



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**EDUCAR PARA TRANSFORMAR O EDUCAR PARA
REPRODUCIR: EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA UPN**
TESIS

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

PRESENTA:

KAREN PALMA LINAS

ASESORA:

DRA. ALICIA RIVERA MORALES

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2024



Secretaría Académica

Área Académica 5

Teoría Pedagógica y

Formación Docente

Programa Educativo:

Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, noviembre 03 de 2023

TURNO MATUTINO

F(04) S(32)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

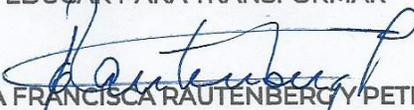
La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **KAREN PALMA LINAS**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **EDUCAR PARA TRANSFORMAR O EDUCAR PARA REPRODUCIR: EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA UPN**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	ALICIA LILY CARVAJAL JUÁREZ
Secretaría (o)	ALICIA RIVERA MORALES
Vocal	FÉLIX AMADO DE LEÓN REYES
Suplente	ANTONIO CARRILLO AVELAR

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/JPOD/eco



Agradecimientos

A mi madre, por darme todas las herramientas para ser lo que hoy soy. Gracias por nunca rendirte y luchar para que no me faltara nada, eres un ejemplo de mujer. Gracias por siempre escucharme, por acompañarme y apoyarme en cada decisión que he tomado. Te amo con todas mis fuerzas, sin ti jamás hubiera llegado tan lejos, este logro también es tuyo, así que siéntete igualmente orgullosa de ti.

A mi abue, por jamás dejarme sola, por dar tanto por mí. Gracias por enseñarme a ser una mujer fuerte y determinada. Hubiese querido que pudieras vivir esto conmigo, espero que desde donde estés te sientas orgullosa de mí y sepas la falta que me haces.

A mi hermana, por considerarme un ejemplo a seguir aún cuando sé bien que no lo soy. Gracias por siempre impresionarte con mis ideas, por cada plática nocturna y por preocuparte por mí. Debes estar segura de que así como estas de orgullosa de mí, yo lo estoy aún más de ti.

A Arturo, mi eterno compañero. Gracias por siempre creer en mí y en lo que podía hacer, por alentar mi espíritu revolucionario, por siempre hacerme ver más allá y por compartir tus conocimientos conmigo. Sin tu apoyo no hubiese logrado tanto, gracias por todo el amor que, te prometo, siempre será mutuo.

A Yanett, por demostrarme que la amistad existe. Gracias por acompañarme siempre, por compartir cada clase y cada experiencia en el servicio, en las prácticas y en el campo. Sobre todo gracias por cada plática, comida y momento en el que estuvimos juntas, sin ti la universidad no hubiese sido lo mismo.

A la Dra. Alicia Rivera, por brindarme un espacio en el que pude desarrollarme académica y profesionalmente, haciéndome descubrir habilidades que ni siquiera creía tener. Gracias por apoyar mis ideas y mi trabajo.

A mi alma mater, mi querida Universidad Pedagógica Nacional, por darme un espacio lleno de experiencias. Gracias por siempre ser un espacio de reflexión y por brindarme las bases de mi praxis, enseñándome que la pedagogía es reflexión, investigación y acción para revolucionar, para mejorar, para transformar.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Sobre la reproducción y sus elementos	
El concepto de reproducción	4
Educación tradicionalista como forma de reproducción	14
El docente técnico como antinomia de la transformación	21
Capítulo 2. Reflexionar y pensar críticamente para transformar	
Resistencia a lo reproductor: teoría crítica	24
Educación transformadora como resistencia	29
El docente como pilar de la transformación	39
Otras representaciones de una educación transformadora	45
Capítulo 3. Precisiones metodológicas	
Objetivos	50
Escenario/Contexto	51
Método	52
Técnicas e instrumentos	55
La encuesta a través del cuestionario	55
Grupos de enfoque	59
Sujetos	62
Capítulo 4. La experiencia estudiantil frente al ejercicio de la docencia	
Descubrimientos a través del cuestionario	64
Docentes reproductores	64
Docentes transformadores	71
Comparación entre el docente reproductor y el transformador	81
¿Qué sugiere el estudiantado para alcanzar la transformación a través de la docencia?	87
Capítulo 5. Educar para transformar, educar para liberar, Pedagógica Nacional	
Breve historia y principios bajo los que se constituye la UPN	91
Correspondencia con la Nueva Escuela Mexicana	97
Conclusiones	104
Referencias	108
Anexos	114

Ser joven y no ser revolucionario, es una contradicción hasta biológica.

- Salvador Allende

La presente investigación busca ahondar en los procesos de reproducción y transformación que se presentan en la Universidad Pedagógica Nacional mediante el ejercicio de la docencia. Buscando si es que alguna de estas posturas es predominante y, a la vez, escuchando propuestas estudiantiles respecto a la transformación en la universidad.

Esto a raíz de que, en diversas ocasiones, nuestras experiencias educativas se han visto reducidas a la memorización y reproducción de ciertos contenidos que se consideran como válidos o universales, que en su mayoría no tienen que ver con nuestra realidad, contexto o la historia nacional. Esta cuestión, la reproducción, ha sido algo presente en toda nuestra escolaridad – casi invisible – mediante la imposición de contenidos, de habilidades, de actitudes, hasta en los castigos, las reglas de convivencia, la relación con el profesor y las autoridades escolares, incluso hasta en la organización del salón de clases, cuestiones a las que hemos estado tan acostumbrados que no nos parecen inquietantes.

Sin embargo, esta situación ya no tendría por qué tener lugar en la universidad, mucho menos en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde albergamos un lema característico: “Educar para transformar”, el cual se desprende notoriamente de las ideas de Paulo Freire acerca de la educación como práctica de la libertad, proceso de emancipación y medio para cambiar al mundo. Por lo que me resulta fundamental investigar de qué manera han persistido o no hasta este nivel académico – en una universidad en la que se forman futuros profesionales de la educación – actos significativos que remiten a una educación tradicionalista. Es así que, abordar este tema centrándome en el ejercicio de la docencia de la UPN, es importante, ya que, al laborar dentro de tal institución, supondríamos que su práctica debiera ser coincidente con los principios bajo los que se orienta esta Universidad.

En mi experiencia, a lo largo de estos cuatro años, tuve la fortuna de encontrarme con maestros que me hicieron amar la pedagogía, pues siempre buscaban que tuviéramos una iniciativa investigadora respecto a nuestro acontecer diario y escolar, que trataban de que viéramos más allá de lo evidente, que fomentaban nuestra autonomía y libertad de pensamiento, que nos brindaban herramientas para construir nuestro propio conocimiento, que nos motivaban a mirar la realidad educativa para lograr una vinculación práctica con lo

visto en las aulas y demás características que nos invitaban a formar parte de un cambio en la forma de ver y ejercer la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, también existía la parte contraria, pues la forma de trabajo con otros profesores se reducía a revisar múltiples textos antiguos, vidas y obras de filósofos y pedagogos, teorías y conceptos no aplicables en nuestros contextos que se quedaban meramente en una idea o un planteamiento teórico, que si se trataba de trasladar al mundo concreto perdía sentido, cegándonos un poco más de lo que en realidad eran las condiciones actuales y cambiantes de la educación mexicana. Asimismo, algunas clases se convertían en cátedras donde escuchábamos cómo debíamos ver a la pedagogía y a todo aquello que la engloba, mientras anotábamos y memorizábamos lo que decía el profesor/a y posteriormente éramos sometidos a evaluaciones mediante exámenes orales y escritos, que limitaban el desarrollo y demostración del resto de nuestras capacidades, así como la reflexión y el pensamiento crítico.

Con lo mencionado no desvirtuó la utilidad de la parte teórica de la pedagogía, pues la práctica suele apoyarse de alguna manera en la teoría. Solo pienso que si los docentes buscaran más seguido anclar nuestros contextos con todos los textos revisados a lo largo de la carrera – incluso mediante una enseñanza más práctica – podríamos ver una verdadera transformación, evidenciada desde un cambio en lo que se enseña a los estudiantes y cómo es enseñado, hasta incluso un cambio en la sociedad misma. Es decir, considerando lo visto en la carrera, puedo afirmar que la pedagogía al ser tan integral, incluyendo para su constitución fundamentos de otras áreas como la sociología, la psicología, filosofía, historia, entre otras, nos permite investigar, reflexionar y mejorar el hecho educativo, para intervenir, guiar y perfeccionar las prácticas educativas, como en este caso, la docencia.

De la misma manera, es fundamental mirar hacia esta cuestión y percatarnos de si se está fomentando la transformación que la Universidad propone, porque de lo contrario, se estaría cayendo en la contradicción de reproducir las formas de concebir a la educación, de intervenir en los contextos educativos y de ver a la educación. Entonces, ¿en quién recae la responsabilidad de cambiar o mejorar las condiciones actuales en las que se ejerce la docencia en UPN? Considero que es deber de todos aquellos que vemos un problema, tanto de estudiantes, como profesores, autoridades, etc., es decir, no podemos cerrar los ojos ante lo

evidente, hacer como que no pasa nada y limitar nuestra acción y posible aportación tanto al funcionamiento de la UPN como a la pedagogía.

Por ende, con esta investigación espero contribuir a que se geste una reflexión acerca de la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del discente, que permita mirar a la Universidad como transformadora en la medida en la que se asuma como un espacio que propicia el pensamiento autónomo y crítico, una comunicación dialógica y trabajo colaborativo. Es entonces que también se evidenciará que la educación siempre va más allá del aula, de la simple repetición de conocimientos, de la mera adaptación de los alumnos a lo que exigen los programas de estudio y a lo que pronuncia el maestro. La educación, en este sentido, deberá ser transformadora, emancipadora, participativa y contextualizada.

De esta forma, el trabajo está constituido por cinco capítulos. El primero, expone los objetivos que guían la investigación, el contexto en el que fue desarrollada y los sujetos a los que se dirigió, asimismo, se centra en el desarrollo de los elementos metodológicos con los que formulé el trabajo, como los instrumentos y el procedimiento para llevar todo a cabo. El siguiente capítulo, presenta los hallazgos de las herramientas de recolección de datos empleadas, mediante gráficas, tablas y clasificaciones que permiten un entendimiento más profundo de los resultados, asimismo, pone sobre la mesa las propuestas estudiantiles en torno a un ejercicio docente transformador. A continuación, el tercer capítulo busca dar a conocer el origen y teorías del concepto reproducción, así como su traslado y aplicabilidad en el ámbito educativo, cerrando con el papel del docente en este modelo. Con el capítulo cuatro, presento las teorías críticas y de resistencia, así como su incidencia en la educación como elementos de transformación, continuo con el rol del docente y cierro con aportes que han marcado una transformación en la educación. Finalmente, a través del capítulo cinco se presenta la breve historia y los principios que dieron origen a la Universidad Pedagógica Nacional, contrastándolo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, en el entendido de que es la propuesta actual de reforma a la educación.

CAPÍTULO 1

SOBRE LA REPRODUCCIÓN Y SUS ELEMENTOS

En el presente capítulo se desarrolla la noción de reproducción, sus orígenes y su traslado al campo educativo, revisando los postulados de los autores más representativos de las nombradas teorías de la reproducción. Asimismo, se busca esclarecer la relación entre la educación tradicionalista y reproductora, para cerrar con la figura del docente técnico como antagónico a una educación transformadora.

El concepto de reproducción

La constitución del concepto *reproducción*, proviene principalmente de los planteamientos de Karl Marx (1969) quien estableció que:

Cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción... La producción capitalista, además, produce no sólo comodidades, no sólo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado. (pp. 531-532)

Concepto que sería trasladado al sistema educativo, buscando el desarrollo de una crítica a la forma en la que la dinámica escolar producía y reproducía las relaciones opresoras que se vivían fuera de ésta. Así pues, a finales de la década de los 60s y principios de los 70s, se desarrollaron teorías que por un lado aludían a la reproducción de la llamada cultura dominante “funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje” (Giroux, 1986, p. 3). Y, por otra parte, aquellas que referían a la perpetuación del sistema político-económico en el que “se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado” (Giroux, 1986, p. 3).

Ambas posturas han sido igualmente útiles tanto al entendimiento de dicho fenómeno en la educación, como a las propuestas de intervención y transformación. Por lo cual, pretendo recopilar los aportes más relevantes para poder justificar en qué medida le son – o no – útiles a la presente investigación.

Comenzando por Bourdieu y Passeron (2014) en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, enfatizan en el sistema educativo como uno de los medios

para poder seguir perpetuando la cultura dominante, las relaciones sociales y con ello las formas y costumbres establecidas que favorecen a unos cuantos. “La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo definir lo que es legítimo aprender” (Bechelloni, 2014, p. 18). En este sentido, se lleva a cabo una especie de discriminación de aquello que es adecuado aprender y enseñar, aunque esto pueda no ser oportuno a las situaciones contextuales de los estudiantes a quienes se les imponen dichos contenidos. Es entonces que se ve a las escuelas como un medio que discreta e ingeniosamente impone y reproduce las relaciones de poder a través del sustento y propagación de la cultura dominante.

Así pues, se desprende un concepto igualmente necesario en el entendimiento del funcionamiento de la reproducción en la escuela: la violencia simbólica, el cual básicamente se refiere a la imposición de contenidos como verdaderos, únicos y legítimos, limitando el cuestionamiento y reflexión de los estudiantes, provocando una actitud pasiva. “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (Ciatloni, 2014, p.25).

Es decir, las acciones pedagógicas, en su mayoría provenientes del docente, son violencia simbólica en tanto se derivan de una autoridad de la que hacen uso habitualmente para dictar los contenidos con carácter de imposición al ser considerados como válidos y objetivos por parte de la cultura dominante. “La autoridad pedagógica es, en definitiva, una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima” (Bonal, 1998, p. 84).

Asimismo, Bourdieu y Passeron sostienen que, tal reproducción perpetúa también la división de clases por la existencia del llamado “capital cultural” transmitido por la escuela, el cual es definido como cultura omnímoda. Es entonces que, al ser transmitido por igual a todos los alumnos, favorece a quien previamente ha tenido contacto o ha estado involucrado con dicha cultura. “Bourdieu afirma que del mismo modo que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural” (Álvarez et al., 2008, p.2).

Aquí cabe hacer una mención especial a Basil Bernstein con su obra *Clases, códigos y control*, quien al igual que Bourdieu se centra en las formas en las que el sistema escolar reproduce la cultura dominante, principalmente mediante el lenguaje, ya que mediante éste es que el orden social se interioriza. Bernstein (1989) explica que las clases sociales utilizan códigos de comunicación diferentes y los clasifica en dos: el código restringido o público y el código elaborado o formal. El primero de ellos es empleado por la clase obrera por estar caracterizado por el uso de oraciones gramaticalmente simples y con significaciones ligadas al contexto. El segundo es propio de la clase media, por utilizar construcciones gramaticales más elaboradas y complejas, expresando significados independientes del entorno en el que se encuentran. De acuerdo con Bonal (1998):

La escuela, por su parte, tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de la clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la institución escolar. (p. 89)

De tal forma que la escuela aparenta ser un espacio de igualdad de oportunidades y donde cualquiera puede alcanzar una mejor posición social, sin embargo, están en desventaja aquellos estudiantes que se han desarrollado en ambientes y culturas diferentes a la predominante, ya que esto provoca la marginación y desadaptación de los estudiantes, pues no le son propios los mismos códigos culturales. En palabras de Giroux (1986):

Las escuelas juegan un rol particularmente importante en legitimar y reproducir el capital cultural dominante. Ellas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, maneras de hablar, maneras de relacionarse con el mundo que se capitalizan sobre el tipo de familiaridad y capacidades que sólo algunos estudiantes recibieron de su ambiente familiar y relaciones de clase. (p. 13)

Resumiendo, dentro de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron se habla básicamente de que en la escuela se vive una imposición cultural – arbitraria en la medida en la que es vista como legítima y universal – mediante los contenidos y prácticas educativas, Esta dominación se da mediante la violencia simbólica – no física, más bien ideológica o conductual, lo suficientemente sutil para no ser percibida – ejercida por el docente, pues mediante su ejercicio pedagógico impone estas significaciones haciéndolas ver como verdades absolutas.

Es importante destacar que en este proceso de dominación-sumisión, lo que garantiza su éxito es la relación de comunicación (en la que una parte tiene más poder que otra), por un lado y las condiciones ambientales del aula, por otro. Con relación al primer aspecto, dice Bonal (1998), “Esta autoridad pedagógica confiere a los emisores la legitimidad necesaria para transmitir, imponer y controlar la recepción de sus mensajes” (p. 83). Y, respecto al aula Bourdieu y Passeron (2014) apuntan:

El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara. (p. 159)

Es así, que mediante este análisis se evidencia que el aporte de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron ha centrado su atención en los aspectos culturales y sociales simbólicos de la práctica educativa, de lo que sucede en el aula, del papel del docente y del discente, de los contenidos proporcionados y del funcionamiento del sistema escolar, haciendo ver cómo esto está fuera del control de la misma institución y que más bien está en manos de los grupos dominantes, y para que continúe de tal manera es preciso crear las condiciones de su producción y reproducción.

Pasando ahora con otro representante de las teorías de la reproducción, Louis Althusser se posiciona como referente central para la comprensión de la reproducción del modelo económico en el sistema escolar, alejándose del ámbito cultural que manejaban los autores previos. En su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, hace un análisis al mantenimiento del orden capitalista y la ideología que este pregona, pues de acuerdo con Bonal (1998), “Para asegurar la reproducción de las condiciones de producción el capitalismo no solamente necesita la fuerza de trabajo, sino también individuos dominados ideológicamente” (p. 9).

Es entonces que plantea que esta reproducción tendría lugar mediante dos recursos: los AE (aparatos del Estado) provenientes del pensamiento marxista, que Althusser decide renombrar como aparatos represivos del Estado, pues se basan fundamentalmente en el uso de la violencia física para lograr el sometimiento. Y, por otra parte, los AIE (aparatos

ideológicos del Estado) que funcionan justamente como su nombre lo indica, mediante la ideología, que “es separada de cualquier noción de intencionalidad, sin producir ni conciencia ni adhesión voluntaria” (Giroux, 1986, p. 9).

De manera que estos AIE son presentados bajo la forma de instituciones, entre las que destacan las religiosas (como las iglesias), las escolares (como las escuelas), los medios informativos (como la TV, radio), etc. Aquí es donde se incluye al sistema escolar como un aparato ideológico, es decir, un medio “para asegurar el sometimiento a la ideología dominante” (Althusser, 1988, p.4). Así pues, el autor asegura que, para perpetuar el orden social implantado por el Estado, el pensamiento que le acompaña y las relaciones de explotación, la escuela es el medio idóneo para introducirse infraganti, “adiestrando con métodos apropiados como las sanciones, exclusión, selección, etc.” (Althusser, 1988, p.10).

Al igual que Bourdieu y Passeron, Althusser ve al sistema escolar como un medio para perpetuar la cultura o la ideología dominante mediante un tipo de violencia que es invisible ante los ojos de cualquiera, permitiendo así que tanto profesores como estudiantes vivan mecánicamente el ejercicio educativo sin vislumbrar las posibles consecuencias de no cuestionarse lo experimentado. Es entonces que el Estado, según Althusser (1988):

representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología, en el que maestros respetuosos de la "conciencia" y la libertad de los niños que les son confiados por sus "padres", los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes “liberadoras” (p.15).

Asimismo, la reproducción que identifica este autor se da mediante dinámicas y elementos que se han vuelto parte de la cotidianeidad escolar. Según Giroux (1986):

La ideología tiene una existencia material en los ritos, rutinas y prácticas sociales que estructuran y mediatizan el trabajo diario de las escuelas... se ve claramente en la arquitectura de los edificios escolares... de alguna manera, en el arreglo de los asientos en las universidades. (p. 9)

Es decir, él plantea que el sistema capitalista necesita de la escuela para reproducir y mantener su carácter, las relaciones de trabajo, la formación social, etc. ya que este sistema posee la

habilidad de transmitir dicha ideología a través de toda la dinámica escolar, incluido el currículo, seleccionando lo que se enseña (como con Bourdieu y Passeron), llevando a cabo una diferenciación de aquellos contenidos útiles al modelo económico. “Para Althusser esta cuestión es vital, pues la ideología es discriminatoria, llama a la sumisión de la clase subordinada y al liderazgo de la clase dominante” (Parra y Muñoz, 2014, p. 127).

La escuela, desde esta perspectiva Althusseriana, es aquel sitio en el que pareciera se va a cultivarse, sin embargo, involuntariamente se contribuye a garantizar la reproducción de la ideología mediante los contenidos, las relaciones docente-discente e incluso la forma en la que tales contenidos son desarrollados, utilizando para tal fin, tanto a los educandos como a los profesores. “En el capitalismo contemporáneo la escuela pasa a ser la institución fundamental para asegurar la reproducción de las relaciones de producción, ejerciendo el papel que en otros momentos históricos han realizado otras instituciones (como la Iglesia en la Edad Media)” (Bonal, 1998, p.99-100).

Ahora bien, siguiendo con esta línea teórica centrada en la reproducción del modelo económico, Christian Baudelot y Roger Establet en su libro *La escuela capitalista en Francia*, dan continuidad y profundizan planteando la idea de la escuela como responsable de reproducir la división del trabajo. Entendiendo que dicha institución puede comprenderse solamente en términos de la función que cumple en la acumulación del capital, pues se le ve al sistema escolar como un dispositivo al servicio de la burguesía, que contribuye a garantizar la dominación y la producción tanto de la posición de clase como de la fuerza laboral. “La igualdad en la escuela es, pues, una falacia ideológica necesaria para ocultar la división del alumnado en función de su origen social” (Bonal, 1998, p. 102).

En coincidencia con Bernstein – a quien mencioné anteriormente porque resalta que lo que hacía la escuela era reforzar la identidad de clase con la que los alumnos llegaban mediante el uso del código de lenguaje predominante, ya que éste era fácilmente comprendido por quienes crecieron y se desarrollaron en un entorno en el que adquirieron la cultura dominante – Baudelot y Establet establecen que la escuela produce efectos diferentes en los hijos de los obreros y en los de los burgueses, y de entre los elementos que apoyan a que esto ocurra, “el léxico elimina casi todos los términos que permitirían a un hijo de obrero comprender y describir las condiciones de existencia de su familia” (Baudelot y Establet, 1987, p. 192).

Entonces, al igual que todos los teóricos anteriores, se refiere a la escuela como un espacio que aparenta ser neutro, separado de lo que ocurre económica y políticamente en la sociedad, aunque la realidad es que es un instrumento del que dispone la burguesía para la dominación del proletariado, fomentando la división de la sociedad en clases antagónicas. Este análisis lo realizan mediante el planteamiento de que el sistema educativo se encuentra dividido en dos redes escolares.

La primera red es llamada “primaria profesional” y tiene el objetivo de encaminar al proletariado a la reproducción de la fuerza laboral, pues sus prácticas giran en torno a la repetición y los contenidos aluden a la inculcación de los valores necesarios para la aceptación de la dominación, esta red es integrada principalmente por la clase baja. “Desde la PP se procura la sumisión de los futuros proletarios a la ideología, en tanto que desde la secundaria superior (SS) se promueve la formación de los intérpretes activos de la ideología burguesa” (Rivero, 2002, p. 5).

La segunda red es la “secundaria superior”, cuya principal función es la de reproducir los intereses de la burguesía. Aquí, las prácticas escolares son a través de competencias, son graduales y tienen una continuidad progresiva. Según Bonal (1998) de entre estas redes:

La primera da acceso a un sector secundario en el mercado de trabajo, con menor prestigio y remuneración. La segunda, por el contrario, permite el acceso a la cultura y al prestigio de las mejores profesiones. Cada red, es engrosada fundamentalmente por distintas clases sociales, produciéndose de este modo el proceso de reproducción social a través de la escuela. (p. 102)

Por lo que, a través de dichas redes establecen que la escuela no es continua ni única, mostrando que la clase alta cuenta con más oportunidades de seguir con su educación y, por otro lado, la clase baja opta por la enseñanza denominada por Baudelot y Establet como “profesional”, que no es otra cosa que una instrucción técnica que provee las habilidades para integrarse con facilidad al mercado laboral. Es así que los autores señalan que en la pretendida escuela única no hay igualdad de oportunidades, pues se encuentra dividida y – de acuerdo con los aportes de los anteriores teóricos – los contenidos, las relaciones, la organización y prácticas contribuyen a mantenerla de tal manera. “La escolarización no conduce por sí sola

a los puestos de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo” (Baudelot y Establet, 1976, p. 112).

Siguiendo esta línea teórica, centrada en la idea de la escuela como responsable de reproducir la división del trabajo, Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976) plantean la teoría de la correspondencia, en la que buscaban exponer a la escuela como la responsable de imposibilitar el desarrollo personal debido a su carácter centrado en la producción de la conciencia y el orden social adecuado para formar futuros trabajadores. De manera que estos autores van más allá de los contenidos que posibilitan la reproducción, centrándose en las interacciones sociales, de acuerdo con Parra y Muñoz (2014):

la escuela no solo ideologiza con el contenido, sino que también lo hace en la simbología de las interacciones sociales que allí se dan, prácticas que forman para el puesto de trabajo, transformando a la escuela en el espacio donde se replica y refleja el puesto de trabajo capitalista. (p. 127)

Es decir, Bowles y Gintis más que en solo los contenidos, abarcan cómo toda la dinámica escolar se centra en caracterizar la fuerza de trabajo requerida para la producción del capital, pues de acuerdo con estos autores, en la escuela se desarrollan determinadas relaciones sociales que son correspondientes con las relaciones de producción. Por ejemplo, la escuela y el ámbito laboral están organizados de manera similar, es decir, bajo un sistema jerárquico y disciplinado, de la misma manera, en ambos entornos existen sistemas de recompensas en función de la productividad del estudiante o del trabajador, respectivamente. De acuerdo con Giroux (1986), “la escolarización funciona en inculcar a los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista” (p. 8).

Entonces, su teoría entiende a la escuela como la responsable de integrar a los estudiantes al sistema de producción – como ya advertían Baudelot y Establet – viendo a las relaciones sociales que se dan en la escuela como una copia de las reacciones propias de la división del trabajo. Según Bowles y Gintis (1976):

Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y de maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre la educación, la enajenación de éste sobre el contenido de sus planes de estudio y la motivación escolar a través del sistema de recompensas externas. (p. 175)

Mediante esta transmisión ideológica es que también los individuos van desarrollando una identidad que se corresponden con determinado perfil laboral. Así, la escuela contribuye a la reproducción de los requerimientos laborales del sistema económico, en palabras de Bonal (1998):

De este modo, los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y actuar según las normas, mientras que las clases privilegiadas, al alcanzar niveles educativos superiores, adquieren un sentido de autonomía indispensable para el desempeño de tareas de dirección y control. (p. 107)

Entonces, como tales relaciones no son fácilmente identificables ni se encuentran de manera explícita en los contenidos escolares, Bowles y Gintis hacen uso del curriculum oculto para dar luz sobre estos procesos de fragmentación social que se viven en la escuela y que son igualmente reflejados en el mundo laboral. Dicho término se refiere a “aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos que legitimizan las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas, particularmente como se manifiestan en el lugar de trabajo” (Giroux, 1968, p. 8).

Es decir, las condiciones del aula, las relaciones dentro de la escuela, la posición del profesor y del alumno, así como la cultura organizativa del sistema escolar encierran en sí un peso ideológico que no está explícito pero que sí forma parte de todo este contexto. Coincidente con Bourdieu, Passeron, Bernstein, Althusser, Baudelot y Establet, dicha opresión o sometimiento se produce de modo furtivo, ya sea en forma simbólica, ideológica, organizativa o como parte del curriculum oculto, el punto central es que es imperceptible e involuntario el incluirse en la dinámica de producción y reproducción.

Hasta el momento el análisis del concepto de reproducción ha permitido apreciar su desarrollo en el ámbito educativo y su correlación con el Estado, el sistema económico y la cultura dominante, lo cual permite concluir algunas cosas. En primer lugar, el contexto de todos esos aportes se ubica en la Francia o Inglaterra de mediados del siglo XX en la cual el modelo capitalista estaba en el pleno centro de críticas, por lo que la mayoría de los estudios están ubicados en casos y estudios particulares, que no son totalmente pertinentes en la actualidad, ni en el contexto mexicano. Por lo que no cabía absolutizar alguno de estos conceptos en el desarrollo de mi trabajo sino más bien tomarlos en cuenta como el origen y desarrollo de las teorías de la reproducción.

Segundo, a pesar de que las teorías de la reproducción en la educación sirven para entender el concepto, su desarrollo y aplicabilidad, resultan ser algo extremistas o fatalistas en la concepción del sistema escolar, reduciéndolo a un ente que sirve meramente a la reproducción de las formas de opresión del sistema político-económico e ignorando las posibilidades de cambio o resistencia de sus integrantes. En la medida en que no dan cabida a la existencia de un cambio caen en un absolutismo que ignora las dinámicas internas y externas de las escuelas, así como las posturas y acciones de docentes y alumnos frente al sistema dominante. Entender la reproducción es superarla en su carácter reduccionista.

En contraparte, y como tercera conclusión, el que todas estas teorías presenten una perspectiva pesimista del sistema educativo, incentiva a buscar el lado esperanzador que busca el cambio, viendo ahí la posibilidad de resistencia, de transformación y mejoramiento de las condiciones educativas, poniendo mucho énfasis en la particularidad de cada caso y sus necesidades. Aquí cabría entonces, el educar para transformar fomentado por la UPN.

Como cuarta y última conclusión, haber desarrollado cada una de estas teorías me ha servido para darme cuenta de que me acercan al concepto de reproducción al que se quiere referir este trabajo. La reproducción para mí, para este trabajo, es perpetuar las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje que limitan las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes, que así mismo reducen el cuestionamiento del conocimiento como ha sido constituido. Reproducir, es inmortalizar las limitantes concepciones del ámbito educativo, tales como el papel de autoridad del maestro, la escasa intervención o aportación del estudiante, así como

el inexistente debate de los problemas actuales y la total desvinculación de los contenidos teóricos con respecto a la realidad en la que viven.

De tal manera que, los teóricos anteriormente mencionados aportan a la constitución de mi concepto, pues de alguna manera tratan la existencia de la selección de los contenidos más “meritorios”, así como la poca vinculación e interacción del estudiantado con estos, las relaciones de autoridad, etc. Todas estas son características propias del modelo pedagógico tradicionalista, que será desarrollado a continuación para el mejor entendimiento de la posible presencia de la reproducción en la escuela, como la concibe este trabajo.

Educación tradicionalista como forma de reproducción

Dado que la significación que este trabajo le da al concepto de reproducción está orientado a la acción de seguir produciendo las limitantes ideas y acciones de la educación tradicionalista/bancaria a través del ejercicio docente. Cabe precisar las características de ésta para un mejor entendimiento. La educación tradicionalista es aquella basada en – valga la redundancia – el modelo pedagógico tradicionalista en el que la enseñanza es fundamentalmente verbal, memorística, repetitiva y basada en la escucha al profesor. “Para la concepción tradicionalista, también llamada "externalista" o Escuela Pasiva, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etcétera” (Ocaña, 2013, p. 50).

Propone, además, que el objetivo central de la educación es el de transmitir un conjunto de conocimientos. Según Canfux et al. (1996):

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están dissociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales. (p. 11)

Aquí cabe destacar la mención que hacen los autores a que en la educación tradicionalista el conocimiento transmitido se da como verdades acabadas, lo cual indica una limitación en el cuestionamiento y tratamiento de los conocimientos. He aquí la primera aparición del fenómeno de la reproducción del que Bourdieu y Passeron hablaban mediante la legitimación de la cultura dominante a través de los contenidos. De la misma manera, la cita refiere a que,

por el carácter de los contenidos, distan de tener coherencia respecto al entorno del estudiante, y eso mismo es la cultura dominante, aquella que ignora y suprime otros conocimientos y contextos.

Dentro de este modelo pedagógico se encuentran todos aquellos métodos, técnicas y herramientas que reducen el tratamiento de los conocimientos a la simple repetición, así como a la evaluación centrada en la memorización y retención como producto final, “pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a “formar al sujeto” según el deseo del maestro, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso” (Ocaña, 2013, p. 51)

Continuando con otros elementos de este tipo de educación, está el docente con un papel protagónico, pues es el agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que de él deviene el conocimiento y las verdades absolutas mediante la información que narra y expone, convirtiéndose en un reproductor de saberes elaborados externamente. De acuerdo con Ríos y Urdaneta (2015), “El docente es un agente que además de ser la máxima autoridad, es quien posee el conocimiento total de las cosas y por tanto es quien tiene la última palabra y la potestad para decidir cuándo, qué y cómo enseñar” (p. 918).

Claro que aquí es notable otro tipo de reproducción, el de las relaciones sociales que Bowles y Gintis desarrollaban explicando que la forma en la que se encontraba organizada la escuela y la dinámica del aula contribuía a las relaciones de sumisión y obediencia que se vivirían posteriormente en la vida laboral. La unidireccionalidad de esta relación también demuestra la llamada violencia simbólica, en la que el docente a través de su autoridad tiene el poder de imponer lo legítimo, limitando la interacción con el estudiantado y con los objetos de estudio.

Por consiguiente, el papel del estudiante es de receptor pasivo, el cual debe limitar su acción a memorizar, replicar y aceptar la información transmitida, “debe aprender cada lección enseñada al pie de la letra; es decir, es un receptor (aprende oyendo, observando y repitiendo) responsable del aprendizaje” (Ríos y Urdaneta, 2015, p. 918). Dicha forma de actuar sugiere que el estudiante se convierte igualmente en un reproductor de lo transmitido por la escuela, gracias a que sus opiniones y aportaciones no tienen cabida en esta dinámica.

Teniendo entonces presente lo que Bourdieu y Passeron mencionaban, es importante recordar que este proceso de dominación-sumisión, es posible gracias a la escasa comunicación que puede observarse entre estos dos agentes centrales del proceso educativo. Según Kaplún (2010), “El emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación. Se califica a esta comunicación como unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor” (p. 23).

Con estos aportes, cabe mencionar a uno de los críticos más importantes de este tipo de educación, Paulo Freire, quien denominaba a este modelo como educación bancaria, por tratarse de una situación en la que los profesores se encargan de depositar y los educandos de recibir y almacenar todo aquello que les es suministrado. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (Freire, 2013, p. 52).

Se puede apreciar que, como en las anteriores aportaciones sobre el modelo pedagógico tradicionalista, nuestro autor también coincide en que en la concepción bancaria de la educación la comunicación se basa fundamentalmente en el acto narrativo de los contenidos a través del discurso del profesor y de la escucha pasiva del estudiante.

Asimismo, Freire sostiene que este proceso deja de ser educativo en la medida en la que limita la interacción, la comunicación y la acción tanto del estudiantado como del profesorado con los objetos de conocimiento, provocando la asunción del docente como máxima autoridad y único medio de conocimiento, siendo el estudiante el objeto en el que hay que depositar y transferir los contenidos pertinentes, convirtiéndolo en un recipiente, en una vasija que llenar con todos los depósitos posibles. De acuerdo con Freire (2013):

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. (p.52)

Es decir, se fomenta una actitud pasiva hacia los estudiantes, pues serán más aptos entre más dóciles y pasivos se comporten, así como indiferentes de lo que sucede a su alrededor, “de este modo, la educación bancaria será domesticadora, los educandos serán meros depositarios

de contenidos, con mayor facilidad se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad” (Verdeja, 2019, p. 4). Aquí, es evidente el uso de la violencia simbólica como medio para mantener las relaciones de poder establecidas en la educación bancaria, pues el educador la ejerce sobre el estudiantado al adjudicarse dicha autoridad.

Cabe mencionar que como en la educación tradicionalista, en la concepción bancaria los contenidos que se tratan son una selección exclusiva de aquello que es apropiado, lo cual no es puesto en duda por el profesor y mucho menos permite el cuestionamiento del educando, de esta manera mantiene el orden de las cosas como están establecidas, ya sea por el modelo económico, el estado o la cultura dominante, así como lo planteaban teóricos previos. “El discurso alienado y alienante es palabra hueca y vacía, que debería mejor no decirse, palabrería que no problematiza ni transforma nada, lo que realmente hace es mostrar y mantener la realidad como inmóvil, estática y mecánica” (Aguilar, 2020, p. 199).

Hasta ahora es evidente que los aportes de los teóricos de la reproducción están presentes – tal vez no de forma tan explícita y radical como habían querido demostrarlo – pero sí de manera tácita en los fines de la escuela, en la forma de tratar los contenidos y en las relaciones del docente y el discente. Quedan expuestas las ideas de Bourdieu y Passeron sobre la violencia simbólica a través de los contenidos y la autoridad pedagógica; el uso de la escuela como medio para contribuir a mantener un orden y control social de Althusser; la preservación de actitudes de sumisión y obediencia pertinentes para la fuerza laboral como lo establecían Baudelot y Establet; así como la presencia de ciertas interacciones sociales jerárquicas de las que hablaban Bowles y Gintis.

En este modelo de educación tradicionalista existen otras características que sirven a la explicación del porqué contribuye a la reproducción, que según Ríos y Urdaneta (2015) son las siguientes:

- El currículo se asume como un plan general de contenidos.
- La evaluación es terminal, sumativa y cuantitativa.
- La disciplina creará el ambiente adecuado para el aprendizaje.
- No se le da mayor importancia a los recursos didácticos.
- El estudiante recibe y recuerda los aprendizajes.

A partir de estos puntos, quedan evidenciadas algunas de las cuestiones que planteé en el cuestionario como parte de la educación reproductora, como la cuestión de una evaluación arbitraria y reductiva, la insuficiente presencia de herramientas y técnicas para abordar los contenidos, el uso fundamental de la retención de los contenidos y la verticalidad de las relaciones. Pero, sobre todo, la presencia del currículum aceptado como elemento que se asume como manual o instructivo que hay que seguir al pie de la letra, es de los elementos más importantes a considerar para comprender y evidenciar el fenómeno de la reproducción en la escuela, o en este caso, la universidad, debido a la cantidad de elementos que abarca, tales como los contenidos, las herramientas, las técnicas, y la mediación de las relaciones entre docente y discente.

Para profundizar en esta cuestión, los planteamientos de Stephen Kemmis son cruciales, pues en *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, trata al currículum como elemento de unión esencial entre la escuela y la sociedad, pero también de la relación entre teoría y práctica educativa. Dichos elementos igualmente importantes en la presencia de la reproducción en el ámbito educativo.

Considero que el currículum es uno de esos conceptos que suelen percibirse como inacabados por el constante debate en torno a su significación, sin embargo, con frecuencia se le ha considerado – erróneamente – como una suerte de organización de lo que debe ser enseñado y el cómo, normalmente de procedencia externa y desvinculada a la institución en la que será desarrollado, lo cual reduce tanto la acción docente como discente. Esta visión, viene de la época en la que se desarrolló la educación de masas, pues anteriormente el control de la educación estaba más en manos de los maestros, sin embargo, en aquel entonces para lograr la proyección que el cambio social requería, la escuela parecía el medio más idóneo, “Dado que el propio estado creó la educación de masas, él, más que los profesores y las escuelas, controla la naturaleza y los contenidos de la educación” (Kemmis, 1993, p.97).

Por otra parte, las definiciones que se han ido gestando a lo largo del tiempo han tenido que ver con el tiempo histórico en el que están situadas, por eso su constante renovación, de acuerdo con Kemmis (1993), “lo que cuenta como currículum, a lo que se refiere el término y lo que es y cómo debería ser aparece moldeado por la historia. Tanto su teoría como la práctica están históricamente enmarcadas” (p. 31). De esta manera, el autor explica que

conforme al periodo histórico-político en el que se sitúe, habrá necesidades específicas de esa sociedad a las que la educación deberá adaptarse y servir, precisamente para perpetuar la reproducción social de esos contenidos. De acuerdo con Kemmis (1993):

El curriculum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (p.42)

Indudablemente, desde esta perspectiva, la relación entre sociedad y escuela, así como lo que debe ser aprendido, cambia de acuerdo con cada época. Además, esta perspectiva del curriculum deja ver lo que ya advertían Bourdieu y Passeron acerca de la cultura dominante y como se inmiscuía simbólicamente en la escuela para lograr su reproducción a través de la discriminación de los contenidos más útiles.

De la misma manera, otro elemento tácito del curriculum es el de la ideología, que ya planteaba Althusser, pues los principios que responden a determinados intereses económicos y culturales de la sociedad suelen verse reflejadas – ambigualmente, no de forma explícita – en el curriculum escolar, a través de la palabra del docente, del tratamiento de los contenidos y de las relaciones que ahí se producen. De acuerdo con Giroux (1992):

Lo que los estudiantes aprenden del contenido sancionado del curriculum es mucho menos importante de lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo. (p. 72)

Consecuentemente a esta selección dominante e ideológica, se habla de un carácter cientificista que es empleado en la escuela, pues de tal manera se invalida cualquier otro conocimiento, tal y como Bernstein explicaba que se daba la reproducción social a través de que en la escuela se hiciera el uso exclusivo del código elaborado o formal. “Es muy común encontrar en los planes y programas de estudio de las escuelas un contenido homogéneo que es dado como igual para todos, sin respetar el contexto, la cultura, la localidad de los estudiantes” (Casillas, 2019, p. 5).

Así, de acuerdo con Feinberg (1983), la educación como reproducción posee una doble función, por un lado, la de reproducir las destrezas, habilidades y conductas adecuadas a los requerimientos sociales para su perduración. Y, por otra parte, la reproducción del conocimiento compartido como base de la vida social. “Las escuelas constituyen un importante medio de reproducción de la sociedad contemporánea, pues representan la formalización de las categorías de reproducción en un curriculum estructurado, con un método predeterminado de enseñanza” (Feinberg, 1983, pp.115-156).

En tal sentido, Kemmis muestra que las estructuras económicas y las culturales que buscan ser perpetuadas se encuentran en el curriculum, es decir, tanto en los contenidos escolares, así como en las técnicas y herramientas utilizadas en el manejo de los temas, además, precisa que éste – al proceder de una elaboración externa – dista de las realidades educativas particulares. De acuerdo con Kemmis (1993), “El control estatal de la educación y del desarrollo del curriculum está suficientemente bien asentado, de manera que las cuestiones de valor clave de la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares” (p. 41).

Según Lundgren (como se citó en Kemmis, 1993), el curriculum incluye:

1. Una selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social; es decir, una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación
2. Una organización del conocimiento y de las destrezas.
3. Una indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados, su orden y control. (p.40)

El primer elemento, fácilmente evidenciado como parte de la reproducción social, se asemeja con la idea de violencia simbólica, pues al igual que en ésta, se habla de la imposición de contenidos como aquello que es necesario aprender, asimismo, las habilidades que deben adquirir los estudiantes del segundo punto se relacionan con este ámbito. Por otra parte, la organización tanto del conocimiento como de las destrezas habla también de un control de la forma en la que se debe enseñar, dejando al docente como mero usuario del “manual” en el que es convertido el curriculum, finalmente, la imposición de los métodos para la enseñanza, se unen a esta visión. “En ese sentido, es claro que las escuelas reproducen la realidad social

enajenante y hegemónica a través del profesorado, planes y programas de estudio y de los materiales que les son dotados” (Casillas, 2019, p. 8).

Aunadas a estas representaciones mencionadas – en donde no se ponen de manifiesto las formas de sometimiento – se le unen además lo que Lundgreen denomina un código curricular llamado “oculto”, en el que no es necesario explicitar ciertas habilidades, conductas y conocimientos requeridos para el favorecimiento de la cultura dominante, sino más bien están implícitos tanto en la forma en la que el docente lleva la clase, como en las interacciones que ahí se producen y en los contenidos. Es decir, el curriculum oculto, se desarrolla a través de actitudes, habilidades, relaciones, valores, costumbres, normas, etc. que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, además, no está indicado o explicitado de manera formal en los objetivos o contenidos. Según Casillas (2019):

Los mensajes implícitos y ocultos recibidos a través del discurso institucional, del docente, del propio alumnado manifiestan las formas en cómo las relaciones de poder se entretajan y le dan sentido a las prácticas educativas que posteriormente serán reproducidas en la sociedad. (p. 8)

De acuerdo con estas características, se puede apreciar que – a diferencia de los teóricos mencionados – desde la perspectiva de Kemmis, la reproducción se ve reflejada no solo en como los contenidos buscan perpetuar la cultura dominante, sino que, también los métodos, técnicas y herramientas con los que se tratan, así como las interacciones que se dan día a día en el aula, contribuyen a mantener nula interacción con el conocimiento y con el profesor, causando una actitud pasiva del estudiante y una reducción del docente a un mero técnico. Es entonces que es preciso aproximarse al estudio de la figura del profesor como vínculo principal entre el curriculum y el discente, así como elemento central en el funcionamiento y perduración de la educación tradicional, bancaria o reproductora, tratando de develar porque este docente representa lo opuesto a lo transformador.

El docente técnico como antinomia de la transformación

Como se ha podido notar en los apartados anteriores, el docente ubicado en este paradigma – tradicionalista o reproductor – adquiere determinadas características que lo sitúan como un elemento crucial para el favorecimiento de la educación bancaria. Entre tales características destaca la limitada capacidad de reflexión, de pensamiento crítico y de sentido de cambio,

por eso la denominación de “técnico”, pues su actuar predominante se basa en un actuar mecánico, en convertirse en un mero operario de las técnicas, herramientas y contenidos que le son facilitados mediante conocimiento ya creado, a través de documentos como el curriculum o los planes y programas de estudio, por supuesto, sin cuestionarlos. De acuerdo con Barrón (2015):

Se concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes, en la búsqueda de la eficiencia. Permea una visión conductista en donde la tarea principal del docente es el diseño de los estímulos y los ambientes para la aplicación de los mismos, con el fin último de generar aprendizajes, observables, medibles y cuantificables.

Entonces, desde este ángulo, la práctica docente se ve reducida e incluso aparenta que, de ser esa su única función, cualquiera la podría realizar, pues el profesor se limita a reproducir lo que ya está instaurado en el sistema educativo, “La orientación meramente técnica de la función del docente desprofesionaliza, sin duda, a los profesores. Los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos.” (Pérez, 2010, p. 16). Ejercicio que restringe su capacidad de enfrentarse a la compleja realidad educativa, así como de resolver problemas que ahí yacen, restándole valor a la formación y práctica docente.

Por lo tanto, de manera inconsciente, el profesor participa en el funcionamiento de la ideología dominante como un operario que maneja las técnicas curriculares ideadas por los planificadores, de tal suerte que se convierte en un reproductor, un agente pasivo que adoctrina a quienes podrían actuar como los futuros reproductores de cierta ideología, dedicándose meramente a vaciar contenidos sin siquiera ponerlos en duda o modificarlos. De acuerdo con Casillas (2019):

Esta visión tan desalentadora, mecanicista y maquiavélica nos imposibilita y nos ata a mantenernos como seres determinados y alienados a las condiciones imperantes del propio sistema, valga la pena decir, que aún en estas circunstancias, también hay alternativas que posibilitan ver a las instituciones como espacios que permiten el acercamiento a la crítica y a la reflexión. (p. 9)

Con lo expuesto, se puede observar que – aunque no de manera tan fatalista como habían planteado los teóricos de la reproducción, pues es importante ubicar cada acontecimiento en su contexto sociocultural – en la actualidad persisten algunos de dichos elementos, igualmente escondidos en cada discurso, contenido, relación e interacción que se produce en la universidad, cosas que a veces no son tan notorias para nosotros sino hasta que empezamos a cuestionar y reflexionar nuestras experiencias.

El recorrido que aquí se ha realizado, ha sido meramente para evidenciar el tipo de acciones enmarcadas en la educación tradicionalista-reproductiva, los cuales no tienen el ánimo de desvirtuar la práctica docente o al sistema educativo, sino más bien pretenden ser una suerte de indicadores de aquello con lo que uno suele enfrentarse a lo largo de su formación educativa y que es tan cotidiano que no es posible vislumbrar las limitaciones que produce.

De modo que, como mencioné anteriormente, una de las cosas más útiles de las teorías de la reproducción, es la posibilidad de resistencia de los agentes educativos, sea de los mismos docentes o de los estudiantes, lo cual puede conllevar al cambio. Así, para llegar a dicha transición, se hace necesario precisar en lo que engloba una práctica transformadora desde un enfoque crítico, que permita analizar las prácticas docentes, el rol del discente, los contenidos y la realidad de su aplicación para su posible transformación, lo cual será desarrollado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

REFLEXIONAR Y PENSAR CRÍTICAMENTE PARA TRANSFORMAR

En el capítulo anterior mencioné que – en mi opinión – uno de los aspectos más importantes de las teorías de la reproducción es que dan lugar al antagonismo, es decir, a la resistencia, por lo que a través de este apartado será develada la forma en la que se puede presentar la oposición a la educación tradicionalista. Esto mediante el desarrollo de las teorías críticas, el docente transformador y demás propuestas pedagógicas en pro de la emancipación de los agentes educativos.

Resistencia a lo reproductor: teoría crítica

Se han revisado las teorías de la reproducción que han constituido el concepto y han visto su aplicación en el sistema educativo, por lo que ahora es importante destacar la presencia de la teoría crítica como respuesta al fatalismo y a la limitante oportunidad de cambio que se pintaba en el panorama de la educación reproductiva-tradicionalista. De acuerdo con Aranda (2014), “Las teorías educativas críticas buscan poner en evidencia a la escuela industrializada y las consecuencias de la acción de esos intereses constitutivos de saberes técnicos que se inmiscuyen en la labor educativa, transformando a la escuela en un útil” (p. 119). En este sentido, las teorías críticas buscan aperturar el camino a la transformación mediante evidenciar la repercusión de esta limitada visión de la educación, asimismo, plantean que los mismos estudiantes y docentes son quienes presentan dicha resistencia, y que ésta puede producirse dentro de la escuela.

Surgidas entre los 80s y 90s, las teorías críticas toman fuerza gracias a la Escuela de Estudios Sociales de Frankfurt, pues, aunque anteriormente había sido abordado por teóricos como Marx, su desarrollo tomó fuerza posterior a la Segunda Guerra Mundial como respuesta a las prácticas tradicionales impuestas por el Estado y el modelo económico imperante del momento. Fundada en 1923 – bajo la dirección de Max Horkheimer e integrada por personalidades como Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno – la Escuela de Frankfurt, cuna de la teoría crítica, está integrada por dos periodos, el primero de ellos, tenía como objetivo principal el estudio de las implicaciones de la infraestructura económica y

política, aunque también se implicarían en el análisis de la dominación de la ideología burguesa sobre la sociedad. De acuerdo con Giroux (2003):

Resulta central para el trabajo de la Escuela de Frankfurt examinar el grado en que la lógica de la dominación ha sido extendida a la esfera de la vida cotidiana, de la esfera pública, y al modo de producción en sí mismo. (p.24)

De manera que, primordialmente, buscaban reflexionar sobre las relaciones de poder y dominio en la sociedad capitalista ejercidas sobre los sujetos a través de la cultura dominante, así como el estado de inconsciencia que esto provocaba en ellos, creando identidades enajenadas y serviles a la lógica impuesta cultural y socialmente. Los planteamientos teóricos centrales de este periodo, de acuerdo con Aranda (2014), son los siguientes:

- Proponer la defensa del individuo de las amenazas de la sociedad administrada.
- La constitución histórica de la vida humana desde una perspectiva dialéctica.
- Se promulga agnosticismo religioso, y la negativa a aceptar seguridades de las esencias eternas que ofrece la religión.
- Se le da importancia al placer y la felicidad personal, como elemento integral del materialismo
- Presentan una negativa a proponer o aceptar absolutos (p.122)

Aquí, puede verse el rescate del individuo como elemento central para la resistencia, a partir de la dialéctica y el abandono de todas las ideas absolutistas que pueden frenar la acción reflexiva, la posibilidad de cuestionamiento y transformación, apuntando a romper con las relaciones de dominación existentes y buscando empoderar a los sujetos para que puedan alcanzar la creación de una sociedad más justa. “En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social” (Giroux, 1986, pp. 5-6). Es decir, la teoría crítica busca la toma de consciencia de las prácticas cotidianas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental para conseguir la emancipación de los sujetos, “proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias” (Magendzo, 2003, p. 20).

Hasta aquí, puede observarse que los planteamientos de la teoría crítica coinciden con lo que las teorías de la reproducción advertían sobre cómo la ideología, el Estado y el sistema económico eran responsables de que se perpetuara determinado sistema de ideas, comportamientos, conductas y habilidades mediante las características del sistema educativo que reducían la interacción con los objetos de conocimiento, el cuestionamiento, la reflexión, así como la conexión de su realidad con tales contenidos. “Las escuelas, en estas perspectivas, son vistas meramente como sitios de instrucción. Se ignora que son también sitios culturales y políticos”. (Giroux, 2003, p. 22). Por lo que, esta teoría considera la posibilidad de resistencia, cambio y emancipación dentro del ambiente escolar.

Entre las categorías de análisis más importantes resignificadas por la Escuela de Frankfurt en torno a la teoría crítica y que favorecen al entendimiento de la educación como algo más que mera reproducción, están los conceptos de razón, teoría y cultura, que se fundamentan y entrelazan entre sí. Comenzando por la noción de razón, se plantea que dentro de la visión tradicionalista se le denomina racionalidad instrumental por su carácter positivista de absolutizar el conocimiento científico, afirmando que éste proviene de lo observable y objetivo, además, requiere de una serie de técnicas y métodos para poder alcanzarlo, “la consecuencia de la racionalidad positivista y su visión tecnocrática, representan una amenaza a la noción de subjetividad y al pensamiento crítico” (Giroux, 2003, p. 35). Planteamiento que deja ver a la educación tradicionalista como aquella que privilegia la razón instrumental, limitando otras formas de conocer, así como el ejercicio de cuestionar y transformar el saber cómo está constituido.

De igual manera, la idea de teoría cuestionada por la escuela de Frankfurt es aquella que busca establecer una serie de principios o leyes universales respecto a algún fenómeno valiéndose del rigor metódico. En contraste, se habla de que la verdadera teoría debería tener entre sus características el cuestionamiento de la misma teoría, es decir convertirse en metateoría, de acuerdo con Giroux (2003):

Debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que estos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. (pp. 37-38)

Es decir, la autocrítica es esencial para la constitución de la teoría crítica, por lo que es importante notar todo lo que influye en su creación, desde sus elementos históricos, contextuales, sus objetivos y la consciencia de lo que le es posible – y no – alcanzar respecto a la realidad en la que se inserta. Conforme a como lo planteaba Horkheimer (como se citó en Giroux, 2003), “La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud” (p. 40).

Finalmente, y complementando a los conceptos presentados, la noción de cultura rechaza la visión positivista-tradicionalista que la establecía como un ente autónomo a los contextos políticos y económicos del contexto en el que se desarrollaba, abstrayéndola de lo que le da significado. Por el contrario, la teoría crítica plantea que, la sustancia de la cultura reside no en la cultura por sí sola, sino en la relación con algo externo, con el proceso de vida material (Adorno, 1967). Un elemento importante en la reconsideración de lo escolarmente establecido por la cultura dominante, que no suele coincidir con los contextos de la población a la que se le impone.

Ahora bien, continuando con la segunda fase de la escuela de Frankfurt, el representante más sobresaliente es Jürgen Habermas, quien en sus obras da continuidad a los análisis críticos sobre la sociedad capitalista. Su aporte más notable es su teoría de los intereses constitutivos de los saberes o de los intereses constitutivos del conocimiento, en la que señala cómo los intereses humanos influyen en la constitución del conocimiento y, por lo tanto, es algo inherente a las personas y construido en conjunto. Según Habermas (1987):

El conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, se constituye siempre sobre la base de intereses que han ido desarrollándose en la especie humana a partir de las necesidades naturales, y que han sido reelaboradas por las condiciones históricas del desarrollo social.

Es decir, el desarrollo del conocimiento está sujeto a las necesidades y deseos de cada sociedad, así como a un periodo histórico, por lo que el saber es algo inmerso en la vida cotidiana y que, prácticamente depende del contexto en el que esté ubicado. El autor destaca entonces la importancia de tomar en cuenta el entorno en el que se desarrolla el conocimiento. Para demostrar esto, Habermas señala en su teoría que son tres los tipos de intereses que se han presentado a través de la historia: el técnico, el práctico y el emancipador, los cuales

“constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica” (Grundy, 1998, p. 26). Los cuales también pueden ubicarse fácilmente en el aspecto educativo, por lo que al explicar cada uno también trataré de vincularlo al ámbito escolar y curricular.

El primero de ellos, el técnico, consiste en la acción instrumental regulada por reglas técnicas provenientes del saber empírico, el cual se basa prácticamente en la experiencia y en la observación para explicar los fenómenos, ya sean naturales o sociales, para su dominación técnica, es decir, para establecer leyes universales que proporcionen explicaciones causales. En cuanto a lo curricular, “el interés técnico persigue el desarrollo de conocimientos que faciliten el control técnico sobre los objetos y la naturaleza, dando sustento a la persecución del progreso” (Aranda, 2014, p. 123). Por lo tanto, la escuela tradicional se corresponde con este interés, porque tiene que ver con la reproducción de los contenidos culturales que buscan ser transmitidos de una generación a otra, sin ser sometidos a cuestionamientos.

Ahora bien, el interés práctico, se basa en la comprensión del mundo y de uno mismo mediante la interpretación y la interacción con el medio de conocimiento, de acuerdo con Grundy (1998), “El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (p. 30). Entonces, aquí la corriente que más se relaciona con este interés es la Escuela Nueva, porque se basaba en los intereses de los educandos, así como sus motivaciones y deseos para realizar el acto educativo, posicionando al profesor como guía. Curricularmente, “el interés práctico busca generar conocimientos que interpreten a la realidad, saberes capaces de dar información y convertirse en guías del actuar humano, de su razón práctica” (Parra, 2014, p. 123).

Finalmente, el interés crítico no se reduce a la explicación causal o comprensión del mundo, sino que más bien, ve por la liberación o emancipación de los sujetos y el cambio de lo establecido, de lo que limita u oprime, sea en forma material o simbólica. Lo cual claramente se corresponde a la tendencia de las teorías críticas en la educación, que revelan las relaciones de dominación y de poder propias del sistema educativo, para posteriormente lograr una transformación. De acuerdo con Grundy (1998) este interés puede definirse de la siguiente

manera, “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de instituciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (p. 38). En cuanto a su relación con el currículum, se orienta a la postura del currículum crítico, la cual fomenta la liberación del caduco pensamiento del currículum como aquel documento en el que se plantea qué enseñar y de qué manera, mostrando en su lugar “un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social” (Kemmis, 1993, p.87).

Con esto claro, es obvio que, de acuerdo con los objetivos de este trabajo, el interés que se ajusta a las necesidades de una educación transformadora es el crítico, debido a su postura emancipadora y reflexiva que invita a cuestionar lo establecido, a revelar las formas de opresión normalizadas en la vida cotidiana, a reinventar las formas de conocimiento, así como de concebir el proceso educativo y lo que le rodea. De la misma manera, la teoría crítica desarrollada por la escuela de Frankfurt ha sido especialmente útil ya que, de acuerdo con Giroux (2003), “ofrece ideas sistemáticas de como el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación”. Es decir, no se limita a la mera exposición de las limitantes del ejercicio del poder, sino que exponen alternativas a estas restricciones y, además, señalan aquellos elementos necesarios para el replanteamiento del proceso educativo, tales como el pensamiento crítico y la necesidad de emancipación que serán desarrollados posteriormente por teóricos que centran su interés de manera directa en el sistema educativo.

Educación transformadora como resistencia

Continuando con las formas de oposición a los modelos educativos de opresión, llámese tradicional, reproductor o bancario, las teorías de la resistencia planteadas por Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire, son la constitución de la educación transformadora, aquella que con este trabajo buscaba encontrar en los profesores de la UPN, ya que, como lo he mencionado anteriormente, al laborar en una institución que forma profesionales de la educación y que además es constituida por un lema fundamentalmente freiriano, esperaba

poder percibir algunas de las características que a continuación se desarrollarán. Algunos de los teóricos enunciados retoman elementos ya desarrollados por las teorías críticas, por lo que, evitando la redundancia, me limitaré al rescate de los puntos más importantes de cada autor, ya que han sido los encargados de trasladar dichos planteamientos al ámbito educativo.

Henry Giroux, como ha podido apreciarse, ha hecho críticas a las teorías de la reproducción en tanto muestran una perspectiva en la que se absolutiza la condición de opresión y no hay cabida para la transformación, es así que, valiéndose de las teorías críticas demuestra que la resistencia es algo inherente a la imposición. De acuerdo con Parra (2014):

En las escuelas hay lugar para la rebeldía, la subversión y la resistencia, que puede ser canalizada para desarrollar un currículum con carácter político y crítico, para lo cual se requiere de un educador o educadora empoderados como intelectuales de la educación.

De acuerdo con esta cita, cabe aclarar que en la perspectiva de Giroux la resistencia puede presentarse mediante tres conceptos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz. En la esfera pública se considera a la escuela y al currículum como espacio democrático, “En otras palabras, las escuelas tendrán que ser vistas sólo como un lugar significativo que ofrece apertura para la revelación de ideologías capitalistas (y otras ideologías opresivas) y para reconstruir relaciones más emancipatorias” (Giroux, 2003, p. 294). Tratando así de transformar la visión técnica-tradicionista que convierte al medio escolar en reproductor de las desigualdades, para buscar la toma de consciencia de las relaciones de poder y control bajo el que se encuentran.

Por consiguiente, el intelectual transformador es pensado como aquél que – tratando de resignificar la visión del profesor de técnico reproductor de lo establecido – toma una postura “desde la cual pueda, en su función de profesional reflexivo, comprender los determinantes ideológicos de su práctica y de las prácticas y discursos educativos en función de poder desarrollar una pedagogía crítica” (Hirsch, 2015, p. 79). Es decir, aquí el docente es un elemento necesario para lograr quebrantar las formas tradicionales de la educación, reflexionando constantemente su práctica y cuestionando el contenido que debe enseñar,

El último elemento, la voz, tiene que ver con la comunicación, con la escucha activa y el fomento de la participación de los discentes, pues esta simple acción va en contra de la forma reproductora de educar, dando más espacio al estudiante como encargado de su proceso de aprendizaje. “La voz, lleva a plantear que se debe dar espacio y legitimidad a los relatos de los estudiantes, dándoles, por tanto, poder” (Aranda, 2014, p. 131).

Dichos elementos aportan a la reflexión del deber ser del sistema educativo, así como a los procesos y roles que ahí se desempeñan, demostrando que a pesar de que son otros tiempos, aún prevalecen – en mayor o menor medida – algunas de las formas de opresión expuestas y, por lo tanto, las propuestas en contraposición son vigentes y pueden ser retomadas en la construcción de una propuesta para la educación transformadora. “Lo que esto sugiere es que la pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor” (Giroux, 2003, p. 300).

Pasando con otro de los teóricos de la educación, Peter McLaren, a través de su libro *La vida en las escuelas*, reafirma la posibilidad de resistencia dentro de estos espacios, entendiéndolos como sitios que albergan la dualidad tanto de dominación como de liberación. En este sentido, retoma a las teorías críticas y de la resistencia como aporte para pensar en una pedagogía crítica. De acuerdo con McLaren (2005):

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. (p. 268)

Es decir, este autor también cuestiona hasta qué punto lo que es enseñado en las escuelas corresponde con las formas de dominación social y culturalmente impuestas y en qué medida oculta otras formas de conocer. Por lo tanto, está de acuerdo con los teóricos críticos con que el curriculum es uno de los medios primordiales a través de los cuales se perpetúan las formas de dominación debido a que – en la perspectiva tradicionalista – se le ve fundamentalmente como un programa de estudio que establece el qué y el cómo de cada curso. “El curriculum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género” (McLaren, 2005, p. 287).

En consecuencia, el curriculum también podría ser un medio a través del cual se rompa dicha tradición, planteando a éste como una forma de política cultural, lo cual permitiría entender a la escuela desde una perspectiva social y cultural, reconociendo su constitución heterogénea, entonces, la vida escolar según McLaren (2005):

Es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y la de las esquinas colisionan y donde los maestros, los estudiantes y los administradores escolares frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas. (p. 290)

Esto es, reafirmar el papel de los agentes educativos – estudiantes y profesores – como responsables del curriculum, reafirmando su identidad, su experiencia y contexto, cuestionando y examinando aquellos elementos tradicionales impuestos que difieren de lo que son, buscando definir aquellos que le son útiles en la construcción de un curriculum más apegado a su realidad. “Una pedagogía crítica y afirmante tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces” (McLaren, 2005, p. 325).

De manera que, con esa última cita el autor deja claro que es necesario retomar y profundizar en el concepto de voz del que hacía uso Giroux, para así demostrar que la posibilidad de cambio la tienen únicamente aquellos que viven cada proceso educativo en particular, pues de acuerdo con cada contexto, la práctica educativa deberá atender determinados intereses y necesidades, pero esto solo será posible a través de su participación. Entonces, McLaren establece la existencia de tres tipos de voces, la estudiantil, la escolar y la del maestro.

La primera – la voz estudiantil – refiere a la constitución individual de cada estudiante, lo que los define y caracteriza, lo que conforma su historia cultural particular y la experiencia con la que cuenta, que muchas veces es subordinada a lo que establece la cultura escolar dominante; la voz escolar “ayuda a iluminar las ideologías particulares que estructuran el cómo están organizados los salones de clase, qué contenido es enseñado y qué prácticas

sociales generales se requiere que sigan los maestros” (McLaren, 2005, p. 326). Es decir, esta voz es la que suele develar el discurso autoritario e inflexible que llevan en sí las prácticas educativas. Por último, la voz del maestro “refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que emplean los maestros para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades de sus estudiantes” (McLaren, 2005, p. 326). Lo cual le puede resultar en dos posturas, una en la que la voz del maestro participe en el discurso autoritario que silencia, u otra en la que proporcione elementos críticos para que los estudiantes reafirmen sus voces.

Finalmente, un aporte importante del autor a la pedagogía crítica es el del papel que tanto estudiantes como profesores deberán asumir en pro de la emancipación, del bien común y del rescate de la educación como proceso reflexivo y transformador. “A los estudiantes se les pide constantemente que examinen los distintos códigos, es decir, las creencias, los valores y los supuestos que emplean para darle sentido a su mundo” (McLaren, 2005, p.333). En consonancia con esto, el docente debe olvidar su papel de autoridad y de reproductor de la cultura dominante, por el contrario, deberá “revelar a los estudiantes las fuerzas que están detrás de sus propias interpretaciones, para cuestionar la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social” (McLaren, 2005, p.333).

Ahora bien, es momento de abordar el trabajo de Paulo Freire – el máximo referente de una educación transformadora – a quien a pesar de que no se le ubica concretamente en el marco de las teorías de la resistencia, sus obras conservan puntos en común con las teorías expuestas, tanto que algunos de los planteamientos de los autores mencionados han sido desarrollados con relación a sus aportes. El trabajo de Freire es especialmente importante en la medida en el que es situado en el contexto latinoamericano en el que se ha vivido una constante reproducción de las formas de opresión tan inherente a las prácticas cotidianas, que ya es difícil vislumbrarlas, sobre todo, en la práctica educativa.

Podría decirse que el interés fundamental que incitó al estudio y crítica del ámbito educativo a Freire fue el analfabetismo, ya que en su natal Brasil era algo visto como un problema para la sociedad que debía erradicarse, sin embargo, este autor lo veía más como una posibilidad de cambio para aquellos que habían sido históricamente oprimidos, ofreciéndoles el poder de

concientizarse. El problema estaba en que, para enseñar la palabra predominaban metodologías mecánicas que imposibilitaban la verdadera tarea de alfabetización, reduciéndola a una simple repetición, de acuerdo con Barreiro (2015):

No hay metodología alfabetizadora libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto. En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos “domesticadores”, casi siempre alienados y, además, alienantes. (p.14)

Esto es, de acuerdo con Freire, la acción alfabetizadora – o cualquier acto educativo – no podía funcionar si el educando no tenía un papel activo en su proceso de aprendizaje, es decir, si se le excluía y más que educar se le instruía, delegándole toda la labor educativa al único capaz de poseer el conocimiento: el profesor. De tal manera que, para que la alfabetización cumpliera su misión, debía permitir pensar, interactuar, participar y reflexionar acerca del conocimiento, así como del medio social en el cual se desarrollan los educandos. Por ende, toda tarea de educar solo será auténtica en tanto “procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en la que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia” (Barreiro, 2015, p.15).

Ahora bien, con esto claro, como lo mencioné anteriormente, alfabetizarse – más que instruirse – quiere decir concientizarse, lo cual se refiere a hacerse consciente, comprender y prestar atención a aquello que sucede alrededor de uno mismo y en qué medida esto resulta beneficiario o perjudicial, se refiere a “la capacidad de analizar críticamente causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; una acción eficaz y transformadora”. (Sanders, como se citó en Barreiro, 2015). Aquí, puede apreciarse, el carácter de liberación y transformación que Freire busca imprimirle a la educación, de manera que coincide con la visión crítica, que se olvida de la reproducción de conocimientos y técnicas alienantes, que ven más por una participación activa, así como por un libre cuestionamiento e interacción con el conocimiento. En palabras del mismo Freire (2015), “Solo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional” (p.84).

En este orden de ideas, cabe enfatizar uno de los aportes fundamentales del autor a la distinción de una educación que reproduce y una que transforma, planteadas por él en forma de educación bancaria y educación problematizadora, respectivamente. La primera de éstas – la bancaria – hace alusión a la educación tradicionalista, estableciendo un supuesto proceso educativo basado en la narrativa discursiva, en la cual se le trata al conocimiento como algo estático y separado de la realidad de los sujetos, “En estas disertaciones la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 2013, p. 77).

En consecuencia, al educando se le ve como un sujeto pasivo que se limita a la escucha y a la nula participación en sus procesos de aprendizaje, se le entiende como ignorante al cual hay que tratar como vasija que llenar con los contenidos pertinentes, siendo su única función memorizar, retener y almacenar de manera pacífica y dócil para así cumplir con su función, siendo de esta manera, los oprimidos. “Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando” (Barreiro, 2015, p. 18).

Sucesivamente, el educador es quien piensa, quien sabe, quien conoce, quien lleva la batuta del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como ya lo advertía Bourdieu, es quien ejerce una violencia simbólica a través de la cual hace uso de su autoridad pedagógica con la que instituye contenidos como válidos. “El educador impone sus condiciones, se hace reconocer sin reconocer al educando, lo niega mientras él se afirma, mientras el educando absolutizado en su condición de ignorante reconoce al educador por medio de la negación de su propia palabra”. (Aguilar, 2020, p. 199). Entonces, el verdadero proceso educativo del que habla Freire es negado en esta postura, ya que el docente se mantiene como protagónico colocando a los discentes como sus antagónicos y tildándolos de ignorantes hasta que son intervenidos por los “sabios”.

En este sentido, la educación bancaria es aquella que impone, que invisibiliza, que limita y que enajena, reflejando y sumándose aquellos procesos de opresión presentes en la sociedad, en el trabajo y en la cultura, tal y como lo planteaban los teóricos de la reproducción, fomentando una perpetuación eterna de las condiciones alienantes de la educación. Así pues,

a modo de resumen, de acuerdo con Freire (2013) las principales características de este modelo son:

- El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel
- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos (p.80)

Indiscutiblemente, esta noción de educación hace del docente el dueño de la razón y del saber, convirtiendo al educando en un objeto al que es necesario llenar de conocimiento predigerido – mediante un proceso mecánico, unilateral – convirtiéndolo en pasivo, dócil e inconsciente. ¿Qué debería entonces predominar para transmutar de la educación bancaria, opresora, tradicionalista a una educación crítica y emancipadora?

Pues bien, pasando a la posibilidad de cambio, “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo” (Freire, 2015, p.31). Es decir, comenzar por la asunción del hombre como sujeto social que se interrelaciona con el mundo y la gente que le rodea, rompe con el enfoque reduccionista de la educación reproductora-bancaria en la que se le consideraba como un ente inamovible al que había que darle forma mediante el depósito de los conocimientos convenientes.

Freire plantea entonces, la educación liberadora o problematizadora como aquélla que se olvida del acto de transferir y narrar, dando paso al sujeto cognoscible, es decir, aquél capaz de generar un saber consciente y fundamentado a través del cuestionar, debatir y comunicar. “Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, 2013, p.93). Es entonces que la relación del docente con el discente se desarrolla esencialmente en la comunicación, el intercambio y la reciprocidad, en la que se le invita a participar y crear, “de lo que se trata es problematizar los contenidos, analizar la realidad, confrontar al educando por medio del diálogo crítico y no por medio de comunicados, enseñar al educando a pensar críticamente los contenidos” (Aguilar, 2020, p. 200).

El docente no es más el proveedor del conocimiento, ni el discente quien admite indistintamente lo que le es proporcionado, sino que el primero, al llevar a cabo el acto educativo mediante el diálogo, la investigación y la reflexión, se educa y, al mismo tiempo, el educando también lo hace en este proceso en el que ambos agentes crecen juntos. En palabras de Freire (2013), “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p.92).

Es por esto que, ahondando en los planteamientos de Paulo Freire, considera que la educación debiera ser un acto de libertad que busque transformar mediante la constante reflexión y acción sobre la realidad en pro de la liberación de las condiciones que oprimen. De acuerdo con Barreiro (2015), “La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora... está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción” (p.19).

El acto educativo, de llevarse a cabo de forma correcta – léase transformadora – no impondría, no dictaría, no asumiría, no repetiría. Más bien estaría basada en la comunicación, el cuestionamiento, la experimentación, el debate, la contextualización y la constante reinención. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora” (Freire, 2015, p. 91).

Se puede apreciar que todos los aportes de la Escuela de Frankfurt, de los teóricos críticos y de la resistencia, se han amalgamado perfectamente con lo que plantea Freire y ofrecen una propuesta de transformación necesaria en la educación actual, más que nada en la universidad y sobre todo en la carrera en la que está centrada esta investigación, que de no estarse llevando a cabo, lo único que estaría fomentando no sería un acto educativo, sino más bien de preservación de una cultura, limitando la posibilidad de progreso del conocimiento, y con ello, de la sociedad y de los individuos. “Cuanto menos crítica hay en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos” (Freire, 2015, p.90).

De esta manera, queda demostrado que la educación transformadora, para este trabajo, es aquella que invita al cuestionamiento, que motiva al cambio. Una educación que invita a la reinención, al diálogo, al intercambio, a la interacción y a la contextualización de los saberes. Una educación que concientiza y dota de herramientas para el fomento del pensamiento crítico, la búsqueda constante de emancipación y del bien común. Pues la educación, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, tal y como Freire lo proyectaba.

En suma, lo expuesto permite pensar en dos cosas. La primera de ellas, es que estas propuestas invitan a la reflexión de si lo planteado como una educación transformadora-crítica se vive o no en la vida universitaria, como ejemplo podríamos pensar en si constantemente tenemos oportunidad de cuestionar el material, los programas, los métodos, las lecturas, la “palabrería” que nos es proporcionada semestre con semestre o si simplemente nos vemos obligados a aceptarla con la finalidad de cubrir una calificación, en caso de los alumnos, o de dar una clase, en caso de los docentes. Por otra parte, esta investigación buscó, mediante la opinión estudiantil, la predominancia de alguno de los tipos de educación planteados – reproductor o transformador – en la práctica docente, por lo que cabría discutir las características de este docente transformador, con la finalidad de imaginar un perfil del docente que labora en una universidad pedagógica, que además alberga el característico “educar para transformar”, lo cual se desarrolla en el posterior apartado.

El docente como pilar de la transformación

Aunque en la sección anterior de manera implícita se planteaban algunas características de las que debía disponer el docente, aquí se profundizará en ellas y se mencionarán otras no muy desarrolladas, tomando como base *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, de Paulo Freire, sin el orden en que los estableció para una mejor lectura, y añadiendo además otros aportes para enriquecer la temática.

Como anteriormente mencionaba, resulta importante destacar el papel del educador como emancipador de las consciencias de los educandos, así como de apoyo en la construcción de una sociedad más democrática. Por lo cual se requiere que sea una persona que muestre interés por fomentar el espíritu crítico de los alumnos, que busque una sociedad menos injusta, que tenga noción de la historia de su país, de su cultura y de la política. De manera que dice Freire (2016):

... es nuestro deber crear medios que ayuden a comprender las realidades políticas e históricas y originen posibilidades de cambio. Pienso que nuestro papel es desarrollar métodos de trabajo que, poco a poco, permitan a los oprimidos y a las oprimidas denunciar su propia realidad (p.43).

Para que esto sea posible, el autor considera necesario despertar la conciencia política de los educadores, que, si bien no es la única vía para el impulso de una transformación social, sería imposible que esta existiera sin la educación. En vista de esto, plantea que luchar contra esta concepción implica: “esforzarnos por crear un contexto que permita a las personas cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en que se encuentran, de tal modo que todos podamos cumplir nuestro papel como participantes activos en la historia” (Freire, 2013, p. 44).

De manera que, aquí es pertinente hacer mención de las recomendaciones acerca de la práctica docente consciente que hace Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía*, específicamente, en el capítulo “No hay docencia sin discencia” aborda las cuestiones indispensables en la transformación de la práctica docente y reafirma que el carácter que siempre debió habersele implantado fue el de una docencia investigadora, colaborativa, crítica y transformadora.

De tal manera, plantea que quien enseña debe tener bien claro que enseñar no es transferir conocimiento “sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2012, p.24). Esto quiere decir que el docente no debe verse como un creador del que emana la estructura que debe tomar cada estudiante, sino más bien como quien fomenta la interacción directa con el objeto de estudio como algo inacabado, así como la reciprocidad en el aula, en la que tanto el alumno aporta a la formación del profesor como éste al alumno y en conjunto con la comunidad educativa, resaltando esta educación fundamentalmente social y comunitaria. Por lo que, la validez de un conocimiento adquirido recae en que el aprendiz sea capaz de recrear o rehacer lo enseñado a través del ejercicio de su curiosidad.

Dicho esto, la primera recomendación es que **enseñar exige rigor metódico**, lo cual se refiere a la forma en que el educador ayude a aproximarse al objeto de conocimiento a sus alumnos alentando su participación y demostrando como “enseñar no se agota en el ‘tratamiento’ del objeto o del contenido hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente” (Freire, 2012, p.27-28). En efecto, si se quiere enseñar en su esencia más pura, lo que realmente debe predominar en el aula son las condiciones de cuestionamiento de lo que se estudia, es decir, que los alumnos se sientan capaces de seleccionar, poner a prueba e incluso intervenir y reconstruir los objetos de conocimiento. En palabras de Kolstrein (2007), “Cuando los estudiantes eligen qué y cómo abordar los temas problemáticos que se les presentan, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas” (p.80).

De tal manera que el segundo punto es: **enseñar exige investigación**, lo cual tiene que ver con una de las características más predominantes que debe poseer el profesor, la de convertirse en un investigador elementalmente curioso y continuamente informado, que naturalmente se asuma investigador por el simple hecho de ser profesor, que ponga a prueba todo aquello que se le dice debe ser enseñado, que intervenga cuestionando lo que sabe y lo que enseña, renovando constantemente los aprendizajes y tomando todas las oportunidades de mejorar el conocimiento. Es por eso que, de acuerdo con Imbernón (2004), “La investigación está comprometida con la acción, con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella” (p. 42).

Este punto es indispensable en la constitución de un docente transformador, pues al asumirse en esa postura, está constantemente cuestionando, no solo el conocimiento, sino su propia práctica, las acciones que lleva a cabo, lo que enseña y cómo lo hace, el clima del aula, e incluso cuestiona la misma institución a la que pertenece, prestando atención a las fortalezas, debilidades y necesidades, demostrando que la educación es un proceso de toda la vida. De acuerdo con Pérez (1990):

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p.18)

Esto nos lleva al siguiente punto: **enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo**, esto quiere decir simplemente tener coherencia en el decir con el hacer. El profesor que piensa correctamente actúa indisolublemente del mismo modo, predica con el ejemplo, fundamenta su pensar con su palabra y su acción ejemplifica su postura. Reestructurando el cuestionamiento del autor: ¿Qué pueden pensar los alumnos de un maestro que habla de la necesidad de la lucha por la autonomía de las clases populares y practica la transferencia de saber del profesor hacia el alumno? Pues no se puede pensar más que existe una profunda incoherencia y desconexión de lo que hace con lo que piensa, por lo que le resultará imposible guiar a sus alumnos en la traducción de sus pensamientos en acciones transformadoras. De acuerdo con Marmo (2013):

La mejor manera de enseñar es con el ejemplo. Por lo tanto, si queremos alumnos que se desempeñen en una vida donde prevalece la incertidumbre, no se puede educar desde paradigmas asertivos de verdades únicas, incapaces de convivir con y en el caos e incapaces de cuestionar lo cuestionable. (p.4)

Los siguientes puntos nos dicen que **enseñar exige crítica, estética y ética**. Crítica, en el aspecto en el que inicialmente lo que es una curiosidad ingenua hacia un objeto de conocimiento, al motivarla se vuelva una curiosidad crítica, que cuestione, que no dé nada por sentado o como algo ya dado, “curiosidad con la que podemos defendernos de

“irracionalismos” resultantes de, o producidos por, cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado” (Freire, 2014, p.33).

Por otro lado, requiere de la estética y la ética en la medida en la que se busca la transformación de la visión de la educación como adiestramiento, pues al verla de esta manera tradicional, dice Freire (2012) “es despremiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando” (p.34). Es decir, la práctica docente, fundamentalmente crítica y transformadora, demanda una comprensión e interpretación profunda de la realidad, reconociendo a la vez la posibilidad de cambiarla, por lo tanto, rechaza la superficialidad con la que la educación tradicionalista maneja el acto educativo y lo reduce a la repetición y memorización.

Así pues, llegamos al siguiente punto: **enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.** Ahora, además de buscar coherencia entre lo que se dice y hace, también hay que buscar pensar sobre el hacer, pues es inevitable realizar esta acción crítica si se quiere mejorar la práctica y la formación – que por cierto es permanente – del profesorado, pues cuanto más se analiza cómo es que se ejerce dentro y fuera del aula, más facultad de enfrentarse y percibir aquello que se quiere cambiar en pro de la constante construcción del pensar críticamente. Según Mendoza y Roux (2016):

Cuando los maestros investigan los fenómenos que acontecen en sus propias aulas, se vuelven más críticos y reflexivos, generan conocimiento práctico y útil que potencializa la mejora de su práctica docente y se renuevan continuamente como profesores a lo largo de sus carreras. (p.49)

Ahora bien, **enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.** El profesor que posee este pensamiento respeta los saberes previos de los estudiantes, es decir, aquellos con los que llegan a la escuela y que son adquiridos de manera empírica en la cotidianeidad de su entorno. Es importante entonces hallar la forma de incorporar estos saberes para que se dé una asociación más significativa con los contenidos de las materias. Esto quiere decir que, establecer una relación entre los saberes curriculares y la experiencia social con la que ya cuentan los alumnos, crearía de alguna manera una consciencia de la realidad en la que se

encuentran y la aplicabilidad de lo que aprenden, fomentando aún más el cuestionamiento de su entorno. En palabras de Barboza et al. (2008):

El educador o educadora y la escuela tienen el deber de respetar los saberes, socialmente construidos, de los educandos, los cuales son parte esencial de su vivencia comunal... De esta manera, estaríamos humanizando el acto pedagógico, independientemente del contexto o nivel educativo en el que se lleve a cabo. (p.142)

Siguiendo con las recomendaciones del capítulo: **enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación**, punto que reafirma el pensar acertadamente, pues reclama la necesidad de olvidarse del prejuicio de cualquier distinción que fragmente a la sociedad, se trate de género, color, raza o cualquier otra forma de segregación que pueda minimizar, oprimir u ofender la particularidad de cada ser humano y, por lo tanto, esté negando la enseñanza y aprendizaje centrados en el respeto de los saberes previos de los educandos, así como su posibilidad de participación e intervención, es decir, cualquier forma que niegue la democracia en el acto educativo. De tal manera que el enseñar a pensar acertadamente debe verse – lejos de una práctica que simplemente se describa – como algo que se hace, que se vive, se interactúa, comunica y se adquiere en comunidad, porque de otra forma no funcionaría, así lo describe Freire (2012):

La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que vive siendo comunicado. (p. 39)

Finalmente, concluyo con este punto en el que **enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural**. Aquí la palabra asunción tiene que ver más con aceptarse o reconocerse “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 2012, p. 42). Dadas estas características que el discente debe apropiarse, el profesor es el primer encargado de crear las condiciones para que esto se produzca, para que las interacciones que se den en sus clases sean el escenario de práctica perfecta del que emanen conductas que

puedan ser utilizadas en la construcción de una sociedad mejor. De acuerdo con Quiñones y Cely (2008):

El espacio de la interculturalidad, como proceso educativo, responde a la búsqueda del reconocimiento de las diferentes identidades sociales y culturales, a la consideración de que hay diversas formas de ver y de percibir el mundo y a la renovación de las prácticas pedagógicas que conduzcan a la inclusión de nuevos saberes y de nuevas prácticas culturales. (p.27)

Entonces, habría que tomar en cuenta de la misma manera una cierta apertura del profesorado a lo que se pueda manifestar en el aula con la singularidad de expresión de cada alumno y de las interacciones que devengan de ello, prestando atención en las distintas expresiones que manifiesta en el aula para cada uno de sus alumnos, reconociendo su impacto en la vida del aula y de cada integrante.

Considero que los puntos planteados son totalmente vigentes tanto en la actualidad como en la educación superior, pues es necesario que un docente que está formando pedagogos sea especialmente crítico, investigador, abierto a la comunicación, que fomente aprendizajes significativos y que brinde herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Especialmente por el asunto de que a través del ejemplo es como habitualmente uno construye su propia forma de ver a la educación y de ejercer la docencia, es decir, el estudiante que convive con un docente que constantemente busca la opinión de los estudiantes, que incentiva la investigación, que fomenta la interacción con los objetos de estudio y que motiva a conocer el contexto para mejorarlo, está ejemplificando la educación transformadora.

Aunque soy consciente de que una de las cosas que frenan el ejercicio de la educación transformadora son las exigencias del sistema educativo, tales como los planes y programas de estudio preestablecidos, así como las formas de evaluación y acreditación de las materias, pienso que es posible luchar contra esto día a día mediante el cambio en la dinámica del aula, desde el simple cambio en los contenidos que se desarrollan, las técnicas para tratarlos, hasta las formas de organizar el salón y dirigirse hacia los estudiantes. Como profesores, dice Freire (2016):

Es necesario que haya lucha, que haya protesta, que haya exigencia, y que los responsables directos o indirectos de la tarea de formar docentes entiendan que la formación es permanente. No existe una formación momentánea, una formación de comienzo o de final de carrera. Nada de eso. La formación es una experiencia permanente que jamás se interrumpe (p.128).

De esto cabe destacar la importancia de luchar hoy, de luchar contra lo que actualmente nos oprime social y escolarmente, que, si bien es importante que sea una lucha originaria de los docentes, también cabe la posibilidad de que devenga de los propios alumnos y la criticidad que de ellos emane a partir de sus vivencias con la educación, de cuestionar las formas en las que legítimamente se les ha impartido la educación y de su participación en los ambientes educativos. Tal vez este ejercicio no haga que la educación tradicional se reforme radicalmente, pero sí es un punto de partida.

Otras representaciones de una educación transformadora

No podía dejar pasar otras aportaciones indispensables en la constitución de una educación transformadora-crítica, que no por no haber sido denominadas como tal significa que no lo hayan sido. Me refiero a aquellos pedagogos que también cuestionaron los modos tradicionalistas de educar y buscaron mejorar las situaciones de aprendizaje – mayormente en niños – pero igualmente aportando a la crítica de la educación como acto reproductivo, buscando que fuera un hecho eminentemente de cuestionamiento, descubrimiento, reflexión y reinvención.

Uno de los autores más relevantes en la transformación en la forma en la que se ejerce la docencia y el papel del estudiantado es John Dewey, ya que comenzaba los cuestionamientos hacia la perpetuación de un solo tipo de conocimiento, así como una sola forma de adquirirlo, por lo que introduce la importancia de la experiencia en el proceso educativo, viéndola como “un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia” (González, 2001, p. 8). Es decir, lo que propone es la reconstrucción del conocimiento, permitiendo a los alumnos tener un papel más reflexivo y activo en clases.

En consecuencia, su pedagogía rechazaba todos los modos conservadores y tradicionalistas que se la habían implantado a la educación, y en su lugar planteaba verla – como se dijo anteriormente – como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, que parta de la comunidad y se dé mediante la comunicación, todos estos al ser procesos eminentemente sociales, implican interacción e intervención, lo cual cambia drásticamente la función del profesor ya que, no consiste en crear interés para el estudio de ciertas materias, sino en orientar el interés de cada estudiante. Adaptado al docente a un guía u orientador, más que como único poseedor del conocimiento. Según Rodríguez (2015):

Para Dewey, la educación no debe fundamentarse en el verbalismo, lo memorístico, lo rígido, y lo enciclopédico, ni debe supeditarse al uso exclusivo del manual escolar. Considera que la educación debe fomentar la acción y libertad del niño, respetando sus intereses y permitiendo la actividad grupal. (p.21)

A pesar de constituir planteamientos reveladores en cuanto a la educación tradicional, Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica justamente porque pensaba que no existían métodos cerrados y completos para ser transferidos. A diferencia, por ejemplo, de otro buen referente de la transformación de la función docente, Celestin Freinet, que igualmente criticaba a la escuela tradicional ya que consideraba que ésta presentaba al conocimiento como algo formulado previamente, por lo que la única tarea del discente se resumía en asimilar y almacenar el contenido.

Asimismo, hacía uso del ámbito experimental y la necesidad de vivir el conocimiento para poder entenderlo y construirlo, ubicando, de esta manera, en el centro del proceso educativo la vida e intereses de los educandos. Según Santaella y Martínez (2017):

La pedagogía Freinet invita a los niños y niñas a experimentar desde edades tempranas y a vincularse con procesos de investigación adaptados a sus capacidades e intereses, de manera que se generen aprendizajes significativos que también tienen en consideración la reflexión como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 361)

Para que esto pudiera ser posible, es que propone una serie de técnicas desde la comunidad, desde lo que cada individuo vive cotidianamente y que les es familiar, entendiendo a este

proceso como fundamentación del aprendizaje, dando significado a los conocimientos con los que viene cada uno y trasladándolo a un plano más reflexivo y de elaboración más profunda. De acuerdo con Santaella y Martínez (2020) “Se debe fundamentar el aprendizaje en la investigación, generando nuevas ideas ante los posibles retos; de esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje serán más significativos” (p. 228). Por lo que, nuevamente se hace necesario que el docente se convierta en un guía/facilitador en la construcción del conocimiento de cada uno. De ahí que sus técnicas – como fichero escolar, las conferencias y el texto libre – se muestren opositoras a la concepción autoritaria de la enseñanza que impone conocimientos e impide la reflexión y cuestionamiento, limitando las capacidades de los educandos y reduciéndolos a la simple memorización y reproducción.

Indispensable, dentro de la mención de estas pedagogías, aludir a María Montessori como una de las desarrolladoras de una pedagogía activa, que buscaba se le diera importancia al papel activo del educando en la construcción de su conocimiento, dejando de lado la pasividad característica de la educación tradicionalista y priorizando la interacción con los objetos de conocimiento.

A través de sus estudios con niños con necesidades educativas especiales, pudo desarrollar conceptos que aportarían a la construcción de su característico método, planteando que el niño cuenta con una habilidad innata para aprender (mente absorbente) que posteriormente se convertía en un aprendizaje formal (mente consciente). De acuerdo con Dattari et al. (2017):

Los niños tienen sed de conocimiento, es por esto, que no necesariamente necesitan de un adulto que les diga qué aprender y qué no, ya que, desde su propia libertad, con la estimulación y motivación pertinente, el alumno será capaz de reconocer cuáles son las cosas que quiere aprender. (p. 3)

Es decir, el interés fundamental de Montessori era poder explotar la curiosidad innata con la que contaban los niños, en lugar de reducir su aprendizaje a la memorización y más bien brindándoles el acompañamiento necesario para que tal curiosidad se convirtiera en un conocimiento bien fundamentado. Para que esto fuera posible, también era preciso incidir no solo en el papel del educando y del educador, sino del salón de clases mismo, en el que se fomenta un ambiente de interacción y experimentación para el ejercicio de su autonomía y

libertad, “La educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente” (Montessori, 1986, p. 19).

Por consiguiente, el docente debía dejar de ser el centro del proceso educativo y colocar en este sitio al discente, el educador debe ser alguien que guíe al niño, quien estimule el interés y quien lo dirija constantemente sin interferir en su proceso con imposiciones. Según Montessori (como se citó en Dattari et al.,2017):

Es importante que el maestro dé al niño la suficiente información para estimular su interés y para que pueda utilizar el material, pero, al mismo tiempo, es igualmente importante que sólo le dé el mínimo necesario de manera que quede el mayor campo posible para la investigación individual propia del niño. (p.6)

Entre otras cosas, para el apoyo del desarrollo de la autonomía, curiosidad y libertad de aprendizaje del estudiante también creó algunos instrumentos tales como el alfabeto móvil, gabinete geométrico, tablillas de colores, etc. De esta manera, se puede apreciar el interés de Montessori por fomentar una educación libre de opresiones y dotada de autonomía, por lo que se vuelve uno de los referentes más importantes en contra de la educación reproductora. “Se basa en el principio de libertad, una condición necesaria para lograr el aprendizaje de manera natural, obteniendo de ello la independencia y el placer por el conocimiento” (Ponce, 2016, p. 137).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, Georges Lapassade se convierte en otro importante referente respecto a la transformación de las concepciones de la educación tradicional, fomentando el cuestionamiento de las formas de reproducción en la escuela desde la figura del profesor, pues propone la Autogestión Pedagógica, desde la influencia del pensamiento socialista de Marx y Engels. Y consecuente a las propuestas anteriores, menciona Lapassade (1986):

La autogestión pedagógica es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del médium de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. (p.142)

De manera que, de este planteamiento se desprende su Pedagogía Institucional, que pone el esfuerzo en la transformación de ámbito institucional y tiene como finalidad la autogestión del alumno, la responsabilidad y la cooperación, “en la autogestión pedagógica, los educadores y los educandos no se encuentran sometidos a reglamentos y a programas, sólo normas que ellos crearon, que se originan dentro del grupo y clase cuyo trabajo cotidiano determinan” (Villarreal, 2015, p. 122). La educación es concebida como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, experimentando, elaborando y haciendo suyo el conocimiento, en un proceso en el que están en constante interacción la reflexión y la acción, fundamentando este en la práctica social como ya había sido planteado por los otros pedagogos mencionados.

Las aportaciones presentadas aquí son claros ejemplos de lo que es una práctica educativa liberadora, que emana directamente de una docencia transformadora, es decir, los ejemplos que han sido planteados en la teoría crítica pueden verse reflejados a través de la pedagogía desarrollada por los autores de la llamada escuela activa, pero en forma experimental.

En suma, todo lo planteado en este capítulo representa la lucha por un cambio en el sistema educativo tradicionalmente bancario y reproductor, lo curioso es que a pesar de ser planteamientos que tienen años de haber sido formulados, continúan con una vigencia extraordinaria y peor aún, se han quedado en eso, en aportes, en teorías, en referentes, difícilmente visibles en la práctica educativa, en el docente, en las escuelas e incluso en los mismos discentes.

Lo inquietante aquí, al menos para mí, ha sido haber experimentado más prácticas de la educación reproductora que de la transformadora en la educación superior, pues uno pensaría que tal ejercicio se habría acabado al llegar a una universidad que ve por la transformación. Es así que, con la finalidad de que se pueda entender mejor a que me refiero, en el siguiente capítulo me centraré en desarrollar la metodología con la que realicé este trabajo y su relación con estos dos capítulos teóricos.

CAPÍTULO 3

PRECISIONES METODOLÓGICAS

En la presente sección, se detalla todo lo que involucra la parte técnica o estratégica de este trabajo, comenzando con las preguntas de investigación que dieron pie a los objetivos, continuando con la descripción del contexto en el que se desarrolló la misma y concluyendo con la forma en la que se desarrolló el método cualitativo, acompañado del cuestionario y los grupos de enfoque, con su procedimiento correspondiente y los sujetos involucrados en el estudio.

Objetivos

De manera general, para la realización de esta investigación se plantearon una serie de preguntas que guiarían la realización del trabajo, las cuales se plantean a continuación:

- ¿Cuáles son las características de las prácticas docentes reproductoras y de las prácticas docentes transformadoras?
- ¿Qué acciones llevan a cabo los docentes que reproducen y los docentes que transforman?
- ¿Cuál es la tendencia, hacia la transformación o hacia la reproducción, en las prácticas docentes de acuerdo con los estudiantes?
- ¿Qué sugieren los estudiantes para fomentar una educación transformadora mediante los docentes?

Consecuentemente, para poder responderlas, se establecieron tres objetivos:

General

Reconocer prácticas docentes reproductoras y transformadoras en los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional a través de la opinión estudiantil.

Específicos

Identificar si, de acuerdo con la opinión estudiantil, los profesores muestran una inclinación hacia prácticas docentes reproductoras o transformadoras.

Recuperar opiniones estudiantiles como medio para proponer prácticas docentes transformadoras en la UPN.

Escenario/Contexto

La Universidad Pedagógica Nacional está ubicada en la Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México. Es una zona totalmente urbana, muy cercana a carretas y autopistas altamente concurridas, rodeada de gasolineras, supermercados, farmacias, bancos, plazas, televisoras, departamentos y residenciales, paraderos de autobuses, librerías y escuelas como El Colegio de México (COLMEX) y un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), también está rodeada de áreas verdes y puestos de comercio informal predominantemente de alimentos.

Es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978. Considera como perfil de ingreso a personas egresadas de educación media superior o profesores normalistas, pues tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Actualmente, en la Unidad Ajusco hay 7 Programas Educativos de licenciatura: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (Modalidad en Línea) y Licenciatura en Enseñanza del Francés (Modalidad en Línea). Ofrece, además, otros servicios de educación superior como diplomados y cursos de actualización docente, así como posgrados a nivel maestría doctorado, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Posee una matrícula actual: más de 72,000 alumnos a nivel nacional, conformada por 70 unidades y 208 sedes en todo el país. Asimismo, los profesores de la unidad Ajusco se encuentran integrados en distintas áreas, teniendo en el área 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión 84 profesores; en el área 2: Diversidad e interculturalidad 85 profesores; área 3: Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes 85 profesores; en el área 4: Tecnologías de Información y Modelos Alternativos 57 profesores; en el área 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente 111 profesores. Siendo alrededor de 422 docentes, de acuerdo con la página oficial de la UPN.

En cuanto a su infraestructura, la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco cuenta con 4 edificios, que albergan salones, cubículos, auditorios, biblioteca, librería, cafetería, gimnasio, etc. Adicional a esto, cuenta con diversas áreas verdes, salas para estudiantes, jardines, dos canchas, un restaurante, estacionamiento para personal y alumnos, estaciones de sanitización con gel antibacterial, así como baños para hombres y mujeres en cada piso, con adecuado funcionamiento y equipamiento como lavamanos, jabón, papel y toallas. De manera particular, la mayoría de los salones poseen una televisión, buena iluminación, ventilación, algunos son más amplios que otros e incluso algunos cuentan con equipo de cómputo, asimismo, hay acceso a internet en cada salón y áreas del campus.

Método

Considerando los objetivos explicitados anteriormente, el enfoque que guiaría a la metodología será el interpretativo-crítico en la medida en la que pretende comprender la práctica educativa más que explicarla, descubriendo qué ocurre y qué significado tiene para los involucrados determinada situación. Imbernón (2004) destaca los siguientes elementos de este enfoque de investigación:

1. La visión holista de la realidad educativa
2. Intenta comprender la complejidad de los procesos educativos
3. Comprensión crítica de la realidad educativa
4. La necesidad de incorporar el contexto
5. El uso de diversos métodos

A partir de esto, se puede percibir que lo fundamental recae en la visión de la vida social y educativa como algo dinámico e inacabado, de manera que este enfoque está centrado en que la naturaleza del conocimiento educativo es subjetivo y en que la educación es una construcción social producto de las interrelaciones con los demás, “tiene como objeto fundamental las instituciones educativas y las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y el profesorado y el alumnado como elementos intrínsecos del proceso” (Imbernón, 2004, p.38). En este sentido es que busco denotar la importancia de estudiar al hecho educativo, en este caso el ejercicio de la docencia, en su estado más natural, con las personas que están vivenciando el fenómeno y la manera en la que perciben lo que sucede a

su alrededor, con la finalidad de comprenderlo contextualmente y así pasar de la interpretación a la posible propuesta de una mejora.

Dado que esta investigación ha recolectado datos de corte cualitativo como las respuestas abiertas de los cuestionarios y lo que comentaron los participantes a través de las preguntas de los grupos de enfoque, pero también se recolectaron datos a partir de preguntas cerradas que arrojaron gráficas en las que podían observarse la frecuencia con la que los participantes han experimentado determinados fenómenos en sus clases, que podrían ubicarse en el enfoque cuantitativo, esta investigación está situada en el tipo de investigación mixto.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas... agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

De esta manera, lo que busco es que a través de la utilización de herramientas cualitativas y cuantitativas la información obtenida sea más rica y proporcione un mejor acercamiento a la opinión estudiantil. Al utilizar esta metodología, también se demuestra lo diversa que puede ser la investigación educativa y que, al ser de corte fundamentalmente social, no se estanca y se enriquece constantemente de acuerdo con las necesidades del contexto en el que se sitúe. “Con este método mixto se estudia más a fondo una situación específica porque los instrumentos de ambos métodos al trabajar juntos arrojan información que permite comprender y analizar esa realidad objeto de estudio para su posterior transformación” (Chaves, 2018, p. 165).

En la misma idea que el enfoque interpretativo-crítico y que el método mixto, acerca de estudiar un fenómeno en particular, involucrándome en el contexto del que proviene y con los sujetos que lo viven, el estudio de casos es una metodología bastante útil, según André (1998), “en la investigación educativa el uso de esa metodología es más reciente y dentro de una concepción bastante restringida, o sea, el estudio descriptivo de una unidad que puede ser una escuela, un profesor, un alumno o un aula” (p. 21). En este sentido, es que estudio el

caso en particular de esta unidad de la UPN y, de manera más concreta, la experiencia de los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en pedagogía. Según Stake (1998):

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p. 11)

Es decir, brinda la oportunidad de profundizar en el estudio de una situación determinada, bajo las condiciones en las que se produce, de la mano de quienes lo dotan de significado – en este caso los estudiantes – con la finalidad de llegar a comprender el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos. Por lo que se pudo observar una línea constante en este trabajo, la cual es una visión crítica desde la que se pueda comprender las experiencias del estudiantado respecto a prácticas reproductoras o transformadoras de los docentes, para profundizar en ello resumo las características que Cepeda (como se citó en Lara, 2017) tiene en cuenta como guía para la adecuada aplicación del estudio de casos:

- El fenómeno se estudia en su estado natural.
- Los datos se obtienen de diversas fuentes y formas.
- Una o unas pocas entidades se analizan (personas, grupos u organizaciones).
- La complejidad de la unidad se estudia intensivamente.
- El investigador debería tener una actitud receptiva hacia la exploración.
- No se admiten controles o manipulaciones experimentales.
- El investigador no especifica el conjunto de variables dependientes e independientes a priori.
- Los resultados obtenidos dependen fundamentalmente de la capacidad de integración del investigador.
- La investigación mediante casos es muy útil en el estudio de “por qué” y “cómo”
- Se centran en situaciones actuales.

En la medida en la que esta metodología consiente el acercarse al objeto de estudio en su estado más puro y sin ninguna intervención, no permite la imposición de teorías o leyes, así como la reducción de datos, sino que más bien busca comprender y dar a conocer, por lo que

también se vuelve fundamentalmente colectivo, al requerir de un intercambio fluido de información con la población a estudiar. De acuerdo con Moreira (2002):

Las propiedades esenciales de un estudio de casos son *la particularización* (se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular), *la descripción* (el producto final es una descripción rica y densa del objeto de estudio), *la heurística* (iluminan la comprensión del lector respecto al objeto de estudio) y *la inducción* (se basan en el razonamiento inductivo; las teorías, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo). (p.11)

Es decir, puedo afirmar que mi investigación es fundamentalmente un estudio de casos al cumplir con tales características básicas, ya que como mencioné anteriormente, me centro particularmente en una unidad de UPN, en una licenciatura y en un semestre en particular; asimismo me permití primeramente adentrarme en el contexto y comprenderlo, para posteriormente fundamentarlo en el aspecto teórico que me permitiría describir y compartir de mejor manera los hallazgos.

De la misma manera, pretendo exponer las propuestas o alternativas, con respecto a una docencia orientada a la transformación, que surgieron mediante los grupos de enfoque, con el objetivo de que conduzcan a la reflexión del ejercicio de la práctica docente, aunque sin llegar a la aplicación de dichas proposiciones, ya que, los resultados del estudio de caso “son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas” (González, 2013, p. 142).

Técnicas e instrumentos

1. La encuesta a través del cuestionario

La perspectiva interpretativa-crítica requiere de cualquier técnica de recogida de información que respete la integridad del ambiente explorado, que refleje en profundidad los procesos sociales y que permita a los participantes explicar su realidad tal y como la viven. De manera que, con esto justifico el uso de cuestionarios como herramienta de diagnóstico para mi objeto de estudio, ya que me acerca a la perspectiva de los estudiantes, Walker (como se citó en Imbernón, 2004) plantea que, “El cuestionario es como una especie de entrevista en serie... ofrece numerosas ventajas al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a

numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando a la investigación la oportunidad de tener datos con facilidad” (p.48).

Si se observa desde una mirada cuantitativa, permite recolectar numerosos datos y cuantificarlos, sin embargo, como los indicadores que se desarrollaron poseen un carácter orientado a recoger experiencias, acciones y opiniones, sin situarse en una perspectiva que únicamente busca medir, demuestra la existencia de características que lo acreditan como una herramienta útil en el desarrollo de investigaciones cualitativas, como los que indican Bresque et al. (2011):

- a) Es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad
- b) Se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos
- c) Se parte de esquemas de referencia teóricos y experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte
- d) El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación
- e) La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada (p.200)

Esto demuestra que el cuestionario como técnica no pertenece únicamente a las investigaciones cuantitativas, sino que es igualmente útil al paradigma interpretativo-crítico en la medida que obtiene datos de una población específica, rescatando lo más cercano a sus experiencias.

Con esto presente, es necesario precisar que el cuestionario que diseñé y piloteé se difundió mediante Google Forms se presentaba dividido en 6 secciones integrado por alrededor de 44 indicadores y 2 preguntas abiertas. La primer sección constaba de los datos de identificación, en los cuales se solicitaba información básica que no perjudicara la privacidad de los encuestados, es decir, edad, sexo y turno en el que asisten a clases.

Las cinco secciones restantes referían a prácticas docentes tradicionalistas y reproductoras, o también llamadas transformadoras y emancipadoras, constituidas de la siguiente manera:

1. ***Cuando dan clase los profesores.*** Referente a cómo los docentes llevaban a cabo su clase. Con 14 indicadores.
2. ***Los profesores llevan a cabo las siguientes actividades.*** Trataba acerca de las técnicas o estrategias que suelen aplicar los profesores. Con 10 indicadores.
3. ***Con respecto a las tareas, los profesores nos piden.*** Refería al tipo de tareas que han tenido que realizar los estudiantes durante su trayecto universitario. Con 9 indicadores.
4. ***Cuando evalúan los profesores.*** En la que evidentemente se abordaban formas de evaluación comúnmente utilizadas por los docentes. Con 11 indicadores
5. Finalmente, la quinta y última sección contenía dos preguntas abiertas en las que los estudiantes tendrían la oportunidad de plasmar sus perspectivas, planteadas de la siguiente manera: ***“Además de lo enlistado anteriormente en el cuestionario, ¿qué otros comportamientos que adoptan los docentes consideras reproductores? Y, ¿qué otros comportamientos que adoptan los docentes consideras transformadores?”***.

Para poder responder dichas secciones, se indicaba que evaluaran cada enunciado presentado de acuerdo con su experiencia académica, mediante una escala Likert, con opciones de respuesta del 1 al 5, que representaban los extremos de siempre y nunca respectivamente, como se presenta a continuación:

- (1) siempre
- (2) casi siempre
- (3) algunas veces
- (4) rara vez
- (5) nunca

Para un mejor entendimiento de la estructuración final del cuestionario difundido mediante Google Forms, véase el **anexo A**.

Procedimiento

1. Diseño del cuestionario dirigido a los estudiantes

Primero se elaboró un cuestionario con indicadores que remitían a prácticas docentes reproductoras y transformadoras desde elementos teóricos con autores como Freire, Kemmis, Stenhouse, etc.

La primer versión elaborada fue revisada por mi asesora y comparada con cuestionarios elaborados en sus investigaciones anteriores, pues estos aludían a la evaluación de la práctica docente y me fueron útiles para descartar ítems que no tenían que ver con mis objetivos, así como a puntualizar la escala que manejaría.

2. Validación del instrumento a través de un piloteo

Posterior a esto se elaboraron las correcciones pertinentes y se llevó a cabo el pilotaje del instrumento con un grupo de 10 alumnos, igualmente de sexto semestre. Cabe mencionar que, los borradores anteriores del cuestionario se realizaron en Word, pues ahí era más fácil realizar las correcciones de los datos e indicadores, de manera que, para aplicar el piloto, se decidió mudar el cuestionario a Google Forms por la facilidad de difusión y recolección de datos.

Con los resultados del pilotaje, se realizaron adaptaciones a los indicadores y a las secciones según la revisión teórica y el contraste con otros instrumentos del mismo carácter.

3. Aplicación del cuestionario

Finalmente, se realizó la aplicación a 91 alumnos de sexto semestre de la licenciatura en Pedagogía de los tres turnos que ofrece la universidad, para que esto fuese posible, con el enlace al cuestionario se creó un código QR mediante el cual los encuestados podrían acceder utilizando tan solo su celular.



Figura 1.

Código QR para la difusión del cuestionario

La aplicación de dicho instrumento se llevó a cabo en dos modalidades:

La primera de fue yendo afuera de los salones entre clases, preguntando a cada compañero de manera individual si eran de sexto semestre y de pedagogía, una vez que reunían dichas características, procedía a preguntarles si es que podían contestar un cuestionario y que solo necesitaban su celular para hacerlo, sin embargo, con esta estrategia obtuve muy pocas respuestas, ya que se reusaban a contestar o simplemente era difícil que reunieran tales características, además de que perdía tiempo y no tenía certeza de que realmente estuvieran contestando.

La segunda estrategia fue contactar a profesores que con los que había tenido clases para preguntarles si es que estaban trabajando con algún grupo de sexto semestre de pedagogía y de ser posible me permitieran un espacio en sus clases aplicando un cuestionario que no tomaría más de 15 minutos, de la mayoría de ellos obtuve muy buenas respuestas y me cedieron un espacio en sus clases para la aplicación, algunos al comienzo y otros al final, por lo que pude realizar una aplicación grupal, de la cual rescato una mayor interacción, cuestionamiento, retroalimentación e incluso curiosidad por la investigación que estaba llevando a cabo. Esta fase, incluidas ambas formas de aplicar, me tomó alrededor de tres semanas.

2. Grupos de enfoque

Asimismo, el segundo instrumento que planteé a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario, fueron los grupos de enfoque, más que nada para ahondar en las respuestas y brindarles a los estudiantes la oportunidad de expresarse de manera más libre y así llegar a descubrir si es que a partir de su experiencia predomina una u otra forma de ejercer la docencia (reproductora o transformadora).

Los grupos de enfoque o grupos focales consisten en un diálogo colectivo entre el investigador y los participantes, en donde se intercambia información acerca de algún tema en específico con el propósito de captar el sentir y pensar de los presentes, según Hamui-Sutton y Varela-Ruíz (2013), “El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (p. 56).

En este sentido, retomo la importancia de tomar en cuenta a la investigación educativa como algo fundamentalmente naturalista y colectivo, que se genera a través del acercamiento a los contextos educativos y a la gente que los construye a través de sus propios significados. Según Reyes (2012):

Se le denomina focal porque se enfoca en un tema específico y en reducido número de sujetos. Es un grupo de discusión porque realiza su trabajo de búsqueda a través de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. (p.48)

Al ser una técnica que privilegia el diálogo, un elemento fundamental es el moderador, ya que es “quien dirige el diálogo basado en la guía de la entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa” (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2013, p.57). Lo cual no se conseguiría de la misma manera con otros métodos, ya que su propósito recae según Bonilla y Escobar (2017), “en hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (p. 52). Desde esta perspectiva, se estaría favoreciendo la aplicación de estrategias más adecuadas a las necesidades del contexto, yendo en congruencia con la recuperación de las experiencias concretas respecto al ejercicio de la docencia, es decir, analizar si predominan prácticas transformadoras o reproductoras.

Para esta etapa de la investigación, elaboré tres preguntas que guiarían las entrevistas grupales, la primera era de tipo introductoria para acercarme a ellos y refrescarles el tema por el que había estado acercándome a ellos y las otras dos preguntas restantes coincidían en concreto con mis objetivos, por lo que estaban planteadas de la siguiente manera:

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los profesores/as que te han impartido clases a lo largo de tu trayecto formativo en UPN?
2. ¿Consideras que, tal y como lo dice el lema de la universidad, las y los docentes educan para transformar, o, por el contrario, conservan una actitud opuesta?
3. ¿Cuál sería tu sugerencia para que los docentes realmente transformaran a través de su práctica?

Dichas preguntas fueron aplicadas por igual a los 4 grupos de enfoque, ir al **anexo B** para ver el guion que fue utilizado. A continuación, en el siguiente apartado, se desarrolla con más precisión la caracterización de estos grupos, así como los participantes del cuestionario.

Procedimiento

1. Elaboración de un guion para llevar a cabo los grupos de enfoque

Una vez que analicé las gráficas que arrojó el cuestionario, pude observar que en realidad era un vaivén de imprecisiones, en el que se podía apreciar la necesidad de un segundo instrumento para una comprensión más amplia de este fenómeno y, además, me pareció pertinente recuperar propuestas estudiantiles, por lo que los grupos de enfoque serían lo más idóneo para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de expresar de manera más directa y abierta su experiencia.

2. Constitución de los grupos de enfoque

Ya con el guion elaborado – como se detalló en los instrumentos – la manera en la que pude formar los grupos y concretar un momento para el diálogo fue un poco complicada, pues iba afuera de los salones de los grupos con los que ya había interactuado y muy pocas personas estaban dispuestas a ser entrevistados a pesar de que les sugería que ellos mismos constituyeran sus grupos, la respuesta era bastante pasiva. Como alternativa les sugería que ellos me indicaran el momento y el espacio en el que pudieran concederme un momento, sin embargo, nuevamente se negaban y advertían tener poco tiempo, por lo que las intervenciones no se prestaron a interactuar con más preguntas o diálogo y se limitaron a la estructura inicial de la entrevista. Para esta fase ocupé alrededor de una semana por la complicación que representó el encontrar participantes.

A pesar de los contratiempos, obtuve 4 grupos de enfoque constituidos por 3 estudiantes cada uno, que como se pudo observar en la tabla 1, variaban en su constitución. Probablemente parezca que son grupos reducidos a lo que reglamentariamente exige teórica o metodológicamente un grupo de enfoque, pero obtuve respuestas igualmente valiosas y hubo una interacción buena, tanto entre ellos para formular sus respuestas como conmigo para expresarlas con tanta libertad como quisieran. Igualmente pude observar que al haber sido

reducidos y constituidos con quien ellos querían, se sentían con más confianza para responder y apoyar sus respuestas en las de sus compañeros.

Sujetos

De manera general, en el transcurso del año 2023, se buscó trabajar con estudiantes de pedagogía de sexto semestre de todos los turnos que oferta la UPN. Así pues, el alcance del cuestionario fue de **91 estudiantes**, de **sexto semestre de Pedagogía**. De los cuales la mayoría se encontraba entre los **19 y 21 años con un 65.9%**, de la misma manera, entre los encuestados predominó el **sexo femenino con un 90.1%**. Finalmente, el turno en el que más respuestas se recolectaron fue el **matutino con un 67%**.

Respecto al segundo instrumento, los grupos de enfoque, la llevé a cabo con **12 estudiantes**, en donde el **75% eran mujeres**, y la edad predominante era de **21 años con un 50%**. Como pude observarse en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Características de los y las estudiantes participantes en los grupos de enfoque.

Grupo	Integrantes	Edad	Semestre
1	Mujer	20 años	Sexto
	Mujer	21 años	
	Hombre	24 años	
2	Hombre	21 años	Sexto
	Hombre	20 años	
	Mujer	21 años	
3	Mujer	26 años	Sexto
	Mujer	21 años	
	Mujer	20 años	
4	Mujer	21 años	Sexto
	Mujer	21 años	
	Mujer	22 años	

Consideré importante trabajar con estudiantes antes que con docentes, ya que espero que partir de que compartan sus experiencias en conjunto, surja inevitablemente una reflexión que los lleve a cuestionarse si los procesos educativos que se generan en la universidad son

acordes a los principios de transformación que ésta propone, o si por el contrario, son predominantemente reproductores, y así tengan la capacidad de tomar en sus manos ese cambio que necesitan y reclamen tal educación que se afirma se les está fomentando. Pues considero que la transformación solo se puede lograr si se empieza por hacer consciencia de los posibles problemas en los que nos encontramos inmersos. Según Aguilar (2020):

La educación liberadora no podrá alcanzarse si no se configura la conciencia de los oprimidos con referentes liberadores, es imposible pensar que la clase dominante configure una pedagogía para liberarlos, es utópico, pensar en la liberación sin reconocerse en primer momento como oprimido, reconocer que el opresor forma parte de su conciencia, y que, por tanto, es necesario liberarse de él para hacerse auténtico. (p. 200)

De manera que esta investigación, aporta al empoderamiento de los alumnos como agentes conscientes y críticos, capaces de observar, reflexionar y comprender los problemas que acontecen en su realidad más próxima, fomentando la búsqueda de la mejora continua y del bien común.

A través de este capítulo, quedaron evidenciados en profundidad la metodología y los instrumentos aplicados en beneficio de los objetivos planteados, esto para una mejor lectura de los resultados y una mayor comprensión de lo que se buscaba alcanzar inicialmente y el contraste con lo encontrado al enfrentarme a la población estudiantil.

CAPÍTULO 4

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL FRENTE AL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

A continuación, se desarrollan de manera detallada los resultados del cuestionario y de los grupos de enfoque, apoyados en la categorización y comparación de acciones docentes transformadoras y reproductoras, desarrolladas a través de la combinación de la información de ambos instrumentos para un mejor entendimiento de la inclinación que mostraban los estudiantes. Finalmente se presentan las propuestas estudiantiles en pro de la transformación y las reflexiones que esta etapa de investigación generó.

Descubrimientos a través del cuestionario

Dado que son alrededor de 44 indicadores, dividiré el análisis por secciones, con la finalidad de apreciar de mejor manera los resultados, además resaltaré a través de tablas y elementos gráficos los indicadores más sobresalientes. Es decir, los ejes que me permitieron realizar el análisis – y en los que está dividido el capítulo – son:

- características de los docentes reproductores
- características de los docentes transformadores
- una comparación entre ambos modelos

De la misma manera, para una mejor comprensión de la opinión estudiantil, se presentan los comentarios obtenidos a través de los grupos de enfoque, intercalando las opiniones entre cada aspecto teórico y gráfico, pues no distan mucho las respuestas del cuestionario con las de las entrevistas. La nomenclatura empleada para distinguir a los participantes es la siguiente:

- **EM:** estudiante mujer (puede ser 1, 2 o 3, dependiendo del número de mujeres en cada grupo)
- **EH:** estudiante hombre (puede ser 1, 2 o 3, dependiendo del número de hombres en cada grupo)
- **G:** grupo (puede ser 1, 2, 3 o 4)

1) Docentes reproductores o tradicionales

En este eje de análisis se describirán las características de los docentes reproductores, propias del modelo tradicionalista y de las teorías de la reproducción revisadas anteriormente, tales como el papel de autoridad y único poseedor del conocimiento que se le atribuye al docente, la poca o nula participación del discente, así como la clase sostenida a través de un discurso narrativo. Veamos entonces que tanto coinciden estas posturas teóricas con las experiencias y opiniones de los encuestados.

Tabla 2.

Características de los docentes reproductores respecto a su forma de dar clase.

Características	Escala	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Dan instrucciones para todas las actividades de la clase		20.9%	56%	19.8%	3.3%	0%
Exponen magistralmente su clase		3.3%	46.2%	34.1%	15.4%	1.1%
Te piden que trabajes individualmente		2.2%	26.4%	45.1%	23.1%	3.3%
Te piden que anotes lo que dice o lee		3.3%	7.7%	23.1%	39.6%	26.4%
Requieren que memorices conceptos o teorías		4.4%	22%	34.1%	26.4%	13.2%
Se muestran cerrados o renuentes a las opiniones e intervenciones de los compañeros		1.1%	13.2%	26.4%	37.4%	22%

Como puede observarse, las respuestas se mantienen en los indicadores “casi siempre”, “algunas veces” y “rara vez”. Lo que puede estar indicando la presencia de una docencia reproductora pero no de forma predominante sino más ocasionalmente.

Comenzando con los datos, un **56%** afirma que **casi siempre** los profesores *dan instrucciones para las actividades que serán desarrolladas en la clase* lo cual de alguna manera podría estar evidenciando una actitud bancaria respecto a la interacción producida en el aula, limitándola a una relación meramente instructiva. Posteriormente, esta forma de dar clase queda más evidenciada con los resultados del indicador siguiente, al observar que el **46.2%** reportó que **casi siempre** *los profesores dan sus clases de manera magistral*, lo cual se refiere a que únicamente de ellos deviene el conocimiento mediante un ejercicio narrativo, por lo tanto, existe una escasa participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase. De acuerdo con Aguilar (2020):

En la concepción bancaria de la educación, tanto el educador como el educando establecen una relación poco productiva en el aula, pues el primero es considerado

como el sujeto que piensa habla y sabe, en cambio, el segundo el que solo escucha porque sabe poco o no sabe nada. (p. 198)

Hablando de una educación, dirían unos bancaria, tipo así, pues sí, creo que hay profesores que todavía se quedan con sus prácticas antiguas de que nada más el profesor... este... expone y el alumno escucha. En muchas ocasiones me ha tocado eso, pero en otras sí es más didáctica la clase, hay comentarios de todos y pues... todos nos retroalimentamos, pero sí me ha tocado ver que solamente el profesor es la autoridad. (EM2 del G3)

Estos dos primeros indicadores dejan bien evidenciada la forma en la que se ejerce la docencia, de acuerdo con la experiencia estudiantil, pues tales características son indivisibles del modelo reproductor/tradicionalista, así como el siguiente indicador que refiere al trabajo individual, en el que **45.1%** de los encuestados reportó que **algunas veces** ha tenido que llevarlo a cabo. Considerando la teoría anteriormente desarrollada, el trabajo individual es limitante y parte de este modelo, porque reduce los procesos sociales de construcción, apropiación y significación del conocimiento, en consecuencia, incrementa la competitividad y reduce el debate de los objetos de estudio.

A diferencia de los indicadores presentados, en contraste con esta educación “reproductora” – recordemos a este último concepto como seguir produciendo comportamientos tradicionalistas bajo la idea de que el conocimiento viene de una persona y lo transmite a los demás, tal y como Bourdieu lo planteara en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* donde detalla como toda educación implica una violencia simbólica, es decir, la capacidad de imponer ciertos significados como válidos y legítimos, ocultando que detrás de esa imposición, lo que hay es una relación de fuerza – encontré que la mayoría de los encuestados (**39.6%**) reporta que **rara vez los docentes piden que anoten lo que dice o lee**, es decir, en limitadas ocasiones han visto reducidos los contenidos a una suerte de dictado, aunque no hay que descartar que sí hay quienes reportan haber tenido estas experiencias, lo cual resulta inquietante para el nivel educativo en el que estamos.

Continuando con algunas de las estrategias docentes empleadas en clase, se puede notar cómo gran parte de las y los encuestados, **34.1%**, **algunas veces** han tenido que *memorizar conceptos o teorías para sus clases*, lo cual es un fuerte ejemplo de lo que he mencionado antes con el concepto de reproducción, es decir, la acción de seguir produciendo el

conocimiento como algo acabado, o ya dado, sin si quiera cuestionarlo. Según Freire (2013), “No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo” (p.92).

Finalmente, a pesar de haber mostrado una inclinación, digamos orientada a los procesos reproductores, los estudiantes expresaron que **rara vez (37.4%)** *los docentes se muestran cerrados o renuentes a las opiniones e intervenciones de los compañeros* lo cual puede indicar una fortaleza en la forma de ejercer la docencia en UPN, pues el mostrarse abiertos a las intervenciones es parte del camino para darle más protagonismo al estudiante en la construcción de su conocimiento. De acuerdo con la experiencia de una de las entrevistadas: *hemos tenido solo conflicto con este profesor porque sí es muy indeciso y se molesta... pues sí es grosero, tiene sus actitudes medias groseras con el grupo y ya lo llevamos durante dos semestres de lo que llevamos aquí, entonces ya es estresante. Pero de los demás profesores que hemos llevado han sido muy buenos profesores la verdad muy atentos y pacientes con nosotros y han sido muy diferente a ese profesor.* (EM2 del G4)

A partir de este primer análisis, es observable cómo es que no existe inclinación específica hacia alguna forma de ejercer la docencia, sino más bien se presentan situaciones diversas, en las que los estudiantes pueden identificar fácilmente tanto una buena experiencia, como esas ocasiones en las que han tenido problemas con los profesores.

Yo creo que te encuentras con distintos casos, con quien si se dedica... quien, sí se esfuerza para dar una buena clase, que los alumnos hagan en este proceso de reflexión... que aprendan. Y hay quien nada más se preocupa más por el número. (EH2 del G2)

En la siguiente sección del cuestionario se preguntaba por aquellas actividades que los docentes implementaban en sus clases, dos de los enunciados establecidos hacían alusión al ejercicio reproductor de la docencia, como puede verse en la tabla 3.

Tabla 3.

Actividades que los docentes llevan a cabo e indican o reproducción.

Actividades	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Siguen el programa de la materia	12.1%	41.8%	37.4%	7.7%	1.1%

Son intolerantes cuando alguien se equivoca	4.4.%	14.3%	26.4%	30.8%	24.2%
---	-------	-------	-------	-------	-------

La primer afirmación elaborada según los planteamientos de Kemmis (1993), tuvo una inclinación del **41.8%** hacía que casi siempre *los docentes acostumbra a seguir el programa de la materia*. Esto indica que – si tomamos en cuenta los planteamientos desarrollados por los teóricos de la reproducción – llevar a cabo esta acción, resulta algo limitante en la medida en la que el profesor no cuestiona ni invita a cuestionar lo que le es proporcionado y actúa como un técnico que aplica lo establecido. Por lo tanto, de manera inconsciente, el profesor participa en el desempeño de la ideología dominante como un operario que maneja las técnicas curriculares ideadas por los planificadores, de tal suerte que se convierte en un reproductor, dedicándose meramente a vaciar contenidos sin cuestionarlos o modificarlos.

Yo creo que la mayoría no transforma, pues aún siguen con... como con esos vicios de seguir con una educación tradicional en la que todo viene del profesor y más que nada que el conocimiento ya está construido entonces no lo discutimos sino más bien lo perpetuamos y eso hace que no lo cuestionemos y que muchas veces no sepamos enfrentarnos al mundo y a los problemas educativos reales. (EM3 del G3)

Lo positivo de la tabla 3, es que es poca la inclinación hacía que los docentes muestren cierta intolerancia a que los alumnos cometan errores, pues un **30.8%** de los encuestados indicó que **rara vez** esto sucede. Lo cual podría indicar poca rigidez en la postura autoritaria de los profesores, permitiendo con libertad las interacciones que propician las intervenciones de los estudiantes en el diálogo áulico.

Ahora bien, la tabla 4, también con dos enunciados, establece las tareas en las que suele desarrollar su práctica el docente tradicional, como primer enunciado, puede observarse que el **45.1%** de los encuestados indicó que una de las tareas más frecuentes es *leer las lecturas que se encuentran establecidas en el programa*, y tal vez no sea una tarea del todo mala, siempre y cuando encuentre su justificación en algo práctico o aplicable, ya que algunas veces no existe la discusión de tal material, por lo que haría falta profundizar en este tipo de respuestas, pues mientras respondían el cuestionario platicaban entre ellos mencionando que a pesar de que esta es una tarea frecuente normalmente se ve reducida a resúmenes o cuestionarios, dejando de lado el debate y el cuestionamiento.

Te brindan a lo mejor las antologías, y aunque tengas que hacer todo tú, pues al final te brindan un aprendizaje de cierta manera, no lo más conveniente, pero bueno. (EH2 del G2)

Tabla 4.

Tareas que los profesores solicitan y que indican reproducción.

Tareas	Escala	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Leer las lecturas establecidas en el programa		30.8%	45.1%	18.7%	4.4%	1.1%
Preparar exposiciones de temas asignados por el profesor		23.1%	44%	26.4%	5.5%	1.1%

Como otra tarea frecuente, cabría involucrar la realización de exposiciones como un ejercicio que permite demostrar qué tanto se ha comprendido un tema, siempre y cuando se lleve a cabo mediante un acercamiento no forzado del estudiante hacia el tema. Con esto me refiero a que, muchas veces se nos impone realizar una exposición a base de lecturas y material ya dado por el profesor, en este ámbito, **44%** de los estudiantes afirman que **casi siempre** realizan *exposiciones de temas elegidos por el maestro*.

En mi caso sí me tocaron profesores que incitan más a la reflexión, a la crítica y que el alumno participe activamente. Pero también, igual hay unos que solo te hacen como exponer, o incluso ni siquiera vienen a todas las clases, entonces sí es muy difícil llevar un aprendizaje en esa materia. (EM1 del G2)

Por otra parte, de acuerdo con la forma de evaluar, en la tabla 5, el **39.6%** señaló que casi siempre *los docentes suelen tener una escala de evaluación que les dan a conocer al inicio del curso*, lo cual deja ver un proceso bancario en el que la evaluación se muestra arbitraria, pues se les presenta a los estudiantes como una imposición, en la que no se necesita de su aportación y en la que además se les previene en lo que deben trabajar para una buena calificación, condicionando a los estudiantes en el aprendizaje de determinados conocimientos y actitudes.

Creo que hasta el momento nada más hemos tenido conflicto con uno de que nos cambia fechas de entrega, fechas de trabajos, nos cambia formas de evaluar cada semana... Hasta el momento creo que es solo con ese en especial... él en los semestres que llevamos, ha sido el más problemático que hemos tenido. (EM1 del G4)

Aunque es bueno saber que rara vez (**31.9%**) les presentan la escala de evaluación al final del curso, pues sería aún peor imponer una escala, en la que además de no contemplar a los estudiantes, tampoco se les informa con base a que serán calificados, sin embargo, hay que prestar atención también en que hubo una escasa diferencia del 3.3% de quienes apuntan a que casi siempre conocen la escala de evaluación al final.

Yo creo que te encuentras con distintos casos, con quien sí se dedica... quien, sí se esfuerza para dar una buena clase, que los alumnos hagan en este proceso de reflexión... que aprendan. Y hay quien nada más se preocupa por el número, por dictaminar el número, en vez de este proceso de aprendizaje. (EH2 del G2)

Tabla 5.

Elementos que suelen evaluar los docentes reproductores.

Elementos	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Tienen una escala de evaluación que nos da a conocer al inicio del curso	20.9%	39.6%	23.1%	11%	5.5%
Tienen una escala de evaluación que nos da a conocer al final del curso	6.6%	28.6%	24.2%	31.9%	8.8%
Realizan exámenes con respuestas cerradas	2.2%	13.2%	31.9%	33%	19.8%
Cuentan el examen como el 100% de la calificación final	1.1%	4.4%	18.7%	23.1%	52.7%
Realizan la evaluación al final del curso	46.2%	24.2%	22%	5.5%	2.2%

Un indicador contundente es en el que se afirma que **nunca (52.7%)** les han tomado en cuenta a los estudiantes un examen como el 100% de la calificación, lo cual es algo importante en tanto no se absolutiza una sola forma de conocimiento, Marx (como se citó en Bourdieu y Passeron, 2014) afirma “El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado”.

He tenido malas experiencias, no digo que con todos los y las profesoras porque hay quien también me ha motivado a seguir aprendiendo más de la pedagogía... Pero he tenido también profesores que nos evaluaban arbitrariamente, que solo reducían a un examen la calificación o que si participábamos buscaban que dijéramos exactamente lo revisado y no de otra manera. Hay otros que no asistían, que solo se interesaban en calificarnos. (EM3 del G3)

Por otra parte, se presenta que el **46.2%** de los encuestados reportó que **siempre se les evalúa al final del curso**, lo cual es una estrategia demasiado limitante, pues no se toma en cuenta

que el aprendizaje es un proceso continuo y en constante construcción, provocando que los estudiantes se enfoquen en cumplir con los aspectos que les serán evaluados, dejando de lado otras capacidades como la reflexión o el pensamiento crítico, que son aspectos no cuantificables. De acuerdo con Rivero (2014):

existe una peligrosa tendencia a reducir el proceso evaluativo a niveles puramente instrumentales, por lo que se orienta la evaluación en una sola dirección, y no se comprende críticamente la realidad del aula, la institucional, la sociocultural y la contextual a la hora de realizar el proceso de evaluación. (p.4)

2) Docentes transformadores

Con el primer eje cubierto, paso a la siguiente sección en la que se encuentran los ítems relacionados con una actitud transformadora de los docentes al llevar a cabo sus clases, que como se revisó en el capítulo 2, se relaciona también con una educación práctica, crítica y reflexiva. En la siguiente tabla, puede observarse uniformidad, ya que en todas las oraciones los estudiantes afirmaron haber experimentado casi siempre dichas acciones.

Tabla 6.

Características de los docentes transformadores respecto a su forma de dar clase.

Características	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Impulsan el trabajo colaborativo y en equipo	34.1%	41.8%	18.7%	4.4%	1.1%
Facilitan con ejemplos o casos la resolución de problemas en contextos sociales o laborales	19.8%	33%	33%	13.2%	1.1%
Retoman problemas educativos actuales	22%	48.4%	18.7%	11%	0%
Te ayudan cuando no entiendes algo	17.6%	38.5%	34.1%	7.7%	2.2%
Fomentan la participación e intercambio de ideas	34.1%	42.9%	16.5%	6.6%	0%
Motivan a considerar las opiniones e ideas diversas de los compañeros	34.1%	37.4%	17.6%	9.9%	1.1%
Toman en cuenta nuestros saberes previos asociándolos a la materia que enseñan	14.3%	48.4%	26.4%	8.8%	2.2%
Toman en cuenta nuestros cuestionamientos, dudas y necesidades para desarrollar el curso	15.4%	42.9%	34.1%	6.6%	1.1%

Como lo mencioné anteriormente, considero que otra parte importante de la educación transformadora es el trabajo colaborativo, ya que siempre se nos ha involucrado en un sistema educativo meritocrático e individualista. Paulo Freire nos dice que quien enseña debe tener bien claro que enseñar no es transferir conocimiento “sino crear las posibilidades de su

producción o de su construcción” (Freire, 2012, p.24). Esto quiere decir que el profesor no debe verse como un creador del que emana la estructura que debe tomar cada estudiante, sino más bien debe verse como quien fomenta la interacción directa con el objeto de estudio como algo inacabado, incrementando la reciprocidad en el aula, en la que el educando aporta a la formación del profesor y viceversa, así como en conjunto con la comunidad educativa, resaltando esta educación fundamentalmente social y en comunidad.

Aunado a esto, actualmente el marco curricular de la NEM busca promover este tipo de trabajo, argumentando que el conocimiento es algo que se construye en comunidad, no de manera aislada o individual. De manera que, dentro del cuestionario, acerca del trabajo colaborativo, el **41.8%** apuntó a que sus profesores **casi siempre impulsan el trabajo colaborativo**, lo cual es un buen indicador respecto a las actitudes transformadoras que llevan a cabo los profesores desde su práctica.

Continuando con lo esperanzador de la tabla, dos ítems aluden a la importancia de la educación contextualizada, que como se indicó en el capítulo de transformación, es importante en tanto ubica la realidad más próxima de los educandos y la problematiza, permitiendo relacionarla con los elementos teóricos pertinentes. De esta manera, el **33%** indicó que **casi siempre** los docentes *facilitan con ejemplos la resolución de problemas en contextos sociales*, y continuando con esta actitud, se encuentra un enunciado referente a si es que entre su experiencia los estudiantes han observado que *los docentes abordan problemas educativos actuales*, a lo cual el **48.4%** respondió que **casi siempre**. Esto se relaciona estrechamente con una educación transformadora en la medida en la que se ve más allá de lo teórico y se busca anclar el conocimiento con acontecimientos reales y alcanzables en los que puede ponerse a prueba el conocimiento y habilidades que los discentes van adquiriendo, y así poder observar su validez, invitándolos a cuestionarse. Con relación a esto, una estudiante comparte: *en UPN somos muy teóricos y creo que nos hace falta reflexionar y poner a prueba los conocimientos.* (EM3 del G3)

Freire planea que hay que dejar de ver a los textos y al conocimiento escrito como forma única de aprender y ver más hacia el cuestionamiento de situaciones reales, de la vida cotidiana que permitan proponer alternativas de soluciones que se ligen a las teorías o propuestas de autores que permitan profundizar en el conocimiento que se está abordando.

“Eso es respetar el sentido común y superarlo” (Freire, 2016, p. 124). Y es entonces que aquí también cabría mencionar el indicador que refiere a si los estudiantes notan que sus *profesores toman en cuenta sus saberes previos, asociándolos a la materia que enseñan*, a lo que el **48.4%** respondió que **casi siempre**.

Por otra parte, podría englobar los siguientes indicadores en un solo análisis, pues todo está interrelacionado. Comenzando porque el **42.9%** de los estudiantes reporta que han vivido **casi siempre** el *fomento a la participación e intercambio de ideas*, así como la *motivación a considerar ideas de los compañeros* **37.4%** y el *tomar en cuenta las dudas y necesidades para desarrollar el curso* **42.9%**. Aquí son evidentes los signos de una educación transformadora, ya que se habla de mayor presencia del estudiantado en su proceso de aprendizaje, un aprendizaje social, que intercambia, que comparte e incluye, provocando que los estudiantes hagan explícitos sus intereses y su conexión con las actividades desarrolladas durante las clases, asumiendo un rol activo, una escucha activa y una posición crítica-reflexiva. Sin embargo, en las entrevistas comentaba una compañera: *creo que algunos de ellos sí se posicionan en su papel de educar para transformar, pero no todos ellos, algunos se quedan en su posición tradicionalista y autoritaria y no dejan que los estudiantes, este... no sé, dialoguen más o no hay como facilidad de entablar una conversación con ellos, ¿no?* (EM1 del G1)

Posteriormente, en cuanto a la siguiente sección representada en la tabla 7, se enuncian algunas actividades que los docentes llevan a cabo durante o para sus clases, que suelen ser representativas del docente transformador. A primera vista, se puede observar una postura imparcial, aunque es preciso no dejar de poner atención a aquellos indicadores que insinúan reproducción, con la finalidad de identificar en dónde reforzar el ejercicio docente.

Tabla 7.

Actividades que los docentes llevan a cabo e indican transformación.

Actividades	Escala	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Aplican diferentes técnicas grupales, según las características del grupo		6.6%	33%	34.1%	24.2%	2.2%
Fomentan el debate de los temas revisados		13.2%	29.7%	34.1%	17.6%	5.5%
Promueven el cuestionamiento de los contenidos del programa o la clase		15.4%	38.5%	31.9%	11%	3.3%
Desarrollan los temas a partir de las preguntas de los compañeros		9.9%	25.3%	44%	19.8%	1.1%

Fomentan la intervención en contextos sociales o educativos	14.3%	36.3%	34.1%	14.3%	1.1%
Motivan a participar en eventos culturales, deportivos o ecológicos	11%	24.2%	22%	25.3%	17.6%
Constantemente investigan y nos invitan a hacer lo mismo	16.5%	26.4%	30.8%	23.1%	3.3%
Motivan a que sigamos aprendiendo	39.6%	28.6%	22%	8.8%	1.1%

Como se puede apreciar, esta tabla estaba mayormente constituida por ítems que aluden a una docencia transformadora, pero que, a la vez, el observar la inclinación hacia alguna de las posturas permitía inferir si se trataba de características propias del paradigma tradicionalista.

Aunque, es especialmente importante notar que **38.5%** indicó que **casi siempre** los *contenidos del programa o de la clase son cuestionados*, lo cual podría estar indicando que, si bien predomina el uso frecuente de este recurso, tal vez no siempre se haga al pie de la letra y haya excepciones a partir de las cuales los profesores puedan estar fomentando el debate de los temas establecidos. Pues esto vuelve a contrastar con un **34.1%** de estudiantes que apuntan a que solo **algunas veces** han experimentado el *debate de los temas revisados*, lo cual es de importancia para la educación transformadora, pues el debate de los temas habla de un cuestionamiento del conocimiento como está constituido, fomentar el debate en torno a temas que hagan emerger posiciones y contradicciones, provoca, según Kolstrein (2007), “una disonancia cognitiva que obliga a buscar soluciones y profundizar en la comprensión del problema en cuestión” (p. 82).

En este sentido, *aplicar diferentes técnicas grupales de acuerdo con las características del grupo*, es un indicador especialmente transformador en tanto el profesor se interesa por comprender los diferentes contextos y estudiantes con los que puede trabajar, para diagnosticar las debilidades y fortalezas en las que debe centrar su atención. Aquí se presentó una inclinación del **34.1%** hacía que solo **algunas veces** los estudiantes habían experimentado esta característica, lo cual puede estar indicando uniformidad en la manera de trabajar de los docentes y poco interés por adaptarse a las necesidades estudiantiles. Aunque en cuanto a su experiencia, un participante comenta: *mi experiencia ha sido bastante buena, yo no tengo queja de ningún maestro, bueno de los que he tenido asignados a mis clases, todos han sido*

buenos y los que no, algún grado de aprendizaje me han dejado, entonces no tengo nada malo que decir. (EH1 del G3)

Justamente, pensar en el profesor como investigador es una alternativa para dejar de posicionarle como un mero técnico, por eso es que también fue incluido como indicador, con el fin de mostrar la postura contraria. Aquí es un avance significativo poder observar que los estudiantes reportan que sus docentes algunas veces (**30.8%**) *investigan y los invitan a hacer lo mismo*, lo cual es un importante acercamiento a la educación transformadora, ya que el acto investigativo sirve bastante para favorecer la reflexión del fenómeno educativo, en este contexto, sería una herramienta necesaria en la formación de docentes transformadores, ya que ésta comienza por el acercamiento y comprensión de fenómenos educativos reales para su posterior problematización y mejora. “Sin la actitud del profesorado respecto al cambio, no puede haber transformación posible. La investigación-acción puede ser ese revulsivo para generar una nueva actitud investigadora y un proceso de formación” (Imbernón, 2004, p. 61).

En la misma línea, continúa la afirmación referente a *si los docentes fomentan que se intervenga en contextos sociales o educativos*, igualmente por la importancia de conocer la realidad en pro de comprenderla y transformarla. Aquí, se puede observar que el **36.3%** de los encuestados indicaron que **casi siempre** es así, aunque se puede observar una pequeña diferencia con la opción de que solo **algunas veces** (**34.1%**) lo han presenciado. Lo cual puede interpretarse como que, si bien se fomenta tal intervención, tal vez no en la medida en la que se esperaría para alcanzar la contextualización y transformación de la práctica educativa.

Justamente, sobre la necesidad de intervención en otros contextos, también se encuentra el enunciado en el que se cuestiona a los estudiantes si es que sus *docentes los invitan a participar en eventos culturales, deportivos o ecológicos*, lo cual es bastante importante en tanto se fomenta una educación más allá de lo escolarizado, pues según Elliot (2010), “el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor” (p. 17). Es entonces que se puede observar que el **25.3%** de los encuestados indicaron que rara vez los motivaban a participar en este tipo de actividades. Aunque es evidente que la diferencia con la opción “casi siempre” es mínima (**24.2%**), por lo que es notorio como este indicador no se ubicaba exactamente en algún extremo.

Asimismo, indican rotundamente que **siempre (39.6%)** los profesores *motivan a que los estudiantes sigan aprendiendo*, elemento importante en la docencia transformadora, pero también contrastante con los indicadores anteriores, pues pareciera que a pesar de sostener actitudes tradicionalistas y que favorecen a la reproducción de conocimiento como está ya establecido, de alguna manera los estudiantes perciben estímulos por parte de los profesores que los invitan a seguir aprendiendo. Aquí cabe preguntarse también, ¿será que lo que los motiva aprender es el buen ejemplo y práctica que observan de los docentes? ¿O es la mala práctica la que los motiva a seguir aprendiendo para superar las formas tradicionalistas de ejercer la educación?

Pasando a la siguiente sección, se establecieron una serie de tareas que aluden a una educación crítica, aunque igualmente pueden poseer una función doble, es decir, si predominan indicaría transformación y si escaseaban, reproducción. En la tabla 8 se pueden observar inclinaciones importantes con respecto a la educación transformadora, aunque no dejan de presentarse actos significativos de una educación tradicionalista-reproductora.

Tabla 8.

Tareas que los profesores solicitan y que indican transformación.

Tareas	Escala	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Buscar material adicional al del programa		27.5%	27.5%	26.4%	15.4%	3.3%
Leer noticias		15.4%	17.6%	35.2%	24.2%	7.7%
Redactar textos propios		29.7%	20.9%	36.3%	11%	2.2%
Investigar temas		39.6%	33%	19.8%	6.6%	1.1%
Analizar e interpretar información		41.8%	29.7%	22%	5.5%	1.1%
Preparar exposiciones de temas elegidos por el grupo		7.7%	19.8%	27.5%	25.3%	19.8%
Explicar con ejemplos lo que entendiste de un tema		17.6%	30.8%	44%	5.5%	2.2%

El *buscar material adicional al programa* estaría indicando una acción transformadora, pues deja ver cómo lo proporcionado por los planes y programas de estudio no representan el conocimiento absoluto, sino más bien una guía, es así que los estudiantes apuntan a que **siempre y casi siempre (27.5%)** han tenido que llevar a cabo esta tarea. Esto puede estar siendo otra fortaleza del ejercicio docente en la UPN, aunque cabría ahondar sobre la utilización de dicho material, pues si el tratamiento de los materiales no lleva a la discusión, debate o intercambio, no estaría siendo algo realmente transformador.

Te puedes encontrar tanto profesores muy barcos, donde realmente no haces nada, y nada más es entregar por entregar y realmente si entregas el trabajo sabes que no revisa el profesor. O también hay profesores que realmente son exigentes y son muy comprometidos en su área prácticamente, pero te puedes encontrar de todo. (EH del G2)

Lo cual se ve complementado cuando **36.3%** de los estudiantes indicaron que solo **algunas veces redactan textos propios** como tarea, actuar que podría estar indicando la escasa participación estudiantil en la construcción de su conocimiento, pues considero que la realización de esta tarea permite que quien la elabora sea consciente de lo que quiere comunicar y de paso le ayuda a tener claro lo que sabe e incluso lo invita a conocer más para transmitir mejor su pensamiento.

Consecuentemente, *explicar con ejemplos* lo que se entiende de un tema, habla de la contextualización del conocimiento y del aterrizaje de muchos elementos teóricos que suelen quedarse en lo abstracto, asimismo, habla del nivel de comprensión y aproximación que muestra un estudiante con respecto al tema que se está tratando. En este rubro, el **44%** de los encuestados indica que **algunas veces** han realizado dicho ejercicio, es decir, puede que haga falta fomentar más esta actividad, para que los estudiantes comprendan mejor los temas y puedan distinguir fácilmente en qué medida pueden verse reflejados en la práctica.

Solo algunas veces (**27.5%**) con tendencia a rara vez (**25.3%**) llevan a cabo exposiciones con temas elegidos por el grupo. Este proceder puede indicar el escaso tratamiento e interacción de los estudiantes con los objetos de conocimiento, convirtiendo a un recurso importante como las exposiciones en una tarea más por cumplir.

De la misma manera, para mantenerme en concordancia con el cuestionamiento del conocimiento y de la contextualización de los temas, dejar como tarea *leer noticias* me parece algo fundamental para conocer nuestro entorno, los problemas que lo aquejan y, por lo tanto, en qué forma se puede intervenir. “¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña?” (Freire, 2012, p. 32). Es decir, establecer una relación entre los saberes curriculares y la experiencia social con la que ya cuentan los educandos, crearía de alguna manera una consciencia de la realidad en la que se encuentran y la aplicabilidad de lo que aprenden, fomentando aún más el cuestionamiento de su entorno y el pensamiento crítico. En respuesta a esto, se puede observar que el **35.2%**

indica que solo algunas veces, seguido del rubro “rara vez” (24.2%) han realizado esto de tarea. Lo cual deja ver que se necesitan más métodos o estrategias que acerquen a los estudiantes a la información de su contexto más próximo.

Finalmente, se les cuestiona acerca de qué tan frecuente es que entre sus tareas los estudiantes *realicen investigaciones*, a lo cual 39.6% de ellos afirmó que siempre lo llevan a cabo. Recordemos que, de acuerdo con Freire, enseñar exige investigación, no solo por parte del docente, sino que éste la fomente entre los estudiantes ya que esto contribuye a la interacción con los objetos de conocimiento y combate a la educación tradicionalista basada en el discurso narrativo. De acuerdo con Ramírez (2010):

La investigación estimula el pensamiento crítico, la creatividad y es a través de ella, que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización, que tanto ha contribuido a formar agentes pasivos, pocos amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal. (p.125)

Pasando al último apartado del cuestionario, un elemento fundamental en la detección de la educación transformadora es la evaluación, pues a través de esta se puede evidenciar si es que se está limitando a los estudiantes a perpetuar conocimientos y habilidades cuantificables por una calificación o se les da libertad de aprendizaje y protagonismo una evaluación más cualitativa.

En la tabla 9, puede apreciarse que la mayoría de los indicadores se inclinan a un punto neutro, representando que son características presentes, pero no de forma predominante.

Tabla 9.

Elementos que suelen evaluar los docentes transformadores

Elementos	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Construyen la evaluación del curso con aportación de todos	9.9%	20.9%	36.3%	22%	11%
Realizan exámenes con respuestas abiertas	7.7%	34.1%	37.4%	13.2%	7.7%
Toman en cuenta las participaciones	35.2%	38.5%	22%	3.3%	1.1%
Hacen uso de estrategias como la autoevaluación y coevaluación	6.6%	30.8%	34.1%	20.9%	7.7%
Retroalimentan los trabajos o tareas	12.1%	49.5%	26.4%	11%	1.1%
Realizan una evaluación permanente a lo largo del curso	8.8%	26.4%	37.4%	19.8%	7.7%

En el primer ítem, se cuestiona si la escala de evaluación es construida bajo una suerte de democracia en la que todos participaban, de manera que el **36.6%** reportó que solo **algunas veces** han experimentado tal hecho. El problema con esto recae en que, existe una contradicción, pues si se busca transformar mediante estudiantes activos, capaces de reflexionar, cuestionar y dialogar, ¿Por qué no hacerlos parte también de la evaluación de su propio aprendizaje? Para pensar en que esto sea posible, según Aguilar (2020), “El educador liberador necesita cambiar su concepción de evaluación, pues ésta ha sido entendida más como mecanismo de poder por medio del autoritarismo en el aula” (p. 200).

Igualmente importante, sería tomar en cuenta la participación dentro de la evaluación en tanto se busca que haya horizontalidad en el proceso de comunicación en el aula, además, este elemento no es algo cuantificable, es algo cualitativo que en realidad solo está evaluando la presencia de intervenciones por parte de los educandos, de manera que, en este ámbito, el **38.5%** apuntan a que **casi siempre** los profesores toman en cuenta la participación. Cabe destacar que, si bien este puede ser un signo de educación transformadora, a los estudiantes no suele agradales que se les evalúe este ámbito, pues en lugar de intervenir por voluntad propia se sienten forzados a hacerlo para cubrir su calificación, esto se puede ver con más profundidad en las respuestas de las preguntas abiertas, que se presentan más adelante.

El **34.1%** de las y los encuestados reporta que solo **algunas veces** *los docentes hacen uso de la autoevaluación y la coevaluación*, asimismo, el **37.4%** apunta a que también **algunas veces** han experimentado que los docentes lleven a cabo una *evaluación permanente a lo largo del curso*. Lo cual deja ver la falta de estrategias que salgan de la evaluación tradicionalista (fig.19). Lo más favorable a la educación transformadora sería priorizar el tipo de estrategias con perspectiva cualitativa, ya que de acuerdo con Vázquez y Monge (2014):

Se perciben como un proceso de investigación integral, la cual aporta evidencias diarias de la participación del estudiante en la práctica académica. Esta evaluación acentúa la importancia de observar e interpretar situaciones y experiencias, más que en resultados numéricos y situaciones controladas. (p. 40)

Es decir, la evaluación debiera verse como un proceso permanente que tiene la función de mejorar el acto educativo, retroalimentándolo y reorientándolo constantemente, tal y como Freire, (como se citó en Páez et al., 2018) explica, que la evaluación no es el acto por el cual

A evalúa B, sino el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores y equívocos por ventura cometidos. En este sentido, ¿una correcta evaluación no serviría también al docente investigador en tanto es entendida como estrategia para la mejora del acto educativo?.

En suma, a partir de tales resultados puedo formular una primera conclusión, y es que el cuestionario mostró poca tendencia hacía una u otra forma de ejercer docencia, más bien en algunas afirmaciones parecía apuntar hacía la transformación, en otros a lo opuesto o definitivamente se mantenían neutros. Lo cual me permitió hacer las siguientes inferencias:

Puede estar existiendo una combinación de ambas formas, esto a partir de que en la mayoría de los indicadores existían contrastes, por ejemplo, los encuestados afirmaban que había poco diálogo y que sus profesores solían dictar la clase magistralmente, sin embargo, apuntaban a que de igual manera un aspecto siempre presente en la evaluación era la participación. Asimismo, se mostraron datos acerca de que una de sus tareas principales es la lectura de los textos establecidos en el programa, sin embargo, la búsqueda de material adicional a este fue una tarea igualmente presente. Y así sucesivamente con el resto de las preguntas, se presentaban enunciados positivos y su contraparte, lo cual, en mi opinión, parece a indicar – además de insuficiente evidencia de inclinación hacía una u otra forma – una cierta combinación de ambas, que tal vez puedan estarse manifestando en diversas maneras.

Tal vez durante todo un semestre en unas clases se viva más un modelo que otro, o que en todo un semestre se haya experimentado una docencia reproductora y en el siguiente semestre se haya vivido algo totalmente transformador. Tal vez a lo largo de todo el trayecto formativo haya predominado más un modo que otro, o que incluso en algunas ocasiones los docentes hayan combinado los modelos, como alguna vez escuché decir en una clase: “con un pie dentro y otro fuera del sistema”.

Asimismo, a través de las respuestas de los grupos de enfoque, se puede observar la continuidad en una postura en la que no tiene lugar una generalización con respecto al tipo de docencia que ejercen los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la UPN. Sin embargo, es igualmente contrastante cómo plantean que algunos profesores definitivamente no se acercan a una práctica coherente con el lema de la universidad y otros, a pesar de haber

mencionado no tener malas experiencias, expresan que los docentes no alcanzan ese modelo de educación transformadora.

Es aquí donde los resultados de ambos instrumentos muestran que un tema tan importante como la presencia de la educación reproductora o transformadora, en una universidad pedagógica en la se alberga el “educar para transformar”, no es un tema tan simple, ni generalizable, debido a la amplitud y diversidad de experiencias, vivencias, opiniones, posturas y pensamientos con los que cuenta cada estudiante entrevistado.

Un tema de corte cualitativo, interpretativo y crítico como lo es este, no podía simplemente cuantificar respuestas, clasificarlas y determinar una inclinación, sino más bien, había que validar todas y cada una de las respuestas para establecer hallazgos, que en este caso fue la inevitable realidad de que no se puede posicionar indiferentemente a todas las y los profesores en una forma de ejercer la docencia, pues se estaría invisibilizando y desvirtuando a quienes son la excepción o a quienes sin querer caen en estas formas. En palabras de Kepler (como se citó en Imbernón, 2004):

La presuposición de la mejora de la educación no se producirá tanto por el intento de descubrir los métodos científicos que se pueden aplicar de modo universal a las aulas de todo el mundo, o a los alumnos que provienen de entornos de clase o étnicos determinados, sino por permitir a los profesores y a otros que participan en la educación mejorar su habilidad de observar y de pensar en lo que hacen. (p. 34)

3) Comparación entre el docente reproductor y el transformador según los estudiantes.

Para finalizar con los datos del cuestionario, recordemos que hay dos preguntas abiertas, una que hace referencia a los comportamientos reproductores y otra a los transformadores. De acuerdo con esto, se presentan los siguientes hallazgos, que para una mejor lectura y entendimiento han sido categorizadas de acuerdo con la frecuencia y parecido con otras respuestas, es decir, las categorías que se presentan fueron elaboradas a partir de que tanto mencionaban o repetían ciertas características los estudiantes.

La primera precisión que debo hacer es que **11 estudiantes** no respondieron y **26** no tenían claro en concepto de reproducción, cabe precisar que, estos últimos, al momento de responder

lo expresaban o contestaban cosas que no tenían que ver con nada de lo planteado en el cuestionario. Considero que tal suceso tiene que ver con las personas con las que no obtuve una interacción más allá de pedirles contestaran el cuestionario, ya que en los grupos en los que tuve la oportunidad de entrar se me planteaba esta misma duda explícitamente e incluso fue posible que los mismos estudiantes mediante las intervenciones de sus compañeros pudieran construir el concepto y responder. Por otra parte, hubo quien se abstuvo de responder dejando el espacio en blanco o indicando que no había ningún otro comportamiento que agregar.

Así pues, las respuestas con mayor frecuencia de mención se presentan a continuación, ordenadas desde la más hasta la menos repetida.

- 1) Ser técnicos, tradicionalistas, bancarios
- 2) Falta de comunicación e interacción en el aula
- 3) Falta de estrategias
- 4) Relaciones de poder o autoritarismo
- 5) Evaluaciones arbitrarias o faltas de claridad
- 6) Falta de análisis y retroalimentación de los contenidos
- 7) Asistencia como parte de la evaluación
- 8) Falta de respeto, cerrarse a opiniones externas
- 9) Participación obligatoria

Aquí, puede observarse que la frecuencia de respuesta de los estudiantes provocó la construcción de nueve categorías referentes a los comportamientos reproductores en los docentes, resaltando 3 de entre todas. Empezando con que **15 estudiantes** han identificado como sinónimo de reproducción, **al docente técnico, tradicionalista o bancario**, por ejemplo, uno de los encuestados menciona que los docentes reproductores son *Conservadores y se quedan solo en una verdad absoluta*, asimismo, complementa otro compañero indicando que esta clase de docentes se limitan al uso de la *Memorización, y aprender contenido sin enseñar por qué se enseña*. Es decir, los estudiantes relacionan al docente que reproduce con el docente bancario, relación que justamente traté de probar en el capítulo de reproducción, así, contundentemente mencionan: *Que tenga mentalidad cerrada y sobre todo que existan algunos profesores que todavía quieren tener una educación tradicional*.

En consecuencia, la segunda categoría predominante, con **8 alumnos**, ha sido etiquetada como **falta de comunicación e interacción en el aula** derivado de comentarios como: *Los docentes solo se la pasan hablando en su clase y no les interesa si comprendemos o no; algunos profesores tienden a tener una enseñanza pasiva, donde el alumno sólo escucha*. Precisamente referentes a tal modelo tradicionalista en el que pareciera que los contenidos son “transmitidos” por el docente y los discentes actúan como receptores pasivos, en los que es necesario depositar el conocimiento: *permaneces en silencio, impartición solo de teoría y no de práctica*, mencionaba otro estudiante.

La última categoría predominante es, de acuerdo con la experiencia estudiantil – **6 encuestados** – apuntan a que los profesores que reproducen **carecen de estrategias**, tanto durante la clase como al momento de evaluar, precisamente porque el modelo de trabajo empleado reduce las posibilidades de manejar otro tipo de métodos que vayan más allá de la arbitrariedad. En palabras de los encuestados: *el mismo profesor no sale de su “zona de confort” y no llega a tomar en cuenta alguna otra forma de trabajo dentro del salón con el grupo*; por lo que el actuar del docente se basa en *Solo sentarse y explicar sin meter cuestiones didácticas*, mencionaban los estudiantes.

El resto de las categorías que complementan este análisis han sido elaboradas a raíz de comentarios como: *algunos son muy autoritarios; las evaluaciones no son claras el inicio del semestre; lecturas sin análisis y exposiciones sin retroalimentaciones; tomar la asistencia como parte de la evaluación; la intolerancia con los alumnos; obligar la participación de los alumnos aun cuando ellos dicen que no, lo que hacen es ir a la lista, buscar el nombre en la lista y poner alguna falta o algo por el estilo*. Es decir, lo que los estudiantes han significado como un docente reproductor va desde la limitada interacción, hasta el autoritarismo y pasando por la falta de empatía, elementos fácilmente reconocibles como parte del modelo tradicionalista o bancario en el que el ejercicio docente se ve limitado al seguimiento y aplicación de técnicas, herramientas y contenidos, actuar escasamente interesado en el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, es notorio cómo las características que destacaron los encuestados se interrelacionan unas con otras, es decir, como categoría predominante señalaban al tipo de profesor tradicionalista como sinónimo de reproductor, y, en consecuencia, las categorías que

resaltan son las que tienen que ver con la escasez de comunicación, así como la falta de estrategias y la imposición de cierta autoridad pedagógica, como establecía Bourdieu.

Ahora bien, pasando a la última pregunta abierta del cuestionario hace referencia a lo opuesto, una docencia transformadora. Ésta se presenta de la misma manera que la pregunta anterior, es decir, a través de la categorización de las respuestas de los estudiantes. Así, es preciso anticipar que **11 estudiantes** se abstuvieron de contestarla y **7** no tenían claro el concepto, a diferencia del concepto de reproducción, puede observarse un contraste en el que pareciera que esta noción está más clara.

Obsérvese la siguiente sucesión que contiene las respuestas con mayor frecuencia de mención acerca de cómo es el docente transformador de acuerdo con la opinión estudiantil, nuevamente ordenadas desde la más hasta la menos repetida.

- 1) Implementación de estrategias, herramientas, dinámicas
- 2) Educación crítica, dialógica, cuestionadora
- 3) Interés por los estudiantes, un buen ambiente en la clase e interacciones más profundas
- 4) Educación contextual y más allá de la escuela
- 5) Uso de las TIC
- 6) Libre expresión y participación
- 7) Diferentes estrategias de evaluación

Ahora bien, comenzaré por destacar que, de acuerdo con lo derivado de la primera pregunta, las respuestas de la tabla 8 conservan un sentido relacional con lo que identifican los estudiantes como actitudes transformadoras. En esta pregunta, destacó por sobre todas una en la que los alumnos relacionaban a un docente transformador como aquél enfocado en la: **implementación de estrategias, herramientas y dinámicas**, con **26** respuestas, que, remitiéndonos a las respuestas de los estudiantes, es precisamente una carencia que identificaban a través de la categorización anterior. De acuerdo con su opinión, un profesor transformador se preocupa por llevar a cabo actividades que mantengan la atención e interés de los estudiantes, así como que fomenten el diálogo, la comunidad, la interacción y motivación. Mencionaban: *Que nos motiven con otro material a querer seguir aprendiendo o*

interesarnos de más temas; Las formas de enseñanza y el cómo nos imparten conocimientos, así como también las formas innovadoras y didácticas de aprendizaje.

Del mismo modo, dos categorías con la misma cantidad de estudiantes, **12**, le siguen a este hallazgo, la primera de ellas es la referente **al interés que los docentes muestran por los estudiantes**, lo cual genera un mejor ambiente en clase y, por lo tanto, interacciones más profundas, aquí los encuestados hablan de: *Que muestren interés por cuenta propia sobre algún logro que realizamos de manera adecuada y sobre todo en ocasiones reconocer que no tenemos que dar exactamente la respuesta como vienen en un libro o algo que mencionó, cabe resaltar sobre todo su manera de desenvolverse en la clase creo que es algo sumamente vital y muestren una vista interactiva.* Es decir, aquella actitud transformadora puede verse en la forma en la que los docentes se relacionan con los ellos, así como la empatía e interés que muestran, fomentando un ambiente áulico más ameno.

La otra categoría con 12 respuestas, alude **a una actitud cuestionadora, crítica y dialógica**, de manera que un docente que transforma, según los estudiantes, es aquel consciente de su práctica, que pone en duda los contenidos e ideas junto con ellos y que fomenta el debate, así como el pensamiento crítico. De acuerdo con los encuestados: *Que cuestionen nuestros puntos de vista, así como los contenidos que se imparten en el salón de clases. El crear mentes críticas por parte de algunos profesores, permitiendo dialogar sobre los argumentos de tus respuestas.* Lo cual es irónicamente compatible con los planteamientos de una pedagogía crítica, que no da nada por sentado que busca comprobar, interactuar, intervenir y debatir.

Asimismo, las categorías que le seguían a este análisis estaban constituidas por comentarios valiosísimos en los que los alumnos expresaron cómo identifican a un docente transformador, tales como: *el enterarnos de lo que pasa actualmente en nuestro país, ya sea de manera tanto política como económica, para poder entender nuestro contexto; el que utilizan las nuevas tecnologías y nos motivan a ser más independientes; participar de manera libre, cuestionando para una mejor comprensión, realizará un mejor razonamiento; incorporar distintas estrategias de evaluación, más allá de lo común como exámenes y exposiciones.* Los cuales inevitablemente aludían a una docencia crítica y transformadora, basada en la contextualización, la libertad y el cuestionamiento.

Es visible que los comentarios aquí revisados contrastan la visión o el papel del docente reproductor con el del transformador, dejando ver cómo ciertos procesos tradicionalistas encuentran su alternativa o solución en la docencia crítica y transformadora. Para una mejor comprensión de a lo que me estoy refiriendo, se presentan en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 10.

Comparación entre las características del docente reproductor y transformador.

DOCENTE REPRODUCTOR	DOCENTE TRANSFORMADOR
Ser técnicos, tradicionalistas, bancarios	Educación crítica, dialógica, cuestionadora
Falta de comunicación e interacción en el aula	Interés por los estudiantes, un buen ambiente en la clase e interacciones más profundas
Falta de estrategias	Implementación de estrategias, herramientas, dinámicas
	Uso de las TIC
Asistencia como parte de la evaluación	
Evaluaciones arbitrarias o faltas de claridad	Diferentes estrategias de evaluación
Falta de análisis y retroalimentación de los contenidos	Educación contextual y más allá de la escuela
Falta de respeto, cerrarse a opiniones externas	Libre expresión y participación
Participación obligatoria	
Relaciones de poder o autoritarismo	

Finalmente, para cerrar este apartado, teniendo en cuenta estos resultados, que en mi opinión fueron bastante útiles, es que puedo afirmar que este primer instrumento sirvió bastante al diagnóstico de la situación de los estudiantes con respecto al tipo de docencia que han experimentado en lo que va de la licenciatura. Que, si bien no arrojaron luz sobre la postura exacta en la que se encuentra la docencia en UPN, sí mostraron que la mayoría de los encuestados son conscientes de cómo deberían y cómo no ser sus docentes y sus clases de acuerdo con las dualidades planteadas. Pusieron en evidencia sus vivencias y las contrastaron

con cada modelo, plantearon sus dudas e intercambiaron ideas con sus compañeros e incluso en conjunto construían el significado de aquellas categorías que no tenían claras del todo.

Me atrevería a decir que con esto se inició una suerte de reflexión en los estudiantes, que inevitablemente se acrecentará en las entrevistas posteriores y que además enriquecerán el análisis a través de sus propuestas y experiencias desarrolladas en el siguiente apartado.

¿Qué sugiere el estudiantado para alcanzar la transformación a través de la docencia?

La última pregunta de los grupos de enfoque pretendía que el proceso de reflexión que habían iniciado los estudiantes con el cuestionario se ampliara y más allá de plasmar sus experiencias y hacer el ejercicio de distinguir el tipo de docencia que más habían experimentado a lo largo de su trayecto académico, permitiera ahora pensar en las acciones, en aquellas propuestas mediante las cuales ellos consideraban que la transformación se hiciera más presente en sus docentes.

Para una mejor comprensión de las propuestas de los estudiantes, a continuación, se presentan clasificadas por frecuencia de mención, es decir, traté de categorizar las opiniones de los estudiantes para una mejor lectura de los temas a los que más alusión hacían. Además, se encuentran ordenadas de la que se mencionaba más hasta menos.

- 1) Mejor comunicación e interacción en las clases
- 2) Enseñanza practica/problematizadora
- 3) Evaluarlos, reportarlos
- 4) Tomar en cuenta la retroalimentación, estar en continua formación

De la misma manera que las respuestas anteriores, esta síntesis da continuidad a las conclusiones que arrojó el primer instrumento. Se puede observar que hay dos categorías predominantes en las propuestas de los estudiantes para que las y los profesores transformen, la primera de ellas: **mejor comunicación e interacción en las clases**, dentro de la cual se mencionaban cosas como:

Que las clases sean más abiertas a no solamente expresar su opinión y todo lo que saben, sabemos que él obviamente está más preparado y sabe más, pero sí a darnos la oportunidad a nosotros de también de expresar lo que sabemos. (EM2 del G3)

Que trabajaran sus habilidades sociales para permitir que el alumno pueda interactuar más con ellos y que sean más comprensivos. (EM1 del G1)

Sería más que nada eso, que cambiaran sus clases a que haya más interacción con el alumno, que genere más confianza. (EM2 del G1)

Es claro que esta categoría también fue una constante en el cuestionario, ya que en el apartado en el cual se les preguntaba por acciones transformadoras, inevitablemente recurrían a la propuesta de generar mejor ambiente en clase, buscar más interacción con el profesor, así como provocar situaciones más dinámicas. Por lo que podría decirse que esta es la propuesta predominante entre los estudiantes para que la transformación sea realmente percibida a través de la práctica docente. De acuerdo con Elliot (2010):

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p.18)

La segunda categoría predominante, **enseñanza práctica o problematizadora**, la denominé así debido a que los estudiantes sugieren que para que un docente transforme mediante su práctica debe cuestionar el conocimiento, vincularlo a la práctica y reflexionar a partir de ello. Lo expresaban de la siguiente manera:

Yo creo que lo que a lo mejor les pediría a los profes ser más claros en lo que están transmitiendo para que así los estudiantes también puedan encontrar esta reflexión y no se quede nada más en las palabras, porque muchas veces es eso, se queda como discurso y hasta ahí, no pasa nada, no se resuelve nada, no cambia nada y al contrario parece ser que las prácticas reproductoras siguen y continúan de generación en generación. (EH1 del G1)

Mi sugerencia sería vincular más la realidad con la teoría, en UPN somos muy teóricos y creo que nos hace falta reflexionar y poner a prueba los conocimientos, yo sugeriría que exista un diálogo más equitativo de maestros y alumnos para que todo mejore. (EM3 del G3)

Pues creo que cuestionándonos o sea... por ejemplo que nos cuestionen de que, ¿tú por qué crees que pasó esto? o ¿por qué crees que es esto?, ¿crees que sí fue esto?... bueno entonces creo que ahí tenemos un conocimiento de ok, no nos tenemos que quedar con lo que ya está escrito sino con que

podemos cuestionarnos y ver si en realidad está bien o si en realidad se podría haber hecho algo diferente. (EM1 del G3)

Sobre esto, Sacristán y Gómez (2009) dicen:

La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias. (p. 14)

Por último, las categorías restantes, aunque con menos frecuencia de mención, son consecuencia directa de las dos predominantes, pues el **tomar en cuenta la retroalimentación, formarse constantemente y ser evaluados** son elementos que se unen a la buena comunicación, a la mejor relación áulica y a una enseñanza práctica y reflexiva. “Llegar a ser un profesor reflexivo implica aprender también desde la investigación, tener la preocupación de lo que ocurre en su aula, así como entender su desarrollo y cambiar si fuese necesario” (García, 2015, p. 71).

Respecto a esto, los estudiantes expresaban que parte de una educación transformadora por parte de los docentes consiste en:

Considerar las críticas que pueden tomar de alumnos, y tomarlas para retroalimentación, no simplemente como dejarlas a un lado. (EM1 del G2)

Yo creo que una sugerencia sería que en cuanto el grupo vea alguna inconformidad con sus profesores lo hablen desde el inicio... yo creo que si no deberían de quedarse callados y si ven que a algún profesor no le da el interés a la clase como debería pues sí, hablar con el profesor primero y si no se presta pues con algún superior para que nos den una solución porque pues no sirve de nada pasar una materia si no aprendemos lo que necesitamos. (EM2 del G4)

En definitiva, a través de este capítulo, fue inevitable notar que las respuestas de los estudiantes remitían a modelos educativos (bancario o liberador), a teorías pedagógicas como las críticas y las de la reproducción y, por consiguiente, a formas de ejercer la docencia y del hacer del discente, como las que se han expuesto anteriormente respecto al modelo tradicionalista y el transformador, demostrando cómo es que inconscientemente las características que mencionaban los encuestados remitían a uno u otro.

Asimismo, es necesario destacar que fusionando lo obtenido del cuestionario y lo de los grupos de enfoque, la sugerencia predominante de los estudiantes, es que los profesores generen un mejor ambiente áulico en el que predomine una comunicación horizontal, libertad de participación, más interacción entre el profesor y los estudiantes, así como que sea validada cualquier intervención, para que puedan ver reflejada una verdadera transformación. Veamos a continuación, de qué manera la información obtenida contrasta con los principios de la UPN y con los de la Nueva Escuela Mexicana.

CAPÍTULO 5

EDUCAR PARA TRANSFORMAR, EDUCAR PARA LIBERAR, PEDAGÓGICA NACIONAL

En el presente capítulo se hace un recorrido por el origen de la UPN y los principios bajo los que se constituye, con la finalidad de contrastarlos con la realidad, asimismo se aborda la conveniencia de hacer esta investigación en la actualidad, de manera específica, su correspondencia con la Nueva Escuela Mexicana y sus requerimientos.

Breve historia y principios bajo los que se constituye la UPN

Es preciso comenzar por la revisión de la constitución histórica de la Universidad Pedagógica Nacional, pues de esta manera, se podrá conocer las razones de su creación, hacia donde buscaba dirigirse, para quiénes, así como su finalidad y sus ideales.

Comenzando entonces por su creación, quienes hemos sido formados ahí conocemos bien que tiene sus orígenes en el año 1978, sin embargo, es preciso especificar el contexto sociohistórico que le acompaña. Santos y Becerril (2020), explican:

Desde octubre de 1970 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) había propuesto la creación de una universidad pedagógica para profesionalizar al magisterio. Este proyecto fue retomado en 1975 por el sindicato solicitando su creación al candidato a la presidencia José López Portillo, hecho que se concretó el 29 de agosto de 1978, decretando la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) publicado en el Diario Oficial de la Federación. (p. 245)

Ya con su fundación en pie, el objetivo de crear una universidad pedagógica recaía fundamentalmente en una mejora de la formación docente, que se enfocara en la constante formación y actualización, para cubrir las cambiantes necesidades de la educación en México, por lo que se requería de una institución que se hiciera cargo de tal situación, según Moreno (2021):

La UPN es el resultado de un largo proceso histórico que ha pretendido subsanar las debilidades, lagunas y fallas del sistema nacional de educación, a través de la formación, actualización, superación e innovación de los docentes en México; sus instituciones, procesos y dinámicas formativas y pedagógicas. (p.5)

Se podría decir que aunque éste era su propósito inicial, siempre existió el debate sobre la intención de su creación y el carácter normalista que podría llegar a tener, sin embargo, poco a poco se fue notando el cambio que pretendía marcar en la profesionalización docente, desde el planteamiento de sus cinco licenciaturas iniciales: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa y Educación Básica, que parecían bastante alejadas de la antigua forma de concebir a la docencia, demostrándose innovadoras, “superando el enfoque tradicional fuera del contexto social y desligado de la investigación. Se intentaba impulsar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico para el logro de una formación profesional diversificada en instrumentos, métodos y enfoques teóricos (Moreno, 2021, p. 12). Lo cual permite dar cuenta de la clase de profesionales que se buscaba formar, por lo tanto, aquí se encuentra el primer indicador del abandono de una educación tradicionalista sujeta a lo establecido, pues en la formación de aquellos que estudiaran en la UPN se incluiría la investigación como indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico.

Así pues, para mantener este carácter alejado de un normalista y más cercano a un docente investigador, con el paso de los años y conforme iban haciéndose ajustes en los programas, planes y en todo lo referente a la estructuración de la formación de los egresados, se nombraron los Principios Generales bajo los que debía regirse la UPN, que de acuerdo Roldan (2021) son los siguientes:

- Mantener el carácter nacional de la UPN
- Articular investigación, docencia y difusión en el campo de la educación
- Contar con planes y programas flexibles y de calidad
- Promover una formación bajo el principio “Educar para transformar” y los principios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por una educación orientada al desarrollo humano y sustentable
- Revisar periódicamente la estructura, organización y normatividad
- Impulsar transformaciones pertinentes para elevar la calidad del trabajo académico a fin de responder a los compromisos con la educación pública y la sociedad en general

Antes de continuar, es bien importante detenerse a analizar la vigencia de algunos de estos puntos. Por ejemplo, el que habla de la relación triádica investigación-docencia-difusión, deja

ver un proyecto fundamentalmente crítico que me imagino se pensó con la idea de que la docencia debe ir fundada en la investigación y, además, en la divulgación de tales resultados con el objetivo de una mejora de la práctica docente.

En cuanto a los planes y programas flexibles y de calidad, no dudo que sean de calidad, la flexibilidad es de lo que sospecho, pues el plan de estudio y los programas de cada materia con los que trabajé a lo largo de la carrera eran de los años 90 y algunos tenían modificaciones del año 2010, pero eran puntuales, no se daba como tal una reestructuración de estos, ¿Entonces dónde está la flexibilidad? Pues de poseerla se hubiese adaptado a cada cambio que ha vivido la sociedad y el sistema educativo, evitando quedarse estático y con planteamientos teóricos que en diversas ocasiones no checaban con los problemas educativos de la sociedad mexicana. Consecuente a esto, el punto referente a la revisión periódica de la estructura, organización y normatividad, no tiene cabida en la actualidad, ya que por lo que pude experimentar, dichas revisiones son muy periódicas y ninguna se acerca siquiera al 2020 – sin mencionar que durante la pandemia también se hizo uso de estos planes y programas, dejando en manos de los profesores la adaptabilidad de cada uno – desconozco las razones del porqué, solamente trato de poner sobre la mesa los puntos que en la actualidad no coinciden mucho con los principios generales.

Referente a la promoción de una formación bajo el principio *Educación para transformar* y los principios de la UNESCO por una educación orientada al desarrollo humano y sustentable, puedo opinar desde mi experiencia y mencionar que, no todo fue transformador – en cuanto a las clases, las relaciones con el/la docente, la manera de abordar los contenidos – pero tampoco puedo hacer una inferencia tan grande como decir que radicalmente solo se reproduce.

En cuanto al nacimiento de ese “Educar para transformar”, lo que conocemos la mayoría es que es un planteamiento eminentemente freiriano, pero ¿Qué más? ¿Qué es lo que se busca transformar? Pues bien, a raíz de una investigación hecha recientemente acerca de la recuperación del patrimonio documental de la UPN, que según sus autores implica recuperar el conocimiento que dio origen y sentido fundacional a esta institución. Gracias a esto es que se pudo recuperar el propósito inicial que poseía en sí el lema que hoy prevalece en nuestra universidad y Santos y Becerril (2020) lo explican de la siguiente manera:

De acuerdo con un primer perfil de la institución, se concebía como el espacio de profesionalización y mejora del sector docente del país, es decir, que los primeros alumnos, y los profesores preocupados por el progreso de su labor educativa, que ingresaban a la UPN primero era para transformarse y posteriormente para ser capaces de transformar a través de una buena enseñanza. (p. 179)

Lo cual pone bastante en claro que el principal objetivo de la Universidad Pedagógica Nacional es transformar a los futuros profesionales de la educación, para que a través de ello pudieran modificar la enseñanza desde un ejercicio diferente, que de alguna manera significaría también el abandono de la antigua forma de concebir a la educación. Aquí se puede apreciar que la transformación de la que tanto se habla es de uno mismo para posteriormente contribuir a la de los demás, por lo que el papel del docente en la transformación del educando es fundamental para que éste siga con dicha propuesta y así se logre un cambio educativo y social.

Con esto claro, es pertinente hacer mención de los otros factores que acompañan al lema de la universidad y que también contribuyen a su constitución, tales como la misión y visión actuales. La primera de ellas, según la página web oficial de la UPN (<https://upn.mx/>) nos dice:

Se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas, se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

De esto se puede destacar la atención a las necesidades de la sociedad y, en consecuencia, la generación de conocimiento, así como el apoyo a la resolución de problemas educativos, por lo que pareciera da continuidad a la esencia misma del lema. Sin embargo, aunque existen esfuerzos innegables por cubrir este ámbito, no son suficientes, pues si se continua sin atender a los verdaderos problemas que aquejan a la educación y que repercuten en la sociedad, ¿Qué se estaría transformando?.

Consecuentemente, tenemos la visión de la universidad, descrita nuevamente por la página web oficial de la UPN, de la siguiente manera:

Es una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas, y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

Entonces, se puede observar que la mayoría de las características descritas acompañan inevitablemente a una docencia crítica, emancipadora y claramente transformadora, elementos como la intervención, investigación, la inclusión, resolución de problemas y sentido de justicia, van claramente encaminados a olvidar las antiguas, opresoras y limitantes formas de concebir a la educación, al aprendizaje y a los agentes involucrados. Pero ¿en qué medida esto se efectúa en el día a día, en el aula? ¿De qué manera se refleja en los contenidos? ¿Qué tan presente está en la praxis del docente? O incluso, ¿qué tan presente está en la reflexión estudiantil? ¿Todo esto es práctico o meramente teórico?.

Finalmente, la información oficial de la página web de la UPN ofrece un acercamiento a lo que son los principios actuales que orientan a esta universidad, descritos textualmente a continuación:

- Fundamenta su trabajo académico en el desarrollo y la innovación pedagógica, en los nuevos aprendizajes, en las ciencias, las humanidades y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Desarrolla de forma articulada actividades de investigación, docencia, difusión y extensión universitaria en el campo de la educación.
- Participa en la generación, aplicación y difusión de nuevos conocimientos en el campo de la educación.
- Promueve la reflexión independiente, crítica y responsable. Asimismo, reconoce la universalidad y diversidad del pensamiento.

- Ofrece formación en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación con planes y programas de estudio flexibles y de calidad.
- Atiende diversas demandas de formación profesional en educación, así como de actualización, superación y especialización, permanente de profesionales de la educación en diversos niveles y modalidades educativas.
- Promueve la formación de sus estudiantes bajo el principio de "Educar para Transformar" y asume las propuestas de la UNESCO relativas a lograr una educación orientada al desarrollo humano y sustentable: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
- Desarrolla permanentemente tareas de divulgación del conocimiento de la ciencia y la tecnología; la difusión de la cultura, y la extensión de servicios, vinculadas con el desarrollo educativo y las necesidades de diferentes sectores sociales del país.
- Desarrolla la evaluación como una acción sustantiva para mejorar su desempeño académico, apoyar la planeación y gestión institucional y valorar su impacto social y educativo, de acuerdo con valores de pluralidad, participación, responsabilidad social y calidad académica.
- Revisa permanentemente su estructura, organización y normatividad e impulsa transformaciones pertinentes para elevar la calidad de su trabajo académico, a fin de responder a sus compromisos con la educación pública y la sociedad en general.
- Propicia y apoya, a través de diversas estrategias, la formación continua de todo su personal.
- Se vincula con diferentes sectores de la sociedad, con instituciones y organismos nacionales e internacionales, en actividades de intercambio y colaboración académica en diferentes ámbitos del campo educativo.
- Asume la libertad de cátedra y de investigación en el marco establecido en sus planes, proyectos y programas institucionales.
- Desarrolla su trabajo de manera colegiada a partir de grupos académicos vinculados a la docencia, la intervención educativa, la difusión y la investigación para atender los problemas educativos del país.

A partir de esto, es visible la vinculación con los planteamientos de los autores de las teorías de la resistencia y las teorías críticas, que veían por una educación comunitaria, abierta a la

participación y el intercambio, emancipatoria, colegiada, revolucionaria, que toma en cuenta a la sociedad más próxima y a los problemas que de ella surgen, así como a los docentes y discentes como seres capaces de construir constantemente su conocimiento y de cambiar su realidad. De acuerdo con los datos arrojados en esta investigación, no podríamos inclinarnos hacia que la educación de la UPN es totalmente transformadora, pero tampoco a que es radicalmente reproductora. Por lo que, ante todo este panorama de planteamientos e ideales cabe preguntarse, ¿se ha quedado en un mero planteamiento esa visión transformadora que caracteriza a la UPN? ¿En qué medida esto está siendo traducido a la práctica principalmente mediante los docentes?

Correspondencia con la Nueva Escuela Mexicana

Con este panorama de contrastes entre teoría y práctica de lo que se vive en la Universidad Pedagógica Nacional, considero que es necesario abordar en qué medida tiene lugar en los requerimientos de las propuestas educativas actuales. Pues tal pareciera que los requerimientos de la reforma educativa de los últimos años encajan perfectamente con los principios bajo los que se constituye nuestra universidad, por lo que esta igualdad entre los nuevos planteamientos para la Nueva Escuela Mexicana, con las habilidades y capacidades que la UPN busca desarrollar en sus futuros profesionales de la educación, presentan el escenario perfecto para el desarrollo de una educación verdaderamente transformadora. Sin embargo, si los principios de la UPN no se están desarrollando como lo establecido, estamos un tanto lejos de acercarnos a esa educación transformadora requerida no solo por el sistema educativo, sino por las circunstancias particulares de la formación de los futuros profesionales de la educación

Pero ¿qué es la Nueva Escuela Mexicana? Pues bien, la NEM básicamente es una propuesta educativa para todos los niveles escolares que en esencia plantea la educación para toda la vida, enseñanza de calidad, acompañada de la actualización constante, la importancia del aprender a aprender y la necesidad de la adaptación a los cambios. La SEP (2019) afirma: “La NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos”. En este sentido, se pronuncia también como comunitaria y con la intencionalidad de una formación integral, priorizando de la misma manera a los grupos más vulnerables, “su

objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la República” (SEP, 2019).

De tal manera, que pareciera que se presenta como una propuesta educativa más consciente de las necesidades educativas del país, mostrándose más contextualizada y humanitaria, favoreciendo al desarrollo personal y comunitario, siendo lo más cercano a una educación emancipadora. Sin embargo, para saber que ésta se está llevando a cabo tal y como ha sido formulada, deben cumplirse las siguientes condiciones que he sintetizado del documento de la SEP:

- Asequibilidad: que conlleva la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías
- Accesibilidad: obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos
- Aceptabilidad: establece criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado
- Adaptabilidad: la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos (SEP, 2019).

Es decir, la educación propuesta por la NEM estaría apostando por una educación como derecho, así como de una mejor preparación docente, acompañada del respeto por los saberes del educando, como lo establecía Freire, de la no imposición de contenidos como válidos o universales, sino más bien contextualizados e inclusivos, buscando atender a las necesidades particulares de cada grupo.

De la misma manera, para complementar el entendimiento de su creación, cuenta con principios fundamentales que se encargan de constituir su carácter e impregnarle esa condición transformadora, comunitaria e incluyente, grosso modo describo cuáles son ellos, basándome en el documento digital de La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (2019):

1. Fomento de la identidad con México. Refiere al aprecio por la cultura, historia y valores de su país, así como las formas de vida, tradiciones, creencias, etc. para a través de ello tomar consciencia de sí mismo como ser inacabado y en constate resignificación.
2. Responsabilidad ciudadana. Se relaciona con asumir los derechos y obligaciones tanto propios como comunitarias, bajo la idea de formar estudiantes que vean por cumplimiento de los derechos humanos y la construcción de una sociedad más democrática en favor del bienestar social. Asimismo, utilizan los conocimientos que adquieren en favor de su comunidad, poseen consciencia social y promueven la participación para la resolución de conflictos y en la búsqueda del fortalecimiento de una sociedad equitativa.
3. Honestidad como comportamiento fundamental. Va de la mano con el punto anterior, por lo que busca que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y la verdad para permitir una sana convivencia entre los ciudadanos.
4. Participación en la transformación de la sociedad. Plantea que es necesaria la superación de uno mismo para posteriormente promover una transformación en la sociedad que combata la desigualdad y busque el bienestar de todos a través del uso de los saberes y herramientas que los estudiantes han obtenido a través de su educación, asimismo, fomenta el pensamiento crítico, la innovación, participación activa y la creación de iniciativas en favor de mejorar la calidad de vida.
5. Respeto de la dignidad humana. Se refiere a promover el respeto a la dignidad y derechos humanos de las personas, asimismo, hace referencia a la educación desde el humanismo, poniendo al ser humano como eje central de proceso educativo, visto de forma integral, en permanente cambio e integrado en un contexto interpersonal. De la misma manera, hace hincapié en el factor colectivo.
6. Promoción de la interculturalidad. Promueve la comprensión y aprecio por la diversidad cultural y lingüística sobre la base del respeto y equidad. Abordando estos temas desde una perspectiva integral de elementos históricos, culturales, políticos, educativos, antropológicos, etc. concibiendo a la interculturalidad como la posibilidad de entender los fenómenos sociales desde la cosmovisión de las culturas originarias. Es así que las personas formadas bajo este modelo cuentan con una visión

abierta al reconocimiento y respeto de la diversidad de identidades en México, fomentando una sociedad sin marginación.

7. Promoción de la cultura de paz. Impulsa el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos para la resolución de conflictos y convivencia en un marco de respeto, mediante una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia.
8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Se relaciona con la promoción de la conciencia ambiental en torno a la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible, a través del sentido de pertenencia, haciéndole ver a los estudiantes que el espacio que habitan no sólo es su hogar sino también origen de alimento, techo, vestido, etc. además promueve el pensamiento crítico, tanto para generar nuevas ideas de desarrollo sostenible, como para analizar los patrones de vida y consumo actuales.

Como puede apreciarse, los principios constituyentes de la NEM tienen una fuerte inclinación hacia la pedagogía crítica, pero más que eso, uno pensaría que están constituidos con base a los puntos planteados por Paulo Freire en *No hay docencia sin discencia* – enunciados en el capítulo anterior – mediante los que precisaba los saberes indispensables para la práctica docente de educadores/as críticos. Elementos tales como la conciencia del ser inacabado, de una sociedad democrática, la consciencia social, el pensamiento crítico, la comprensión de la diversidad cultural, la búsqueda del bien común y el cuidado del medio ambiente son la esencia de una educación progresista y emancipadora, presentes ahora en esta visión proyectada por la Nueva Escuela Mexicana.

Por otro lado, es de suma importancia detenerme al análisis de las orientaciones pedagógicas que guían a este proyecto, ya que mediante estas se da una especie de guía a los docentes para poder desarrollar una práctica lo más cercana a la transformación, claro está, con la consciencia de que no es un manual y el docente deberá poseer la habilidad de adaptarlo a su contexto, condiciones, recursos y habilidades. Dichas orientaciones están integradas en dos esferas, por un lado, la gestión democrática y participativa, por el otro, la práctica educativa en el día a día.

Para el primer aspecto – la gestión democrática y participativa – es importante destacar que ésta debe estar mediada por el trabajo colaborativo, además, se caracteriza por la constante reflexión de la propia práctica docente, así como la especial atención a los cambios que surgen de la dinámica escolar cotidiana, con la finalidad de promover variadas formas de participación entre la escuela y la comunidad para alcanzar su mejora continua. Este ámbito es necesariamente complementado por la práctica educativa en el día a día, mediante la cual se debiera considerar como primordial la contextualización – referente tanto al aula como a la comunidad – y la enseñanza de calidad, para efectos de ésta, se plantea que la labor docente se debiera orientar en torno a los siguientes principios propuestos por la SEP (2019):

- a) Los estudiantes son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades
- b) Los ejes reguladores de la actividad en el salón de clase surgen del interés, la detección de necesidades y potencialidades de las y los estudiantes, así como los desafíos de su contexto
- c) Todos los estudiantes son considerados en igualdad de capacidades, con especial atención a quienes provienen de contextos en situación de vulnerabilidad
- d) Atención a la diversidad cultural lingüística, de género, de aprendizaje y de grupos sociales
- e) Promoción del trabajo colaborativo partir de la participación de las y los estudiantes en las actividades
- f) Organización y uso de información, estrategias, recursos y materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje
- g) Coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma, en que se ejerce la función docente y directiva
- h) Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela y revitalizar el lazo social

Nuevamente se dejan ver, mediante el estudiante activo, la detección de intereses y necesidades, el trabajo colaborativo, el uso de diversas estrategias y recursos, la corporificación de las palabras con el ejemplo y la vinculación con la comunidad, que la finalidad de la NEM tiene mucho ver con la educación como práctica de la libertad y con un

ejercicio docente elementalmente crítico e investigador, también propuesto tanto en la formación de aquellos egresados de la UPN, como en el paradigma transformador.

Aunado a esto, dichos principios cuentan con cuatro ámbitos para el desarrollo cotidiano de la práctica transformadora, que a continuación parafraseo de *Principios y orientaciones pedagógicas de la NEM (2019)*: a) *Diagnóstico del grupo* para considerar información sobre el ambiente inmediato con la intención de organizar el tratamiento de los contenidos y que sirva como punto de referencia en el curso, realizado periódicamente y orientado a conocer factores como los intereses, habilidades, contexto y precedentes de los estudiantes. b) *Organización de los contenidos* que tiene que ver con modelar las estrategias que se ponen en juego en el salón de clases, considerando las más pertinentes para su comunidad escolar desde una perspectiva lúdica e interdisciplinaria, atendiendo los intereses, potencialidades y problemáticas de las y los estudiantes. c) *Selección de estrategias que contribuyan al aprendizaje de las y los estudiantes* desde la consideración de metodologías participativas que favorezcan la experimentación, la colaboración, intercambio de ideas y autonomía, asimismo, con especial atención a la vinculación de los recursos y las estrategias con el contenido que se quiere trabajar, el nivel de profundidad y el entorno comunitario. Finalmente, d) *la evaluación como proceso para retroalimentar y tomar decisiones* orientadas a la mejora continua tanto de los estudiantes, del ejercicio docente y la gestión escolar, realizándola de forma continua y con la participación conjunta de los actores educativos.

Aquí es bien importante notar que para una práctica transformadora del día a día, es preciso realizar diagnósticos, adaptar estrategias, organizar contenidos y evaluar constantemente, pues de lo contrario se estaría cumpliendo con una educación tradicionalista que acepta al currículum como libro sagrado, que se basa en la mera repetición, memorización y almacenamiento, en la “comunicación” vertical y en la reproducción de conocimientos. Irónicamente, si nos remontamos a los resultados de los instrumentos como el cuestionario y las entrevistas realizadas para esta investigación, los estudiantes sugerían para una educación transformadora el uso de más estrategias para la enseñanza, de una evaluación menos arbitraria y de una mejor comunicación con los docentes, entonces, ¿será que las propuestas de una educación transformadora en la UPN se agotan en la práctica? Y, además, ¿en qué

medida las propuestas de la NEM serían realmente desarrolladas, considerando que es una propuesta más allá de una sola institución?

Tras esta revisión, se puede apreciar la necesidad de contar con nuevas habilidades dirigidas al cumplimiento de una educación más consciente y sensibilizada con el estudiante como sujeto activo en la construcción de sus conocimientos, así como en la intervención y transformación de su entorno, y que además que requiere del intercambio con los otros. Aquí cabe destacar que la Universidad Pedagógica Nacional como institución encargada de formar a los futuros profesionales de la educación debiera incorporar – más que a sus planes y programas – a sus prácticas diarias elementos que contribuyan a una educación transformadora, no solo porque la nueva reforma educativa así lo estipule sino porque las mismas condiciones de la sociedad, de la educación y los mismos estudiantes lo exigen. Como dice Freire (2011):

Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro para el crecimiento necesario del sujeto criticado. De ahí que, al ser criticados, por más que no nos guste, si la crítica es correcta, fundamentada, hecha en forma ética, no tenemos por qué dejar de aceptarla rectificando así nuestra posición anterior. (p.66)

En definitiva, la información expuesta y las preguntas hechas a través del desarrollo de este capítulo tienen la única finalidad de fomentar la reflexión pedagógica tanto de la viabilidad como de la ejecución de las propuestas de la UPN y de la NEM, más allá de lo teórico, en la práctica educativa concreta. Así pues, con este apartado busco demostrar que aceptar las limitaciones del proceder educativo nos llevaría a su comprensión y posterior transformación, para alcanzar una práctica más humanitaria, contextualizada y preocupada por el bien común.

CONCLUSIONES

Considero que este trabajo es valioso en la medida en la que me ha permitido de darme cuenta de algunas cosas que ignoraba, tanto de la investigación como del proceso educativo, que creo que no hubiese descubierto de otra forma. Para efectos de una mejor lectura de cuáles fueron las conclusiones, las dividiré como se muestra a continuación.

Sobre los objetivos

Inicialmente se planteó que los objetivos serían reconocer prácticas docentes reproductoras y transformadoras en los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la UPN a través de la opinión estudiantil, consecuentemente, identificar si ésta se inclinaba hacia lo reproductor o transformador y, finalmente, recuperar opiniones estudiantiles como medio para proponer prácticas docentes transformadoras.

Sobre esto puedo concluir que, me percaté de lo fundamental de ver a la investigación no como algo deductivo y de comprobación sino como algo inductivo y que requiere de comprensión para su posible transformación. Empezar una investigación suponiendo lo que uno va a encontrar muchas veces reduce las posibilidades de enfrentarse a la realidad social o educativa. Pues yo comencé esta investigación suponiendo que iba a encontrarme con que las prácticas docentes que se desarrollaban en esta casa de estudios eran en su mayoría tradicionalistas, porque era lo que había experimentado yo, entonces, al recoger los datos con los instrumentos y encontrarme con que no predominaba ningún modelo, al principio me desanimó y me hizo pensar que no tenía caso la investigación que había desarrollado. Sin embargo, eso mismo fue lo que me llevó a desarrollar el resto de mis conclusiones.

Sobre la docencia

Una de las conclusiones más importantes – si no es que la más – es que, tratar de encasillar la forma de docencia que se ejerce en UPN como totalmente transformadora o reproductora solo me llevaba a la negación de las formas de resistencia que se presentan cotidianamente. Buscando tener una actitud crítica, lo ideal era más bien adentrarme en el contexto y ver que surgía ahí, pues tratar de generalizar solo reduce una situación, oculta a las minorías y menosprecia las opiniones y experiencias. Si a lo largo de mi trabajo no traté de ocultar nada

de lo que mi población significaba, sería inútil que como predisposición quisiera encontrar forzosamente una inclinación.

Tratar de catalogar a los docentes con un adjetivo, solo resultaría en el olvido de que también son humanos cometiendo errores y aprendiendo de ellos, como cualquiera. Tal vez luchando con ser mejores cada día, pero inevitablemente tropezando con algunos hábitos que han funcionado al manejo de sus clases. Es inútil etiquetarlos si en la práctica cotidiana hay que hacer uso de unas u otras técnicas para sobrellevar el sistema educativo.

Hay que rescatar más el trabajo y resistencia que debió representar para ellos luchar contra el sistema, los vicios propios y las manías que uno crea y a las que sin querer regresa por comodidad. Pienso que lo más importante sería el percatarnos de aquellos vicios y, sobre todo, reflexionar sobre ellos. Reconozcamos la lucha diaria que representa ir contracorriente de lo tradicional, de lo cómodo, lo habitual y lo sistemático.

Sobre la metodología y los instrumentos

En este ámbito, pude darme cuenta de que tal vez el haber hecho el estudio de caso, centrándome solo en los alumnos de sexto semestre, puedo haber reducido las posibilidades de encontrarme con la predominancia de la educación reproductora o transformadora. Puede que ampliarlo a más población me hubiese permitido conocer más a fondo si existía o no dicha inclinación que planteé. Aunque mi idea inicial de centrarme solo en este grupo fue porque ya cuentan con una amplia experiencia en la universidad, a diferencia de alguien de los primeros semestres.

Además, aunque el cuestionario fue un buen instrumento de diagnóstico posteriormente dudé de si necesito más precisión y concreción en cuanto a aquellas acciones reproductoras y transformadoras, para que fueran fácilmente identificables por los estudiantes, de esa manera tal vez marcarían más su postura. Aunque mi intención no era establecer enunciados tan tajantes para que ellos mismos pudiesen reflexionar si las oraciones presentadas las significaban como transformadoras o no.

Finalmente, en los grupos de enfoque pienso que pude haber indagado más a través de una plática que se saliera de la entrevista estructurada, sin embargo, era muy difícil lograr que los estudiantes realmente quisieran participar y que tuvieran un momento para hacerlo, por lo

que al momento de las entrevistas mencionaba solamente lo necesario para no quitarles tiempo.

Sobre las teorías

A partir de lo revisado, de los elementos teóricos, puedo decir que ninguna teoría o supuesto puede establecer a ciencia cierta lo que sucede o como debiera ser el proceso educativo. Por ejemplo, las teorías de la reproducción sirven para entender ciertas relaciones de poder y de formas de violencia simbólica que pueden presentarse en la escuela y que contribuyen a perpetuar actitudes y conocimientos que sirven a unos cuantos. Situación de la que muy pocas veces nos percatamos. Sirven entonces, para comprender y transformar, pero no para absolutizar el papel de la educación, sino para mejorarlo.

En cuanto a las teorías críticas y de resistencia, nos brindan elementos para la mejora de la práctica educativa, para la reflexión y crítica. Pero es indispensable pensar en no tomar nada como una especie de manual, primero hay que comprender el ambiente educativo en el que nos encontramos y posteriormente probar la aplicabilidad de lo teórico, siempre tomando en cuenta las necesidades, posibilidades y el contexto.

Igualmente considero que hay un número reducido de investigaciones actuales en torno a estos temas, sobre todo en el contexto mexicano, lo cual debiera cambiar pensando en mejorar el hecho educativo y las relaciones sociales, pues históricamente hemos sido oprimidos de distintas maneras, y para que esto cambie no hay mejor herramienta que la información, la reflexión, la crítica.

Sobre la Universidad Pedagógica Nacional

Es necesario destacar también, que la reflexión que aquí traté de hacer no ha sido con algún ánimo de desvirtuar los esfuerzos de mi alma mater, sino más bien para impulsar a repensar los procesos que ahí tienen lugar y poder resignificarlos. Mientras realizaba esta investigación me encontré con comentarios acerca de si estaba tratando de hablar mal de la universidad o de los maestros, lo cual es totalmente opuesto, en realidad mi único objetivo siempre fue comprender la forma en la que se ejercía la docencia y con ello fomentar la reflexión.

La UPN al ser una institución integrada por futuros profesionales de la educación, debiera estar constantemente fomentando la reflexión y la concientización de la realidad educativa, de las necesidades y de las formas de intervención y transformación. De lo contrario, no estamos haciendo más que reproducir conceptos y teorías vacías que no encajan en nuestro contexto, actuando como si la realidad fuese estática.

Sobre la crítica

Este último punto es fundamental, pues considero que es de vital importancia comenzar por la crítica de lo que uno piensa y de dónde viene, pensar críticamente inevitablemente debiera llevar a reflexionar sobre las instituciones que nos han formado. Por lo que pensaría que lo más ideal es fomentar más investigaciones sobre nuestra universidad, con el objetivo que tiene una investigación emancipadora, es decir, el de buscar transformar y mejorar, a uno mismo y al resto del mundo.

Finalmente, considero que concluir sugiriendo una solución sería un error de mi parte, sin embargo, siempre lo más ideal será el fomento del cuestionamiento, el debate, el trabajo colaborativo, la reflexión, la interacción y la investigación, pues estas herramientas siempre pueden permitir repensar nuestras concepciones y reconstruir el conocimiento, hacerlo nuestro, visibilizarnos como los seres encargados de construir nuestro mundo, es pues un desacierto pensar que ya está todo establecido, cuando podemos intervenir y transformar.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). La industria cultural. En M. Horkheimer y T. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración* (pp. 165-212). Editorial Trotta.
- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Álvarez, M., Coscio, L., Furió, M. y Morales Perrone, C. (2008). La reproducción en el campo educativo. En V Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 10 al 12 de diciembre de 2008).
- André, M. (1998). *Etnografía da prática escolar*. 2a ed. São Paulo, Papirus Editora.
- Aranda, V. y Parra, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas. Compendio de las teorías educativas críticas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 14(28), 119-134.
- Barboza, R., Camacho, S., Flores, L., Hernández, A., Vargas, M. y Venegas, J. (2008). Freire: vigente e inspirador en la alfabetización de personas adultas. *Revista Electrónica Educare*, XII(2), 127-143.
- Barreiro, J. (2015). Educación y concienciación. En P. Freire, *La Educación como práctica de libertad* (pp. 7-19). Siglo XXI Editores.
- Barrón, M. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. *Redu: Revista de docencia universitaria*, 13(1).
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Bechelloni, G. (2014). Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio. En P. Bourdieu y J. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (pp. 15-24). Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Ediciones Akal.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonilla, F. y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). 51-67.
<http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J (2014). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La escolarización en la América capitalista*. Nueva York: libro básico. Inc Publishers.
- Bresque, R., Moreira, H., Flores, M., y Moreira, H. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3(1) 196-203.
- Canfux, V., Rodríguez, A. y Sanz, T. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. *Corporación Universitaria de Ibagué*, 15(1). 5-11.
- Casillas, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación*, 43(1), 698-733.
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. Gadea y S. Vera, *Rompiendo barreras en la investigación*, (pp. 164-184). Ediciones UTMACH.
- Ciatloni, F. (2014). El hijo del pelícano puede matar al padre. En P. Bourdieu y J. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (pp. 25-31). Siglo XXI Editores.
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D. y Souper, C. (2017). *El Método Montessori. Teoría de la educación*. Universidad Gabriela Mistral.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Feinberg, W. (1983). *Comprender la educación: hacia una reconstrucción de la investigación educativa*. University Press, Cambridge.

- Freire, P. (2011) *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). No hay docencia sin discencia. En P. Freire *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, (pp. 23-43). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- García, M. (2015) Querer ser docente. En J. Domingo, *Aprendiendo a enseñar: manual práctico de didáctica* (pp. 69-74). Pirámide.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, 17(1).
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. De J. Trilla y E. García, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-37). Editorial Graó.
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Editorial Taurus.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.

- Hirsch, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de educación*, 13(18), 69-91.
- Imbernón, F. (2004). *La investigación educativa y la formación del profesorado*. Editorial Graó.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Kemmis, S (1993). *El Currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Editorial Morata.
- Kolstrein, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 70-82.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión Pedagógica: Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen*. Editorial Gedisa.
- Lara, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-23.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Marmo, C. (2013). El profesor investigador en el contexto de la profesionalización de la educación. Universidad Tecnológica de León. Reaxión, *Revista de Divulgación Tecnológica*.1-4
http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_ProfInvestigador_Celica_Esther.html
- Marx, K. (2001). *El capital. Libro I*, capítulo VI (inédito): Resultados inmediatos del proceso de producción (Vol. 1). Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-59.

- Montessori, M., (1986). *La Mente Absorbente*. (Claremont, C., trad.), Nueva York: Dell Publishing.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDECE*, 4(14), 25-45.
- Moreno, P. (2020) UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro. Universidad Pedagógica Nacional. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presente-futuro.pdf>
- Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pérez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. De J. Elliot *La investigación-acción en educación* (pp. 9-18) Morata.
- Ponce, N. (2016). En búsqueda de la libertad y la construcción del conocimiento. Un acercamiento al método Montessori. En D. Sifuentes, A. Dipp y R. Cruz, *Caracterización de modelos escolares. Una mirada objetiva* (pp. 137-154). Instituto Universitario Anglo Español.
- Quiñones, N. y Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10).
- Ramírez, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista científica de la Facultad de Ciencias Veterinarias*, 20(2), 125-127.
- Reyes, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, (9), 47-53.
- Ríos, G. y Urdaneta, H. C. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (6), 914-934.
- Rivero, J. (2014). Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. *ENTRETEMAS*, (10), 33-58.
- Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1-24.
- Roldan, J. (2021). *Semblanza histórica de la UPN: 1978-2018 revisión crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Sacristán, J. y Gómez, Á. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Santaella, E. y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre educación*, 38, 217-232.
- Santaella, E. y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado*, 21(4): 359-379. <http://hdl.handle.net/10481/49002>
- Santos, E. y Becerril, J. (2020). El rescate del patrimonio documental de la Universidad Pedagógica Nacional: recuperando la identidad universitaria. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 9(04), 236-254.
- SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- UPN (2023). Misión y principios. <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>
- Vázquez, K. y Monge, L. (2014). La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista. *Revista nuevo humanismo*, 2(1), 37-50.
- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (42)
- Villarreal, P. (2015). Tendencias pedagógicas y didáctica: 4 visiones en 4 tiempos. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (36), 111-129.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario difundido mediante Google Forms

Cuestionario para alumnos de sexto de Pedagogía

Investigación dirigida al reconocimiento de prácticas docentes reproductoras y transformadoras de los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

* Indica que la pregunta es obligatoria.

IMPORTANTE: toda la información que proporciones será tratada de forma confidencial y será utilizada únicamente con fines de investigación.

I. Datos generales

1. Edad *

Marca solo un óvalo.

De 19 a 21
 De 21 a 23
 De 23 a 25
 Más de 25

2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Femenino
 Masculino
 Otro

3. Turno *

Marca solo un óvalo.

Matutino
 Intermedio
 Vespertino

II. Sobre la práctica docente

Instrucciones: de acuerdo con la siguiente escala, selecciona la opción que mejor describa tu experiencia académica, procura ser lo más sincero(a) posible.

1. Siempre
 2. Casi siempre
 3. Algunas veces
 4. Rara vez
 5. Nunca

4. Cuando dan clase los profesores... *

Dan instrucciones para todas las actividades de la clase

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

5. Exponen magistralmente su clase *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

6. Te piden que trabajes individualmente *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

7. Impulsan el trabajo colaborativo y en equipo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

8. Te piden que anotes lo que dice o lee *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

9. Requieren que memorices conceptos o teorías *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

10. Facilitan con ejemplos o casos la resolución de problemas en contextos sociales o laborales *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

11. Retoman problemas educativos actuales *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

12. Te ayudan cuando no entiendes algo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

13. Fomentan la participación e intercambio de ideas *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

14. Motivan a considerar las opiniones e ideas diversas de los compañeros *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

15. Se muestran cerrados o renuentes a las opiniones e intervenciones de los compañeros *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

16. Toman en cuenta nuestros saberes previos asociándolos a la materia que enseñan *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

17. Toman en cuenta nuestros cuestionamientos, dudas y necesidades para desarrollar el curso *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

Los profesores llevan a cabo las siguientes actividades/actitudes...

18. Aplican diferentes técnicas grupales, según las características del grupo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

19. Fomentan el debate de los temas revisados *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

20. Siguen el programa de la materia *

Marca solo un óvalo.

21. Promueven el cuestionamiento de los contenidos del programa o la clase *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

22. Desarrollan los temas a partir de las preguntas de los compañeros *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

23. Fomentan la intervención en contextos sociales o educativos *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

24. Motivan a participar en eventos culturales, deportivos o ecológicos *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

25. Constantemente investigan y nos invitan a hacer lo mismo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

26. Son intolerantes cuando alguien se equivoca *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

27. Motivan a que sigamos aprendiendo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

Con respecto a las tareas, los profesores nos piden...

28. Leer las lecturas establecidas en el programa *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
 Sie Nunca

29. Buscar material adicional al del programa *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

30. Leer noticias *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

31. Redactar textos propios *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

32. Investigar temas *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

33. Analizar e interpretar información *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

34. Preparar exposiciones de temas asignados por él *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

35. Preparar exposiciones de temas elegidos por el grupo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

36. Explicar con ejemplos lo que entendiste de un tema *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Sie Nunca

37. Tienen una escala de evaluación que nos da a conocer al inicio del curso *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

38. Tienen una escala de evaluación que nos da a conocer al final del curso *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

39. Construyen la evaluación del curso con aportación de todos *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

40. Realizan exámenes con respuestas cerradas *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

41. Realizan exámenes con respuestas abiertas *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

42. Cuentan el examen como el 100% de la calificación final *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

43. Toman en cuenta las participaciones *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

44. Hacen uso de estrategias como la autoevaluación y coevaluación *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sie Nunca

45. Realizan la evaluación al final del curso *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
SÍ Nunca

46. Retroalimentan los trabajos o tareas *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
SÍ Nunca

47. Realizan una evaluación permanente a lo largo del curso *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
SÍ Nunca

Sección sin título

48. Además de lo enlistado anteriormente en el cuestionario, ¿qué otros comportamientos que adoptan los docentes consideras reproductores? *

49. Y, ¿qué otros comportamientos que adoptan los docentes consideras transformadores? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo B. Guion de entrevista

Guion de entrevista	
Objetivos de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar si, de acuerdo con la opinión estudiantil, los profesores muestran una inclinación hacia prácticas docentes reproductoras o transformadoras. - Recuperar opiniones estudiantiles como medio para proponer prácticas docentes transformadoras en la UPN.
Preguntas	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha sido tu experiencia con los profesores que te han impartido clases a lo largo de tu trayecto formativo en la UPN? - ¿Consideras que, tal y como lo dice el lema de la universidad, las y los docentes educan para transformar? ¿O, por el contrario, conservan una actitud opuesta? - ¿Cuál sería tu sugerencia para que los docentes realmente transformaran a través de su práctica? 	