado? Y les dice que lo hagan y también les explica $(125)^2$ se multiplica por la misma cantidad	
	FI les pide que copien 3 ejercicios del papel bond que está	Los dálmatas se mueven

10:09	<p>pegado en el pizarrón para que los realicen.</p> <p>FA platica con la alumna, que no está participando, se aísla, no pone atención, le pregunta que le sucede, si quiere salir a platicar, o si le duele algo, si no le entiende a la clase etc. Ella empieza a llorar y FA la acompaña a coordinación.</p> <p>FI Les dice que pregunten si tienen dudas, ella no se va a molestar si tienen dudas.</p>	<p>de lugar porque no ven el pizarrón</p> <p>El grupo se mantienen ocupados realizando el área del cuadrado, rectángulo y triangulo.</p>
10:18	<p>Otra alumna fue al baño, llega nuevamente al salón muy sonriente, Le dice a Daniel que esa pluma no pinta, toma su cuaderno y pide a FI, que lo revise, ya varios alumnos están terminando el ejercicio.</p> <p>Varios alumnos se levantan con sus cuadernos para que les revisen, atrás del grupo está un alumno que tienen dudas se levanta con sus compañeros y pregunta sus dudas.</p> <p>FI y FA pegan un rotafolio sobre la ley de los signos</p> <p>El compañero que tenía dudas, se levanta con su libreta a preguntar si están bien sus ejercicios</p> <p>Los dálmatas dicen en voz alta que ya acabaron</p> <p>FI les dice que van a pasar al pizarrón a escribir el procedimiento y los resultados en el pizarrón.</p>	
10:45	<p>Los alumnos de cada grupo pasan al pizarrón a escribir sus ejercicios.</p> <p>FI indica 4 puntos para los dálmatas, está bien su ejercicio y manejan cm^2, los cachetes están bien.</p> <p>FI indica que les van a dar 2 palomitas</p> <p>Los dálmatas reclaman y les dice que si se les va a dar puntos porque su ejercicio está bien.</p> <p>FA les indica que los dálmatas tienen 3 palomitas y los cachetes tienen $1 \frac{1}{5}$ palomitas.</p> <p>FI dice _muy bien, con esto terminamos de ver el área: Lee un problema donde piden área y perímetro y lo resuelve.</p> <p>FA le explica a un alumno un ejercicio del área.</p> <p>FI dibujo en hexágono y explica un ejemplo, para sacar el área del hexágono les pide primero que saquen el perímetro de éste y explica que son 6 lados por lo que se multiplica lo que mide por 6.</p> <p>FI pide que le digan los alumnos cuanto es 36×3 y resuelve el problema.</p> <p>Les pregunta si entendieron bien</p> <p>FI Indica que ahora verán el tema del "Volumen", dibuja un</p>	<p>FA Anotan en el pizarrón los puntos que tiene cada equipo</p> <p>Va resolviendo la formula en el pizarrón</p> <p>El grupo dice que si entendieron</p> <p>Los alumnos le dicen varios resultados.</p>

10:40	<p>cubo y pregunta _ ¿Que es el volumen?</p> <p>Alumno 5 _ Es una figura</p> <p>FI _ ¿Otra definición que tengan?, explica las unidades del volumen _Se elevan al cubo y así sabemos que es el volumen. Explica la fórmula y sustituyen las letras por los números y va preguntando entre los alumnos cuánto vale cada valor para llamar su atención</p> <p>FI _Van a realizar varios ejercicios para que les quede claro.</p> <p>FA les recuerda la importancia de aprenderse las formulas</p>	<p>El grupo en silencio copia del pizarrón y los que ya terminaron de copiar platican sin moverse de su lugar.</p>
10:50	<p>FI pega otra hoja de rotafolio en el pizarrón, con ejercicios de volumen, les pide que copien y luego les indicará como resolver el volumen, explica la fórmula del volumen del cilindro, $V=\pi \times r^2 \times h$, dibuja una figura del cilindro con sus medidas 14 cm de radio, 10 cm de altura y explica la fórmula para obtener el volumen.</p>	<p>El equipo trabaja tranquilamente en sus ejercicios.</p>
11:00	<p>FA interactúa con los alumnos sonriendo y explicando a un compañero, explica por qué y cuánto vale π</p> <p>FA. _ ¿Tienen dudas? Y explica individualmente si tienen dudas.</p> <p>El equipo dálmata dos de sus miembros se mueve de lugar y dos preguntan a FI las dudas que tienen, del equipo los cachetes tres compañeros trabajan por su cuenta y FA explica a otro de sus compañeros.</p> <p>FI se acerca a la alumna 3 para saber si tiene dudas</p> <p>Otro alumno le dice que si tiene dudas, FI le explica le muestra la fórmula del volumen a la Alumna, y le explica paso por paso.</p> <p>FI revisa libretas de los que están terminando sus ejercicios</p> <p>FI arranca 2 papelitos de su libreta y escribe sus operaciones.</p> <p>Los cachetes dicen _Ya me canse.</p> <p>FA. _vamos a hacer una dinámica para que despierten y se destensen _Vamos a ver cómo andan en coordinación y los llama a sentarse enfrente _ ¿Ya se saben el nombre de todos? Y explica cómo es la dinámica dando el ejemplo: _ Ricardo te presento a Keyla, Keyla te presento a [...] y empieza la dinámica, FA explica la dinámica de coordinación: 2 palmadas en aplauso y dos palmadas en las piernas, empieza Ricardo, el que se equivoque se va saliendo, empiezan despacio y van aumentando la velocidad, inicia Maricarmen y va diciendo el nombre de sus compañeros</p> <p>FA _ Con esta dinámica concluimos los temas vistos, vamos a salir al receso y nos vemos regresando para continuar con jerarquía de operaciones.</p>	<p>El grupo trabaja muy interesado en terminar los ejercicios</p> <p>El grupo ríe y platica</p> <p>Todos salen muy contentos al receso</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N., Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: Orientaciones prácticas y experiencias*. Argentina: Homo Sapiens.
- Curwin, R.L., Mendler, A.N. (2003). *Disciplina con dignidad*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, M. (2014). *Curso de preparación para examen a nivel medio superior: una perspectiva desde la pedagogía crítica*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Hernández, J.A. (2008). *Los estudiantes y la secundaria, historia de una relación tormentosa*. México: Plaza y Valdés.
- Imberón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas de y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. España: GRAÓ
- Latorre, A. (2002). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Graó
- Luna, A. y Pérez, O. (2014). *La Cátedra Libre Paulo Freire UPN: alternativa ante el desafío de la formación de sujetos autónomos. El caso de la Escuela Secundaria Técnica 112*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Malagón, L.A. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire*. Bogotá: Magisterio 2010.
- McLaren, P. Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. España: GRAÓ.

- McLaren, Peter (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós.
- Mirabal Patterson, Ania. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias.
- Ortiz, F.G. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Pichon Riviére, E. (1985). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Galerna
- Rodríguez McKeon, L. (2010) *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Saúl, Ana M. et al. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores, múltiples miradas*. México: Siglo XXI.
- Shon (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. ABC: Paidós
- Taylor, R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós
- Ynclán, G., Zúñiga, E. (2005) *En busca de dragones: Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México: Castellanos.

Hemerográficas y digitales

- Aubert, Adriana; García, Carme. La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea] 2009, 10 (Noviembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 6

de mayo de 2015] Disponible

en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898014>> ISSN

- Carranza, J. *Revista Integra Educativa* N° 4 Tema: Pedagogía y didáctica crítica. Coordinador: Juan Miguel González V. Vol. II, N° 1, Enero - Abril 2009 ISSN: 1997-4043 / DL: 4-3-1-08 Páginas: 247 Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a05.pdf>
- Delgado, Santos. Cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2010, VOL. 15, NÚM. 47, PP. 1147-1152 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 25 de abril de 2015] Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n47/v15n47a7.pdf>
- Fernández, M.T., Pérez, R.E., Tuset, A.M., García, C. (2010). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles educativos*. Vol. XXXV, núm. 139, 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a4.pdf>
- Hargreaves, Andy (2007) El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad Entrevista a Andy Hargreaves. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/27.pdf>
- Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *SINECTICA* #29. Recuperado de: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29_la_pedagogia_critica_de_henry_a_giroux.pdf
- Martínez, S.I., Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, número 032. COMIE Distrito Federal, México pp. 261-281. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32013&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032M.pdf>

- Martinis, Pablo. Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica. [en línea] [Fecha de consulta: 20 de abril de 2015] Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/un_reencuentro_con_henry_giroux_y_la_potencia_de_la_pedagogaa_cratica_pablo_martinis.pdf
- Rieiro, Anabel. Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>
- Moreno, T. (2009). El profesorado y la evaluación de alumnos en secundaria [X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0629-F.pdf
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_%282002%29.pdf
- Muñoz Quezada, María Teresa. El proceso de cambio educacional en una escuela de educación básica artística REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea] 2009, 11 (Sin mes): [Fecha de consulta: 29 de abril de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137004> ISS

- Reyes Juárez, Alejandro. *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. *RMIE* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 147-174. ISSN 1405-6666.
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 2003*, vol. 1, no. 1. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- Romero, C. El cambio educativo: Entre la inseguridad y la comunidad Entrevista a Andy Hargraves. *Revista Propuesta Educativa*, V.27. Año 23 /noviembre/2014. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27&id=0>
- Romo, A.P. (2006). *La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social. (Tesis doctoral) Universidad de Navarra, facultad de Filosofía y letras departamento de educación, España. Recuperado de: www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisAPRomo.pdf*
- Saucedo, Claudia L. Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2006, 11 (Abril-Junio): [Fecha de consulta: 29 de abril de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002905>>_ISSN 1405-6666
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto., Martínez Cebreros, Marisol., Vales García, Javier. Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela *Psicología Iberoamericana* [en línea] 2010, 18 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 20 de abril de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004>> ISSN 1405-0943
- Yurén, Teresa., Araújo Olivera, S. Stella. Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en

línea] 2003, 8 (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 29 de abril de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>> ISSN 1405-6666