



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
CAMPUS ARAGÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ELEMENTOS PARA LA CREACIÓN
DE UN CENTRO DE FORMACIÓN
ALTERNA
EN ESCUELA SECUNDARIA

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:

RAHIM SANTIAGO LÓPEZ

ASESOR DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR



ESTADO DE MÉXICO, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



MAMA, quién más que tu...

*para enseñarme, con tu ejemplo, a llevar en el
corazón...*

la garra que llevamos orgullosamente los universitarios.

A ti te dedico mi primer libro.





AGRADECIMIENTOS

A **Heriberto y Hugo** que me identifico mucho con ustedes. Porque en nuestra convivencia he aprendido mucho y he confirmado que hay formas alternas para seguir en busca y acción del conocimiento (((cara de *taco al pastor* agradecido))).

A mi **Papá** porque aprendo de ti en cada anécdota tuya.

A **Raúl, R. Oswaldo, Laura y Gerardo** (sinodales y profesores), por todas sus observaciones y consejos que van más allá de los parámetros de este trabajo.

A **Susana Mtz** e **Iván Palafox** por todo su apoyo prestado en las primeras etapas de investigación y claro por su amistad.

A mis amig@s: por sus estímulos y amistad a **Gaby, Deya, Gus, Janet, Nestor, Kari, Lili, Ely, Cynthia Castro y Paty**; en especial a **Milagritos** sinodal extraoficial. Pero aún más al ánimo retórico peculiar de **Cynthia Suriano**.

Por supuesto a mi asesor **Antonio Carrillo Avelar**, que mejor guía para esta inquietud de indagación empírica que me caracteriza. Tu experiencia y conocimientos son justos para fomentarme y seguir buscando.

A mis hermanos, cuñada y sobrinos por sus respuestas, interés, apoyo y sobre todo a sus personalidades que me inspiran. **Raymundo, Ruddy, Ramsés, Lili, Fanny y Leo**.

A **Moni**, por ser un arrebatador emprendedor de proyectos y por tu forma de vivir que fueron inspiración para el término de esta tesis.

Para terminar con Broche de LUNA DE OCTUBRE, estoy inmortalmente agradecido con una fenómeno que de no haberte conocido este hecho no habría sido lo que es, ni como es. **T A Z** decirte más es aprisionarte en epítetos y embestidas. MUKLEN MA, MI ESTRO DE LO QUIMÉRICO.





ÍNDICE

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice	iii
Presentación.....	1
Introducción	3
CAPÍTULO 1. LENTES DE PARTIDA: PLATAFORMA Y NOCIONES	
1.1 Miradas teóricas sobre... ¿Alumno inquieto?	6
1.2 Escuela nueva	7
1.3 Los intereses del adolescente	11
1.4 Escuela de Summerhill	18
1.5 La importancia: centro de la escuela	29
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DEL ALUMNO Y EL CONTEXTO INADVERTIDO QUE LO RODEA	
2.1 De lo que se ha hecho.....	34
2.1 El plan de estudios de la RES.....	36
2.2 Finalidad de la Educación Básica de la RES	37
2.3 Perfil del egresado de la RES.....	37
2.4 Elementos centrales en un nuevo currículum de la RES	38
2.5 Características del Plan y programas de estudio de la RES.....	39
2.2 Origen y circunstancias	42
2.2.1 La polémica y las opiniones	43
2.3 En lo pedagógico	47
2.4 Finalidad del caso.....	49





2.5 Sus partícipes y su entorno	50
2.6 Cómo, cuándo, dónde y por qué	55
2.6.1 Selección de muestra.....	61
2.6.2 Selección de las preguntas	62
2.6.3 Procedimiento de aplicación	70
2.6.4 Procedimiento de análisis e interpretación.....	71
2.6.5 Etapas de investigación	73

Capítulo 3. ANÓNIMAMENTE: LA VOZ. ATENTAMENTE TÚ ALUMNO

3.1 Pregunta y respuesta... las observaciones	75
3.1.1 Me gusta la escuela	80
3.1.2 No lo sé, ¿me quedo o me voy?.....	88
3.1.3 Quiero salir ¡ya!.....	98
3.2 Todos para uno y uno para todos.....	108

Capítulo 4. CENTRO DE FORMACIÓN ALTERNA: FORMACIÓN E INFLUENCIA

4.1 Elementos para la creación... el devenir del Centro de Formación Alterna....	111
4.2 Fundamentación del CFA (Centro de Formación Alterna).....	115
4.2.1 El conocimiento, un proceso constructivo	118
4.3 Principios del Centro de Formación Alterna	122
4.3.1 CFA y la teoría genética, los sustancial de los principios.....	122
4.4 Guía, papel primordial del CFA	128
4.4.1 Transmisión de mensajes y contenidos	130
4.4.2 La pedagogía del instructor	131
4.5 Misión, Visión y Objetivos.....	134





4.5.1 Misión	134
4.5.2 Visión	134
4.5.3 Objetivos	134
4.6 Beneficios del CFA	135
4.6.1 Convivencia profesor alumno	135
4.6.2 Beneficios en la formación	136
4.7 Organización e Infraestructura	138
4.7.1 Propuesta de Centro de Formación Alterna	138
4.7.2 Contenidos de los talleres, actividades Físicas- Mentales	140
4.7.2.1 Taller de Teatro y Formación	142
4.7.2.2 Taller de Malabarismo y Actos Circenses	143
4.7.2.3 Taller de Educación y Formación Corporal	143
4.7.2.4 Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento	143
4.7.2.4.1 Programa de trabajo	144
4.7.3 Recursos humanos	147
4.7.4 Recursos materiales	148
4.7.5 Recurso financieros	149
4.8 Evaluación	148
Seguimiento	151
Evaluación	150
4.9 Al final	155
Anexos	
Encuesta de estudio	158
Bibliografía	
Textos	164
Hemerográficas	168
Electrónicas	168



PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de una experiencia propia y en consecuencia de un cuestionamiento hacia personas que no están directamente relacionadas con una formación profesional pedagógica, pero sí están relacionadas con el ámbito escolar. Primero explicaré mi experiencia y después la previa indagación verbal en las entrevistas informales que realice a algunas personas.

Desde mi adolescencia me surgieron dudas en cuánto a la educación y la relación con el desarrollo de México (primeramente la pobreza). De estos temas principalmente se desprendió uno sobre el entorno escolar y social, como cualquier adolescente tuve mi etapa de problemas existenciales y en un futuro cómo relacionarme con el porvenir de México. Al analizar estos cuestionamientos, en busca de una explicación que me convenciera no sólo a mí, sino también con cierta aceptación de mi grupo de iguales, las premisas que tuve fue que “quizá el mal que adolece a nuestro país era la educación” y “cuál era mi papel y el de todos en éste”. Con el transcurso del tiempo la educación la enfoqué hacia la familia, la escuela y la que se adquiere en la relación social.

Así, por cuestiones sociales inesperadas lo que analicé en el lapso de mi adolescencia dilemática al mismo tiempo cambió junto con mi proyecto de vida vocacional, el rumbo que decidí encaminar fue con fines económicos, afortunadamente factores escolares y sociales como el promedio y la huelga de 1999, cambió de nuevo mi proyecto vocacional ubicándolo en mi segunda opción de carrera. Y así fue como comencé a cursar la carrera de pedagogía. En los primeros dos semestres recordé las premisas que tuve hace algún tiempo y me interesé en indagar más en este tema.

En el transcurso de los siguientes semestres de la carrera de pedagogía me surgieron varias dudas, y también respuestas, respecto a la actitud y fines que

buscaban mis distintos profesores de primaria y secundaria. Las dudas se fueron enfocando en que el alumno era el eje fundamental de la escuela y que si eso no se sabía o se ignoraba.

La razón por la cual me llamó mucho la atención la educación básica secundaria, es que en el transcurso de mi vida académica hice conciencia que muchos de mis compañeros y conocidos no lograron seguir en su educación media o no lograron terminar la secundaria satisfactoriamente. Es así como empecé a indagar, y me gustó el tema de “las secundarias y sus alumnos”, aunado a esto (de manera informal y sin la intención de realizar un trabajo de investigación) hice unas entrevistas a cinco personas de diferentes edades, nivel socio-económico, cultural y educativo. Dos son profesores de Educación Física de diferentes generaciones y experiencia laboral; la primera es profesora retirada de clases frente a grupo y el segundo es profesor recién egresado. Los siguientes fueron dos alumnos; el primero es estudiante de medicina en el quinto semestre y la segunda estudiante de sexto de primaria. Y por último a un trabajador de una empresa (obrero) con estudios de bachilleres concluidos satisfactoriamente. De estas cinco entrevistas hechas de manera informal, casi todas coincidieron que el nivel que se les dificultó más fue el nivel de educación básica secundaria y lo que los profesores les daban en clase, y con la alumna de sexto de primaria llegué a la conclusión que le tenía un temor al trabajo en clase con los profesores.

Tomando en cuenta lo anterior decidí hacer una indagación donde el eje articulador fuera las necesidades del alumno, con el objetivo de que la formación de éste, no sólo debe ser con base en los objetivos del perfil de egreso, sino también de las experiencias de estos mismos en transcurso de su vida. Además, hay que tomar en cuenta que algunos profesores de secundaria son profesionistas de otras carreras diferentes a la formación normalista o afines con la educación.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es una investigación que se ha propuesto a lo largo de mi vida como la interrogante de ¿por qué no se hacen los planes y programas de estudio con las necesidades y gusto de los alumnos? Esto fue antes, durante y después de estudiar la licenciatura en pedagogía. Presentaré los puntos necesarios para fundamentar la exploración y esclarecer qué es lo que se va a inquirir, dónde se va a realizar, bajo qué circunstancias: estrategias, métodos y técnica. Las situaciones educativas que lo rodean, así como investigaciones similares o que se acercan o rozan con el tema eje y otros conocimientos e informaciones que considero importantes para este trabajo.

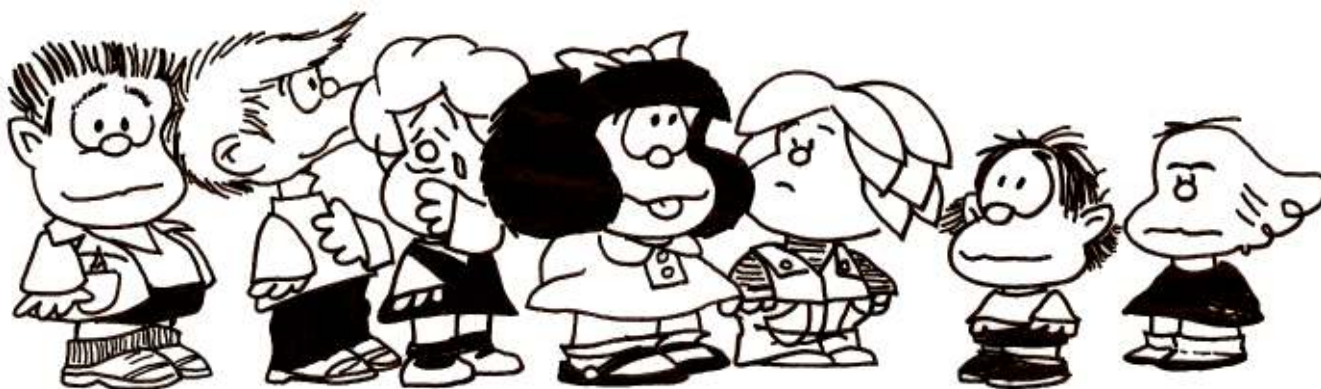
La investigación es un **estudio de caso**, en una Escuela Secundaria Diurna de zona norte del distrito federal, con base en la teoría interpretativa, bajo la perspectiva de las estrategias de una investigación social con una perspectiva de **estudio diagnóstico**; cuenta con entrevistas, observaciones participantes y no participantes y una encuesta (hecha a los 129 alumnos de la secundaria) como herramientas para su realización. En esta tesis se encontrará el análisis de las respuestas de la encuesta, los cuales dan los *elementos necesarios para la creación* de la propuesta, un **centro de formación alterna**.

Es importante mencionar que en este trabajo no se manejará con un corte tradicionalista donde la rigidez estructural teórico-metodológica sea su mayor peso sino ***un trabajo fenomenológico*** en el cual se expone una nueva propuesta de trabajo de investigación para nivel licenciatura. Es decir, al unísono, en conjunto con la investigación de caso ***se propone un fundamento donde lo primordial será la propuesta pedagógica***, con una metodología y marco teórico multilateral. Siendo así, un trabajo de amplia perspectiva teórica-metodológica. A esto falta aunar que el contexto neoliberal y la subjetividad de los partícipes de la sociedad y del alumno (centro de esta tesis), son temas que fueron cuidadosamente excluidos para retomarlos en una futura ampliación de esta investigación.

Es así como el enfoque que se maneja sitúa las necesidades de los alumnos a partir de la propia demanda de éstos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que se toma en cuenta la reciente Reforma a la Educación Secundaria que pone como instrumento esencial al profesor y como finalidad prioritaria al alumno.

En este proyecto se presenta la forma de trabajo y sus respectivas etapas. El objetivo principal de esta investigación es interpretar las respuestas y propuestas que hacen los estudiantes de secundaria a sus profesores, para así, conocer sus necesidades en su formación en la primera subetapa de su adolescencia en la secundaria, así también a través del resultado de la encuesta estar al tanto de cómo y dónde los alumnos quieren llevar a cabo su formación, y la manera en que influyen los docentes en este proceso en la educación básica secundaria.

Para finalizar se hace una propuesta alterna que enriquezca la formación no sólo académica del alumno, sino que fomente sus competencias, habilidades y capacidades físicas y mentales, como el análisis, la reflexión y la forma de intervenir en ella con aportaciones intelectuales y materias. La acción del humano sobre la tierra y el individuo en la sociedad son esenciales para el desarrollo de los mismos, y es respecto a esto en lo que se basa la propuesta de formación alterna.



Capítulo 1

LENTES DE PARTIDA: PLATAFORMA Y NOCIONES

Para esta investigación se han tomado en cuenta a: autores como A. S. Neill y Leif, y algunos conceptos y teorías sobre la adolescencia o relacionados directamente con ella. Igualmente se hacen presentes corrientes como la escuela Nueva, sin dejar de lado aportaciones y/o opiniones y observaciones de diferentes autores (Merani, Cramer y Browne, Medina y Zubiri), que se citarán a lo largo de este capítulo. La importancia y motivo por el cual se citan es por sus enfoques no tradicionalistas de educación y formación, que hacen referencia al aprendizaje activo o a la actividad como una fuente principal y poco tomada en cuenta como tal para de la adquisición de conocimientos.

MIRADAS TEÓRICAS SOBRE... ¿ALUMNO INQUIETO?

Para dar inicio a este apartado iniciaremos con concepciones básicas del adolescente. Merani (1978) señala que el periodo de la adolescencia es el momento de la vida cuando el individuo está predispuesto a reformular su estilo de hacer y pensar conforme a sus planes de vida hechos antes de esta etapa, está dispuesto a llevar a cabo lo que quiere ser, y esto es lo que toma mayor importancia en ese momento de su existencia.

El adolescente es curioso, de esto se podrían clasificar varios tipos, una es la curiosidad intelectual, que a su vez se divide en dos más: la primera; afectiva, y la segunda; de formas y efectos subjetivos. La curiosidad de éste no tiene límites y “lo arrastra por las grandes avenidas del saber... ésta es la primera etapa de la verdadera formación, y de cómo sepa aprovecharla el educador –la familia, la escuela, la sociedad- serán las futuras proyecciones. (Merani, 1978:96). Y no hay que borrar de la memoria que también atraviesan por cambios biopsicosociales que son en torno a los diferentes ambientes que frecuenta éste.

Hay que hacer hincapié que la curiosidad llega a tener innumerables tipos: desde el animal que palpa y husmea para hallar alimento o para rastrear cierta cosa, hasta la genialidad de un Aristóteles o un Bacon que ansiosamente anhelan conocer los misterios de la naturaleza, claro que éstos tuvieron la interacción suficiente para lograr sus metas o que quizá ni siquiera las tenían como metas definidas.

Lo anterior nos da apertura para iniciar con una corriente que se ha tomado en cuenta para los principios educativos de muchas escuelas.

ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva es una corriente que sirvió de mucho a esta investigación por el enfoque innovador para el siglo XIX, y al mismo tiempo esclarecer el por qué se toma mayormente en cuenta la teoría de Piaget y de Neill. Este movimiento de renovación pedagógica, conocido así en el siglo XIX surgió de autores como Erasmo de Róterdam (1512), Françoise Rabelais (1532), Fénelon (1687), León Tolstoi (1859), John Dewey (1886). María Montessori (1907), A. S. Neill (1921), entre otros siendo claves Rousseau y Pestalozzi con sus varias aportaciones en sus distintas obras. Donde nacen varios conceptos, como el “principio de libertad, actividad e interés del niño, con el objetivo de favorecer su desarrollo “natural”” (PIAGET, 1999; 15), este principio se aplica por medio de métodos que son el trabajo en equipo y el autogobierno. De este modo se desarrolla la personalidad. Pero seguía abierta la cuestión esencial de si este método de trabajo favorece el desarrollo intelectual.

La Escuela Nueva adquiriría varios métodos y técnicas, por parte de los aportes de sus diversos autores, de éstas una técnica muy utilizada es el autogobierno, que consta de confiar a los propios niños la organización de la disciplina escolar. “El método del autogobierno, como fuente de autonomía, permite que el alumno interiorice las normas y desarrolle su personalidad” (PIAGET, 1999; 16). Es por esto que se puede decir que esta técnica es lo bastante maleable y utilizable como para ser aplicada en cualquier forma de organización social o política. Este tema del autogobierno se retomará y será ampliado más adelante cuando se trate la escuela Summerhill.

Por ahora se expondrán algunas de las aportaciones de los autores y las características que incumben a esta investigación. Es por lo anterior que se enfocarán en el alumno adolescente, la relación Maestro–Alumno, los métodos de enseñanza (actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad) y en su contenido. Y sus características son:

El alumno

Esta educación tiene como base la Psicología del desarrollo. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del alumno, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle dar toda su propia medida. Y por supuesto éste está inmerso en un contexto que más adelante se muestra*.

Cada etapa de la vida tiene su funcionalidad y su finalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al alumno la posibilidad de vivir su etapa felizmente. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del alumno, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación.

Relación Maestro - Alumno

La relación maestro- alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño.

La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de

* El contexto de los alumnos, que fueron objeto de estudio, se encuentra en el capítulo 2 página 50. La profundidad con la que se trata este tema es poca, debido a que la investigación es fenomenológica y se centra rigurosamente en el objeto a estudiar, y no pretende ir mas allá que del lugar donde se investigo (la escuela). Es por esta razón que se decidió no incluir el contexto nacional, distrital o delegacional de los alumnos. Este tema se menciona y se profundiza desde el concepto del que se parte para fines de este trabajo de investigación hasta la perspectiva que se usa para este mismo. Lo antes mencionado se puede consultar en la metodología que está en el apartado llamado “CÓMO, CUÁNDO, DÓNDE Y CON QUÉ” a partir de la página 55.

autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas. Pero que no son impuestas desde el exterior por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular.

Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros.

Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En todo caso los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el alumno.

Si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos. Se introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trata sólo de que el alumno asimile lo conocido, sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada alumno, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza.

La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del alumno.

La nueva escuela apela a la actividad del alumno, al trabajo espontáneo basado en la necesidad y el interés personales (PIAGET, 1999; 17). En un apartado más amplio en los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, se sintetiza la orientación de la Escuela Nueva.

“Preparar al [alumno] para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del [alumno], formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios [de éste], en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Palacios 1980, p.29).

LOS INTERESES DEL ADOLESCENTE

Delay Leif (1975) en su obra "Psicología y Educación del adolescente" menciona los intereses del adolescente los cuales los citaremos, con el fin de encaminar esta investigación y estudiar de otra perspectiva los estudios hechos a los adolescentes, que son el objeto de estudio de esta investigación.

Estaremos de acuerdo que para cualquier acción con fin, es menester saber los intereses, es decir, saber a dónde se va a llegar. Es por esto que también los intereses son altamente deseables para la acción pedagógica y educativa, porque facilita la selección, resuelve las dudas, evita decisiones arbitrarias, entre otros errores comunes. Y sobre todo "el objeto propuesto a la atención del alumno no correrá el riesgo de aparecésele como perteneciente a un mundo ajeno al suyo" (LEIF, 1975: 130-131). También si sabemos los intereses se previene el hecho de que lo planeado por el profesor no satisfaga a los alumnos, creando desinterés en éste.

Antes de comenzar por completo con los intereses por edades como lo hace Lief, hay que exponer el por qué es necesario tomar en cuenta los intereses. El conocimiento que uno se propone que el alumno adquiera, se constituyó mediante experiencias, objetivas y subjetivas, que son anteriores al momento en que se hallan como hecho, como para poder convertirse en objeto de comunicación y transmisión.

De aquí que se busca un vínculo entre la tarea del profesor de planear las clases y los intereses del alumno, es por eso que hay que mencionar las características de los intereses en los adolescentes, con regularidad son presentados "inestables, imprecisos y desdibujados, de modo que el educador duda en atenderse a ellos en la organización" (LEIF, 1975: 130-131). Pero es posible eliminar la inestabilidad a tal punto que ese conocimiento de los intereses se tornase como definitivo y decisivo para la acción pedagógica y educativa.

Algunas maneras de encaminar las actividades podrían ser distinguiendo las actividades que se practican con cierta instrucción o supervisión del adulto, y las que se desarrollan fuera de su presencia. Las primeras nos brindan esos estudios, conducidos de modo tal, que en ellos la vida se halla ausente. Las segundas están representadas por esos lapsos para los cuales reservan los jóvenes el tiempo que escasamente les deja la amplitud de las obligaciones escolares, y que transcurren en lugares poco adecuados para facilitar su desarrollo: la calle, el café, el rincón de la escuela donde se reúnen a escondidas. En el primer caso es difícil que nazca un interés lo suficientemente vivo como para que conduzca a adquisiciones sólidas y durables. En el segundo, el interés, sentido de verdad al comienzo, al disponer apenas de una duración fragmentada y de lugares poco favorables para una aplicación seria y provechosa de las mentes difícilmente podrá resistir al desgaste del tiempo, conservar el impulso inicial y su frescura, evitar una impresión de cansancio tanto más deprimente cuanto más llenos de promesas

La ironía defensiva es la segunda causa de inestabilidad. Por ejemplo, en ocasiones apenas se forma un grupo de jóvenes y empiezan a burlarse de todo y de todos. Los adultos son su blanco preferido, el descrédito imputado a las actividades que éstos realizan torna más difícil que el adolescente adopte una de ellas. El adolescente se cierra a las ocasiones de descubrir intereses reales y durables.

Esta inestabilidad “es signo de la intención de disponer de ella integralmente sin permitir que se introduzcan las restricciones de una prudencia preocupada por el provecho” (LEIF, 1975: 136). En el adolescente, es una manera general de comportarse y, aunque no es ni voluntaria ni buscada, resulta de una unidad de inspiración que, en cierto modo, le confiere un estilo.

Pero si se cree que el profesor evitando esto va a obtener un total conocimiento del alumno se está equivocado, “es la utilización que, al mismo tiempo, engendra y deja en el interesado el sentimiento de una real concordancia con él mismo. Es decir, que el educador, aun colocado en las mejores condiciones para observarlo, sólo tendrá un conocimiento parcial del joven adolescente” (LEIF, 1975: 137-138).

Pero hay una relación interdependiente con los intereses y es la atención, hasta el momento no se había mencionado a ésta, y hay que definir que se entiende por atención: se entiende una actividad regulada, sostenida y orientada.

Interés y atención, son dos cosas diferentes, en la etapa de la adolescencia se presentan intereses y atenciones, en especial hay un interés que adoptan los adolescentes y éste es el que se tiene por uno mismo; por otro, el interés por la sexualidad. Del mismo modo, la atención ante sí para extraer y afirmar la originalidad justificativa de la oposición, o atención ante los demás para lanzar su proceso de injerencia, y atención prolongada, más o menos sostenida, amplia, constructiva, o atención brusca, rápida e incisiva, a la manera de una estocada.

En el párrafo anterior, se manifiestan intereses y atenciones, la razón por la cual es necesario explicar su relación, porque en ocasiones pueden llegar a confundirse. Es por esto que hay que mencionar la relación de la atención con los intereses. Partiendo de que la atención multiplica sus intervenciones en clase, es porque lo hace conservando estrecha relación con los intereses. Es decir, si le pone atención es porque le interesa y le sirve para su presente. Los intereses prestan su apoyo porque el adolescente los tomó como presentes; y manifiestan desde el comienzo su presencia, que es múltiple y viva.

Después de esta aclaración, muy importante, se da paso a un resumen a los intereses por edades de los adolescentes como lo presenta Leif en su obra “Psicología y Educación del adolescente”.

Intereses durante la adolescencia

Intereses de los 12 años

Ese interés por él mismo, pero no entra en conflicto declarado con los demás. Ahora le gusta más saber lo que piensan los demás.

Se concede buen espacio a los deportes, aunque no todos los adolescentes a esa edad se manifiestan deportistas. La natación tiene todas las preferencias. Pero es también muy destacado el gusto por fabricar, sobre todo en los niños.

Intereses de los 13 años

A esa edad los intereses de los varones serían más precisos que los de las niñas por la mecánica y la ciencia se refleja en actividades que sería más justo llamar de construcción de manipuleo. A pesar de esto las niñas de esta edad también muestran interés por estas acciones, aunque se inclinan también por algún deporte en equipo.

Intereses de los 14 años

Más que aparecer intereses nuevos, surge otro espíritu capaz de dar mayor relieve a otros ya sentidos. “la aptitud muscular creciente de los varones quiere ser puesta a prueba” los deportes de bajo techo ofrecen el tipo de competencia que el niño de 14 años aprecia. La necesidad de las niñas de comunicarse verbalmente “esencial en todas las edades” se revela en las cartas y las llamadas telefónicas. Los varones se distinguen por su interés por los autos.

Intereses de los 15 años

Los deportes. La reparación o rearmado con piezas de motor de auto o de aparatos de radio (en los varones) el tejido (en las niñas), las salidas en grupo, las

tradicionales actividades de los ratos libres e incluso la actividad remunerada para cubrir sus gastos personales, ocupan todavía importante lugar en el horario del sujeto de esa edad. Es preferible pensar en cierto número de actividades como reposo o relajación. No es extraño pues que éste sea hostil a la escuela y que muchos niños en ese año la abandonen. Sin embargo, entre ellos se encontrarían alumnos “que gozan de una buena adaptación personal y social”

Intereses del adolescente a los 16 años

Fácil despliegue.- se interesan por lo inmediato, por la tarea cotidiana, ya no se asiste a ese derroche de energía.

Parece que las tareas dignas de interés van a ser asumidas convenientemente ahora que desapareció esa actitud de recreo.

Actividades.- los muchachos quieren desarrollar sus músculos, que les gusten los trabajos con empleo de fuerza, realizar un verdadero trabajo. En la niña ese deseo de ser activa se mostraría menos en la búsqueda de empleos que en una idea social más intensa.

Lectura.- intensifica el acto de leer y va no tanto a circunscribir ni menos a empobrecer el gusto de la lectura, si como cabe esperar, ha podido ser.

Teatro.- interés por la estilización; en virtud de la propia ley de utilización teatral mejor aceptada en este caso por cuanto favorece la búsqueda de lo permanente del hombre.

Aprehensión de la subjetividad por el teatro; el personaje teatral, cualquiera sea el vicio o la pasión de que es esclavo, salvo en la comedia cercana a la simple farsa, siempre es bastante complejo, contradictorio, imprevisto, hasta desconocido, como para que, más allá de los ademanes, las palabras y las actitudes, pueda aprehenderse una subjetividad.

La representación de un tipo humano, la aprehensión de una subjetividad y, como garantía de la unidad de la experiencia, el hecho de que ésta sólo adquiere vida y significación por medio de aquella, llevan a tomar conciencia de que lo universal es lo singular.

Como anteriormente se menciona, el teatro es un interés de los adolescentes y respecto a la pedagogía la relación que hay entre el Teatro y la Educación, hay dos intereses de las posibilidades educativas que manifiestan los jóvenes:

- La primera, las piezas de Racine que representan lo trágico de la intercomunicabilidad de los seres. Esa experiencia es preciosa para aquel a quien la preocupación por sí mismo podría apartarlo de advertir el juego de las interacciones.
- La segunda, observa para el teatro en general. El alumno al interpretar la obra sustituye a la acción representada simplemente, la acción vivida corporalmente. En lugar de imaginarse a través de su expresión corporal.

Por estas dos vías evita la seca intelectualización y descubre que alma y cuerpo participan en un mismo y único destino, educación física y deportiva valdrían para el cuerpo.

La interrogación sobre sí: necesidad de autocomprenderse.- es la interrogación sobre sí, que será más fundamental en la medida en que se la satisfaga, cuando pueda verdaderamente aclararse la respuesta personal a la existencia, incluidos errores y torpezas (LEIF, 1975: 140-150).

Los intereses no terminan en estos anteriores, sino que también el cuerpo

es un interés predominante a lo cual le ponen atención. Estos intereses sobre el cuerpo también los aborda Leif, en la misma obra estos intereses.

Interés por el cuerpo

Hay que considerar al cuerpo como fuente de actividad y sus posibles formas. Por eso es de suma importancia englobar la educación deportiva en la educación física, considerando que constituyen una sola y misma disciplina (LEIF, 1975:153).

Formas que en el adolescente se interesa por el deporte

Para el adolescente las diversas maneras de interesarse por el deporte:

1.- el deporte como espectáculo: puede ser también un medio para liberarse de las represiones y un exutorio de la agresividad veríamos allí dos condiciones: por un lado, cierta práctica del deporte ofrecido en espectáculo, por otro lado, lo mismo que después de la representación teatral, un debate dirigido por el profesor de educación física para que se pueda tener más justa conciencia del juego a cuyo desarrollo se asistió.

2.- deporte individual y deporte colectivo: el colectivo su afecto en el plano psicológico y espíritu de cooperación, satisface el instinto asociativo. El deporte colectivo lleva la misma dirección que las propias aspiraciones del cuerpo, y le brinda los medios de realizarlas.

3.- el deporte como competencia: considerar el deporte practicado como competencia, tiene el deporte gran atractivo para los adolescentes (LEIF, 1975:157-150).

Después de mostrar los intereses del alumno adolescente, pasemos a lo que anteriormente se estaba reservado para el sustento de mayor peso para este trabajo de investigación.

ESCUELA DE SUMMERHILL

Finalmente para cerrar este abanico de teoría sobre el alumno o educando esta la escuela de "SUMMERHILL", de A. S. Neill, surgió como resultado de la Revolución Industrial (s. XVIII), Inglaterra se había convertido en una potencia a nivel mundial. En Inglaterra se elaboraban los productos manufacturados que después se vendían al mundo entero, convirtiéndose en el centro del comercio mundial, y Londres en el centro bancario más importante durante el siglo XIX.

Una serie de aspectos caracterizaban a la Inglaterra de este siglo XIX. Novecientos años de independencia frente a toda invasión, una tradición de libertades individuales en las que pudo prosperar la doctrina del laissez faire, una Iglesia conservadora y un sistema de clases sociales rígido que se reflejó en un sistema educativo que consolidaba los intereses de clase.

El siglo XX vivió dos guerras mundiales, en las cuales Gran Bretaña fue uno de los principales protagonistas; preocupada por defenderse de la agresión alemana tuvo que derramar su sangre e invertir su tesoro. Aunado a esto, el periodo entre las dos guerras registró cambios mundiales importantes, Gran Bretaña perdió el monopolio al surgir nuevos centros manufactureros como Estados Unidos, Alemania, y Japón; lo que significó para Inglaterra un gran detrimento económico que repercutió en gran medida en la población. Las grandes conmociones que vive un país obliga a realizar una serie de reformas generales; en el sistema educativo estas reformas se habían dado en forma gradual, pero durante el reinado de Jorge V (1910-1935), se registró una aceleración considerable en estos cambios que vinieron a concluir en la Ley de Educación de 1944, "el propósito de ella es procurar a cada niño y a cada joven, en todo el país, una educación adecuada a sus dotes y aptitudes individuales, independientemente de su posición social o económica" (CRAMER Y BROWNE 1967, p. 67).

La Primera Guerra Mundial (1914-1918), produjo el mayor trastorno de los últimos tiempos, provocando una gran decepción entre los educadores, llevándolos a recriminar a la educación tradicional de estar en el origen de las incomprendiones entre los hombres, y las guerras entre las naciones. Surgiendo una serie de planes experimentales (1921, A. S. Neill, fundó su escuela Summerhill) en los que se consideraba que la nueva educación debía ser capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor.

Para Neill, la educación como producto del sistema capitalista es utilizada por el mismo sistema para sostenerse y perpetuarse. De esta forma se obliga al niño a adaptarse a una sociedad a través del autoritarismo y la represión que se ejercen en la escuela y la familia, que son los medios utilizados por el capitalismo para producir ciudadanos sumisos. “Para decirlo de otro modo, todo niño ha sido cultivado en invernadero para convertirlo en adulto mucho antes de llegar a la edad adulta” (NEILL1983; 68). La escuela como la familia transmite la cultura y sus valores, destruyendo la felicidad del niño.

En su sentido de que las lecciones fueran optativas y de asistencia no obligatoria, las clases a las cuales asisten los niños cuando se deciden a asistir van de acuerdo a la edad pero a veces de acuerdo a sus intereses. Uno de los puntos principales en Summerhill es la autogestión. Se puede considerar una escuela autónoma y democrática. En este diseño de educación se le da poca importancia al trabajo escolar concebido según el esquema tradicional.

En la perspectiva de Neill es más importante la personalidad y el carácter del niño, que su instrucción. El maestro debía olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar su atención en la psicología del niño. “Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa” (Neill, Corazones, no sólo cabezas en la escuela).

Neill, fue un precursor de la educación antiautoritaria y en su escuela Summerhill pudo probar que es posible que el niño pueda desarrollarse en un ambiente de libertad, y de amor. La escuela no puede cambiar si no es cambiada la sociedad, Neill crea un modelo alternativo de escuela y de sociedad. Mientras en las escuelas oficiales la tarea principal es aprender asignaturas, e imponer una disciplina, la situación no cambia mucho en las llamadas escuelas nuevas, que según Neill, hacen lo mismo pero con más sutileza, en lugar de imponer una disciplina severa, ejercen un sutil autoritarismo de cariz paternalista que moldea igual el carácter de los alumnos. Por esto, afirma que los niños como niños, como los adultos, aprenden lo que quieren aprender. Todos los premios, distinciones y exámenes desvían el desarrollo apropiado de la personalidad. (NEILL1983; 37).

Fundada en 1921, una escuela que significaba todo lo contrario hasta lo que en ese momento era la educación en Inglaterra. “Hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (Neill A. S. Summerhill, p. 20), fue la idea predominante para la creación de Summerhill. La libertad es la esencia de esta escuela, entendida como condición necesaria de la educación; no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia norma de vida.

En esta escuela la enseñanza se hace uso de los métodos tradicionales, esto porque Neill desconfiaba de los métodos nuevos y no le daba tanta importancia a la enseñanza. Pero eso sí los “libros son lo menos importante en una escuela. Todo lo que un niño necesita es saber leer, escribir y contar; el resto debe ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pintura y libertad” (NEILL1983; 37). Hay otra razón por la cual Neill menos valúa los libros de textos y es que “sus libros de texto no tratan de carácter humano, ni del amor, ni de la libertad, ni de la independencia. Pero el aprender debería venir después del jugar. Y el estudio debe ser deliberadamente sazonado con juego para hacerlo agradable”. (NEILL1983; 38).

No se aplican exámenes en Summerhill con motivo de acreditación, ya que no se cree en ellos, “La mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energías y paciencia perdidas. Roba a la juventud el derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes. Porque se les ha enseñando a saber pero no a sentir.” (NEILL1983; 37). Sin embargo, se prepara a los alumnos para presentar los exámenes que se requieren para ingresar a la universidad. Los alumnos que desean ingresar en un curso universitario deben garantizar que son capaces de realizar una labor universitaria, por lo tanto, deben calificarse mediante un examen para el Certificado General de Educación y obtener los puntos necesarios. Los certificados son extendidos por el Ministerio de Educación. Los exámenes se llevan a cabo dos veces al año, junio y diciembre. Tres son los niveles de examen: ordinarios, avanzados y avanzados con beca.

La autogestión consiste en asambleas de suma importancia que se realizan en esta escuela. Se puede considerar una escuela autónoma y democrática. La autonomía no tiene burocracia, ya que cada asamblea es presidida por un individuo diferente, nombrado por el presidente anterior. Se hacen leyes y se discuten las características sociales de la comunidad en forma democrática, el voto de un adulto vale tanto como el voto de un niño.

Summerhill fue de las primeras escuelas coeducativas en Inglaterra, donde pueden convivir niños y niñas como conviven en la realidad, poco usual para la época en que fue fundada. Aunque en los primeros tiempos de la escuela A. S. Neill psicoanalizó a sus alumnos, hace tiempo que en Summerhill no se ofrece esa forma de terapia.

Postulados Básicos de Neill y Los Principios de Summerhill.

Si se quiere hacer una clasificación de los principales postulados pedagógicos de Neill, ésta tiene que ser subjetiva, puesto que este autor nunca hace un listado de tales postulados. Es de su propia obra, que algunos autores han identificado los que pudieran considerarse postulados básicos del sistema de Neill. Aunque difieren en el número, coinciden en las ideas principales.

Ashley Montagu (Varios, Summerhill, Pro y Contra) considera cuatro ideas como las más importantes que han hecho funcionar Summerhill. Estas son: 1) La necesidad de amor; 2) que la única disciplina saludable es la disciplina propia, la autodisciplina; 3) que la libertad es una gran responsabilidad, y 4) que, entre otras cosas, un buen maestro enseña a sus alumnos estas verdades específicas, al igual que les enseña cómo enseñarse a sí mismos.

Jesús Palacios (La cuestión escolar 1980, p. 193) menciona ocho principios en los que se agrupan las ideas de Neill. 1) La confianza en la naturaleza del niño; 2) la finalidad de la educación; 3) Libertad; 4) Autorregulación; 5) Autogobierno; 6) Corazones, no cabezas; 7) La terapia de Summerhill; 8) La enseñanza.

Un interés para Neill es, la libertad interior. A los niños no se les debe vaciar en ningún molde ni convertir a ninguna creencia. Esta es la principal oposición de Neill a la enseñanza tradicional, que introduce en la mente del niño procesos que considera más aceptables, más civilizados o más útiles, sustituyendo los procesos originales de pensamiento. Por ello, sostiene que “La misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento no en inculcar doctrinas” (Neill, Hijos en libertad). Y que “el juego es empleado como un medio para un fin, pero para qué buen fin realmente no lo sé” (NEILL1983; 39), pero ese fin quizá sea el éxito y así lo manifiesta cuando se habla de los egresados de Summerhill y describe que el “éxito es la capacidad para trabajar con alegría y vivir positivamente... la mayor parte de los alumnos de Summerhill resultan éxitos en la vida”. (NEILL1983; 40).

Cuando un niño a perdido la capacidad de jugar, está psíquicamente muerto y es un peligro para cualquier niño que entre en contacto con él. La infancia es juego; y toda comunidad que ignora esa verdad educa de un modo equivocado. (NEILL1983; 68).

Por todo lo anterior es que la educación deber ser una preparación para la vida.

Autonomía

Summerhill es una escuela autónoma, de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se decide por votación en las asambleas generales escolares de las noches de los sábados. Y cada individuo del personal docente y cada niño, independientemente de su edad, tienen un voto.

La autonomía de Summerhill no tiene burocracia. Cada asamblea la preside un individuo diferente, nombrado por el presidente anterior, y el trabajo de secretaria es voluntario. A lo que Neill opina: “Me parece que en Summerhill hemos demostrado que el gobierno autónomo funciona con eficacia” (NEILL1983; 58). Pero que sólo es posible si se tiene como mínimo un grupo de alumnos antiguos, para que luchen en contra de la indiferencia o la oposición.

Autorregulación.

“Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres” (Neill, Hablando sobre Summerhill). La autorregulación no se enseña, es un valor que el niño desarrolla cuando se le permite crecer libremente. Al liberar la personalidad del niño de toda coacción exterior, el niño controla su comportamiento, generando, una serie de

conductas autocontroladas. Según Neill, los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, su cuerpo está más relajado y su espíritu es más libre.

Autogobierno.

En Summerhill, el maestro debe renunciar a toda autoridad, a todo tipo de dirigismo para hacer posible el autogobierno y la autogestión, la vida social es regulada por los niños; son los niños quienes establecen las normas y quienes se encargan de que se cumplan. Incluso Neill está seguro que los “alumnos lucharían hasta la muerte por su derecho a gobernarse. En mi opinión la asamblea semanal tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares” (NEILL1983; 61). Esto propicia un teatro excelente para la práctica de hablar en público, y agrega que además “Muchas veces he oído discursos inteligentes a niños que no sabían leer ni escribir” (NEILL1983; 61).

El que la autoridad en Summerhill reside en el conjunto de la colectividad, es la mejor defensa contra la permisividad y el libertinaje, según el parecer de Neill, ésta es una ventaja del autogobierno: “No puedo hallar un método que sustituya a nuestra democracia en Summerhill. Quizá sea una democracia más justa que la política, porque los niños son bastante caritativos entre sí, y no tienen intereses creados de qué hablar” (NEILL1983; 61). Otra ventaja es su enorme potencial educativo de la asamblea semanal antes mencionada.

“Después de todo, es el amplio punto de vista que los niños adquieran lo que hace tan importante al gobierno autónomo. Sus leyes se referían a realidades no a apariencias” (NEILL1983; 61).

Corazones, no cabezas.

Neill afirmó que “la única educación buena que el hogar o la escuela puede proporcionar es la que deja las emociones en libertad” (Neill, Hijos en libertad).

Por ello sostiene que para dejar en libertad las emociones es necesario eliminar el miedo; el niño educado en un ambiente de miedo, ya sea transmitido por los padres o los maestros, no se desarrollará nunca plenamente. Una de las formas de evitar la aparición del miedo en el niño es evitar que tenga sentimientos de culpabilidad, otra es la supresión total de los castigos. Por el contrario, la aprobación, el reconocimiento, la amabilidad y la simpatía que el adulto siente respecto al niño permitirán a éste su pleno desarrollo.

La terapia de Summerhill.

En Summerhill se da el ambiente adecuado, el medio sano que permite que los niños sean capaces de resolver la mayoría de sus dificultades. En él se conjuntan la libertad y el amor creando un ambiente terapéutico, a los niños se les hace saber y sentir que cuentan con el apoyo y con la aprobación de los adultos. “A decir verdad, tengo mucha mayor fe en la libertad del ambiente que en el tratamiento psicológico y, si no fuera porque se trata de un problema complejo, dejaría que fuera sólo el ambiente el que realizara todo el trabajo” señala Neill en su autobiografía.

Trabajo

El trabajo en Summerhill es grupal y optativo, relata Neill que en una ocasión se tenía que hacer una enfermería y los jóvenes no querían participar porque no le veían finalidad, y los que aceptaban querían que se les pagara a lo cual no accedió. Al fin la enfermería quedó construida por los maestros y visitantes, también hay que tomar en cuenta que la tarea era demasiado pesada para niños y jóvenes. Y su experiencia resultaba muy remota para la necesidad de una enfermería. “Pero algún tiempo después necesitaron un cobertizo para las bicicletas y lo construyeron por sí mismos, sin ayuda del personal docente” (NEILL1983; 64).

También hay que tomar en cuenta un artículo que hace referencia de que si una pareja baila toda la noche, equivaldría a caminar unos 40 kilómetros. Pero se sentiría muy poca, o ninguna fatiga, “porque experimentó placer durante toda la noche, suponiendo que los dos supieran llevar con sus pasos el mismo compás. Lo mismo ocurre con un niño. El muchacho que es holgazán en clase correrá kilómetros en un partido de fútbol” (NEILL1983; 64).

También apunta que los adultos abusan con demasiada frecuencia de los niños y es por eso que el trabajo les crea desagrado. Esto es logrado con quehaceres que nosotros mismo podemos hacer como “Fulanito, sube un vaso con agua para que tome mis pastillas.” Y es de esperarse que al niño no le guste. En la conciencia del niño sólo vagamente se da cuenta de que sus padres lo alimentan y visten sin ningún esfuerzo de su parte. “Cree que ese cuidado es su derecho natural, pero advierte que, por otra parte, se espera de él que haga cien tareas humildes y muchas faenas desagradables que sus padres rehuyen, y se cree obligado a hacerlas” (NEILL1983;65). Cuando no está presente una autoridad los niños simplemente no constituyen escuelas.

La enseñanza.

La concepción de Neill sobre la enseñanza es distinta a la que sostiene la escuela tradicional y algunas escuelas progresistas. Para Neill, la idea de libertad es la que debe presidir en la enseñanza. Los niños muestran un interés espontáneo por aprender sin necesidad de coerciones. Cuando en la enseñanza se introducen los exámenes, los premios y las distinciones, el interés desaparece, volviendo el aprendizaje desagradable, ya que el niño no aprende lo que para él es interesante y valioso, desviando su desarrollo.

Es por esto que en Summerhill se le da poca importancia al trabajo escolar concebido según el esquema tradicional. Todas las clases son optativas, no existen grados académicos ni calificaciones. Los niños que deciden ir a clase son

enseñados al estilo tradicional, ya que Neill desconfía del pedagogo ingenioso y moderno que tendía a recortar la libertad y la autonomía de los niños, sirviéndose de su poder de persuasión. Además de que los sujetos creadores “aprenden de lo que necesitan aprender a fin de tener los instrumentos que exigen su originalidad y su genio. No sabemos cuánto espíritu creador se mata en la sala de clase con la importancia que da al estudio” (NEILL1983; 39).

Despreciaba las asignaturas escolares porque carecían de valor utilitario, porque al dedicarles tiempo para assimilarlas le impedía al niño realizar actividades que le interesaran. Neill aceptaba que pudiese haber niños para los cuales si fuese interesante el aprendizaje de asignaturas como matemáticas, física o latín, entonces sólo a éstos se les debía enseñar, pero no tenía porque obligarse a los demás niños a aprenderlas. Para él los exámenes son innecesarios, ya que nada tiene que ver el éxito en los exámenes con el éxito en la vida.

Como instrumentos complementarios está el teatro, que es un parte necesaria de la educación. Al igual que la Danza y Música. Pero el goce de la danza es el goce de la invención. Cuando se deja a un lado la invención, la danza se hace mecánica y sosa. (NEILL1983; 71). Neill afirma que “si uno no se atreve a inventar sus propios pasos de danza, es improbable que se le tolere el que se atreva a inventara su propios pasos religiosos educativos o políticos” (NEILL1983; 71). Según las experiencias de Summerhill las escuelas tendrán más éxito si incluyen el jazz en el plan de actividades.

En cuanto a los deportes y juegos en Summerhill los juegos, lo mismo que las clases, son optativos. Los pequeños no organizan juegos. Juegan a los policías y ladrones o a los vaqueros. El juego organizado y los deportes vienen naturalmente a su debido tiempo. En Summerhill nuestros principales juegos son el hockey en invierno y el tenis en verano. La natación es muy popular a todas las edades. En la escuela no se hace gimnasia artificial. Los niños hacen todo el ejercicio que necesitan en sus juegos, nadando, danzando y andando en bicicleta.

“Nuestros juegos de interior son el tenis de mesa, el ajedrez y las cartas”. (NEILL1983; 75).

Los niños menores tienen una alberca para chapotear, un arenal, un sube y baja y columpios. Se han hecho debates y disputas acerca de la falta de dar premios para los deportes y “el argumento contra los premios es que una cosa debe hacerse por ella misma y no por la recompensa.”(NEILL1983; 75). “Vive y deja vivir” es un lema que se encuentra en su expresión ideal cuando los niños son libres de ser ellos mismo. Únicamente con la libertad para jugar o no jugar puede desarrollarse al espíritu deportivo. (NEILL1983; 75).

En la perspectiva de Neill es más importante la personalidad y el carácter del niño, que su instrucción. El maestro debía olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar su atención en la psicología del niño. “Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa” (Neill, Corazones, no sólo cabezas en la escuela).

Para finalizar este capítulo es muy importante citar trabajos que tienen una concepción del alumno como centro de la educación. Éstos a continuación se presentan.



LA IMPORTANCIA. ALUMNO: CENTRO DE LA ESCUELA.

En este apartado se presenta porque, aunque la educación actual es laica, sea cual sea el objetivo de la enseñanza lo primordial para este proceso es el alumno. Por esta razón a continuación se exhiben fragmentos de la publicación hecha por Consejo general de la educación católica, con su obra “La acción educativa del proceso desarrollo personal del alumno”.

Al hablar de una educación que tenga en cuenta la centralidad de la persona, se plantean dos cuestiones básicas: de qué concepto de persona partimos y cómo entendemos la educación.

A la persona se concibe como un ser tridimensional. No es pura biología. Tampoco nos parece suficiente considerar sólo su dimensión psicosocial. Hay en la persona una dimensión trascendente que hoy con frecuencia se olvida en nuestra sociedad y de la que se tiende a prescindir en la educación.

“Un ser que tiene la capacidad de orientar su propia vida. Es un ser dotado de conciencia y libertad. Es un ser capaz de autorrealizarse. Su propia educación va desarrollando sus potencialidades a través de los diversos aprendizajes”.
(Consejo General de la Educación Católica –CGEC-,2000)

Se consideran cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir, a vivir con los demás
- Aprender a ser

Es cada vez más necesario tener en cuenta que las nuevas generaciones, los niños y los jóvenes, necesitan fomentarlos para que aprendan a aprender.

A la educación se le concibe "como una contribución al proceso de personalización del educando". (CGEC-,2000)

Con palabras de Zubiri podemos decir que: "el hombre es siempre el mismo, pero nunca es lo mismo: por razón de su personalidad es siempre el mismo, por razón de su personalidad es siempre distinto". (ZUBIRI, 1985; 51). La actividad educativa se orienta hacia el desenvolvimiento armónico de la personalidad como un camino hacia la madurez.

Al hablar de personalización, se tiene en cuenta tanto la dimensión individual del hombre como la social. "la conciencia de sí mismo, el yo que representa toda la rica variedad de dimensiones individuales hasta la autorrealización como sujeto como proceso de socialización, significa el desenvolvimiento de relación con los demás en toda su complejidad y extensión". (MEDINA, 1989; 19).

La educación como proceso de humanización "el hombre es responsable de su crecimiento", que cada uno es "el artífice principal de su éxito o de su fracaso"

Si el alumno, es el protagonista de su propia formación, el educador tiene que llevar a cabo su tarea educativa con la convicción de que es imprescindible que el alumno se implique en la construcción de su personalidad.

"En la medida de sus posibilidades el alumno tiene que sentirse protagonista de su propia formación. Poco a poco irá tomando conciencia de que es él quien tiene que construirse como persona". A decir del CGEC el éxito consiste lograr motivar al alumno para que progresivamente asuma la responsabilidad de su autoeducación y que comprenda que en eso nadie le puede suplir. Hay que orientarlo para que vaya perfilando su propio proyecto de vida y para que sepa que ningún aprendizaje se logra sin esfuerzo (CGEC, 2000).

Por la falta de interés de los alumnos, se da actualmente tanta importancia a la motivación. Pero aun así el ser humano tiene grandes aspiraciones, algunas podrían ser: la tendencia del hombre a la felicidad, la necesidad de conocerse a sí mismo y el ansia de libertad. Con estas se podría parcialmente despertar el interés en los alumnos.

Tendencia del ser humano a la felicidad

La tendencia al conocimiento en algún momento nos lleva, finalmente, a la felicidad como complacencia en la unión y complemento de nosotros mismos. Es conveniente que el profesor tenga en cuenta estas tendencias y fomente en los alumnos el deseo de satisfacerlas, la felicidad viene a ser un complemento básico del ser humano.

La necesidad de conocerse a sí mismo

Es necesario que logre un justo autoconcepto que le permita conocer sus capacidades para desarrollarlas y sus limitaciones para asumirlas e intentar superarlas. Y una autoestima realista, es decir, estímulo y de impulso para realizar el esfuerzo que le exige su propia formación.

El ansia de libertad

Es preciso que el alumno sea consciente que su realización personal "sólo se produce en la medida en la que va haciendo opciones libres y creativas"

El educador puede partir de esta valoración para lograr que los alumnos se impliquen en la tarea de su propia realización personal de un modo cada vez más comprometido. Para conseguirlo tendrá que ayudarles a descubrir (CGEC, 2000):

- la importancia que tiene la libertad
- que no hay libertad sin responsabilidad, de lo contrario se llama libertinaje

Sin duda el protagonismo en este proceso corresponde al alumno. En este caso algunas actitudes posibles que el profesor pueda utilizar para favorecer la formación de los alumnos para el desarrollo y crecimiento de éste, son:

- Actitudes de escucha e interés por su persona y por su proceso personal de aprendizaje
- Actitudes de comprensión, exigencia de mejora e intento de ayudarlo a superar sus fallos
- Actitudes de valoración y estima de sus capacidades, que va realizando y de sus aportaciones
- Actitudes de gratuidad de su oferta de tiempo, atención y esfuerzo para favorecer su desarrollo personal y para ayudarlo a superar sus dificultades y limitaciones
- Actitudes de aceptación del alumno como persona con su originalidad y sus condicionamientos. Jamás utiliza ese conocimiento para "clasificar" o "comparar" con otros a sus alumnos y alumnas.

Son actitudes que al alumno le transmiten el mensaje de que el profesor cree en él y espera de él lo mejor, con esto se fomenta la autoestima del alumno, siempre haciendo hincapié en evitar el riesgo de que caiga en un narcisismo.

Las actitudes docentes dependen, en gran manera, de la estima que el profesor tenga de sí mismo y del grado de satisfacción respecto al ejercicio de su tarea profesional. De tener una actitud negativa pueden concluir a actitudes docentes que no favorecen la interrelación profesor-alumno.

El ejercicio de la autoridad despierta cierta perplejidad en los que han de educar en un ambiente social que ha cambiado profundamente con relación a aquel en el que ellos se formaron. Quien da libertad completa al educando, ya no lo educa y quien tenga sometido al educando tampoco lo educa (Spranger).

La autoridad y la libertad se pertenecen recíprocamente y que la autoridad es verdadera sólo en cuanto despierta la libertad (Jaspers).

El profesor se ve obligado "a abandonar campos de información y de transmisión de conocimientos en los que era una autoridad exclusiva". Pero hay que subrayar que "sus nuevos ámbitos... como animador, orientador, despertador de deseos de saber, de búsqueda, de extrañeza ante la realidad... posiblemente permitan a corto plazo un resurgir de la figura social y humana de este profesional de la educación". (Sacristán, 1989, p. 679)

El profesor educa más con lo que es, que con lo que se enseña.

Es así como se da por finalizado el primer capítulo, y así mismo se da apertura al capítulo segundo de este estudio que presenta todos los argumentos de esta investigación así como también su desarrollo del mismo.



Capítulo 2

LA FORMACIÓN DEL ALUMNO Y EL CONTEXTO INADVERTIDO QUE LO RODEA

DE LO QUE SE HA HECHO

Las investigaciones de la educación secundaria no han tenido un gran auge entre los investigadores dedicados a la educación y pedagogía, y mucho menos por alumnos de licenciatura. El interés de las investigaciones sobre la formación de los docentes es un poco más recurrido y dirigido a diferentes niveles educativos, que no son la secundaria. Las primeras investigaciones en México del nivel básico secundaria las comienza aproximadamente en 1978 con Fuentes* sobre la matrícula y los efectos que tenía en el periodo 1970-1976; en 1983

* Investigador del DIE-CINVESTAV, sus tesis pueden consultarse en la misma.

Muñoz* sobre la demanda y la satisfacción de este nivel; en 1983 Paniagua* estudia las estadísticas de crecimiento y distribución de la matrícula en 1976 a 1986; y continuando con varios estudios realizados, en la década de los noventa, por Quiroz* con una perspectiva más dirigida hacia los alumnos, el aprendizaje y los docentes.

Quiroz comienza en 1990 con el estudio de los procesos escolares dentro de las aulas; en 1992 con el tiempo cotidiano en las aulas; en 1991 sobre los obstáculos para la aprobación de los contenidos académicos; en 1994 la reprobación como condicionante de las posibilidades de convertir la obligatoriedad en una realidad; y en sus publicaciones de los años 1996, 1998 y 1998a con la relación entre currículo y las prácticas de enseñanza.

En 1983 Quiroz presenta su tesis de maestría con el título “Ideología y maestros en formación” donde el objeto de estudio es el proceso ideológico de las escuelas normales básicas, en la cual presenta un enfoque político de la ideología del magisterio. En 1996 Díaz Pontones* presentando su tesis de maestría con el título “Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico” trata como punto de partida las estrategias docentes y posteriormente de enseñanza, lo cual lleva al objetivo de “cómo los maestros constituyen y ponen en juego diversas estrategias de enseñanza... cómo se orientan hacia distintos proyectos-meta y con ellos cómo se establecen las cunas de sentido” (DÍAZ Pontones, 1996:4).

En 1998 Canedo* presenta también su tesis de maestría con el título “Saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria” donde su objeto de estudio es lo cotidiano en las aulas en una secundaria técnica al norte de la ciudad de México. Y por último, volviendo a presentar una tesis pero ahora de doctorado, en el año 2000, Quiroz hace una investigación donde el objetivo es la revisión de los problemas fundamentales de la secundaria, en ésta los presenta

* Investigadores del DIE-CINVESTAV, sus tesis pueden consultarse en la misma

con dos perspectivas la equidad y la pertinencia. En los capítulos desarrolla temas como: la política educativa relacionada en la cobertura y eficiencia desde una perspectiva cuantitativa, la visión panorámica de la reforma curricular de la secundaria (vigente a partir de 1993) y, un análisis de prácticas de enseñanza como condición de posibilidad de aprendizaje.

También tenemos la Reforma Integral a la Escuelas Secundarias (RIES), que acabó siendo Reforma a Escuelas Secundarias (RES), que al igual toma mucho interés para el gobierno federal entrante en el año 2000 y que finalizó en el año 2006, poniendo como pilar de desarrollo la educación e investigación. De esta forma y bajo un procedimiento discreto se da la última versión aceptada y firmada por el entonces Secretario de Educación Pública Reyes Tamez, se propone un enfoque muy similar al que se trata en este trabajo de investigación, el alumno. Así la reforma está enfocada más a un currículum teórico y general, que no presenta una metodología específica, dándole al profesor la tarea de formularla y así tenga libre cátedra. Este último es protagónico en las polémicas dadas desde el primer momento en que se dio a conocer tal transformación de la escuela secundaria.

En el año escolar 2006-2007 se ha implementado esta Reforma a Escuelas Secundarias (RES), de la cual mencionaré lo más interesante para este trabajo de indagación. A continuación se presenta una síntesis de los puntos más importantes de de esta reforma (SEP Educación Básica Secundaria, 2006).

El plan de estudios de la RES

El propósito de este plan es que maestros y directivos conozcan sus componentes fundamentales para llevar acciones para impulsar el desarrollo curricular en las escuelas y así mejorar sus prácticas docentes. Para la transformación de la escuela comienza por el currículum, el plan y los programas de estudio son únicamente el primer paso para avanzar hacia la calidad buscada.

Finalidad de la Educación Básica de la RES

El cambio educativo debe obedecer y responder al avance de las necesidades de la sociedad, es decir, adaptarse con base en evaluaciones y reformulaciones a los contenidos curriculares. La obligatoriedad de la secundaria implica:

1ro. Proporcionar a los egresados de primaria el ingreso a la escuela secundaria y que permanezcan en ella hasta concluirla

2do. Adquirir conocimiento, desarrollar habilidades y la construcción de valores y actitudes, es decir, la formación a partir del contexto en que se encuentre

Debido a las necesidades actuales de aprendizaje de reflexión, análisis crítico en cuanto a los derechos, la democracia, la producción, el intercambio de conocimientos a larga distancia, la salud, el ambiente y la aplicación de todo esto al mundo laboral cada vez más disputado, hace que los profesores, la escuela y el Sistema Educativo Nacional dirijan sus acciones y esfuerzos a actualizar y fortalecer la normatividad vigente.

Perfil de egresado de la RES

El nuevo plan de estudios formará a un alumno que:

- Utilice un lenguaje oral y escrito claro, con fluidez y adecuadamente
- Argumentativo y Analítico,
- Seleccione, Analice, Evalúe y Comparta información,
- Interprete y explique diferentes fenómenos, con base en los conocimientos adquirido,
- Favorezca la vida democrática con base en el conocimiento de los

derechos humanos y los valores,

- Reconozca y Valore distintas prácticas y procesos culturales,
- Conozca y Valore sus características como ser humano y ser social,
- Aprecie y Participe en diversos actos artísticos y;
- Reconozca al ser humano con potencialidades físicas e interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Las competencias son propósito educativo central y es por esto que se implican en este plan. Una competencia es poner en práctica los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y lograr propósitos en un contexto dado. Para lograr el perfil de egreso las siguientes competencias deberán desarrollarse en todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades de aprendizajes:

Competencia para el aprendizaje permanente

Competencia para el manejo de la información

Competencia para el manejo de situaciones

Competencia para la convivencia

Competencia para la vida en sociedad

Elementos centrales en un nuevo currículum de la RES

El adolescente de la escuela secundaria pasa por un periodo de construcción de identidad y definirse en el mundo de los adultos, además de cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales, es conveniente señalar que no todos los adolescente son iguales y así como que hay diferentes formas de vivir la adolescencia. Es por esto que la reflexión de las características y el papel de los jóvenes en la escuela y sociedad ocupa un papel central en esta reforma.

La propuesta curricular para secundaria promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes; posibilita una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar y facilita la integración de conocimientos adquiridos en distintas materias. El tipo de trabajo que se sugiere en la propuesta facilita relacionar las actividades de distintos maestros. Así, el trabajo colegiado se hace necesario para compartir experiencias centrales en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Características del Plan y Programas de estudio de la RES

El desafío de aplicar los enfoques propuestos en el Plan y Programas de estudio de 1993, que están saturados de contenidos y de cambios de enfoque, el desarrollo de habilidades y actividades, todo esto sigue en pie. Para que el alumno comprenda y aplique los conocimientos adquiridos.

La educación secundaria tiene como función principal construir una plataforma de formación general común y de calidad, siendo así una continuación de la educación primaria.

La reforma incluye múltiples oportunidades para establecer las relaciones entre los contenidos, la realidad y los intereses de los adolescentes, además de motivar a seguir estudiando.

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Se busca que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de las diferentes culturas, lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones. Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como la diversidad social y cultural.

Esta propuesta curricular pretende adquirir y aplicar conocimientos, adquirir valores y actitudes que favorecen el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad y el cuidado y respeto al ambiente, además de que dirija su propio conocimiento y aprendizaje de manera permanente e individual a lo largo de su vida.

Para favorecer la comprensión y profundización en los diversos campos de conocimientos se consideró: los conceptos fundamentales, la raíz del conocimiento, cuáles se pueden enseñar en la escuela, cuáles son los más relevantes para la formación e interés del alumno y cómo incluirlos en el estudio de cada asignatura.

La integración de saberes y experiencias en los estudiantes es prioridad, de éste se han identificado contenidos transversales. Estos tienen temas que ayudan a la formación crítica, para reconocer los compromisos y las responsabilidades individuales y en sociedad. Estos campos son:

- Educación Ambiental
- La Formación de Valores
- Educación Sexual y Equidad de Género

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance, y éstas no sólo incluyen a la computación sino al cine, televisión, radio y videos. Todos éstos susceptibles a aprovecharse con fines educativos.

La reducción de asignaturas se hizo para favorecer la comunicación maestro-alumno, propiciar la integración de los temas de las asignaturas, y la flexibilidad para la selección de temas, estrategias didácticas y material de apoyo para dar los temas señalados en los programas de las asignaturas.

Y es así, como se finaliza este apartado con que las investigaciones realizadas tienen diferentes y diversos enfoques que aportan y enriquecen a este nivel, pero no ha habido investigaciones sobre las necesidades que los alumnos demandan, es decir, pareciera que no se les toma en cuenta para su formación, y el valor que tiene para conocer cómo formarlos y promover la continuidad de estudios en éstos mismos. Por eso creo importante esta investigación, ya que la deserción y nivel de eficiencia de esta institución cada año parece disminuir en lugar de aumentar.

ORIGEN Y CIRCUNSTANCIAS

La educación secundaria en México ha presentado varios problemas desde hace algunos años: sólo cubre el 70% de demanda y el número de deserción es alto y sobre todo de importancia, para esta tesis es que los alumnos no aprenden lo suficientemente bien los contenidos que se les proporcionan en la institución. Esto es revelado por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en la revista Educación 2001 (2004) y marca como menester: atender el equipamiento, los recursos destinados y también atender a la formación de maestro, pero falta aumentar el punto de importancia para este proyecto, es atender a las necesidades del alumno.

El interés por realizar este estudio, es porque en mi experiencia realicé algunas entrevistas informales a profesores de secundaria, después de un reconocimiento empírico del problema de educación básica especificado en la secundaria. Los profesores, entrevistados de forma informal, se mostraron interesados por los temas proporcionados en la entrevista como el de su currículum y cómo se fueron acercando a la docencia. Debido a que la mayoría de éstos fueron inducidos por casualidad a la docencia desde su formación preparatoria y de licenciatura, me interesó este tipo de investigación. A excepción de un solo caso de una profesora, de un total de cinco entrevistados, fue la única que, desde antes de iniciarse en los estudios dirigidos hacia la docencia, tenía el objetivo de ser docente propiamente.

A esto anterior, le aunamos que hemos tenido comentarios de varios intelectuales, políticos y funcionarios que ejercen a favor de la educación y de éstos se ha dado una polémica que da buenos indicadores para una investigación donde el alumno sea el protagonista y como debería de serlo en la misma institución.

La polémica y las opiniones

El periódico *La Jornada* en el año 2004 realizó muchas entrevistas y además recolectó en una crónica a otras más de varias personalidades que a continuación presento.

Rafael Quiroz, considera que la reforma de la SEP es coherente con la idea de enseñar menos contenidos en secundaria, pero señaló varios problemas para su instrumentación, como el poco tiempo para la elaboración y autorización de libros de texto, la enorme carga de trabajo a los docentes y la insuficiente preparación de éstos para manejar el nuevo enfoque. En cuanto al diseño curricular opinó a favor de añadir una hora más de estudio a la materia de inglés en lugar de hacerlo con español.

El periódico *Reforma* consultó a Olac Fuentes Molinar, ex secretario de Educación la RIES Básica y Normal de la SEP, quien afirmó que para la aplicación de tal reforma se requiere por lo menos 30% de recursos adicionales, además de cuestionar que la propuesta sea sólo reducir el número de asignaturas y compactar otras (18 de junio 2004). Para el mismo periódico Paredes López diría que la reforma debe hacerse “gradualmente y no, no hagamos un cambio de un día y ahí muere, no... hay que hacer cambios bien analizados y bien integrados a estos niveles (2 de julio 2004).

También el periódico *El Universal* publicó una información basada en datos de la SEP, en la que se explica que entre los más de 700 mil estudiantes mexicanos que abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria en los últimos años, la principal causa fue el **"poco o nulo gusto"** de los jóvenes por la escuela. Aunado a esto en el año 2001, 351 mil 393 alumnos abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria, esto es, 6.5 por ciento de los inscritos; presentándose el caso más grave en el Distrito Federal donde el

porcentaje de deserción se incrementó en 36% entre 1993 y 2001. En tanto que en los últimos dos años, la deserción pasó de 7.5 a 6 por ciento.

Ricardo Gamboa Ramírez, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien participó en la renovación al plan de estudio del CCH en 1996, opinó que la reforma: “Desde el punto de vista didáctico es impecable, introduce la dinámica para ubicar al estudiante en el espacio temporal pero es pésimo en la selección de los temas, no consultaron a los verdaderos expertos” (Milenio Diario, 28 de junio)

En otros periódicos como *El Financiero* y *La Crónica*, también hicieron entrevistas particulares como a Guillermo Knochenhauer que declara que “en una cosa si tiene razón el gobierno, y es que lo peor es que la escuela secundaria quede como está” (El Financiero, 25 de junio), y Manuel Gil Antón columnista de “El peón de marfil” de *La Crónica* hizo un llamado a que se considerara la propuesta como un punto de partida para organizar acuerdos entre los que saben, en lugar de condenarla o celebrarla de manera superficial y llena de adjetivos.

En una conferencia Lorenzo Gómez-Morín, Subsecretario de Educación Básica y Normal declaró que la reforma planteada se propone dar resultados en dos años, en cuanto a la calidad de la enseñanza que reciben 6.5 millones de alumnos, además incrementar 881 mil alumnos que actualmente no están inscritos en la secundaria. Sobre la polémica de los cambios en los programas de estudio, el funcionario alegó que los actuales no han funcionado adecuadamente debido a la gran cantidad de deserción y bajo nivel escolar. (18 de junio 2004)

Reyes Tamez, ex secretario de la SEP (2000-2006), aseguró que el proyecto aún “busca recabar opiniones de los diferentes sectores vinculados con la educación básica, con el propósito de enriquecerla y configurarla”, esto lo dijo en el pleno del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. (24 de junio de 2004)

Modesto Suárez escribió en *Reforma* que la reforma presenta varios problemas y que el propósito de hacer más fácil la enseñanza de la historia no es nuevo en nuestro país que ya tiene años presentado fallas, pero que la principal radica en los propios profesores que no conocen a fondo la disciplina histórica y por esto se limitan al libro de texto, del cual se ven los alumnos obligados a memorizar datos y fechas. Y que “Ante esta situación, la conclusión lógica sería reforzar la preparación del magisterio y no la supresión de un parte sustancial de los temas de la historia nacional y universal”.

Ante toda esta controversia y diversidad de opiniones entre catedráticos, políticos, intelectuales y los coordinadores de esta reforma queda bastante clara la evidencia del por qué la importancia de la investigación a este nivel de estudio. Sumado a todo esto, es sorprendente el resultado que muestra el diagnóstico que de cada 100 estudiantes que inician la educación primaria que sólo 4 concluyen sus estudios profesionales (Educación 2001, Agosto 2004). Con base lo anterior, es necesario hacer hincapié que el nivel encargado de incrementar el gusto por el estudio y el conocimiento es la educación básica secundaria.

Con todo esto escrito, y declarado por varias personalidades, es menester darle la importancia que tiene realizar este trabajo de investigación. En investigaciones que preceden a ésta, el enfoque con el que se han realizado es con una mira administrativa, política, de estrategias en clase y la cotidianidad en el aula de clases. La perspectiva con la que abordó este problema es desde las necesidades del alumno, para procurar un perfil más *ah doc*, tomando como base sus gustos y preferencias de éste. También es llegar a hacer de nuestro conocimiento las opiniones del alumno sobre las clases y cómo le gustarían, partiendo desde la realidad actual de los estudiantes de la educación en México. En el caso de que no se abordara este problema el diagnóstico del alumno y el reconocimiento de sus preferencias, cómo dice Julio Cesar Gómez, no se realizaría y como consecuencia se seguiría con los evidentes malos resultados que tiene como institución educadora y formadora la educación básica secundaria.

En un artículo de la revista *Educación 2001*, José Sarukhán, ex rector de la UNAM, en vísperas de la RES (Reforma a Escuelas Secundarias) externó que “Una cosa es la formación de la gente y otra la información que recibe y creo que es mucho más importante lo primero y eso dicen los grandes educadores” (La Crónica, 7 de julio). Partiendo de esto, quiero enfatizar la importancia que tiene conocer las necesidades del alumno en la educación desde su propia perspectiva, gustos y opiniones.

Las perspectivas con las que se aborda esta investigación surgen de la realidad estudiantil, de cómo egresan los alumnos de la primaria y cómo se les debe de conocer en su ingreso a la escuela secundaria, es decir, de dónde partimos para hacer una labor adecuada para con los alumnos. Si bien es dicho, que el desarrollo más importante en la vida del ser humano es la educación, entonces formar no es una tarea fácil y lineada por el llamado “ahí se va”. Tomado en cuenta esto, es trascendental saber cómo formar al alumno, y de igual importancia es hacerlo estando basado en la realidad.

Por estas razones, las investigaciones que tienen como objetivo conocer las necesidades del alumno son un menester latente, que cada vez es más evidente para cualquier situación educativa, debido a que estamos en una época de grandes transiciones y cambios, es necesario cambiar la formación de los alumnos.

Con lo escrito hasta el ahora es momento para dar pauta al siguiente apartado, en éste encontraremos el fundamento de esta tesis y las causas pedagógicas que involucran a la misma en el problema que se plantea en este trabajo de investigación.

EN LO PEDAGÓGICO

En la actualidad las secundarias de México están en un conflicto debido a que las condiciones de trabajo no permiten desarrollar mejor la labor de docencia en la institución, la formación del profesor, los recursos, etc. y obstáculos como éstos retrasan el urgente cambio (no reforma) en nivel de educación básica secundaria.

En el caso particular de la Escuela Secundaria Diurna No. 171 “Frida Kahlo” donde en la que se realizó la aplicación de los instrumentos de indagación, está ubicada al norte de la ciudad de México en la delegación Gustavo A. Madero en una colonia marginada social y económicamente a las faldas de un cerro.

Los alumnos que asisten a esta escuela pertenecen a colonias aledañas, circunscritas en un nivel socioeconómico bajo, familias disfuncionales, problemas de drogadicción, etc. Actualmente el turno vespertino de esta secundaria tiene el nivel académico más bajo de la zona y el penúltimo a nivel delegacional. Los docentes que aquí laboran vienen de diferentes formaciones del campo educativo; algunos son profesionistas que se les presentó la oportunidad de cubrir unas horas y decidieron ser docentes por gusto. También están los profesores normalistas que desde que iniciaron en la carrera decidieron ser profesores, así como profesores que empezaron la carrera de normalistas sin tener idea alguna y ni conocimiento pleno de lo que se trataba.

La secundaria se encuentra organizada por el siguiente personal: 35 docentes, 5 profesionistas del SAE (Servicio a la Atención a la Educación), 4 secretarías, 3 personas de intendencia, 1 profesor de Red, 1 profesor del laboratorio de computación GAM, 1 velador, 1 conserje, y por el Subdirector y Director. En esta secundaria el principal problema que hay es el nivel educativo bajo que maneja desde hace ya algún tiempo.

Parece ser que el problema para varias personas es la forma de enseñar de los profesores y en particular para esta investigación. Esto nos lleva a una realidad sabida por todos y reconocida y que curiosamente pocos son quienes buscan una solución. La enseñanza es impartida según la formación del docente, entonces según la formación recibida es la impartida. El objeto de estudio que se aborda son los alumnos, sus necesidades como finalidad de la educación, en el transcurso de su estancia y del perfil de egreso de éstos. Es decir, cómo propone o expone sus experiencias que lo han y seguirán formando, y distinguir el problema que provoca que la formación que han estado recibiendo en la secundaria no cubra sus intereses y las necesidades para el desarrollo de ellos y de la institución de educación básica.

Esta investigación, puede confundirse con varios problemas actuales de México que se deben a un problema cultural y ésta es el resultado de las costumbres y a la vez, ésta última proviene de la repetición de acciones que después se vuelven hábitos. Y podríamos culpar a varios factores para encontrar la solución de la reforma en la secundaria. Por eso insisto en que esta indagación tiene como finalidad la creación de un centro de formación alterna para los alumnos y para esto es necesario conocer sus necesidades, sus demandas. Para poder identificar las principales inconformidades. Porque no hay que olvidar que desde hace unos años se ha acentuado que los alumnos van desertando en el trayecto de la educación secundaria.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria diurna y en ésta se documentó, de forma breve, la formación de los maestros que imparten clase en el turno vespertino, las necesidades educativas que resultaron de una encuesta a alumnos y en consecuencia lo que se demanda del profesor.

FINALIDAD DEL CASO

Objetivo General

Analizar las demandas que se expongan en la encuesta, observaciones a alumnos y profesores. Teniendo como base fundamental la interpretación de las necesidades del alumno y así poder realizar una propuesta de cómo sería el modelo de formación alterna de los mismos y su actuar en la escuela. Así como también para los que están preparándolos en el presente, es decir, los maestros.

Objetivos Particulares

Descubrir las necesidades que se demandan en la encuesta, partiendo desde las mismas que el alumno solicite, al igual que su perfil educativo. Para que posteriormente se detecte el fundamento teórico que respalda las exigencias de los alumnos, y así fundamentar que las demandas no son nuevas, pero si urgentes en darles la importancia que tienen. Esto debido a que algunas ocasiones los cursos impartidos, talleres o clases que se les dan a los alumnos suelen ser pocos satisfactorios y útiles para los intereses de estos mismos.

Elaborar una propuesta en la cual se reflejen las necesidades de los alumnos encuestados en la escuela secundaria, para satisfacer estas mismas. Este último objetivo particular es con la finalidad de que se tome en cuenta más a las actividades como técnicas de estudios que como complemento de una disciplina o desahogo de energía de los adolescentes que cursan la secundaria.

Así, se seguirá incursionando en la investigación de este nivel escolar, que ha sido descuidado por los investigadores dedicados a los fenómenos educativos, para que con una propuesta sobre la formación alterna y la actualización de esta misma pueda mejorar la satisfacción del alumno y la institución, que de mala fama tiene en su nivel educativo.

SUS PARTICIPES Y SU ENTORNO

Para este apartado es necesario tener en cuenta las características antes mencionadas de la institución y de los docentes que laboran en ésta (p. 48). Una vez esto, tocará tratar a los alumnos.

Los alumnos que asisten a esta escuela son adolescentes de escasos recursos, que en ocasiones tienen que faltar a clases porque tienen que trabajar. La comunidad estudiantil es de 152 alumnos, distribuidos en 12 grupos, divididos en los tres grados obligatorios de la educación secundaria. Todos los estudiantes conviven en el tiempo de receso, agrupándose en conjuntos de 2 hasta 5 adolescentes, y conviven con grupos similares y que sean de su grupo escolar (compañeros) o grupo de iguales (cuates o banda). En forma general los jóvenes tienen un comportamiento de características *ad hoc* con su edad, pero modificando su conducta se encuentran factores como su nivel socioeconómico y la historicidad que haya con sus demás compañeros, esto último, en la mayoría de las veces, se ve entintado de manera violenta por problemas o vivencias no agradables desde la primaria o circunstancias vecinales.

Algunos de los estudiantes de esta institución tienen una relación de tutearse con la mayoría de los profesores, en ocasiones esto en lugar de beneficiar da lugar a faltas de respeto “mayores” (así catalogadas por los profesores y directivos de este recinto), tales como “mentadas de madre”, “señas obscenas”, “gritarles un apodo”, etc. Otros guardan el modelo de respeto que se tiene desde hace varias décadas, el de hablarle de usted a todas las personas que representen una autoridad en la escuela. Pero en la mayoría del alumnado la relación con profesores y demás personas, que laboran en la institución, la situación de respeto se ve con una peculiaridad que resalta a simple vista, principalmente la forma de dirigirse hacia todo el personal varía su cargo y edad. A los dos directivos de esta secundaria les hablan de usted, y en pocas ocasiones y

casos extremos los alumnos se exaltan y la manera de dirigirse cambia de su modo formal al informal. A los integrantes del SAE (Servicios de Atención a la Educación –Prefectos, Orientación, Trabajo Social y USAER- cabe mencionar que no tienen Médico) el trato es meramente dependiente de la situación en la que se encuentre el alumno, es decir, si está por su conducta inapropiada o por acercamiento propio de él para la orientación en alguna situación que le cause conflicto.

En el caso de los profesores con relación de los alumnos es también dependiente, pero en este caso es con base en el carácter del profesor. Los casos más usuales son cuando los jóvenes tienen un respeto hacia sus maestros de características similares como; estrictos, carácter enérgico, materias generadoras (español y matemáticas). Hay casos donde algunos alumnos tutean a los docentes pero siempre guardando un respeto y jerarquía entre ambos, otras situaciones son los profesores que se ganan la confianza de los alumnos y recurren a éstos para platicar problemas que absorben su atención. También existe el ambiente donde ambos cumplen su papel esencial en clase, una perspectiva tradicional de la relación profesor-alumno.

Particularmente hay profesores que sólo se dejan tutear por ciertos alumnos con características similares, como que el alumno tenga interés en su materia, la participación en clase, el desempeño en clase, el carácter y hasta similitudes en actitudes. En este mismo tema otros profesores todavía cumplen con las características tradicionales de la relación profesor-alumno, es decir, hay docentes que todavía suponen que por el hecho de pararse frente a un grupo de alumnos, éstos van a obedecerle y recrearse con lo que éste les dicta en su discurso, además no tienen mayor relación con los estudiantes que el de emisor y receptor. Pero hay un sector de profesores que forman la parte más sobresaliente de la escuela, los docentes que están enterados de los problemas principales, y que también detectan, de sus alumnos en su clase, éstos tienen la característica de que platican con la mayoría de sus compañeros que también tienen a los

mismos grupos o grados y comentan las dificultades de sus alumnos en común. Además también recurren a datos que obtienen de los departamentos de Trabajo Social y Orientación, en casos de necesidades educativas especiales recurren a la orientación de USAER. A esto se suma que platican con los Padres de Familia en juntas de firmas de boleta, en juntas extraordinarias y, en casos extremos, citas de carácter urgente para menos de una semana. Estos profesores son contados en la escuela, son minoría, pero su presencia es dominante sobre cualquier otra autoridad, debido a que en la relación que sostienen con los alumnos es de mayor confianza y credibilidad en las recomendaciones que se les hacen respecto a su comportamiento en la escuela.

Debido a modas o corrientes de las cuales los alumnos son presa de comercio y consumismo, se han detectado ciertas creencias místicas entre la población estudiantil. Las creencias místicas más sobresalientes que se han dado con frecuencia es la moda de los “Elfos” ésta consiste en un muñeco que se le debe dar de comer y tratar como a un ser humano, como si tuviera vida. Esto ha creado distractores tan grandes que han llegado a acaparar la atención de todo el grupo y de captar la atención personal de docentes, esta atención es enfocada en tanto a tener más conocimientos de esta moda, hasta el grado de comentar e intercambiar información entre éstos.

En la escuela se vive un ambiente de respeto un tanto superficial, porque en el alumnado es cada vez más presente un trato irrespetuoso en cuanto al léxico que utilizan frente a cualquier persona que pertenezca o sea ajena a este plantel. Estas situaciones se dan, no sólo en receso o en el transcurso que tienen los alumnos para ir de su taller o laboratorio a su salón de clases, sino que también se da en los salones de clase y cuando se está frente a juntas extraordinarias o una situación frente autoridades o directivos. Estas situaciones se ven apaciguadas cuando se les llama la atención o se les recuerda que su “vocabulario no es correcto” en ese momento, y que “no pueden tratar de la misma forma a sus profesores como si fueran compañeros o amigos” que “tiene que haber un trato

diferente en cuanto el respeto hacia sus profesores y directivos de la secundaria”.

El ambiente que se tiene en cuanto a las relaciones de profesores entre sí, se puede calificar como un trato meramente profesional. Que en muchos de los casos no va más allá de lo que la escuela exige en una correspondencia de comunicación verbal, los que tengan relaciones que van más allá de esto se concretan y se limitan a decir “luego lo vemos”, esto obviamente cuando se ven sorprendidos. En algunas ocasiones todo el personal que labora puede convivir en fiestas organizadas por la escuela en un salón de eventos sociales o ahí mismo de manera pronta.

En las Juntas de Consejo Técnico Escolar y Junta de Evaluación, los profesores coexisten de forma peculiar y hace remontarnos a épocas de estudiantes, porque las juntas de esta índole se hacen en algún salón o taller de cómputo de la escuela y lo peculiar se encuentra cuando llega el momento de ocupar sus lugares, que no están predestinados, sino que son libres de sentarse donde mejor le parezca. Esta circunstancia se resuelve sentándose como lo hacen los mismos alumnos de esta escuela, por grupos de amigos y grupos de género, además los profesores se sientan en la parte trasera o más alejada al exponente y las profesoras lo más cercano al expositor. Los profesores que no están dentro de estas características son por ende, los profesores que antes calificué como de presencia dominante. Esta situación se repite en los recesos.

Los directivos de esta escuela comprenden una relación que en ocasiones equidistan en cuanto a las soluciones y actitudes que se deben tener respecto a una situación extraordinaria. Sin embargo, la relación que hay entre ellos es mutuamente de respeto en cuanto a posición jerárquica, las decisiones finales y de mayor responsabilidad las toma el director, tal como dice su estatuto de obligaciones y quehaceres de cada uno de los integrantes de cualquier institución de educación secundaria. Pero la mayor parte de la planta docente comenta que el Director en varias ocasiones ha mostrado falta de carácter y capacidad para

resolver los casos que acogen a la situación. Tal es el caso de unas alumnas que presuntamente portaban una minúscula cantidad de alucinante conocida como *canabis o mariguana*. Esta situación se compara con otras experiencias que se han tenido en el transcurso de los últimos años, donde casos similares se resolvieron sin mayor dificultad, sin tener que canalizarlos a una institución preventiva o de rehabilitación de adicciones (según fuera el caso). El Subdirector ante esto procede según los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en el Distrito Federal”

En cuanto al contexto educacional de la secundaria se tiene que el nivel que guarda y se crea en ésta es uno de los más bajos a nivel sectorial y delegacional, teniendo el penúltimo lugar en cuanto a aprovechamiento escolar. La actitud que toman ante esto los directivos se encuentra plasmada en el Plan Anual de Trabajo de la secundaria, que tiene como frase y objetivo principal “Leer para educar y educar para la vida”. Siendo obvia la problemática de la que se ocupa este plan. En un reconocimiento hecho al principio del curso escolar, con base en evaluaciones iniciales de acuerdo con el contenido que deben dominar los alumnos al salir de sexto año de primaria, se obtuvo que estos estudiantes del primer grado tienen un nivel aproximado de equivalencia al de cuarto grado de primaria. Por esto los profesores argumentan que en estas situaciones es más difícil conseguir que los alumnos salgan teniendo un manejo de contenidos apropiado al año que estén cursando.

Con todo esta información se concluye que la Escuela Secundaria Diurna No.171, motivo de este estudio, cuenta con un ambiente de cordialidad, tolerancia en unos casos, de respeto en otros, pero como el eje principal de la educación y de esta investigación es el alumno, se concluye que éstos son constantemente cambiantes, reflexionantes y en varios casos son influidos por más de un círculo y entorno social. Es por esto que son a ellos a quienes se les aplica el instrumento de investigación y que los resultados serán presentados más adelante.

CÓMO, CUÁNDO, DÓNDE Y CON QUÉ

La metodología empleada se explicará en tres rubros, el primero sobre la **fenomenología** (teoría interpretativa), en segundo lugar como **metodología** (estudio diagnóstico) y al final las **técnicas** principales que se utilizaron a lo largo de la investigación.

El término fenomenología tiene como fin estudiar a los “fenómenos”, en otras palabras, “de *lo* que aparece en la conciencia, de *lo* “dado”. Se trata de explorar esto que es dado, la “cosa misma” en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser *del cual* es fenómeno, como sobre la relación que lo une al yo para quien es un fenómeno.” (LYOTARD; 89, 11) Es decir, localizando el describir del fenómeno sin salir de él.

En palabras de Merleau la fenomenología es el estudio de las esencias y todos los problemas se resuelven en la definición de éstas, “pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no creo que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su -facticidad- [realidad]” (MERLEAU, 1975; 7) bajo esta misma perspectiva “La fenomenología en cuanto revelación del mundo se apoya en sí mismo, o se funda en sí misma” (MERLEAU, 1975; 20)

Entonces tenemos que la fenomenología es entendida a sí misma como descriptiva de fáctico (lo real). Rodríguez se refiere a ésta como que lo descrito por ella son vivencias, que cada uno de nosotros (seres humanos conscientes) tiene como momentos de una corriente de conciencia. “Las vivencias son... momentos reales de un yo real (yo fenomenológico)... [éste] es un todo real, que se compone realmente de múltiples partes, y cada una de estas partes se llama ‘vivas’”. (RODRIGUEZ, 97; 39) Es así como entre la conciencia y la vivencia no hay diferencia.

“Por eso emplear la vivencia...no significa de entrada comprometerse a la aceptación de una esfera de... contenidos reales” (RODRIGUEZ, 97; 50) sino que, la vivencia, es una forma convencional de dominar un ámbito (cualquiera que sea), cuyo sentido original tiene justamente que ser precisado por el análisis fenomenológico. Así, la descripción directa de las vivencias puede ser tomada directamente de la vida cierta (fáctica), sin enfocarse tanto en lo subjetivo. (RODRIGUEZ, 97)

Hay que hacer hincapié que “la exposición concreta de una vivencia perceptiva de la vida ordinaria... se trata justamente de recuperar una actitud “ingenua” frente a las explicaciones científicas o filosóficas” (RODRIGUEZ, 97; 50). Hay que ver con el sentido fenomenológico que significa la simple toma de conciencia de lo que ya estaba ahí, así no se presenta ninguna dificultad para tomar lo inmediatamente dado tal como se muestra. Además se logra fijar una estructura elemental de la vivencia, que sólo puede ser expresada mediante la intencionalidad y a partir de aquí se descubre la vivencia.

Por eso “El fenomenólogo, a pesar de las imágenes erróneas que se tiene de él es un filósofo realista, humilde y alegremente preparado para captar” datos del fenómeno a observar (MONTICELLI, 2001; 16). A propósito de la observación “no se puede pensar en fenomenología sin tener bajo los ojos de algún modo, aquello de lo que se habla” (MONTICELLI, 2001; 17)

Con lo antes descrito tenemos que “la fenomenología SE DEJA PRATICAR Y RECONOCER como manera o como estilo, [y que] existe como movimiento, antes de haber llegado a una consciencia filosófica total” (MERLEAU, 1975; 8) por esta razón “la unidad de la fenomenología y su verdadero sentido la encontramos dentro de nosotros” (MERLEAU, 1975; 8)

En perspectivas erróneas de la fenomenología se cree que su aire inicial es signo de un fracaso, pero la tarea de ésta es “revelar el misterio del mundo y el misterio de la razón” (MERLEAU, 1975; 20). A esto también agrega que “si ha sido un movimiento antes de ser una doctrina o un sistema, no es ni casualidad ni impostura. La fenomenología es laboriosa [y en ocasiones llega a confundirse] con el esfuerzo del pensar moderno” (MERLEAU, 1975; 21)

Para reforzar la metodología de esta investigación llegamos a la teoría interpretativa, que se centra en la búsqueda del sentido e interpretación de los mensajes y fenómenos. Es paidocéntrica y empirocéntrica, por lo que pone más énfasis en el proceso que en el producto. Las relaciones entre el formador y el participante nunca son de dependencia, sino participativa y en todo caso, democráticas. El hermeneuta (intérprete) es, por lo tanto, aquel que se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y todo malentendido evitado, favoreciendo su adecuada función normativa.

Adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el ser (mundo y hombre) como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito. Cabe recalcar que la investigación interpretativa es vivencial para el investigador desde el punto de vista que se tiene que entrar en el problema y la realidad, otra característica es que se tiene que documentar lo no documentado, por tanto es un documento inédito. Una ventaja es que se puede trabajar de la realidad a la teoría e inversamente, lleva a cabo una indagación a profundidad y no a la generalidad. Dentro de esta gama de las características es que puede reflexionar y convivir con el objeto u objetos de estudio, y es por esto que se está en la cultura o prácticas culturales, es decir, en las representaciones sociales.

Este trabajo es un estudio que se centra en lo social, que presenta relación más directa con los problemas de la comunidad, también se encarga de estudiar

conflictos de la humanidad. Los datos sociales presentan un obstáculo para este tipo de investigación, debido a que el hombre es el objeto de estudio y su conducta varía y está condicionada a diversos atributos de carácter cultural, psicológico, temporal, etc. La investigación social tiende a desaparecer el caos y las complejidades del estudio del hombre y su entorno, por eso Lundberg (año desconocido) argumenta que “la complejidad de la sociedad humana en gran parte [es] una función de nuestra ignorancia sobre la misma”.

En este mismo sentido se recupera algunos principios del estudio diagnóstico, utilizado por científicos sociales y desarrollada por antropólogos y sociólogos (GOETZ y LECOMPTE, 1998), pero también usada a menudo por los investigadores en educación, porque su significado literal es la “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos [que]... se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia” (WOODS, 1995; 18). A esto es evidente que la educación también le interesa y hace, por medio de la formación en sus diferentes niveles de educación, y principalmente en la educación básica. También el estudio diagnóstico y la educación tienen más puntos de coincidencia en su labor o paralelismos, o sea, que las dos construyen una historia e influyen directamente en la misma.

“Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, [el estudio diagnóstico], lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y de ciencia... procuran cultivar... habilidades...” al igual que la función del profesor en la educación. (WOODS, 1995; 20).

De aquí que se cite que el estudio diagnóstico “es el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (AGUIRRE, 1997; 3). Es un modelo de investigación utilizado por investigadores

sociales, Lévi-Strauss (1968) lo considera un principio de las tres etapas de la investigación cultural, de la etnografía, estos tres momentos son: la etnografía, etnología y antropología. En este caso, y para explicar más adelante por qué y cómo se retoma este concepto, tomaremos en cuenta los tres; la primera que es una “disciplina que estudia y describe la cultura de una comunidad desde la observación participante y desde el análisis de los datos observados” (AGUIRRE, 1997; 4), y la segunda es la comparación de los resultados de dos o más grupos. Y por otra parte la tercera es una disciplina que abarca toda una síntesis de la historia y geografía del humano indagado, haciendo teorías aplicables al mismo. ***Cabe aclarar que este trabajo es una investigación de caso y los tres momentos de la etnografía se aplican dentro de la misma comunidad estudiantil para el análisis de resultados (los cuales se presentaran en el capítulo 3), pero se no se citan ni se profundiza en los tres aspectos de la etnografía como metodología de investigación sino como método de análisis para la encuesta (instrumento de investigación de esta tesis).***

Los estudios diagnósticos son “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, intactos” (GOETZ y LECOMPTE, 1998-, 28) o comunes con la perspectiva como si fueran excepcionales o únicos, así permitiendo apreciar general o detalladamente los aspectos necesarios para dar credibilidad a la descripción, es por esto que es de mucha ayuda este tipo de investigación diagnóstica, porque socialmente ayudará mucho en su objetivo mismo. La implicación del investigador es distinta porque se involucran el fenómeno y también observa desde fuera para tener mejores resultados en la interpretación. Como la investigación se llevó al tiempo de realizar el servicio social, la función del investigador diagnóstico y la finalidad de la investigación mejorarán los resultados que en comparación con una investigación de tipo documental.

Como el enfoque diagnóstico se apoya en la convicción de que la cultura, tradiciones, roles, valores y normas del ambiente que se vive se van internalizando

y genera regularidades que pueden explicar la conducta de grupos o individuos correctamente, ya que son pertenecientes a un grupo que tienen en común una estructura lógica, que no es explícita, pero revela los diferentes aspectos de la cotidianidad. Esto nos servirá para aclarar las encuestas, que se realizan en forma indirecta y no programada para evitar algún condicionamiento y preparación de respuestas a preguntas hipotéticas que deduzcan de entrevistas anteriores, o ya sea por sus comportamientos más comunes en la clase u otros lugares de formación en la institución y provengan de su formación.

Así “El objeto inmediato de un estudio [diagnóstico] es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado [para] contribuir en la comprensión de sectores en grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (MARTINEZ, 1994: 30). Y ésta es también una finalidad de la investigación que es abordado en el capítulo 3 de esta tesis. El diseño diagnóstico requiere de estrategias que conduzcan a la reconstrucción social utilizando los métodos cualitativos, y en este caso cuantitativos, los cuales serán de gran ayuda para llegar a la fiabilidad de las mediciones, por medio del análisis de las partes o componentes de los fenómenos y las variables de resultado.

En esta investigación se utiliza los estudios diagnósticos descriptivos, por esto se usan primero las estrategias utilizadas para proporcionar datos fenomenológicos; estos representarán la concepción del mundo de los alumnos que son el centro de la investigación. Segundo las estrategias son empíricas y naturalistas; se recurrirá a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios a estudiar (las aulas de los profesores, las actividades al aire libre y en laboratorios). Y tercero como una descripción tiene un carácter, holista, construye descripciones globales en diversos contextos y determina las conexiones de causas y consecuencias con dicho fenómeno (GOETZ y LECOMPTE, 1998), como la formación en su efecto influyente en la formación del otro y su aprovechamiento de la educación básica, en este caso la escuela

secundaria. Para obtener datos el estudio diagnóstico utiliza una gama de técnicas como las entrevistas a profundidad, la observación participante y no participante, los cuestionarios y encuestas, etc.

Y con estos argumentos de estudio diagnóstico es como parte esta investigación. *Donde los tres momentos de la investigación etnográfica (etnografía, etnología y antropología) dan pie para enfatizar las observaciones y técnicas de análisis.* Esto porque en el capítulo tercero se analizan los resultados por grados escolares (comunidades) y después se hace un análisis entre éstos y en el cuarto y último capítulo se aplica la teoría que se puede aplicar en un modelo de formación alterna para cualquier cultura.

Las técnicas que se han utilizado son útiles y sencillas como: la entrevista, la observación participante y no participante, y (el instrumento que más se tomó en cuenta para el análisis) una encuesta. A continuación se presenta brevemente el método que se aplicó para la selección de muestra y preguntas que sirvieron para esta labor, también los procesos de aplicación y análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta.

Selección de la muestra

Se tomó a los estudiantes como actores o actantes de esta investigación, en ellos radica el eje articulador, ya que en varias investigaciones antes mencionadas no se toma en cuenta al alumno como el fin último de la educación básica. También aunado a lo anterior se seleccionó al estudiante por una petición de una docente de esta escuela para sondear su clase, ya que el grupo no estaba trabajando como se esperaba.

Es en esta petición donde se discierne que hay una oportunidad para involucrar los dos objetivos, el de la profesora para sondear su clase y de la investigación conocer las necesidades del alumno con base en una encuesta.

Selección de las preguntas

La encuesta consta de 10 preguntas, de éstas sólo se seleccionaron las 5 para el interés propio de investigación. Para tal acción se tomó en cuenta el objetivo de cada pregunta, que se enfocaban a los gustos y preferencias generales en la escuela, las respuestas de éstas tienen un valor excepcional, ya que nos hace llegar, de forma escrita, la voz de aquel integrante que no es tomado en cuenta para los cambios y de decisiones pero que paradójicamente es por quién sea hace todo eso: el alumno.

A continuación se presenta el cuadro que sustenta como se conformaron las preguntas para la encuesta, posteriormente se agregaron intercalando las preguntas que son de interés para la profesora y la escuela secundaria. (Ver anexos).

Cuadro No. 1. Estructuración de preguntas base para la encuesta.

Objetivo	Indicador	Preguntas
Conocer las necesidades del alumno en la secundaria	Interés por la escuela	→ ¿Te gusta venir a la escuela?
	Materias y contenidos	→ ¿Cómo te gustaría recibir la clase?
	Actividades curriculares	→ ¿Qué has aprendido?
	Relación maestro alumno	→ ¿Te gustan las prácticas?

La fuente de este instrumento es la misma circunstancia de la escuela, es importante hacer hincapié en este aspecto, los momentos para el análisis e investigación están en el mismo lugar en que se da el fenómeno. Los métodos para la elaboración (en cuanto los indicadores) de la encuesta fue deductivo, ir de lo general a lo particular, en tanto que primero se preguntó por la escuela y su sentir durante la estancia en ella hasta llegar a la particularidad de cómo se sentían en específico en las prácticas que tienen en los laboratorios. Esto con base en las etapas sustraídas de la obra “Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigaciones social” del autor D’Ancona. Tales parámetros se describen inmediatamente:

El diseño de la investigación

Esta fase es clave dentro del proyecto de investigación y, al igual que las precedentes, vendrá determinada por los objetivos del estudio (exploratorios, explicativos, predictivos, evaluativos), los recursos (materiales, económicos, humanos) y el plazo de tiempo disponible para su materialización (D’Ancona: 1996; 88).

Esta triple consideración de objetivos, recursos y tiempo incide, directamente, en la selección de una o varias estrategias de investigación.

La estrategia elegida influirá en:

- El diseño muestral: la muestra del estudio (individuos, viviendas, entidades sociales, acontecimientos, documentos), su volumen y forma de selección.
- Las técnicas de recogida de información (de documentación, observación y entrevista). Concretamente:
- Revisión de fuentes de observación secundaria (estadísticas y documentos).

- Observación sistemática, participe y no participe.
- Entrevistas abiertas, semi o no estructurales (individuales y/o grupales).
- Relatos biográficos (múltiples, paralelos, cruzados) y documentos personales.
- Cuestiones estandarizado (sondeos en serie, tipo panel, macroencuestas).

Las técnicas de análisis:

- Documental
- Estadístico (univariable, bivariable, multivariable)
- Estructural (análisis del discurso, etnografía, fenomenografía)
- Interpretacional (construcción de teorías, descriptivo/interpretativo).
- De contenido (cuantitativo y cualitativo).

En suma, en la selección de la estrategia y de las técnicas (de recogida y de análisis de datos) correspondientes intervienen los siguientes elementos:

1. Los objetivos de la investigación y si ésta se ceñirá a un momento temporal concreto (diseños seccionales o transversales) o si, por el contrario, incluirá diferentes periodos de tiempo (diseños longitudinales).
2. El grado de conocimiento, por el investigador, de la diversidad metodológica existente.
3. El grado de rigor y precisión que el investigador desee para su indagación.
4. La factibilidad de la investigación. Ésta se concreta, siguiendo a Pons (1993: 24), en los factores siguientes:
5. La capacidad del personal participante en la investigación.
6. La asequibilidad y corrección de las fuentes de información necesarias.

7. El nivel de operacionalidad.
8. El tiempo que se requiere.
9. El costo: humano, social y económico.
10. Las limitaciones deontológicas.”

Pero la práctica real de la investigación suele ser muy dispar. De acuerdo con Ibáñez (1989), el proceso de selección se simplifica bastante. El investigador social suele elegir, sin pensar demasiado en la elección, la técnica que tiene más a mano, bien por:

- Razones personales: uno es experto en esa técnica.
- Razones organizativas: uno trabaja en una organización constituida para trabajar con esa técnica.
- Razones institucionales: uno pertenece a una institución interesada en vender esa técnica.

La exposición de razones suele fundamentarse en tres aspectos esenciales: los objetivos, las características, y las condicionales de realización de la investigación.

La investigación social mediante encuesta

De las estrategias de investigación existentes, quizás sea la encuesta la más conocida y practicada por los investigadores sociales. No obstante, es a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando la encuesta se convierte en la estrategia predominante en la investigación social.

La encuesta como instrumento de investigación

La encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta... sus resultados mejoran cuando en su realización han intervenido otras estrategias, ya en fases precedentes (en la confección del marco teórico del estudio, el diseño del cuestionario y el diseño muestral) o en fases posteriores a su desarrollo (en la validación e interpretación de los resultados de encuesta). (D'Ancona: 1996; 293)

Características esenciales de la encuesta

La encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés; y, la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto. Entre sus características definitorias destacan las siguientes (D'Ancona: 1996; 240):

En la encuesta la información se adquiere mediante observación indirecta. La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado. Buscan información que va más allá del individuo, sus relaciones, interacciones o actividades. Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información se recoge de forma estructurada. Se formulan las mismas preguntas, y en el mismo orden, a cada uno de los individuos encuestados.

Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas analíticas estadísticas) las relaciones entre ellas. La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo y de errores ajenos al muestreo.

Cuadro No. 2. Ventajas e inconvenientes de la encuesta. (D'Ancona: 1996; 244)

<u>Ventajas</u>	<u>Inconvenientes</u>
<p>Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio.</p> <p>Facilita la comparación de resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas).</p> <p>Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.</p> <p>Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización.</p> <p>Ventaja económica: puede obtenerse un volumen importante de información a un mínimo costo (económico y temporal)</p>	<p>No resulta adecuado para el estudio de poblaciones con dificultades para la comunicación verbal.</p> <p>La información se restringe a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas).</p> <p>La presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en las respuestas.</p> <p>La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de encuesta.</p> <p>Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad.</p> <p>La existencia de obstáculos físicos (edificios vigilados, porteros automáticos, contestadores automáticos) dificulta el contacto con las unidades muestrales.</p>

Modalidades de encuesta

Tres modalidades principales de encuesta: encuesta personal, telefónica o por correo. En la decisión sobre qué variedad de encuesta elegir se valora, sobre todo su adecuación al logro de los objetivos de la investigación. En especial:

1. El tema o temas que se abordan
2. La amplitud y la complejidad del cuestionario que se precise
3. La población de interés que forme el universo del estudio
4. El tiempo concebido para su realización
5. Los recursos (económicos y humanos) disponibles.

Encuesta personal o entrevista “cara a cara”

Es el entrevistador quien formula las preguntas y quien anota las respuestas en el cuestionario. Por esta razón, el éxito de la investigación descansa bastante en la actuación del entrevistador.

El entrevistador no sólo debe de tener la capacidad de establecer empatía con el entrevistado y conseguir su cooperación, sino que también debe de estar adecuadamente preparado para:

- Formular correctamente las preguntas del cuestionario.
- Asegurar la adecuación de las respuestas y su correspondiente anotación.
- Tomar decisiones en el campo, sin la asistencia de un supervisor.

La presencia del entrevistador puede facilitar el desarrollo del trabajo de campo, pero también puede obstaculizarlo. Permite:

El tratamiento de temas complejos. El entrevistador puede aclarar cuestiones no entendidas. También puede ofrecer ayudas visuales (tarjetas de respuestas, gráficos) para la comprensión de preguntas complejas.

Comprobar la comprensión de las preguntas y la consistencia de las repuestas.

Recoger información suplementaria, sobre características personales del entrevistado, de su entorno sociofamiliar, e incluso de la vivienda donde habita. Despertar el interés del entrevistado, motivándole para responder (con sinceridad y claridad) las cuestiones que se le pregunten. Ello contribuye a que ésta sea la modalidad de encuesta que logra un mayor porcentaje de respuestas.

Pero la presencia del entrevistador también puede provocar problemas importantes en el desarrollo de la encuesta. Éstos pueden agruparse entre problemas fundamentales (D'Ancona: 1996; 245):

1. De acceso a las viviendas particulares, debido a la llamada "inseguridad ciudadana" (más sentida en las grandes áreas urbanas).
2. De localización de determinados grupos de población. Sobre, si el trabajo de campo se realiza por la mañana, durante el horario laboral.
3. A menos que el entrevistador concreté cita previa (o acuda al domicilio a horas diferentes), habrá una sobrerrepresentación de amas de casa, jubilados y parados en la muestra finalmente observada.
4. El acceso a grupos de población menos "accesibles" lógicamente complica y encarece el trabajo de campo.
5. De reactividad del encuestado, que puede afectar al contenido de las

respuestas. Así, por ejemplo; la elección de respuestas consideradas “socialmente deseables” es más usual en entrevistas personales que en las otras modalidades de encuesta.

Cuadro No. 3. Ventajas e inconvenientes de la encuesta personal
(D’Ancona: 1996; 246)

<u>Ventajas</u>	<u>Inconvenientes</u>
<p>Permite la consecución de un mayor porcentaje de respuestas.</p> <p>Favorece el tratamiento de temas complejos.</p> <p>Se obtiene respuestas de mayor calidad y espontaneidad.</p> <p>El entrevistador puede recabar información complementaria del entrevistado ajena al cuestionario.</p>	<p>Encarece los costos del estudio, en tiempo y dinero.</p> <p>Dificultad para acceder a domicilios particulares y a determinados grupos de población.</p> <p>La presencia del entrevistador puede provocar efectos reactivos en las respuestas de los entrevistados.</p>

Procedimiento de aplicación.

El procedimiento en un principio se iba a realizar sólo al grupo de tercer grado propuesto por la maestra, pero se decidió a todos los terceros para evitar cualquier tipo de obiedad que pudiera surgir por parte del grupo que se le quería indagar específicamente, cuando se mostró al director de la escuela sugirió aplicarla a toda la comunidad estudiantil.

Así fue como se procedió con toda la matrícula estudiantil presente (129 de 152 alumnos). Este proceso llevó una semana. Las instrucciones dadas para la aplicación de la encuesta fue que leyeran con atención las instrucciones de la hoja que se les acababa de dar, las cuales decían, “Responde sinceramente las preguntas que se te hacen”. Antes de empezar se les indicaba que no era necesario anotar el nombre en la hoja, porque era anónima y a pesar de esto algunos si pusieron su nombre, pero que si escribieran el grupo al que pertenecían. Se tomó la decisión de que la encuesta fuera respondida en anonimato para darle mayor confianza al alumno para expresar su sentir para con el entorno y sus integrantes que conforman la escuela secundaria.

La mayor parte de la aplicación fue realizada por mí, sólo en 4 de los 12 grupos fueron aplicados por prefectos u otros profesores de apoyo. Durante la aplicación surgieron varias dudas por parte de los estudiantes respecto a que si se podían poner el nombre de los profesores o que si podían proponer a otro profesor para que les impartiera la clase, preguntas de este tipo y dudas sobre qué tenían que responder, a lo que se les dijo que podían responder lo que quisieran, podían poner nombres y por supuesto se les explicó las preguntas que no entendían.

Procedimiento de análisis e interpretación.

El análisis primero fue el vaciado de todas las preguntas, posterior a esto se hizo un análisis breve cuantitativo entre cada grado y pregunta. Lo cual reafirmó que las preguntas seleccionadas iban a dar muy buena y sorprendente información para la formación del docente. Los métodos que se utilizaron fueron: primero la sociolingüística ayudado del interpretativo, que estudia el lenguaje social y para la cual es importante la práctica cultural en un proceso interactivo de comunicación; y el otro fue basado en la etnografía y sus tres momentos, que dieron inspiración para el proceso del análisis.

Es así como de la etnografía (primer momento) se toma en cuenta a la cultura de la adolescencia en la secundaria en cada uno de sus grados, datos que ayudaron a hacer la interpretación de las respuestas escritas y abiertas; de la etnología se tomó en cuenta su esencia, la comparación de dos o más culturas, en este caso la cultura de cada uno de los tres grados; y por último, de la antropología esa disciplina que abarca una síntesis de los otros dos momentos. Texto con el cuál inicia el cuarto y último capítulo.

El otro método es la sociolingüística, donde es importante el significado de la relación entre emisor y receptor (un análisis del detalle escrito u oral, **escrito** para esta investigación), en este caso se sustituyó al emisor por una encuesta, esto por cuestiones documentativas.

El análisis se realizó en tres semanas principalmente las tres primeras etapas, la cuarta llevó tiempo indeterminado entre dos o tres semanas por tener lapsos de labores segmentadas. Tales etapas fueron las siguientes: la primera fue el vaciado de información; la segunda y tercera la interpretación de las respuestas al igual que la selección de éstas que tomarían para la representación. Las siguientes semanas se buscaron las teorías que fundamentaran lo encontrado en el análisis pedagógico.

A continuación se explican las etapas de investigación, del principio hasta el fin, en éstas se encuentran las razones de cada una de las etapas. Para la delimitación de dónde comienza y finaliza cada una, se toma como referencia las acciones realizadas en conjunto, la separación entre cada etapa por lo regular es representada por un descanso o pausa de la investigación.

Etapas de investigación

En el transcurso de la investigación se llevó a cabo en nueve etapas, que a continuación se describe brevemente en que consistió cada una de ellas.

El primero se conformó de la identificación del problema, una primera visita al campo de investigación, y la primera formulación global del problema (una primera delimitación superficial), en esta visita se entrevistó informalmente a algunos profesores de secundaria. Para así delimitar el área de la problemática (anteriormente mencionada) que se puede abordar, al mismo tiempo de una 1ra revisión de bibliografía.

La segunda parte, fue la planificación de la investigación: el análisis de las entrevistas primarias, formulación de proyecto de tesis, donde se hace la elección del método, elección del cómo se trabajará, elección de la institución a investigar, elección o construcción de técnicas para las entrevistas y las relaciones con los docentes.

La tercera fue el trabajo de campo (expuesto en la contextualización de esta tesis) puesto en práctica en la Escuela Secundaria Diurna No. 171 “Frida Kahlo”, donde se aplicó un análisis de las entrevistas y la información que se recabó durante este tiempo.

La cuarta etapa fue el análisis final de datos recolectados e informe: en el cual se analizarán los datos cualitativos y cuantitativos, y dar a conocer los resultados de la investigación y conformar las conclusiones. El reporte se entregó con la estructura acordada.

La quinta etapa fue registrar las necesidades que se sustrajeron del análisis de resultados y buscar las teorías que sustenten tales afirmaciones, para hacer verosímil este trabajo.

La sexta etapa fue documentar las teorías seleccionadas que propugnen lo hallado en los resultados de los instrumentos de investigación y así registrar los apartados o enfoques de tales teorías para posteriormente equipararlas con lo que se quiere evidenciar.

La séptima etapa fue reconstruir, con base en las observaciones de carencias y aciertos (como temas probamente desarrollados), para fusionar bien los temas investigados, los datos encontrados y analizados, para así formular una propuesta que se pueda anexar a la educación secundaria.

La octava trata de la estructuración definitiva de los capítulos y su elaboración conforme a lo planeado en los objetivos y problemática que se analiza en esta investigación. Una vez terminados se entregó con la estructura planeada y se pasó a la novena etapa.

La novena etapa fue la finalización de la tesis, que consta de una propuesta elaborada con base en los lineamientos que se me hicieron saber a su tiempo y forma.

Es así como se finaliza este segundo capítulo y damos paso al siguiente donde se encontrará el análisis de resultados de la encuesta, que es parte fundamental de esta investigación.



Capítulo 3

ANÓNIMAMENTE: LA VOZ.
ATTE. TU ALUMNO

PREGUNTAS Y RESPUESTAS... LAS OBSERVACIONES

Este estudio se realizó en la Escuela Secundaria Diurna No. 171, ubicada en la zona norte de la ciudad de México, en la Delegación Gustavo A. Madero. La secundaria se encuentra conformada por el siguiente personal: 35 docentes, 5 profesionistas del SAE (Servicio de Atención al Estudiante), 4 secretarias, 3 personas de intendencia, 1 profesor de Red, otro de laboratorio GAM, 1 velador, 1 conserje, y por el Subdirector y Director.

Esta institución está en una zona marginada a las faldas de El Cerro del Tepeyac. Los alumnos que asisten a esta escuela pertenecen a colonias aledañas, con un nivel socioeconómico bajo, familias disfuncionales y problemas de drogadicción.

Actualmente el turno vespertino tiene uno de los niveles académicos más bajos de la zona a la que pertenece y también a nivel delegacional, los docentes que aquí laboran tienen diferentes formaciones en el campo educativo, algunos son profesionistas con licenciaturas relacionadas con la educación que se les presentó la oportunidad de cubrir una plaza con pocas horas y tiempo después decidieron ser docentes porque les gustó.

También están los profesionistas normalistas que desde que iniciaron en la carrera decidieron ser profesores, así como los que comenzaron sus estudios de normalistas sin tener conocimiento previo de los que se trataba la carrera.

Para lograr óptimos y fidedignos resultados se laboró durante siete meses (septiembre 2004 a marzo 2005) en esta escuela, durante este lapso se entrevistó a docentes y se aplicó una encuesta con el fin de conocer la opinión que tienen los alumnos de sus profesores. Primeramente en este apartado nos enfocaremos en la encuesta que se aplicó a la mayoría de toda la población (129 de 152 alumnos) en un lapso de tres días.

El cuestionario consta de 10 preguntas* que abarcan cuestionamientos con fines personales por petición de docentes y directivos. Para el fin que buscamos en este instrumento de esta indagación sólo se tomaran en cuenta 5, que nos son de mayor utilidad para este fin de formación de docentes, los resultados de este cuestionario son los siguientes:

* Se pueden consultar en los anexos

RESULTADO DE LA ENCUESTA

1ROS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 55 ALUMNOS

1. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 89% NO 1.8% Regular 9.1%

2. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 1) Didáctica
- 2) Retomando la clase anterior
- 3) Buen carácter del profesor
- 4) Sin reprimir y explícitamente/ Igual
- 5) Varios:
 - Lúdica
 - Más interesantes
 - Bien explicada
 - En silencio
 - Mejor dictado
 - Platicando
 - Más atención y especializada personalizada
 - Mayor recompensa
 - Más tiempo

PROGRESIV RESULTADO DE LA ENCUESTA

1ROS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 55 ALUMNOS

3. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 89% NO 1.8% Regular 9.1%

4. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 6) Didáctica
- 7) Retomando la clase anterior
- 8) Buen carácter del profesor
- 9) Sin reprimir y explícitamente/ Igual
- 10) Varios:
 - Lúdica
 - Más interesantes
 - Bien explicada
 - En silencio
 - Mejor dictado
 - Platicando
 - Más atención y especializada personalizada
 - Mayor recompensa
 - Más tiempo
 - Progresiva

5. ¿Qué has aprendido?

- 1) Mucho
- 2) Matemáticas/ Historia
- 3) Respetar/ Español

- 4) Geografía
- 5) Biología
- 6) F y Q
- 7) Varias:
 - Cosas divertidas
 - Compartir
 - Poco
 - Regular
 - Nada
 - Perseverancia

- Honradez
- Responsabilidad
- Valores
- A convivir
- Historia

6. ¿Te gustan las prácticas?

SÍ 61.8% NO 14.5%
 Depende 18.2 Poco 3.6%

- 1) Mucho
- 2) Poco
- 3) A respetar
- 4) Lo esencial
- 5) Valores/ Nada
- 6) Geografía/ Ser comunicativo/
 Química/ Matemáticas/ Español/
 Biología

7. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 1) F y Q (1. Carácter, 2. Dictar despacio, 3. Que fuera Simpático, 4. Lo regañón, 5. Método de clase)
- 2) Español (1. Amable, 2. Lo regañón)
- 3) Matemáticas (1. Método de trabajo, 2. Carácter, 3. Temario)
- 4) F C y E/ Historia/ Geografía/ Biología/ E. F. (Carácter, Tarea, Lo enojón, Temario, Lo regañón)

2DOS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 39 ALUMNOS

1. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 61.5% NO 0%
 Regular 33.3% Poco 5.2%

2. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 1) Menos reprimendas
- 2) Con más atención/ Despacio/ Igual/ Sin tareas
- 3) Buen modo
- 4) Menos aburrida/ Repasando/ Con los maestros más estrictos/ Menos tiempo/ Con entusiasmo/ Con más exactitud/ Más actividades/ Platicada/ En laboratorio.

3. ¿Qué has aprendido?

4. ¿Te gustan las prácticas?

SÍ 56.4% NO 10.2%
 Regular 20.5% Poco 12.6%
 No bajamos 7.7%
 No contestó 2.6%

5. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 1) Subdirector (Carácter)
- 2) Química (1. Método de clase, 2. Carácter)
- 3) Historia (1. Carácter, 2. Método de clase, 3. Tarea)
- 4) Física (1. Carácter, 2. Método de enseñanza)/ En general carácter/ A nadie
- 5) Prefecta (Carácter)
- 6) Matemáticas (Método de enseñanza)
- 7) Inglés/ En general más seriedad

3ROS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 35 ALUMNOS

1. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 65.7% NO 2.9%
 A veces 8.6% Regular 22.8

2. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 1) Prácticas en el patio
- 2) Más alegres
- 3) Menos aburrida/ Oral/ En cómputo/ De buen modo
- 4) Más material/ Igual/ Didáctica
- 5) Que la adecuen/ En equipo

SÍ	77%	NO	0%
	Regular	14.3%	A veces
2.9%			Algunas
2.9%	Poco	2.9%	

3. ¿Qué has aprendido?

- 1) Mucho
- 2) Matemáticas
- 3) Español/ Poco
- 4) Regular/ Valores
- 5) Física/ Cosas interesante
- 6) Disciplina/ Nada/ A estudiar

4. ¿Te gustan las prácticas?

5. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 1) Matemáticas (1.Carácter, 2.Castigos –mochilas- y Método de clase, 3.Lo estricto y que explique más detalladamente)
- 2) Ninguno/ Química (Carácter)
- 3) Prefecta (Carácter)/ Subdirector (Carácter)
- 4) En general el carácter/ Inglés (Carácter)/ Historia (Carácter)
- 5) E. F. / Electrotecnia/ Español/ Educ. Ambiental (Método de enseñanza)
 - a

8. ¿Qué has aprendido?

- 1) Mucho
- 2) Matemáticas/ Historia
- 3) Respetar/ Español
- 4) Geografía
- 5) Biología
- 6) F y Q
- 7) Varias:
 - Cosas divertidas
 - Compartir
 - Poco
 - Regular
 - Nada
 - Perseverancia
 - Honradez
 - Responsabilidad
 - Valores
 - A convivir
 - Historia

9. ¿Te gustan las prácticas?

SÍ 61.8% NO 14.5% Depende 18.2 Poco 3.6%

10. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 5) F y Q (1. Carácter, 2. Dictar despacio, 3. Que fuera Simpático, 4. Lo regañón, 5.Método de clase)
- 6) Español (1. Amable, 2. Lo regañón)
- 7) Matemáticas (1.Método de trabajo, 2.Carácter, 3Temario)
- 8) F C y E/ Historia/ Geografía/ Biología/ E. F. (Carácter, Tarea, Lo enojón, Temario, Lo regañón)

2DOS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 39 ALUMNOS

6. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 61.5% NO 0% Regular 33.3% Poco 5.2%

7. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 1) Menos reprimendas
- 2) Con más atención/ Despacio/ Igual/ Sin tareas
- 3) Buen modo
- 4) Menos aburrida/ Repasando/ Con los maestros más estrictos/ Menos tiempo/ Con entusiasmo/ Con más exactitud/ Más actividades/ Platicada/ En laboratorio.

8. ¿Qué has aprendido?

- 7) Mucho
- 8) Poco
- 9) A respetar
- 10) Lo esencial
- 11) Valores/ Nada
- 12) Geografía/ Ser comunicativo/ Química/ Matemáticas/ Español/ Biología

9. ¿Te gustan las prácticas?

SÍ 56.4% NO 10.2% Regular 20.5% Poco 12.6%
No bajamos 7.7% No contestó 2.6%

10. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 8) Subdirector (Carácter)
- 9) Química (1.Método de clase, 2.Carácter)
- 10) Historia (1.Carácter, 2. Método de clase, 3. Tarea)
- 11) Física (1. Carácter, 2.Método de enseñanza)/ En general carácter/ A nadie
- 12) Prefecta (Carácter)
- 13) Matemáticas (Método de enseñanza)
- 14) Inglés/ En general más seriedad

3ROS AÑOS, TOTAL DE ENCUESTADOS: 35 ALUMNOS

6. ¿Te gusta venir a la escuela?

SÍ 65.7% NO 2.9% A veces 8.6% Regular 22.8

7. ¿Cómo te gustaría las clases?

- 1) Prácticas en el patio
- 2) Más alegres
- 3) Menos aburrida/ Oral/ En cómputo/ De buen modo
- 4) Más material/ Igual/ Didáctica
- 5) Que la adecuen/ En equipo

8. ¿Qué has aprendido?

- 1) Mucho
- 2) Matemáticas
- 3) Español/ Poco
- 4) Regular/ Valores
- 5) Física/ Cosas interesante
- 6) Disciplina/ Nada/ A estudiar

9. ¿Te gustan las prácticas?

SÍ 77% NO 0% Regular 14.3% A veces 2.9%
Algunas 2.9% Poco 2.9%

10. Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

- 1) Matemáticas (1.Carácter, 2.Castigos –mochilas- y Método de clase, 3.Lo estricto y que explique más detalladamente)
- 2) Ninguno/ Química (Carácter)
- 3) Prefecta (Carácter)/ Subdirector (Carácter)
- 4) En general el carácter/ Inglés (Carácter)/ Historia (Carácter)
- 5) E. F. / Electrotecnia/ Español/ Educ. Ambiental (Método de enseñanza)

A continuación, como bien se muestran este reporte de resultados, primero se presenta un análisis de cada pregunta por grado y después un análisis de comparación entre los tres grados por cada pregunta.

ME GUSTA LA ESCUELA

Primera pregunta

En esta primera pregunta prácticamente se afirma que 9 de cada 10 adolescentes de primer grado de secundaria les gusta ir a la escuela. De este modo, en los alumnos el entusiasmo de ir a la escuela es significativo, algunos alumnos respondieron a las preguntas complementándolas con el por qué de su respuesta y con regularidad contestaron: *“sí, porque me gusta estudiar”*, *“sí, porque aprendo mucho”*, *“sí, para aprender algo”*, *“sí, porque me gusta aprender lo que no me enseñaron”*, *“sí, porque se me hace importante”*, *“sí, porque tengo que ser alguien en la vida”*, *“sí, porque no quiero desperdiciar mi oportunidad”*, entre otras.

En este caso tenemos que los alumnos asisten a la escuela entusiasmados, con ganas de seguir estudiando y en la dinámica de la compilación de nuevos conocimientos. Por esto nos queda claro que el estudiante de primer grado de secundaria se presenta todavía con el cumplimiento moral que los padres, por convicción o por naturaleza social, les engarzan a sus hijos, con la frase célebre “estudia para que seas alguien en la vida” y otras como “no desperdicies la oportunidad que te estamos dando”. En estas frases nos damos cuenta del fantasma social o imaginario social (Pavlosvky, 2002) con el que llegan los adolescentes al plantel y están plenamente convencidos de este discurso, tal y como lo podemos confirmar en sus respuestas y la complementación de las mismas.

Lo imaginario social*, según Lacan es la propia imagen ante los demás, entonces los padres son los que se presentan a la escuela. Los alumnos reflejan en sus respuestas lo que principalmente se le pide en su familia. De los discursos,

* El imaginario social es la creación colectiva e histórica de formas o figuras, que le dan sentido, o bien, organizan los sentidos a la vida o realidad en la que estamos.

ya antes mencionados, hay una exigencia social que al igual que a los alumnos se los inculcan en casa, también a los padres se los inculcaron alguna vez. Con esto quiero mostrar que hay un inconsciente social como resultado de tales frases que pasan de generación en generación.

Segunda pregunta

En la segunda pregunta los alumnos de primer grado tienen y dan muchas aportaciones y expresan sus ideas de forma abierta y diversa. Entre estas propuestas que dan los adolescentes las que más nos deberían alarmar son que versan con que la clase fuera: *didáctica, sin reprimir, explícitamente y retomando la clase anterior*. Con esto, los alumnos nos dejan advertido que sus clases las encuentran fragmentadas respecto al o los siguientes temas que les son impartidos, esto claro con un vocabulario muy de ellos, de adolescente en su ambiente, con respuestas con frases *ad hoc* con su edad y círculo de iguales.

Se puede interpretar que los alumnos detectan ciertas carencias de sus profesores en cuanto a metodología de clase y de enseñanza, material didáctico, carácter-humor (vocación), esto es muy importante para la formación del docente porque los mismos alumnos nos están diciendo las insuficiencias de éste en la clase, que el campo de acción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se da la mayor captación de conocimientos, no está con y cómo los estudiantes necesitan que esté para un óptimo rendimiento en él.

Las corrientes psicológicas como el Cognoscitismo mencionan que el método de enseñanza debe privilegiarse desde una didáctica constructiva. No debemos olvidar aquí la frase célebre de Piaget: “todo lo que enseñamos directamente a un niño estamos evitando que el mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente”.

El énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetivos de conocimiento suponiendo que ésta es una condición necesaria para la autoestructura y el autodescubrimiento en los contenidos escolares. Es así como se lograría poner en práctica ese menester que hacen ver los alumnos en sus respuestas.

Tercera pregunta

Esta pregunta hace referencia a lo que han aprendido durante la estancia en la escuela, el resultado obtenido es relativo de temas afines de distintas materias y algunos valores. Destacando las materias de Matemáticas, Historia y Español al igual que un valor, el Respeto. Pero en este caso interesa destacar la respuesta más común la cual es *Mucho*, de esta respuesta podemos interpretar que a los alumnos no les está siendo claro la función que tiene la escuela (como Educación Básica) y el objetivo con el cual van a la secundaria.

En las respuestas encontramos más de una contestación, la mayoría completa con temas afines de las materias antes mencionadas, pero primeramente se ubican frases como "*muchas cosas...*", lo cual refleja que los contenidos que expresan después de ésta son argumentos para demostrar y sustentar lo dicho. Ante esta situación recorro a la etimología de las palabras y analizar esta frase. La palabra "Cosa" viene del latín causa, también es todo lo que es o existe, pero sin duda es un vocablo connotativo, que tiene muchas aplicaciones en nuestro amplio léxico mexicano. La palabra "Mucho" es un adjetivo que denota según su aplicación, en este caso es con un sustantivo, por esto, en esta frase se expresa en su significado ensimismado, es conexo a cantidad de abundancia, de numeroso.

Entonces, por lo anterior, la frase se traduce literalmente a que los alumnos han aprendido una cantidad numerosa de causas existentes, esto deja una

sensación de insatisfacción en cuanto a la precisión de lo que han aprendido. El que el alumno no conozca estos significados precisos, da oportunidad a que se interprete un sentir de insatisfacción de resolución de sus propias dudas, no han sido atendidas. Lo antepuesto es por la falta de cita textual del tema, el alumno ilustra sus impresiones con las palabras u oraciones que le quedan grabadas en su memoria respecto al tema de su preferencia o que le haya llamado la atención, algunos enunciados que demuestran esto son: *“muchas cosas, como los valores, de que estamos hechos”, “muchas cosas en todas las materias”, “muchas cosas, como de dónde venimos y cómo podemos evolucionar”*.

Un tema de llamar más la atención son lo valores, ya que éstos “...se hacen criterios de juicio propios de cada sujeto cuando su contenido se convierte en característica” (Puig; 125) de este mismo, o en palabras del ex rector de la UNAM, José Sarukhán: “Una cosa es la formación de la gente y otra la información que recibe y creo que es mucho más importante lo primero y eso dicen los grandes educadores” (Educación 2001, agosto 2004). Es por esto que la educación secundaria debe enfocar más sus esfuerzos en inculcar en los alumnos el reconocimiento del valor que tiene los valores en la vida cotidiana y como la formación valoral promueve el desarrollo de formular conciencia de actuación.

Cuarta pregunta

El gusto que se tiene por las prácticas es evidente. En ésta al igual que en la primera se agrupan, por porcentaje, en cuatro respuestas básicas de la población de los primeros grados. Prácticamente se puede afirmar que 6 de cada 10 alumnos opinan que las prácticas son de su gusto. Las respuestas de No, Depende y Poco se atribuyen a la diferencia de tema, materia y cátedra.

Con respuestas como *“sí, aunque me quede con las ganas de hacer la que se quedó pendiente”, “sí, porque son divertidas y porque uno aprende”, “sí, pero el*

maestro no”, “*sí, porque podemos ver muchas cosas*”, “*sí, porque aprendo un poco más*”, “*sí, porque cuenta en calificación*”, nos dejan discernir que el estudiante tiene una visión muy buena y óptima para su aprendizaje, de tal forma que en ellas observan, aprenden más y mejor, y cuentan como un estímulo calificativo que es aquí donde el alumno se siente tomado en cuenta más allá de una estereotipada relación profesor-alumno. En esta situación el alumno se divierte, se distrae y como un extra le dan calificación por eso.

Así, las prácticas son un componente fundamental para que, en el alumno, en el proceso enseñanza-aprendizaje sea más óptima la comprensión en él. Pero lo más interesante vuelve a ser que el escolar es quién está dando las pautas para mejorar al docente y su papel como tal.

Los métodos de enseñanza que introduce en la escuela Nueva (Adolphe Ferrière, 1920) son una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. Que se inicia en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada niño, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza. Y de todo lo anterior se puede y debe mantener en la práctica escolar y de la vida cotidiana.

Esto es lo que se debe tener en cuenta para los modelos o métodos de enseñanza y aprendizaje, para fomentar las prácticas dentro o fuera de las aulas o laboratorios de la institución.

Quinta pregunta

Finalmente, los cambios que proponen los alumnos para los profesores incumben a esta última pregunta. A los adolescentes les atraería que los profesores modificaran su carácter en cuanto a no ser “*gruñones*”, la amabilidad y el método de trabajo en clase, principalmente. Estas respuestas globalizan en esencia a todas las expresadas en las encuestas. Así se alcanza a retener que los alumnos, básicamente, están opuestos a los docentes en que para enseñar estén en un papel tradicionalista de autoridad y remarcada rigidez de método.

Las respuestas por su carácter son extensas y personalizadas hacia profesores, es por este motivo que analizaré sólo fracciones de las contestaciones a esta pregunta. “...*porque es muy regañón y cuando nos toca la clase de él y entramos con comida las tira, o agua que traigamos no las tira... y si llegamos tarde después de receso nos baja puntos en la clase y no nos deja entrar hasta después*”, respuestas como éstas son varias y, en contenido sustancial es la que más representa los intereses de los educandos. Hay otras que complementan como “...*que cambie, que fuera más simpático*”, “...*que cambie su carácter y sea más amigable*”, “...*que dicte menos*”, “...*que fuera más alegre y bueno*”, “...*en su carácter y su actitud*”, “*como que es muy serio y por eso su materia se me hace un poco aburrida*” y mucho más respuestas similares.

Con esto se puede decir que en los estudiantes no quieren más reglas donde ellos no sean tomados en cuenta según su humor alegre, que deviene por la etapa en la que ellos están pasando, y todo humano pasa alguna vez. Este discurso donde ellos son los afectados de manera directa, deja distinguir que hay que tratarlos según su estadio temporal, en el que como adolescente inquieto los límites son remotamente lejanos. Es por esto que las reglas y dinámicas para impartir las clases están siendo rebasadas por las actitudes y necesidades del alumnado.

Piaget divide al crecimiento cognitivo en cuatro etapas, según su edad; periodo sensomotor (0-2), periodo preoperacional (2-6), periodo de las

operaciones concretas (6-12) y el periodo de las operaciones formales (12 en adelante). Este último es el que toma interés para la investigación.

Las operaciones formales permiten al adolescente aplicar una forma de pensamiento característica de la experimentación científica, el periodo de las operaciones formales comienza aproximadamente entre los 12 y se domina a los 15. También permite conceptualizar sus propios pensamientos y pensar sobre el pensar. Las operaciones formales permiten al adolescente pensar situaciones ideales y opuestas a los hechos y comprender expresiones metafóricas.

El trabajo de Piaget es sobre todo una teoría que busca describir y explicar la naturaleza del conocimiento y cómo éste se construye. El punto crucial de la teoría piagetina desde la posición educativa, no son sólo los estadios como tales, sino en tanto reflejan el mecanismo del proceso constructivo, y para aprovechar mucho mejor la etapa por la cual está pasando el adolescente, una edad de acción física, emocional y de abstracción de conocimiento preparado para la aplicación del mismo, claro con sus propios errores y suposiciones de la época en la que se encuentran.

Así es que...

En concordancia con lo anterior se logra concluir que los primeros grados de secundaria exigen una escuela donde las clases sean más atractivas siendo didácticas y participativas para ellos, exige un profesorado con técnicas de enseñanza que expongan que el conocimiento sea de interés y atrayente, de acuerdo a sus menesteres de esta edad, donde la metodología de clase sea respetuosa para con ellos. Y donde aprehendan conocimiento de una forma más fácil y rápida.

Así en los primeros grados el estudiante se encuentra en una etapa de transición, y sin embargo las ganas de estudiar y seguir adelante están, de alguna

u otra forma, enraizadas al pensamiento de ellos. En lo cual el aprendizaje funge como un gusto por acumular conocimientos y experiencias nuevas, pero no de forma tradicional, sino con cambios estructurales en metodologías de aprendizaje y enseñanza, también cambios a actitudes de los profesores hacia con los alumnos. Y algo que no se dice textualmente pero si existe tras esos discursos, es que se debe dejar en claro cual es la función de la Educación Básica y el papel que le corresponde al profesor y al alumno, pero esto debe ser con prioridad al docente, porque es él el que transmite el conocimiento y deja una gran enseñanza en el currículum oculto, que no es más que la actitud que tome él mismo hacia lo que esté haciendo y diciendo en clase.

Es obvio que tratar de responsabilizar al profesorado de todo esto es hacer un análisis superficial. Hay un sector de docentes que ha comenzado a preocuparse por la reflexión sobre el currículum y sus efectos. Aún así, no es suficiente porque su práctica día a día les lleva a descubrir que la formación que imparten es más teórica, lo que produce una práctica más rutinaria y robotizada. Lo que hace difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito.

El currículum oculto (Torres, 1991) que en México no se planifica, se desarrolla y se evalúa, de esta forma jamás se llega a hacer explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesor ni del alumno o más allá de sus familias. Es común que cuando se pida que se diga que se aprendió en un periodo de clases en la escuela, se diga que han aprendido sólo con aquellas cosas que el docente etiquetó como conocimiento, es decir, únicamente toman conciencia de lo adquirido por medio del maestro y el libro y a su vez lo que valoran y verbalizan, o sea, lo que aprueban estos cúmulos de conocimientos. Fénelon (1687), señalaba la necesidad de enseñar de manera diferente aprovechar la curiosidad, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza.

NO LO SÉ, ¿ME QUEDO O ME VOY?

Primera pregunta

El gusto por la escuela en el segundo grado es bajo, porque 6 de cada 10 alumnos les gusta asistir a la escuela, 3 de cada 10 consideran regular a su gusto, y 1 de cada 10 considera como poco su gusto por la escuela. Así encontramos en este grado a una parte significativa de los adolescentes la escuela no es atractiva para asistir.

Las respuestas más frecuentes fueron un Sí acompañado de las siguientes frases: *“Sí, porque aprendo muchas cosas”, “Sí, porque aprendo lo que no aprendo en la calle”, “Sí, porque me quiero superar, porque gracias a ella voy a hacer alguien en la vida”, “Sí, porque vengo a estudiar y a aprender muchas cosas”, “Sí, porque vengo a aprender y a que me den una educación”, “Sí, para aprender más”, “Sí, porque pienso que mis padres se cansan para darme lo mejor”, “Sí, porque así aprendo más cosas y si no vengo a la escuela no aprendo nada”, “Sí, porque quiero tener una carrera”*. Estas son las respuestas más recurrentes y que representan a las demás.

Si analizamos estos discursos tenemos que algunos alumnos todavía traen consigo el diálogo que los padres les marcan como la finalidad de estudiar, pero algunos otros explican concretamente la utilidad que tendrá que estudiar en ese momento, haciendo referencia a un futuro próximo. Es en estos adolescentes donde la perspectiva va cambiando hacia una meta y/o beneficio personal, ya no un encargo social de los padres o “los adultos”.

Hay un caso particular que me llama la atención, es un alumno que responde de la siguiente forma: *“Más o menos, porque de todo te reportan, y la otra porque aprendo”*. Esta respuesta representa lo que observé en varios

alumnos, la escuela les gusta hasta el momento donde éstos son reprimidos en actitudes que ellos creen normales o lógicas, y este disgusto se refuerza con la falta de explicación del que pone el castigo o represión.

El propio Piaget escribió “El principal objetivo es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no... repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores” (Piaget 1964, cit por Kamil 1982 p 29). La teoría piagetiana en la educación señala que debemos fomentar su propio proceso constructivo. Y en las respuestas de esta pregunta se vuelve a ser presente el fantasma social de Pavlosvky, esto es normal que los alumnos todavía piden mayor dependencia que independencia en sus actos, por lo tanto ese encargo social todavía es recordado por algunos padres o tutores.

Segunda pregunta

En esta segunda respuesta, la mayoría de los estudiantes hace referencia, para cambiar la metodología de clase y de enseñanza, así como las actitudes (humor) que el profesor entra al dar la clase, éstos serían básicamente los objetivos a cambiar, según los alumnos. Esto claro en un vocabulario más holgado, es decir, un vocabulario entre amigos.

Es por esto que si las clases fueran menos reprimendas, poniendo mayor atención por parte de los docentes hacia los alumnos, en forma paulatina para poder avanzar los contenidos de mejor forma, reafirmando lo visto anteriormente y también de modo amable para con ellos. Con esto se afirma que los alumnos prefieren para mejorar la clase, y en consecuencia para aprender mejor, y así obtener mejores resultados recibir cátedra con nuevos y diferentes modelos y estructuras de clase y enseñanza.

Es así como los alumnos diagnostican a sus propios profesores de forma tal que dejan plasmadas sus mayores dudas, inquietudes y disgustos en cuanto al método de la clase que reciben, estas respuestas también colaboran a conocer la necesidad de la creatividad que le hacen falta a los docentes de este plantel, a lo anterior, le aunamos que unas de las respuestas más frecuentes fueron, *“que nos traten bien”*, *“que sean buena onda los profesores”*, etc., con esto se reafirma que no hay mucho cambio en los educadores para mejorar la relación profesor-alumno, tal parece que esta correspondencia sigue siendo del que sabe al ignorante.

La interacción de profesores y alumnos y el modo que se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados. Un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas es impuesto por esta vía: alumnos subordinados a otros, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar el poder último. El autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas manteniendo y reforzando por lo implícito por el tipo de relaciones que se crean en ella.

Citaremos un análisis de Bohoslavsky del problema del vínculo profesor-alumno explicando de la interdependencia de lo educativo y de lo social “Si la educación es frustración y es agresión y represión, no lo es sólo porque el profesor así se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el trama real y profundo que da sentido a lo que realiza en su tarea” (Boholavsky;1975:113)

En la práctica de profesores y alumnos advertimos cómo las ideologías juegan un papel muy importante, porque las nociones del sistema de ideas dominantes se filtran y “difunden” a través de la escuela y de los contenidos de las materias de enseñanza, pero fundamentalmente por las relaciones que se establecen en aquella, en los métodos educativos en que se insertan.

Tercera pregunta

Los alumnos de segundo grado contemplan que en el transcurso de su estancia han aprendido: valores (como respetar), *conocimientos afines* de varias materias, y en forma general poco. Pero la respuesta que se hace presente con mayor frecuencia coincide también con la de los primeros grados, éstos en conjunto consideran que han aprendido Mucho. Y esto lleva a reafirmar que a los alumnos no les está siendo claro la función que tiene la escuela y el objetivo con el cual asisten a ella.

De las respuestas que se refieren a que han aprendido MUCHO, CONOCIMIENTO AFINES, O VALORES hay algunas que fueron complementadas y éstas son interesantes porque hace referencia unas a los contenidos de las materias y otras al currículum oculto, o al trabajo reconocido por algunos como secundario respecto al objetivo que tiene la escuela, cuando éste está en el reglamento como parte complementaria del trabajo de académicos y colaboradores que laboran en la institución.

El siguiente grupo de ejemplos de respuestas son afines de contenidos: *“La historia de la vida y los fenómenos químicos”*, *“De todo, de la biología se todo lo que hemos visto, como que es el ADN, la célula, etc.”*, *“Muchas cosas a escribir correctamente, etc.”*, *“Muchas cosas, como a exponer y aprender de mis maestros”* *“¿Qué es la Química? Y todo lo que enseñan los maestros”*, *“Pues muchas cosas, y de dudas que tenía en algunas materias”*. Estas respuestas son singularmente a conocimientos concretos, donde deja ver que estos alumnos tienen la tarea precisa de acumular conocimientos, esto también nos da un tipo de alumno, el alumno contenedor o moderador.

Pero hay un grupo de respuestas que parecen ser consecuencia de experiencias, éstas son: *“Muchas cosas como valorar mi trabajo, y respeto”*, *“Algunas cosas como no faltar al respeto a nadie de la escuela”*, *“Ser más*

comunicativa con mis compañeros, no ser grosera”, “Valores”, “Hasta ahorita he aprendido ya no faltar al respeto”, “Algunos valores, y también a respetar a los maestros y compañeros”. Con estas respuestas bien nos muestra como estos alumnos, separadamente de poseer conocimientos, también contemplan como aprendizaje el resultado de las experiencias vividas, concretamente, en la escuela. Con esto determinamos un tipo de alumno que le da más o igual importancia a las prácticas de carácter vivencial que al conocimiento científico.

Estos dos tipos de respuestas nos dan un parámetro el cual debe ser tomado en cuenta para la elaboración de técnicas de aprendizaje que se utilizarán en clase o en prácticas. Con este parámetro reafirmamos y damos cuenta que los alumnos no son iguales y que tiene distintas menesteres en su adolescencia.

Si en algo se está de acuerdo con la RES es que la finalidad de la Educación Básica es que debe cambiar según el avance de las necesidades de la sociedad, sin antes hacer evaluaciones y a los contenidos curriculares posteriormente reformulaciones. Y que la construcción de valores y actitudes nos lleva a formar personas reflexivas, analíticas en la sociedad y por tanto a modificarla cuando no esté de acuerdo (Plan de Estudios de la RES, 2006). Para que siempre sea vigente y también en un futuro se inculquen los mismos valores y actitudes.

Si a esto le agregamos la adecuación a programas de estudio según el grado y el perfil de los alumnos, tendremos mejores resultados. Ya será menos general el objetivo de la clase, se podrá encontrar en él la forma y actividades de enseñanza, para así conseguir un mejor resultado, y poder explotar las habilidades del grupo en particular. Así la escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social.

Cuarta pregunta

La cuarta pregunta muestra el resultado respecto al gusto por las prácticas en las mismas, los alumnos califican básicamente en 4 respuestas (sí, no, regular, poco). En este caso tenemos que 11 de cada 20 alumnos tienen un gusto por realizar sus clases en forma de prácticas, 1 de cada 10 no le gustan o le gustan poco y 2 de cada 10 le parecen regulares.

Estas respuestas también fueron complementadas, y las siguientes son las que representan a las demás, son: *“Sí y sobre todo cuando hacemos los experimentos”*, *“Sí, porque son muy interesantes y aprendo más”*, *“Sí, porque ahí explotamos todo lo aprendido...”*, *“Sí, porque a veces están fáciles”*, *“Sí, porque puedo aprender muchas cosas”*, *“Sí pero son muy pocas veces y muy rápido se nos olvida”*. De estas contestaciones con justificación, todas nos proyectan una amplia gama de cuestiones positivas por las cuales las prácticas son de su preferencia. Los alegatos de los alumnos son fundamentales en tanto que facilitan el aprendizaje de estos mismos, y la escala de veracidad es que dicho por ellos mismos, no obstante también imponen la deficiencia de éstas.

Lo antepuesto puede justificar el por qué de una minoría no les gusta las prácticas en laboratorios u otros lugares. Con esto se afirma que a los adolescentes les es de suma importancia e interés, siempre y cuando sea algo que emplace su atención en la práctica. Por tal razón nos lleva a la misma situación de las repuestas de primer año.

La teoría del campo y la adolescencia de Kurt Lewin, (Muuss-1980) explican la dinámica de la conducta del individuo adolescente, sin generalizar con respecto a los adolescentes considerado como grupo. *“La influencia psicológica del ambiente sobre la conducta y el desarrollo... es extremadamente importante”* (65, pág. 35) *Psychological Ecology* pp135

El espacio de libre movimiento varía de un individuo a otro tanto en extensión como en naturaleza, y proveerá a uno u a otro de experiencias diferentes. El espacio del libre movimiento es una construcción muy importante que se puede fomentar por medio de prácticas.

Quinta pregunta

La quinta pregunta, es con base en qué les gustaría que cambiaran los docentes que le dan clase. Esencialmente aquí tenemos como resultado (al igual de los primeros grados) el carácter y método de clase, y se refirma que los alumnos están opuestos a los docentes que, para enseñar, recurran a un papel tradicionalista, en materia de control de grupo y método de enseñanza, esencialmente.

Las respuestas de los adolescentes se conglomeran y son representadas por éstas: [A tal profesor le cambiaría] *“su actitud”, “lo estricto”, “su carácter”, “su forma de ser”, “que no sean tan mandones”*. Otros alumnos hicieron peticiones como: *“...y que cotorreé con nosotros”, “...y que no sean enojones”, “...y que sea más comprensiva”*. Y algunos otros profundizaron más, éstos respondieron de esta forma *“En la mayoría... un poco más de seriedad en su trabajo”, “...porque nos regaña mucho y luego ni le hacen caso”, “...porque casi no le entiendo. Que nos explique un poco más”*. Todo este cúmulo de experiencias de los alumnos, que plasmaron en las encuestas, hace discernir que el problema central detectado por los alumnos es el método de clase y enseñanza, es decir, el procedimiento de actuación de los profesores hacia los alumnos con fines educativos están siendo rebasados por cuestiones ajenas a la finalidad de la educación básica.

Lo preocupante de esta situación, no es lo que ya se sabe por experiencia propia, porque todos hemos sido alumnos alguna vez, sino que los alumnos están haciendo peticiones específicas para modificar sus actitudes en el aula de clase.

Tales peticiones van más allá de simples reacciones lógicas, de acuerdo a la etapa por la que pasan estos alumnos, son procesos reflexivos que no sólo recaen en la dificultad de los conocimientos, sino que reinciden en deberes de un profesor en clase, como: la seriedad en lo que hace, compromiso de que se explique de forma tal al alumno que haga suyo el conocimiento y el control de ellos por medio de una comprensión de los mismos en cuanto a aptitudes individuales y grupales.

Esta pregunta y sus contestaciones arrojan un tipo de alumno demandante, que si bien no es activo, logra enumerar una serie de cuestiones que obstaculizan y que se reconocen afectando al proceso de enseñanza aprendizaje. Es por esto una importante reestructuración que adecue al contexto que se está viviendo en la actualidad, que es cambiante.

El currículum oculto es la parte del currículum que no se escribe pero se sabe que está ahí que llega al alumno de manera indirecta o hasta inconsciente por parte del docente. Son por ejemplo los gustos, pesares, mal entendidos o hasta acciones no contempladas pero si sabidas, y modifican o influyen ciertas finalidades de la educación. Se vive de modo actitudinales por parte de los alumnos y el docente en el aula se percibe de modo indirecto en el manejo de tema, experiencias en el aula respecto a la clase, modo de dar la clase, etc. Lo anterior se refleja de forma negativa en las respuestas complementarias de los alumnos y así como algunos hacen referencias al carácter, atribuyendo estas cargas invisibles, a la vista, al humor y otras actitudes.

Aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas que en ocasiones se presenta menos atención son de reflexión para esta investigación que busca el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y el propio profesorado.

Por lo tanto:

Con estos resultados podemos concluir que los alumnos de segundo grado no necesitan y tampoco quieren una escuela donde la autoridad sea gruñona y los métodos sean tradicionalistas, aunado con profesores que tengan un método de enseñanza monótono, sino que incluyan a las prácticas como parte importante de las materias. Y que el gusto por la escuela es alarmantemente bajo, casi la mitad.

Un aspecto interesante en estos alumnos, es que los valores son parte importante de su formación y que algunos están en proceso de hacerlos suyos mediante la concientización de experiencias en la secundaria. Y algo que resalta en éstos es el menester de un trato digno en cuanto las actitudes del profesor, y que le acompañe un método con el cual atraiga la curiosidad de ellos, para que así se esmeren en el trabajo en clase. El estudiante de segundo grado de secundaria, parece presentar un prelude de reflexiones y una mínima crítica que fungen alrededor de dos preguntas básicas: qué y por qué.

En este grado se analizaron las aportaciones mínimas, que no por esto no insignificantes, sería bueno renombrar las más impactantes en cuestión formativa para el maestro: un profesor que no ignore al alumno, sino que lo comprenda y sea su amigo, que sea empático a los asuntos de ellos, que mejoren sus técnicas de aprendizaje y que las inter-conexione con la misma clase.

Es así como el tipo de alumno que se conglomeran es demandante y cambiante, en espera de que sus profesores los ayuden en ciertos momentos siendo comprendidos. Y que él lleva consigo a la institución educativa conflictos y encargos sociales, con el que ejercen sus padres para terminar la educación básica, *“por lo menos”*. De alguna manera es como los educandos negociarían la estancia futura en la escuela, porque recordemos que es en este grado donde el interés por la escuela está más devaluado en comparación con los primeros y terceros grados.

Es por esto que se pueden retomar cosas importantes de Summerhill (Neill, 1921) en esta escuela las lecciones son optativas y la asistencia no es obligatoria, las clases a las cuales asisten los niños cuando se deciden a asistir van de acuerdo a la edad pero a veces de acuerdo a sus intereses. Esto último debería de ser de basto interés para el docente, ya que de esto parte un mejor aprendizaje por parte del alumno, y recordemos que el alumno es el fin primordial de la escuela y de la educación. Al igual que los métodos de enseñanza podremos retomar, ya que por ser de interés del estudiante, la enseñanza pasa a segundo plano cuando la curiosidad la supera, ya sea por curiosidad o por vocación del mismo.

QUIERO SALIR ¡YA!

Primera pregunta

Entre los alumnos de tercer grado, el gusto por la escuela se encuentra en un estado mediático entre los grados 1ro y 2do. Así 6 de cada 10 alumnos es un gusto asistir, 2 de cada 10 les parece regular, y 1 de cada 10 a veces. En este grado los alumnos reflejan una cierta apatía para asistir a la secundaria

Las respuestas más comunes estuvieron divididas, casi la mitad de los alumnos se limitaron a contestar si, no, a veces, más o menos, entre otras. Pero la otra mitad complementó su respuesta, y son estos complementos los que interesan para un análisis, las siguientes frases escritas por estudiantes son las que representan a las demás: *“Sí, porque quiero terminar mi secundaria para tener una carrera”, “Sí, para saber más... y para ser alguien en la vida, y sino estudias vas hacer un fracaso”, “Sí, porque hay maestros chidos, pero hay algunos gachos”, “Sí porque me gusta venir a estudiar”, “Sí, porque me gusta mucho, bueno no mucho algo”, “Sí, porque sino no voy a encontrar trabajo en nada”, “La verdad a veces sí y a veces no, me gana la flojera”.*

De estos argumentos podemos discernir que para la mayoría de estos alumnos el gusto por la escuela nace por situaciones sociales, tales como padres que dejan caer el trillado discurso a sus hijos de la importancia de estudiar, muy similar al que se dio en los años cuarentas que con finalizar la preparatoria se podía conseguir un empleo en una secretaría. Pero también podemos descifrar que estos discursos desgastan las ganas del alumno, esto porque otros comentarios muestran el arrepentimiento inmediato de la respuesta, dejando el argumento en una contradicción o en un gusto medio por la escuela a tal grado que a los alumnos les da flojera ir a la escuela, esto no es sólo resultado de los padres, sino también de los profesores, tal y como lo mostraron los estudiantes

anteriormente, hay profesores buenos y malos (desde su particular punto de vista).

Igualmente como hay respuestas positivas hay negativas, en esta ocasión hago referencia a éstas porque tienen un argumento valioso e interesante. De varios alumnos que contestaron NO, dos objetan de la siguiente forma: *“No, porque no aprendo nada, y nada más vengo a echar relajo, para que perder el tiempo”*, *“No, más o menos porque luego me da flojera, aunque a veces sí para aprender y echar desmadre”*. Estas contestaciones, nos dejan similar experiencia que las de respuesta afirmativa, pero argumentan acerca del aprendizaje, el cual lo consideran como bueno o positivo. Esto nos dice que este tipo de alumnos, sólo están decepcionados de la educación institucionalizada, no de la educación en sí misma en cuanto a aprendizaje.

John Dewey crítica y se lamenta de cómo la escuela mata la originalidad del estudiante y en su lugar sólo sustituye con una excesiva docilidad. Es sabido, que el poder del profesor le es otorgado por la sociedad debido a que posee un saber institucionalizado que en sus manos se convierte en un instrumento de coerción cuya función es ocultar lo que ignora.

El alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo la institucionalidad (la familia, la escuela y la sociedad en general se encargan de ofrecer situaciones para ello), que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la “disciplina”, el sometimiento, la dependencia haciendo lo que se espera de él, adoptando los roles estereotipados que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.

El modelo de análisis de las instituciones escolares supone un avance frente al de L. Althusser, ya que nos esboza con mayor detalle, cómo se produce esa reproducción a través de las actividades que tienen lugar en el aula. Pero, a pesar de ello, se sigue aceptando el papel pasivo de los agentes de la educación: alumnado y profesorado fundamentalmente, así como de las propias familias. No

se ofrecen, en la práctica, posibilidades de contestación y de transformación de una realidad que se nos presenta como ininfluenciable e inalterable.

Es por esto que “Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas como se van construyendo los significados de los objetos y de las situaciones, como se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora” (Torres;1991:82)

Segunda pregunta

Respecto a esta segunda pregunta las repuestas hacen referencia, casi todas, a que sean fuera de la cotidianidad de cuatro paredes, el salón. Algunas de las opiniones son: *“Con más material de trabajo”, “Que nos bajaran a computación un poco más seguido”, “Que nos sacaran hacer prácticas al patio, no solamente a jugar”, “Explicándola y que sea divertida”, “Que no den tanta teoría...”, “Con más cuadros sinópticos, y resúmenes y más convivencia”, “Como que sería mejor didáctica”, “Normal, que nos expliquen bien a aprender a fuera del salón, en equipos, platicar todos”, “Que los maestros vengan de buenas y que no apoyen en todo”, “Que nos den permiso de jugar o platicar. Y que nos diera la clase afuera”.*

Con lo anterior los estudiantes nos dan todo para mejorar una clase, ellos son explícitos en el qué y cómo. Es bastante clara la voz del alumno a través de estos renglones que ellos expresaron. Así, se tiene que las clases les gustaría recibirlas en prácticas en el patio, en equipo, más material, más alegres, menos aburrida, de buen modo y en cómputo. Esto, como base, da la pauta para afirmar que los alumnos necesitan clases donde participen ellos y sus compañeros conjuntamente y junto con el conocimiento sean los protagonistas en cada clase, tomando en cuenta las habilidades que ellos quieren desarrollar en este momento de su vida.

“Hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (Neill A. S. Summerhill, p. 20), fue la idea predominante para la creación de Summerhill. La libertad es la esencia de esta escuela. Uno de los puntos principales en Summerhill es la autogestión. Se puede considerar una escuela autónoma y democrática. Summerhill fue de las primeras escuelas coeducativas entre el alumno y el maestro, aunque se debe pensar que es entre el alumno, el conocimiento y el instructor. Porque en la perspectiva de Neill es más importante la personalidad y el carácter del estudiante, que su instrucción. El maestro debía olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar su atención en los intereses de su educando. “Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa” (Neill, Corazones, no sólo cabezas en la escuela).

Tercera pregunta

La pregunta tres trata de lo que han aprendido durante su estancia en la escuela, y al igual que en los otros grados la respuesta número uno es la de Mucho. Del mismo modo como es de esperarse también hubo respuestas que fueron más allá de la simple contestación sintética. Las más recurrentes y representativas son: *“De que tenemos que estudiar”, “He aprendido los valores, ecuaciones, ortografía, etc...”*, *“Álgebra... pero sobre todo me enseñaron a conocer más libros”, “Cosas que me han enseñando a valorarme a mí misma, y aprender más a fondo y salir adelante, cumplir con tareas”, “Que tenemos derechos, tenemos que respetar para ser respetados”*.

Lo anterior, muestra que los alumnos están aprendiendo contenidos definidos en los planes y programas, además de esa tarea secundaria que tiene cualquier educación institucionalizada de socializar al individuo, formarlo en

valores y ciertas actitudes. Lo valioso de estas respuestas en relación con este grado, es que son los alumnos que se van a otra institución o a cualquier otra actividad, que por lo regular es a trabajar. Por eso es importante fomentar el gusto por el estudio y la importancia que tiene seguir estudiando, desde una perspectiva de la autorrealización del individuo.

Cabe hacer hincapié que aparte de las respuestas más comunes de aprender Mucho y Valores, están los conocimientos afines de matemáticas y español. Con esto se quiere decir, que los adolescentes no están informados sobre para que están yendo a la escuela.

Por esto es fundamental considerar el interés como punto de partida para la educación. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras del humano.

Sin olvidar que en relación con la cognición social la adolescencia es una época en que los adolescentes razonan sobre sí mismo y su manda social, de aquí es otro punto de partida para buscar como el alumno se interese más en el estudio de varios temas, específicamente lo que a él le llame la atención durante esta etapa existencial.

Cuarta pregunta

Estadísticamente el gusto por las prácticas de este grado es de 7 de cada 10 alumnos, tienen un gusto evidente por asistir a clases con prácticas y además 3 de cada 20 consideran su gusto como regular.

En oposición con otras preguntas las respuestas complementadas no fueron muy constantes en estas respuestas, sin embargo, las que representan a esas pocas al igual que todos los argumentos de los alumnos, son de gran aporte para esta investigación. Tales contestaciones son: *“Sí mucho, porque podríamos aprender muchas cosas para hacer”*, *“Sí, porque eres una persona que vas mejorando en la vida”*, *“Sí, porque aprendo, me divierto, descubro cosas nuevas que no sé”*. De esto se puede decir que las prácticas son un instrumento muy útil para fortalecer su conocimiento y poder acrecentarlo, y no sólo ese conocimiento específico que trate la práctica, sino otros que vengan después.

Pero en específico la segunda transcripción le da un valor jerárquico muy alto a las prácticas, le da un enfoque de mejora para la vida, esto hace parafrasear aquel dicho que versa *“La práctica hace al maestro”* y pues con esta contestación nos damos cuenta que algunos alumnos aplican de manera consciente o inconsciente esta frase que pasa de generación en generación y que de igual forma se confirma.

Es por esto que se hace evidente que los alumnos de este grado no les es grato seguir sentados asistiendo a la clase en los salones, como tradicionalmente se ha manejado este proceso. Los alumnos demandan prácticas que los lleven a construir y mejorar su futuro como estudiantes y personas.

En la teoría cognitiva los beneficios de la construcción de los conocimientos se dan tras la práctica de éstos con o sin experiencias, son múltiples:

- Se hace cíclico y refortaleciente la autoestima y por ende el autoconcepto por los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos desde y por el mismo.
- El aprendizaje logrado es verdaderamente significativo, porque éste es construido directamente por los alumnos

- Está la ventaja de que el conocimiento transferido o incorporado no puede ser asimilado y heredado como el aprendizaje logrado, que puede ser transferido o aplicado a otras circunstancias nuevas.

Así la interacción entre maestro y alumno son consideradas en el esquema piagetano muy relevantes porque fomentan tanto el desarrollo cognoscitivo como el socio-afectivo.

Quinta pregunta

La última pregunta se enfoca en lo que le cambiarían a sus docentes, y como primera característica les cambiarían el carácter (lo gruñón), como segunda le modificarían el método de clase.

Las respuestas complementadas que representan a las otras son: *“... que fuera menos estricto... que fuera menos gruñona”, “...que no castigue mucho... que cambie su forma de ser...”, “Al maestro... porque siente que él siempre tiene la razón”, “aunque sabe que no lo es y... que ya no grite tanto”, “A... su forma de enseñar porque dice palabras que no entiendo”, “A... su forma de enseñar y me gustaría que cambie muchísimo su actitud y su forma de enseñar; para todos. Y que [la] materia no la haga complicada”, “Al maestro de... que nos enseñara un poco más detalladamente”.*

Y nuevamente vuelven a mencionar los estilos o modos de impartir clase de los docentes. Con esto entendemos que la mayoría de sus profesores tienen un método que les han parecido monótonos, aburridos o hasta similar. Los alumnos hacen hincapié también en la actitud que tienen sus docentes o autoridades para con ellos. Aunado a esto de tras fondo, se comprende que como características

principales para que los alumnos puedan aprehender los conocimientos básicos de cierta materia, vale y pesa mucho el método y actitudes que utilicen los profesores.

Desde la perspectiva piagetiana, la función del maestro es ayudar al educando a construir su propio conocimiento guiándolo para que esa experiencia sea fructífera. Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza, dando oportunidad para que el aprendizaje autoestructurante de los alumnos sea a través de la “enseñanza indirecta”.

Respecto a la formación docente, es importante ser congruente con la posición constructivista; permitiendo que el maestro llegue a asumir estos nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas por convicción autoconstruida.

Con esto, se pretende que el adolescente planteé su enseñanza para que ellos mismos se den cuenta y corrijan, y con ello les pedimos pensar por sí mismos. Se enfatiza que el alumno debe actuar en todo momento en el aula escolar. Se considera al alumno como un constructor activo de su propio conocimiento. Por lo cual debe ser animado a conocer los eventos que le rodean y se consideran valiosos para ser aprendidos.

El alumno debe adquirir confianza en sus propias ideas, a tomar sus decisiones y a aceptar los errores como constructivos.

Entonces

A manera de conclusión, tenemos que en este tercer grado, los estudiantes demandan de forma muy clara profesores que aporten en su materia nuevas formas y actitudes para impartir la asignatura, como fuera del salón o acompañada de tecnología, para que en consecuencia ellos se muestren más interesados, asimismo que el desarrollo de clase sean tolerantes ante situaciones diversas que ellos entienden y califican como normales, y esta demanda es totalmente *ad hoc* con su etapa.

Así, tenemos un perfil de profesor bastante definido, y no es un pliego de peticiones incoherentes o fuera de la realidad, sino un dictamen que se hace un menester para que asistan a la escuela con gusto y ganas de lograr algo indefinido. Por eso es importante definirle al alumno para qué y por qué estudia e incluirlo en el mismo proceso educativo como ser esencial de la escuela. Hacerle de su conocimiento que la autorrealización es parte primordial en su proyecto de vida, y para lograr esto es necesario que elabore un proyecto de este tipo.

Pero la realidad es otra, un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas es impuesto por esta vía: alumnos subordinados a otros, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar y el poder último. El autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas manteniendo y reforzando por lo implícito por el tipo de relaciones que se crean en ella.

Así, profesores y alumnos se insertan en el engranaje social y pierden la oportunidad de enfrentarse a otro tipo de situaciones, no pueden establecer una nueva forma de relación que desarrolle la iniciativa, la capacidad de decisión y la creatividad.

Citaremos un análisis de Bohoslavsky del problema del vínculo profesor-alumno explicando de la interdependencia de lo educativo y de lo social "Si la

educación es frustración y es agresión y represión, no lo es sólo porque el profesor así se lo proponga. Es así, porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse, no sólo como el trama real y profundo que da sentido a lo que realiza en su tarea” (Bohoslavsky, 1975; 113)

Lo que se aprende por la relación profesor-alumno no es tanto el entendido, sino el modo de circulación, al carácter que tenga éste, condicionará el carácter del aprendizaje y además los futuros aprendizajes requerían el mismo tipo de vínculo “se aprende a aprender de determinada manera y lo primero que el alumno aprende es que saber es poder” (Bohoslavsky, 1975; 88-89)

TODOS PARA UNO Y UNO PARA TODOS

Primera pregunta

La pregunta nos proporciona un buen tema de discusión y de importancia principal, puesto que el gusto por asistir a la escuela es debilitado cada vez que el alumno avanza y logra pasar a otro grado escolar. Los alumnos de primer grado en comparación con los de segundo y tercero prefieren asistir con mayor entusiasmo, de tal manera que prefieren no asistir a la escuela un 30% más que los primeros, es decir, mientras 9 alumnos de primero les agrada estar en la escuela sólo 6 de tercero y segundo opinan lo mismo.

Segunda pregunta

En la pregunta dos, se señala que los alumnos de tercero sólo dan en esencia 11 propuestas de cómo les gustaría que les dieran la clase; los de segundo y primero aportan cada uno 14 diferentes estrategias para ejercer durante la clase. Como conclusión tenemos que los alumnos de primero y segundo grado tienen en cantidad más aportaciones verbales, contribuyen más con lo que se les pide.

Tercera pregunta

El aprendizaje es una de las funciones esenciales de la escuela, y como tal su importancia en la pregunta tres se reflejan esto. Absolutamente todos los alumnos de esta escuela saben que contienen muchos conocimientos, esto porque la respuesta número uno de toda la población es que ha aprendido Mucho, esto debido a lo que se ha mencionado anteriormente en los análisis por grado. Por este motivo me enfocaré en el análisis de las respuestas que incluyen conocimientos afines de materias, valores, actividades recreativas y otras. En los

primeros grados tenemos más respuestas relacionadas a alguna materia, siendo siete materias; los alumnos de segundo grado tienen 5 materias y; los de tercero sólo nombran a 3 materias. Esto deja claro que los conocimientos específicos de una o varias materias se tienen más presentes en los primeros años y con el transcurso en la escuela se van olvidando y resaltan repuestas como Nada, Poco, Regular, Lo esencial. Los valores también no se salvan de este fenómeno de olvido por parte de los alumnos, estos valores se van olvidando desde su especificación (como responsabilidad, honradez, perseverancia, compartir, respetar, etc.) hasta llegar a la generalización de simplemente valores.

Cuarta pregunta

Las prácticas son actualmente una alternativa para los profesores dedicados a la educación básica, la cuarta pregunta trata de este tema. Tenemos que el gusto por las prácticas en los primeros grados es del 61.8%; los segundos 56.4% y; los terceros de 77%. En este caso, la situación se torna de acuerdo con el ritmo que llevan los resultados, es decir, que tengan mayor porcentaje los primeros grados que los terceros, esto se le atribuye a que los alumnos de tercer grado están emocionados e impacientes por salir de la rutina que llevan durante toda la educación básica, dónde ellos simplemente obedecen y se comportan como le indican los profesores. A esta edad, ellos quieren salir y prácticamente conquistar el mundo, comerse de tres bocados al mismo. Es por esto que sus respuestas principales de la pregunta 2 y 4 guardan concordancia mutua.

Quinta pregunta

En la quinta pregunta los alumnos de los tres grados tienen como una constante que les cambiarían el carácter a los profesores y aunado al método de enseñanza, trabajo o de clase de los mismos. De esto podemos discernir que necesitan un docente que siempre esté en plena flexibilidad de carácter y que

posee un método dónde ellos se sientan atraídos y aceptados. Esto como tal suena algo como un Príncipe azul de la enseñanza. Lograr este perfil en un profesor es bastante complicado, pero lograr que tenga conocimiento de con quienes está tratando y cuál es su realidad sociocultural y económica, teniendo esto se lograría aportar complementariamente el cambio de actitud del carácter. Y respecto al método de aprendizaje eso podría lograr igualmente con un reconocimiento previo del perfil educativo de los alumnos con el que se cuenta en la escuela, grado y grupos. Sin olvidar que el carácter del docente es un tema difícil y que es sujeto a otras circunstancias directas e indirectas con el alumno.

Junto con este apartado se termina el tercer capítulo. Y con todo lo tratado hasta este momento en esta investigación sólo quedan dos pendientes para finalizar este trabajo. La primera es: la propuesta, que da solución a las peticiones expresadas por los alumnos en la encuesta; y la segunda es: la conclusión donde queda plasmado sintéticamente la aportación de esta investigación a las doctrinas de la pedagogía, así como en lo personal. Sin menos preciar la confirmación de la hipótesis y los objetivos de la misma.

Es así, como damos senda al cuarto y último capítulo. Donde primero se presenta la propuesta (Centro de Formación Alterna) y por último las conclusiones.

Capitulo 4

CENTRO DE FORMACIÓN ALTERNA: FORMACIÓN E INFLUENCIA

ELEMENTOS PARA LA CREACIÓN...

EL DEVENIR DEL CENTRO DE FORMACIÓN ALTERNA

Iniciemos este capítulo con los elementos que nos proporcionan el análisis de resultado y la parte final de de este mismo ejercicio. Como se menciona en la metodología (capítulo 2) el análisis de resultado se lleva en tres pasos basados en el estudio etnográfico, la etnografía, etnología y la antropología. Y como también se menciona anteriormente cada uno se hace cada vez más minúsculo y no por eso menos importante.

Recordemos que la etapa de antropología es una síntesis que nos sirve de base para la formulación de teorías aplicables a la comunidad estudiada que en este caso será una propuesta, el Centro de Formación Alternativa y se aplicará obviamente a la Escuela Secundaria. Aclarado lo anterior empezamos con la síntesis del capítulo anterior.

Concretamente se repasará el resultado del capítulo anterior. De la primera pregunta (gusto por la escuela) obtenemos la respuesta en su mayoría les gusta la escuela de un 60 al 90%. De la segunda pregunta (cómo te gustaría las clases) se consiguió observar que los alumnos de segundo y primero cuantitativamente tienen más aportaciones para mejorar su clase que el tercer grado. Estas dos respuestas nos dan como resultado en un somero análisis el entusiasmo que se pierde al transcurrir el tiempo en la escuela secundaria.

A esto agreguemos que las propuestas más sobresalientes para modificar o mejorar sus clases son: con más material didáctico, sin reprimir y explícitamente, platicando, más atención a los alumnos, lúdica, más tiempo, progresiva, menos aburrida, más alegres, repasando, más entusiasmo, más actividades, prácticas en el patio, con adecuaciones, en equipo. Con esto están dando la materia prima para la creación de un proyecto, hay que tomar todo esto y darle forma, moldearlo. Pero por ahora esperemos y no olvidemos esto que más adelante se retomará.

La tercera pregunta (qué has aprendido) nos proporciona un fenómeno, que el alumno va adquiriendo conocimiento en tanto se aplique, porque conforme va avanzado en los grados de secundaria, las respuestas tres muestran que cada vez generalizan más, esto nos da la pauta para conjeturar que lo que aprenden lo creen menos aplicable y por eso que vierten más su atención e intereses a otras actividades que por lo regular hacen referencia o se dirigen a actividades fuera de la escuela. A colación de estas líneas recordemos las respuestas de la pregunta uno, el 40% de la población del alumnado ya no está del todo interesado en asistir

a la escuela, ¿será que ya no encuentra gusto por el conocimiento? Pues las respuestas de la pregunta cuatro nos dan muestra de algo que sugiere una objeción negativa para esta pregunta.

La cuarta pregunta (el gusto por las prácticas) nos da una voltereta en cuanto a los niveles de porcentaje de los tres grados, hasta el momento los primeros habían tenido más altos porcentajes y mayores aportaciones y los terceros los más bajos, pero ahora es al revés. No es casualidad que los terceros grados tengan una mayor inquietud por la práctica, por la experimentación. Es conocimiento de todos que esta es la edad, la adolescencia, para experimentar y tomar el mundo con sus propias manos. Es por esto que a la pregunta del párrafo anterior la respuesta es no, los alumnos de tercero siguen teniendo interés y gusto por aprender y aprehender el conocimiento, pero ahora de una manera más física y literal, con las manos, es decir, quieren hacer.

En la pregunta quinta (qué le cambiaría al profesor) nos deja claro que la relación con el maestro y el alumno es muy importante durante toda la estancia en la escuela secundaria, es la pregunta donde todos los alumnos unen su voz para dejar claro que actitud del profesor (carácter) con métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje eficaces y eficientes son otro factor importante. Por esto es necesario conocer primero al alumno, para estar consciente con quiénes se trata, sus características, sus gustos y preferencias, sus inquietudes. Conocer lo que quieren, algo así como “al cliente lo que pida”.

Con todo este pliego petitorio sustraído de cinco preguntas con ayuda de las técnicas y métodos de análisis, los alumnos nos han dado a su muy peculiar estilo, las bases para construir una infraestructura educativa alterna. Por si bien nunca han negado que elimine o suprima la actual y menos con los recientes cambios, sino que sea un agregado a su escuela. Es cierto que esa pregunta o respuesta no la dan como tal “quiero una anexo a mi escuela”, pero para que reformar mejor hay que anexar otras actividades donde convivan y tengan un lugar

donde todas estas peticiones se fusionen para poner a su alcance nuevas experiencias formativas.

Los apartados que siguen plantean qué, cómo, cuándo, para qué, dónde y por qué se funden estos *Elementos para la Creación de un Centro de Formación Alterna en Escuela Secundaria*.

FUNDAMENTACIÓN DEL CFA (CENTRO DE FORMACIÓN ALTERNA)

Para esto, primero haré una síntesis de la escuela de Summerhill, que ha sido tomado en cuenta en la sustentación de esta investigación y además en la pedagogía se ha tomado como precursoras y sobresalientes para la época en la se dieron (que no por esto quiero decir que sean obsoletas, sino no tomadas en cuenta para la inspiración de nuevos proyectos). Esto para rescatar el punto de vista que tiene en cuanto al papel del alumno y la importancia de éste.

La escuela de Summerhill (Neill, 1921) tiene como principios que el fin de la educación es el fin de la vida, la felicidad; La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva, además de engranarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del alumno y se interesa por los que se llama valores humanos fundamentales (Erich Fromm, Prólogo de Summerhill, A. S. Neill)

La formación del alumno, es delimitada en la nueva reforma que la SEP aplica, en este año escolar 2006-2007, donde reformula el perfil del alumno, el cual debe tener una serie de competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de la información y situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Además de tener las siguientes capacidades: utilice un lenguaje oral y escrito claro, con fluidez y adecuadamente; seleccione, analice, evalúe y comparta, argumente, interprete y explique diferentes fenómenos, con base en los conocimientos adquiridos; para que favorezca la vida democrática con base en los derechos humanos y los valores, por medio de reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales, y sus características como ser humano y ser social, y aprecie y participe en diversos actos artísticos y que reconozca al ser humano con potencialidades físicas para así interactuar con contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Esta última capacidad es la que justifica esta propuesta de un Centro de Formación Alternativa, donde el objetivo principal es que el alumno desarrolle sus capacidades físicas, emocionales y en consecuencia intelectuales fuera del aula. Para así atender la demanda que se hace en varios puntos del análisis en el capítulo tres.

También agreguemos que a lo largo de la historia los papeles del alumno y el docente han ido cambiando y en consecuencia su relación, pero cuantas veces han estado del mismo lado para alcanzar la misma meta o lograr el mismo objetivo, seguramente en ocasiones hemos vivido esto, pero de estas cuantas dentro de la escuela. De esto precisamente enmarca la propuesta de esta tesis tomando como base los contenidos, la relación maestro-alumno y las actividades extracurriculares muy relacionadas con las necesidades del alumno. Uno de los principios es lograr que el alumno y el docente logren una convivencia de iguales. Así como sensibilizar que las opiniones de uno como de otro son aportaciones de buena manera y son equivalentes. Hacer de su experiencia y conocimiento del profesor y que la experiencia y la espontaneidad del estudiante son complementarias y no distantes.

A esto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en voz de Rafael Ochoa Guzmán (Secretario Nacional Ejecutivo) opina y se opone a que “no se tomaron en cuenta a los maestros, por lo que exigió pleno respeto a la labor y experiencia docente y sea escuchada nuestra opinión en este trascendente tema para encontrar soluciones corresponsables que mejoren la enseñanza” haciendo referencia a la Reforma a Escuelas Secundarias. (Reforma, Jornada y Milenio, 26 de junio). Es importante rescatar del capítulo 1 la mención de esta reforma, porque se toma como un elemento base para el fundamento de esta propuesta, que es el alumno y su acción con el aprendizaje.

En este mismo tenor, retomo algunas declaraciones de diversos funcionarios de la SEP, expuestas en la revista Educación 2001 en el año de

2004, respecto a la Reforma a Escuelas Secundarias mencionan que la formación de los alumnos está siendo modificada desde el currículum de la secundaria y apuntan que los cambios serán graduales y debido a tantos cambios que debe de tener declaran que "no es sencilla, pero tampoco imposible". Y que la educación debe responder a las demandas actuales de la sociedad y es por eso que se necesita esta reforma.

Es por lo anterior que en el Centro de Formación Alterna la acción se lleva en su definición más etimológica y literal, donde el movimiento corporal y su conocimiento son integrados como parte básica para el desarrollo cognitivo y físico del alumno y el docente. Con el fin de satisfacer las necesidades expuestas por los alumnos en el capítulo 3. Hay que hacer hincapié que no se les da solución somera como antihistamínico o analgésico, sino que se va al trasfondo de esas necesidades, como también se explica en el capítulo 2 cuando se cita y se expone el trabajo de A.S. Neill en la escuela de Summerhill.

Es así, como con todo lo anterior se afirma que actualmente se hace continua referencia a la necesidad de que los alumnos no sólo aprendan teorías, leyes, conceptos, etc., sino que además desarrollen competencias (habilidades, destrezas, capacidades) que les permitan asumir una actitud responsable en la búsqueda de esa información. En tal sentido, la escuela no sólo ha de preparar a las personas en términos de la teoría o propiamente del sistema de conocimientos de las más diversas materias, sino que ha de tener en cuenta el reto que le plantea el avance de la propia ciencia desde la perspectiva del saber hacer.

Con estas dinámicas básicas, que parten de movimientos, teorías y escuelas exitosas y tomando en cuenta las exigencias (expuestas en el capítulo anterior) de los alumnos encuestados se va forjando el Centro de Formación Alterna.

La siguiente sección es muy importante para el fundamento del CFA, porque hay que despejar el papel que tiene el conocimiento en éste mismo. Así, como establecer los principios de los cuales partimos por la concepción del conocimiento y la relación que tiene con la acción, siendo esto último el punto de interés del Centro.

El conocimiento, un proceso constructivo

Es necesario mencionar el proceso constructivo del conocimiento que formará parte del CFA. Recordemos que la parte fundamental de la investigación es el alumno, ahora tomemos en cuenta que este método de enseñanza es difícil, pero muy asertivo en sus resultados. Para esto se requiere de un panorama tan amplio como es el mismo adolescente, la escuela secundaria y el docente. En este último apartado volvamos a tratar al alumno, pero con mayor relación y reacciones con los otros dos elementos (secundaria y docente).

La psicología de Piaget nos provee de las bases necesarias para simplificar la tarea del alumno, en cuanto que el pensamiento está incluido por operaciones interiorizadas que proceden, durante el desarrollo del individuo, por interiorización de las acciones efectivas. Es por lo anterior, que hay que proporcionar al alumno la oportunidad de ejecutar el conocimiento, durante sus ensayos y tanteos.

Un proyecto educativo de acción debe ser siempre presentado en forma práctica, es decir, referido a satisfacer necesidades vitales y recreativas de los alumnos, de esta forma se da una oportunidad a todos éstos que asimilaban mal los anteriores conocimientos escolares.

Un esquema anticipador permite al alumno realizar de modo relativamente independiente el objeto de la investigación. “Cuando este objeto es de orden cognoscitivo, el maestro debe preocuparse porque los conocimientos adquiridos

no se transformen en hábitos intelectuales rígidos” (AEBLI, 1958; 112)

“El término interiorización designa el paso de la ejecución efectiva de las acciones a su ejecución interior. La acción se ha transformado en representación. En la enseñanza, el proceso de interiorización desempeña un gran papel, pues aun partiendo de experiencias concretas debe concluir, generalmente, en nociones y operaciones mentales. Es, por otra parte, lo que la didáctica tradicional ha expresado, al decir que los procesos de aprendizaje deben finalizar en conocimientos “abstractos” (AEBLI, 1958; 127)

Así la interiorización de la operación queda así concluida y convertida en puro acto mental (AEBLI, 1958; 129)

Herb Komplowitz (COLL, César (editor) 1981), menciona que las estructuras de nuestro conocimiento deberán estructurarse de manera de que tales estructuras evolucionen. Piaget cree que las estructuras del conocimiento son construcciones más que copias, una breve descripción de la teoría de Piaget, clasificará la noción de estructura del conocimiento.

El conocimiento como construcción

Como se mencionará más adelante, en el apartado *Principios del Centro de Formación Alternativa*, la noción de asimilación implica construcción. Piaget enfatiza que somos nosotros los que hacemos de un objeto una taza, juzgamos que esos montones son iguales, y todo nuestro conocimiento consiste en semejantes acciones.

La pregunta de que si es inadaptada la escuela al desarrollo normal del alumno es rara vez planteada, o dicho de otra forma, la construcción del conocimiento debe ser con base en los intereses del alumno o viceversa. Los trabajos de investigación en psicología educativa conciernen al aprendizaje con el

fin de analizar más detalladamente las fuentes de dificultad en la asimilación, encontrar soluciones y someterlas a evaluación.

El conocimiento del maestro no debe restringirse a las leyes del desarrollo cognoscitivo, sino que debe englobar la comprensión de cada alumno que actúa en un ambiente concreto: la escuela. (COLL, César (editor) 1981; 82) El maestro a cada instante, y para cada uno de sus alumnos, debe verificar su comprensión a través de la práctica. Por eso es importante que los grupos no sean tan grandes, es necesario que sean reducidos para que el docente pueda dar atención a todos sus alumnos. Sólo de este modo puede adaptar la metodología educativa a cada uno de sus alumnos.

Hay otros sistemas educativos, el sistema abierto con base en los principios piagetianos. En éstos los alumnos podrán moverse por la clase, manipular objetos y participar junto con su maestro en la determinación del contenido del programa a través de los intereses que manifiestan. (COLL, César (editor) 1981; 86)

El aprendizaje a través de la participación activa

Piaget ha definido la inteligencia como un proceso adaptativo que se realiza a través de intercambios activos entre las personas y las características del ambiente. A lo largo de todo el proceso evolutivo es necesaria la participación activa para el desarrollo de estrategias cognoscitivas que permitan la organización de la experiencia.

En el programa del CFA la función del guía es crear un ambiente en el que el alumno se interese por explorar y estudiar lo que se adecua a sus intereses. El guía ayudará al alumno a identificar el proceso de aprendizaje como un medio para satisfacer sus propios intereses y necesidades. Y si éste intenta armonizar el contenido y los intereses de los alumnos, el control y la organización de la clase reposan sobre la motivación de aprender de los alumnos.

“La teoría genética nos dice que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno” (COLL, 1983; 35). La actividad del alumno, que es la médula del proceso de aprendizaje en el CFA, será una actividad autodirigida, auto estructurante.

Lo esencial, es que se trata de una actividad cuya organización y planificación corren a cargo del alumno. Esta propuesta está ampliamente fundamentada en la explicación genética del funcionamiento y del progreso interno de equilibración entre los polos de asimilación y de acomodación de la actividad, y gracias a los mecanismos de abstracción simple y abstracción de reflexionante, se van construyendo las estructuras de la inteligencia que concuerdan el desarrollo operatorio. (COLL, 1983; 35)

Así el proceso de construcción del conocimiento tiende a fomentar la actividad libre y espontánea del alumno como el único camino adecuado para que éste dirija su propio aprendizaje desde esta perspectiva, la intervención pedagógica estará destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo.

Es por esto que la intervención pedagógica debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio, es decir, que superen el nivel de comprensión del alumno pero que no lo superen tanto que no puedan ser asimilados o que resulte imposible restablecer. (COLL, 1983; 36)

Es así como se define el Centro de Formación Alternativa, el fundamento de las obras y autores citados dan el matiz para la base pedagógica y didáctica de la organización del centro.

PRINCIPIOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN ALTERNA

CFA y la teoría genética, lo sustancial de los principios

La teoría piagetiana o cognoscitiva concibe al alumno como un individuo que debe actuar en todo momento en el aula escolar y como constructor activo de su propio conocimiento. Y así es animado a conocer los eventos que le rodean y se consideran valiosos para ser aprendidos. Es por esto que es esencial la confianza en sus ideas y en la toma de sus decisiones, y si ha esto le agregamos que los lleve al acto aunque sean con errores siempre tendrá una finalidad constructiva, positiva o negativamente para su formación.

Es sabido que la problemática de la educación para Piaget está en un segundo plano, pero gracias a una optimista visión del cognoscitismo por parte Aebli, quien protagonizó el primer intento de usar las bases de esta teoría como tratamiento para la problemática educativa. Mencionando que la aplicación de esta teoría a la educación permitirá deducir “los principios metodológicos sobre los que debe basarse la enseñanza de todas las materias principales” (Coll; 1983: 22). Además de esto es una teoría que describe la evolución de la inteligencia de la niñez hasta la adolescencia, que esto último toma interés y fuerza para el Centro de Formación Alterna.

En los últimos años se ha reconocido a la psicología genética, también llamada así la teoría de Piaget, como una buena base para la elaboración de estrategias para la educación. En la vida experimentamos distintas formas de conocimiento pero sin duda alguna, sustenta esta teoría, que las estructuras propias determinan la interacción con el medio de manera progresiva de acuerdo a la edad.

Piaget considera el problema educativo en todos sus aspectos, y sobre todo que pensaba en el mismo método de enseñanza para cualquier actividad

educativa. Además este método no se aplica sólo a la enseñanza primaria, sino también en la secundaria. “Lo que debía hacer la escuela era crear en el alumno la necesidad de aprender. Un alumno sólo puede aprovechar la enseñanza si la lección que se trata de hacerle aprender da respuesta a un interrogante que se ha planteado el propio niño” (PIAGET, 1999: 12-13).

El énfasis estaba en la necesidad de concebir al escolar, no como un receptor pasivo, sino como una persona activa, esto nos lleva a la corriente de la escuela activa que su principio deriva de la ley fundamental de la actividad funcional de los organismos, que también es conocida como la “ley de necesidad o el interés” que se suscribe en que la actividad es siempre causada por una necesidad.

De este modo la educación debe responder a una necesidad. La necesidad de experiencia se convierte en necesidad de experimentación, la actividad constructiva del pensamiento busca que la acción permita la constitución de los alumnos. Con la actividad el alumno construye sus propios instrumentos operativos para comprender el mundo.

Las actividades del maestro quedan pues en proporcionar una variedad de circunstancias donde propicien las experiencias, y para esto sería un buen primer paso olvidarse de su papel de adulto ante inexpertos, con la finalidad de estar en un mismo estatus social de jerarquías con el niño, tratar de sus intereses y fomentar la curiosidad.

La motivación y la acción

De esta manera, la motivación y la acción quedan en primer plano para el Centro de Formación Alterna. Piaget considera que la concepción acerca de la esencia motivacional de la inteligencia es fundamental para todo lo dicho hasta

ahora acerca de su teoría de la cognición, al igual que la acción. A continuación se explicará lo que se entiende por motivación y acción.

Motivación

Es evidente que la teoría motivacional es primordialmente afín con los juicios del aprendizaje que hacen hincapié en la importancia de los impulsos de exploración y curiosidad, sin olvidar que la necesidad de conocer está contenida en la actividad intelectual y física.

De esto, se abre un paréntesis que servirá para aclarar más esta teoría motivacional. La cognición y la afectividad dan reacciones que son consideradas por Piaget como interdependientes en su funcionamiento: "... la vida afectiva, como una la vida intelectual, es una adaptación continua, y son interdependientes, dado que los sentimientos expresan el interés y el valor conferidos a acciones cuya estructura es proporcionada por la inteligencia" (FLAVELL, 1983:99).

Cuando hablamos de esquemas afectivos, nos referimos meramente al aspecto afectivo de esquemas que son también intelectuales. De este modo, el afecto y la cognición pueden separarse con propósitos analíticos, pero son indisociables en la vida real: ambos se hallan forzosamente comprometidos en toda adaptación humana.

Acción

La cognición es una cuestión de acciones reales ejecutadas por el sujeto, las acciones ejecutadas por el sujeto constituyen la sustancia o la materia prima de toda adaptación intelectual y perceptual. Queda así acentuado el carácter activo del conocimiento, siendo así la característica más fundamental de la inteligencia, la acción.

A lo anterior se suma que "...la teoría de Piaget le permite ver las operaciones lógicas adultas como acciones sensorio-motoras que han sufrido una sucesión de transformaciones, y no como una especie de comportamiento por completo diferente" (FLAVELL, 1983:102).

Al tratar de enseñar al alumno algún principio o norma general es preciso seguir el proceso evolutivo de internalización de las acciones. Es decir, que él mismo manipule objetos y vea cómo opera el principio en sus propias acciones, con esto se logrará el énfasis del carácter de acción (y activo) de la inteligencia proporcionando el funcionamiento para determinadas recomendaciones específicas relativas al proceso de la enseñanza.

Piaget considera que cualquiera que sea el grado educativo del individuo el propósito de la educación debe ser desarrollarlo mayormente posible en cada momento. Lo anterior con base en los contenidos, las actividades de aprendizaje, las intervenciones del docente y que todas las estrategias didácticas deben ser valoradas según el grado y la necesidad de adecuación para conseguir este fin. Es por esto que vincular el proceso de desarrollo y los aprendizajes escolares son prioridad en la actualidad y que esta teoría sirva como marco referencial para modificar o reformular los objetivos educativos (Coll; 1983).

"El aprendizaje escolar... [Debería destacar]...que la razón misma de la existencia institucionalizada de la educación es la voluntad de transmitir unos conocimientos, unas destrezas, unos valores, que son considerados relevantes..." (Coll; 1983:27) y es respecto a esto que se tiene que replantear los objetivos educativos. Es decir, desde otro punto de vista, es necesario un diagnóstico para conocer las necesidades de la educación y así poder reformular los objetivos de la educación en México.

“...la teoría genética nos dice que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno.

La actividad del alumno que aparece en el centro del proceso de aprendizaje es una actividad autodirigida, autoestructurante...” (Coll; 1983: 35)

La importancia de esto es que la organización y planeación están a cargo del alumno, así se afirma que en esta teoría se fomenta el progreso intelectual y funcionamiento en un proceso individual e interno, y como consecuencia de esto se hacen una construcción (esquema**) estructural de inteligencia entre la asimilación*** y acomodación**** de toda actividad. Las actividades al aire libre y espontánea del alumno se fomentan como un camino adecuado para que éste dirija su propio aprendizaje hacia donde están sus intereses, así la pedagogía debe crear un ambiente estimulante y rico, respetando que cada alumno trabaje a su ritmo y capacidad.

** Una persona no es necesariamente consciente de sus esquemas y no los usa conscientemente, aunque los exhiba en sus acciones. Son los esquemas de un individuo los que determinan cuándo dos situaciones son análogas. Los esquemas determinan cuándo dos soluciones son las mismas y permiten ejecutar las mismas acciones. (COLL, César (editor) 1981; 24)

*** Piaget toma la noción de asimilación –incluir en una estructura- asimilando algo, también se define, y la definición se da en términos de esquemas de asimilación. En la teoría de Piaget, conocer algo es asimilarlo a un esquema. Así, los esquemas de una persona son las estructuras de su conocimiento. Nuestros esquemas determinan el modo de conocer las cosas y todos los demás juicios que emitimos. (COLL, César (editor) 1981;25)

**** Cuando se emplea un esquema puede ser necesario cambiarlo para ajustarlo a las particularidades de la nueva situación. Este cambio se denomina acomodación. La acomodación es la adecuación de un esquema general a una situación concreta o la creación de uno nuevo. Dos esquemas también pueden unirse para formar uno nuevo. Otra forma consiste en la reestructuración. Los conceptos de acomodación y asimilación están enlazados, la asimilación es la modificación de las observaciones para ajustarlas a modelos internos. La acomodación es la modificación de esos modelos internos para adecuarlos a las observaciones. (COLL, César (editor) 1981;25)

Según John Flavell, Piaget está de acuerdo con el empirismo en aceptar a la experiencia, pero considera que ésta es algo sutil y complejo, cuya utilización depende de la constitución estructural y funcional del sujeto. Respecto a esto Piaget hace hincapié en la importancia de las totalidades organizadas dentro del sujeto, porque las formas intelectuales impiden que el organismo sea un receptáculo pasivo de una realidad ya hecha (FLAVELL, 1983:96). Es decir, el individuo, cualquiera que sea, no aceptará la realidad como una sola. Y según el presente que esté viviendo, siempre tratará de adquirir conocimientos con base en su historia e irlos adaptando según lo que acontezca en su vida.

GUÍA, PAPEL PRIMORDIAL DEL CFA

Es necesario, tratar el tema de la formación para el CFA, y para comenzar iniciaremos por la formación del formador, que en el centro lo llamaremos: instructor. Cuando la función del docente (guía) es enseñar realizando una acción particular a menudo es identificada como la de la transmisión de saber.

Si partimos de que un alumno no aprende por el mero hecho de que un docente le enseñe y que no se puede definir lo que sucede en una situación de enseñanza-aprendizaje solamente por el término de transmisión, el aprendizaje requiere una actividad. Es por esto que “Hoy en día algunos intelectuales juzgan que la escuela debería suprimir la educación y limitarse a la instrucción” (BEILLEROT, 1998; 16) por el mismo hecho que sólo le limitan proporcionar datos y mecanizar.

Es por esto que partimos de que la situación pedagógica está definida por tres polos, es decir: el saber; el educando y el docente o formador. Estos forman un triángulo y definen tres procesos: uno enseñar, privilegia el eje profesor-saber; formar privilegia el eje profesor-alumno; aprender, privilegia el eje alumno-saber. (BEILLEROT, 1998; 20)

El trabajo del guía consistirá en establecer e implementar procedimientos que le permitan al alumno aprender. De esta forma la reconciliación de la enseñanza y de la formación se encuentre quizás en lo que Beillerot menciona bajo el nombre de “métodos activos”. “En ellos se trata de dominar un proceso de enseñar a aprender, que permita a la vez desarrollen según su ritmo y posibilidades y al mismo tiempo mantener el rigor de saber necesario” (BEILLEROT, 1998; 21). Sin olvidar que el término de formación, para el CFA, es tomado en el sentido de formación de una vida, en un enfoque basado en las experiencias.

A continuación se expondrán las tareas del formador (guía), según Beillerot:

- Saber administrar una organización.
- Saber analizar el entorno, pero imaginen todo lo que significa esto.
- Saber concebir un dispositivo, se habla de clase, de enseñanza, de profesor.
- Saber construir la coparticipación.
- Saber construir un plan operativo, es decir, progresión pedagógica.
- Saber implementar la formación, es decir, formar seriamente.
- Saber evaluar
- Saber capitalizar, difundir, diseminar.

Cualquier persona que forma está comprometida a tener desafíos consigo mismo. Se puede entender el oficio de formar como el del que ejerce una función: social, intelectual, función de conocimiento.

En palabras de Jean Rostin el desafío de quehacer del docente está en: “formar los espíritus sin confórmalos (no en el sentido de dejarlos conformes, sino en el darles forma); enriquecerlos sin adoctrinarlos; armarlo sin enrollarlos; comunicarles una fuerza, seducirlos de verdad para conducirlos a su propia verdad, y darles lo mejor de sí sin esperar ese salario que es la similitud, la semejanza” (BEILLEROT, 1998; 48)

A continuación se describe un tema importante, que en ocasiones se deja en el olvido para quienes forman o educan.

Transmisión de mensajes y contenidos

Este apartado pequeño se enfoca más a la transmisión de conocimientos en la relación docente – alumno.

Comencemos con una de las tareas principales del docente, hacer consciente el conocimiento aprendido para que posteriormente sea aprehendido, en palabras de Churchill “El educador debe cumplir con una función, además de suministrar lo que considera material útil para el juego. Puede ayudar al [alumno] a tomar conciencia de las relaciones implicadas. (CHURCHILL, 1991; 53).

Por ejemplo, unos de los mensajes que se saben que están ahí pero no se recalcan ni se subrayan es que “los adultos influyen en los niños para que adopten su propia manera de organizar la experiencia. Una de las funciones del educador es iniciar al niño en estas formas de pensar acerca de la experiencia” (CHURCHILL, 1991; 75). Y si no se tiene una propia organización de las experiencias, es decir, sino se ha concientizado la experiencia y tampoco se ha meditado de ella tampoco le quedará claro al alumno.

Una función en la que hay que hacer mucho hincapié es que los maestros deben cuidarse de imponer el conocimiento al niño, de forma consciente e inconsciente. Por ejemplo, si nosotros damos la respuesta podemos opacar o matar la curiosidad; “en cambio, muchas situaciones cotidianas suscitan curiosidad porque requieren algún tipo de solución para un problema, y es a partir de ellas como el niño realiza su aprendizaje, algunas veces por propia iniciativa y otras mediante una experiencia compartida” (CHURCHILL, 1991; 75-76).

Con esto enriquecemos la perspectiva que queremos dejar clara, la formación de los docentes es aprender la pedagogía, en tanto que ésta es el arte de la técnica para educar, y, sobre todo, para enseñar. De aquí se desprende otro tema para la función del guía del CFA.

La pedagogía del guía

Se puede decir que la naturaleza de la pedagogía es el servicio, y con esto se desglosa una observación: no hay tantos métodos pedagógicos como personas. Con lo anterior hay que entender la actividad pedagógica “apunta a hacer adquirir [conocimiento] que permiten enfrentar situaciones conocidas, que se reproducen, pero que también permiten tratar problemas nuevos, desconocidos. Y, por último, esta acción pedagógica apunta a hacer actuar”. (BEILLEROT, 1998; 51)

Es así, como la acción pedagógica del instructor del CFA se le pueden encontrar varias prácticas de inculcación y de simbolización, como la acción informativa, la acción cultural, la acción social o la acción de propaganda. Sin embargo, a la acción primariamente pedagógica para este CFA es la de los procesos de enseñar y aprender que instalan los saberes en el corazón de la actividad misma.

La acción pedagógica también debe tener en cuenta que en el mundo todo está en constante cambio, los alumnos cambian, y por esto la educación, la escuela, la formación tendrían la eterna misión de modificar e ir adaptando la tradición, la cultura y la clausura. Y muy malamente la escuela se define como un lugar protegido.

Por esto los guías deben tener en cuenta unos cambios para la actualidad (BEILLEROT, 1998; 60):

- 1.- Concentración de poblaciones de alto riesgo
- 2.- Diversificación cultural y étnica del público escolar.
- 3.- La heterogeneidad de lo adquirido: los alumnos saben muchas cosas, pero un problema podría ser que sus conocimientos están dispersos
- 4.- La transformación del trabajo educativo: personas que rodean a los

alumnos en dificultades: lo docentes, los trabajadores sociales, los consejeros de orientación, etc.

- 5.- Una exigencia acrecentada en los objetivos fijados por las normas escolares
- 6.- La multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y saber.
- 7.- Tiene que ver sobre todo con los adolescentes: no hay futuro.
- 8.- El fin de los herederos: están seguros de acceder a puestos idénticos o superiores a los de sus padres.

Así como nuevas competencias (BEILLEROT, 1998; 72-74):

- 1ra.- Identificar los obstáculos que hay que superar a los problemas que hay que resolver para realizar un proyecto o satisfacer una necesidad. Identificar los obstáculos, lo que requiere una capacidad de observación del formador o del docente que debe aprenderse.
- 2da.- Encarar diferentes estrategias realistas (desde el punto de vista del tiempo, de los recursos, de las informaciones disponibles).
- 3ra.-Elegir la estrategia menos mala, sopesando las posibilidades y los riesgos.
- 4ta.- Planificar e implementar la estrategia adoptada, si es necesario, movilizand o otros actores.
- 5ta.- Conducir esta implementación en función de los acontecimientos, afinando y modulando la estrategia prevista. Identificar, encarar, elegir, planificar conducir, el acento está puesto en la autonomía del sujeto que enseña, la autonomía de un individuo responsable, ya que debe tener una inteligibilidad de la situación.

6ta.- Reevaluar regularmente la situación y, si es necesario, cambiar radicalmente de estrategia

7ma.- Respetar a lo largo de proceso algunas reglas de derecho o de ética, a veces contradictorias.

8va.- Dominar sus emociones, sus humores, sus valores, sus simpatías cada vez que éstos interfieren con la eficacia o la ética.

9na.- Cooperar con otros profesionales cada vez que sea necesario, eficaz o equitativo. En el sentido de ser capaz de entrar en relación con otros profesionales, comprender el punto de vista de otros agentes.

10ma.- Sacar enseñanzas de la experiencia, documentar las operaciones y las decisiones.

Hasta este momento se puede dar cuenta que la educación debe estar centrada en el alumno, y no lo que los docentes, directivos o administrativos creen que necesiten aprender los alumnos. Con el fin de explayar y aunar más que la educación formadora es: con base en el interesado.

MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS

Misión

Apoyar el desarrollo de las habilidades de los alumnos de Secundaria para mejorar el aprovechamiento escolar del mismo. Aplicando técnicas pedagógicas que se adecuen a las necesidades de cada asistente.

Visión

Implementar el Centro de Formación Alternativa en los planes y programas de las Escuelas Secundarias de México, como opción para cursar materias. Éstos serían implementados con su respectivo diagnóstico, para que no pierda su esencia de adaptación a las necesidades de cada región.

Objetivos

Objetivo general

Ayudar al alumno a descubrir y conocer las habilidades que tiene por medio de ejercicios recreativos, para que aprenda a desarrollar sus capacidades físicas, emocionales e intelectuales por sí mismo.

Objetivos particulares

Dar una alternativa a la educación para la formación que se demanda desde la realidad de los alumnos, y su relación con los profesores. Reforzar la finalidad formativa del alumno y ampliarla a campos un tanto olvidados y reducidos por la misma Secretaría de Educación Pública.

Fomentar al alumno a esa indagación innata del ser humano, y con la práctica y la teoría hacer un buen dueto, que de esto estará encargado el alumno para la superación de cada uno de ellos.

BENEFICIOS DEL CFA

Convivencia profesor – alumno

La interacción entre maestro y alumno son consideradas en el esquema piagetano muy relevantes porque fomentan tanto el desarrollo cognoscitivo como el socio-afectivo. Es por esto que toma relevancia que en el centro los alumnos, docentes y demás personal escolar que participa en la secundaria se relacionen en actividades diferentes a las que están acostumbrados.

La relación que se da por la interacción de profesores y alumnos es el medio indirecto, currículum oculto (Torres, 1991) y en estos medios se transmiten contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados. Bohoslavsky señala como que el vínculo profesor-alumno es un problema cuando hay interdependencia de lo educativo y de lo social, con jerarquías que se dan de una realidad social y política.

En esta relación también es importante la comunicación, pero se dificulta un poco porque a veces para los alumnos son totalmente desconocidos los maestros y así mismo, los alumnos para el maestro. El aula es el ámbito natural donde el maestro realiza su trabajo, aunque con frecuencia las representaciones que tiene la sociedad del trabajo del maestro no corresponden a las que constituye el trabajo real en el aula, y de esto viene toda una serie de falsas expectativas y valoraciones irreales hacia el trabajo del profesor.

Para cualquier docente que ejerza su quehacer profesionalmente, el trabajo en el aula no se circunscribe a una actividad ya dada y determinada por un territorio de cuatro paredes; su acción trasciende en la formación de personas que se transformarán en el aula, para que a su vez transformen a la sociedad en que se desarrollan y que la capacitación que reciben como seres humanos cuando eran alumnos, no sólo sea para ver la vida, sino para el ejercicio profesional en la

vida, para la difusión y práctica de los conocimientos adquiridos en la vida escolar y como testimonio integral de la sociedad a la cual pertenecen.

Beneficios en la formación

Los beneficios que se obtendrán del Centro De Formación Alterno será la construcción de los conocimientos para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, ya que tal tarea estará a cargo directamente de los asistentes (alumnos, docentes, directivos, administrativos y demás colaboradores). Además de que está la muy probable situación de que el aprendizaje logrado será transferido o aplicado a otras situaciones novedosas, lo que no podría ser con la simple y literal transfusión de los conocimientos.

Con esto los alumnos podrán ser capaces de producir sus propios conocimientos valiosos, lo cual trasciende en una constante y sustancial mejora de su formación y autoconocimiento. Esto por medio de un proceso de interacción entre las actitudes, la manera de ser y de ver el mundo interna como externamente.

Hay dos tipos de motivación; una es la motivación intrínseca (interna) que se tiene por autodeterminación, es lo que decide uno mismo hacer porque estoy convencido de eso y me interesa lograrlo sin depender de recompensas externas. Y la motivación extrínseca (externa) que estaría relacionada con la realización de cierta tarea para conseguir un premio o evitar un castigo, es decir, está provocada por un estímulo del entorno.

Está comprobado que las personas con motivación intrínseca tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo, mientras que los individuos con motivación extrínseca tienden a hacerlo a causas externas, como el azar o las características de la tarea, con lo que estos chicos no se

consideran capaces de controlar el logro de las metas que persiguen. Con esto que no se interprete que la motivación externa es deficiente, sólo es que una es a largo plazo –intrínseca- y la otra a corto plazo –extrínseca-. Por tal motivo en el centro de formación se atenderá los dos tipos de motivación para tener mejores resultados y beneficios.

Pero anexemos anécdotas sobre Summerhill: En consecuencia, construimos una gran escuela urbana con muchas aulas y aparatos costosos para enseñar; pero la mayor parte de las veces, todo lo que le ofrecemos al juego es una pequeña superficie de cemento. (NEIL; 1983: 66)

Si su hijo juega con todo lo que quiere jugar, podría aprobar los exámenes de ingreso en la universidad dos años de estudio intensivo, en vez de los acostumbrados cinco, seis o siete en una escuela que destaca el juego como un factor de la vida. Pero siempre tengo que añadir: -es decir, si es que quiere pasar los exámenes. (NEIL; 1983: 66).

ORGANIZACIÓN E INFRAESTRUCTURA DEL CFA

Propuesta de Centro de Formación Alternativa

El **Centro de Formación Alternativa** es principalmente un anexo de la escuela secundaria que podrá atender a los alumnos de secundaria y de primaria (en caso que sea requerido), es decir, a todos integrantes de la Educación Básica. Y se menciona a todos los integrantes porque por supuesto está incluido el docente, al igual que los directivos y administrativos, en caso requerido.

La **tarea principal** es atender principalmente a todo adolescente de la escuela secundaria, y en ocasiones a niños y adultos. Será de asistencia opcional pero si con reconocimiento y valor curricular como actividades extracurriculares. Los alumnos aptos para asistir son aquellos que se catalogan como inquietos, hiperactivos, latosos, mal portados, etc. La característica principal es que tenga una alta energía emocional, física o intelectual. No por esto se excluirán a los introvertidos o con una carga de energía baja, pero si en un principio se dará preferencia a estos primeros.

La atención será con base en actividades físicas primeramente, y posteriormente se podrán complementar con actividades emotivas (teatro) y de destrezas (intelectuales y circenses). En otras palabras, podrán tomar todos los talleres que se impartan en cada Centro de Formación Alternativa.

La **característica primordial** respecto a la estructura de programas de los talleres es que se tendrán los temas a impartir previamente seleccionados en cada curso, pero sólo los asistentes podrán intervenir en el cómo, cuánto y de qué forma quieren llevar a cabo las actividades que se les planteen en cada programa de los talleres que tome. En una frase muy conocida: será el alumno quién haga al Centro de Formación Alternativa, porque él es quién conoce y siente sus necesidades

e inquietudes y no los instructores. Es decir, el programa será una propuesta.

No por esto se quiere afirmar que no habrá un principio básico. Todos los cursos comenzarán con temas básicos y serán de carácter obligatorio, después de éstos el programa ya será tipo propuesta, muy flexible y se podrá adecuar.

Otra característica, importante y un tanto estadística, es que la relación teoría-práctica será más o menos: de un 80% práctica y un 20% teórico. Este rango dependerá del alumno.

En esto se coincide con Summerhill que “puede definirse como [un centro] en [el] que el juego es la mayor importancia” (NEIL; 1983: 66). Para el Centro de Formación Alterna la mayor importancia la tiene la actividad del alumno en cuanto a sus gustos y preferencias.

Las **estrategias** para lograr el objetivo y las metas del centro, serán bajo cuatro talleres básicos, que posteriormente podrán crecer en su gama. La estructura de estos talleres será con base en un acervo bibliográfico adecuado para cada taller.

Los **talleres** serían: Teatro y Formación, Malabarismo y Actos Circenses, Educación y Formación Corporal y el Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento. Con estos talleres quedarían cubiertas las necesidades expuestas por los alumnos en el capítulo tercero. Los cursos no tendrán ninguna seriación, porque el asistente será quien decida que talleres cursar y en qué momento, según sus gustos y habilidades.

El **horario** de estos cursos son de carácter permanente (con duración de 3 horas), la distribución de tiempos será en los dos turnos ya conocidos y con horario de medio turno, distribuidos en las últimas tres horas del turno matutino y las primeras tres horas del turno vespertino. El horario para los asistentes se

asignaran tomando en cuenta su horario de clases o trabajo, es decir, los que estén en el turno matutino asistirán en las primeras tres horas del turno vespertino y viceversa.

La **ubicación** será en la misma institución que laboren o estudien.

Contenidos de los talleres, actividades Físicas-Mentales

Una cuestión con la cual iniciaremos de la importancia de la motivación para estos talleres. Fomentar la motivación es un conjunto de varios aspectos que activan en la conducta y/o la orientan para lograr un objetivo, es decir, es lo que nos mueve para estar dispuestos en hacer un esfuerzo constante, para conseguir una meta. La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades, tener la voluntad de hacer algo, y además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo necesario para alcanzar el objetivo planeado. Esa fuerza está directamente relacionada con las actitudes.

Las características son: que se cumpla con un papel fundamental en la atención, además precisa enseñar que siempre tendrá en cuenta la capacidad para aprender valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento, también la motivación es una cuestión de procedimientos que implica utilizar autoinstrucciones, relacionar contenidos, trabajar en equipo, etc.

La motivación debe tener carácter permanente ante cualquier circunstancia

Es menester mencionar que el conjunto de mis actitudes y mi comportamiento dan origen a la motivación propia, la aparición de esa “fuerza que nos lleva a realizar actividades” se crea como resultado de la conjunción entre mis actitudes, y circunstancias exteriores. Es por esto que las actitudes no son lo mismo que la motivación, pero si son la base de la motivación.

Por lo que será necesario motivar al asistente en el estudio, así como en cualquier otra actividad, es necesario poner en juego un conjunto de estrategias concretas. Primero en la cuestión educativa es hacer el conocimiento más atractivo a través de los talleres tomando en cuenta que las situaciones escolares son con frecuencia arduas y requieren disciplina y esfuerzo, por esto debemos aclarar y tener muy presente que, para los adolescentes, el esfuerzo es sinónimo de aburrimiento; es necesario hacerles de su conocimiento que vale la pena esforzarse en actividades que realmente merezcan la pena.

Pero para poder motivar a los demás primero necesitamos entender lo que eso supone:

- La motivación es un proceso dinámico, en continuo cambio
- Mis actitudes inclinan la balanza para el éxito o para el fracaso
- Motivar a los demás consiste en ofrecer algo valioso al otro en función de sus actitudes

Para lograrlo es necesario, conocer al otro y saber lo que valora, para poder motivarlo implica prestarle atención, desarrollar nuestra percepción y nuestra capacidad de empatía.

Para finalizar este segmento y dar pie a la descripción de los talleres, se concluye que la motivación la debemos entender como una capacidad más de la personalidad del individuo que es educable y que se puede desarrollar, pero que a su vez, exige una adaptación a muy distintos niveles. Para empezar a motivar a

una persona hacia los estudios hay que considerar su historia e ir poco a poco sin pretender grandes avances de inmediato puesto que contamos con limitaciones. Los cambios precisan tiempo, son lentos. Para conseguirlos hace falta que las ayudas no desaparezcan, sean constantes.

Una vez explicado la importancia de la motivación empecemos propiamente con las actividades de los cuatro talleres, que tendrán actividades que fomenten y motiven las actividades físicas y mentales, de la siguiente manera:

Taller de Teatro y Formación

Este taller tiene actividades corporales que estimulan al cuerpo de diferentes formas. También se aprenderá a utilizar a todo el cuerpo como medio de expresión y comunicación con los demás y con él mismo. También se trata de que los niños hagan cosas nuevas y no predeterminadas, en la escuela de Summerhill "Las niñas raramente organizan un juego. El antiguo juego del maestro o del médico es desconocido entre niños libres, porque no sienten la necesidad de imitar a la autoridad. (NEIL; 1983: 66)

Este ayudará en un futuro a formar la personalidad y a aceptar las diferentes formas de expresión que se den en nuestro país. Así como reafirmar la expresión oral, como lingüística, vocabulario y dicción, que se tiene como objetivo en el perfil de egreso que la SEP da en la RES.

El teatro también da beneficios como el de Summerhill a sus alumnos. El representar es un método para que uno adquiera confianza en sí mismo. Nuestro teatro ha fomentado el espíritu creador más que ninguna otra cosa, como me dijo una niña: "En la vida real uno sale de una habitación sin decir por qué lado se va. Así lo hace, y así se hace también en el escenario" (NEIL; 1983:71)

Taller de Malabarismo y Actos Circenses

El circo por casi toda su historia se ha concebido como para personas que no lograron un triunfo académico o social, pero al contrario para lograr todo aquello que vivos en escena es necesario tener muchos conocimientos de varias materias (física, química, matemáticas, educación física) que la mayoría los tenemos por intuición y no por esto de menor importancia, sino que son básicos para la concepción de más conocimientos. Aquí también se reafirmará la expresión corporal, ya que son fundamentales en estos dos talleres escénicos.

Taller de Educación y Formación Corporal

Este taller está enriquecido por actividades físicas integradas para mejorar el funcionamiento y coordinación del cuerpo. Las actividades que se toman en cuenta para este taller son: condicionamiento físico, ejercicios aeróbicos, danza contemporánea y tradicional, y música corporal (acústica). Esto con base en que las actividades que se realicen sea en “la forma de campos de atletismo y de juegos organizados, pienso en el juego desde el punto de vista de la fantasía” (NEIL; 1983: 66).

Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento

Es un taller donde el asistente podrá tomar un tema de plática, y ya sea oral o por escrito, se dialogará, donde todos los asistentes podrán decir lo que saben y las experiencias que han tenido respecto a este tema, también se podrá leer y hacer una mesa de discusión, un mesa redonda o hasta un debate. Estas técnicas serán moderadas por el guía, pero cualquiera podrá abrir tema o proponer la forma de trabajo.

A continuación, para concretar completamente, se presenta de manera *ejemplar* el programa básico del *Taller de Apoyo a la Construcción del Conocimiento*. Recordemos que éste será una propuesta y sólo se darán unos temas básicos.

Escuela Secundaria Diurna 171 “Frida Kahlo”

Centro de Formación Alterna

Programa de trabajo del Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento

Ciclo Escolar 2006-2007

<i>Carácter</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Nivel</i>	<i>Horario semanal</i>	<i>Valor</i>
Optativa	Taller	Básico	3 horas diarias práctica-teoría	Curricular

Objetivo del taller:

Desarrollar la habilidad crítica verbal y escrita del participante para mejorar sus participaciones en la vida escolar y cotidiana

Contenidos básicos

1. Literatura (español)

- a) Novelas
- b) Crónicas
- c) Fantasía

2. Matemáticas

- a) La naturaleza en los números (Secuencia Fibonacci)
- b) Ir de compras (operaciones básicas y descuentos)
- c) Matemáticas que mueven el mundo

3. Historia de los latinoamericanos

- a) México y sus héroes
- b) Latinoamérica y sus héroes

Técnicas de enseñanza

<i>Técnicas</i>	<i>Actividades</i>
Debate	Selección de tema Presentación y antecedentes del tema Conformación de equipos Exposición de puntos de vista Conclusiones
Mesa discusión	Selección de tema Inicio de enfoques Participación de comentarios Conclusiones
Lectura grupal	Selección de tema Inicio de lectura Rotación de lectores Elaboración de cuadros sinópticos o mapas conceptuales y mentales Síntesis

Evaluación

Participación individual y en grupo: trabajo en equipo e individual.

Autoevaluación, con las siguientes preguntas como mínimo de parámetros:

1. Desempeño en el taller
2. Aportaciones al taller
3. Comentario sobre los contenidos vistos
4. Opinión de lo hecho y proporcionado por el guía
5. Opinión de satisfacción o insatisfacción con lo aprendido el taller

Bibliografía

- COLMENARES, Ismael. *Cien años de lucha de clase en México*. Tomo I y II. Ed. Quinto Sol. 3ra edición. México 1990
- COLMENARES, Ismael. *De la prehistoria a la historia*. Textos universitarios. Ed. Quinto Sol. 3ra edición. México 1973
- ENDE, Michael. *El espejo en el espejo*. Ed. Alfaguara. México 1989
- ENDE, Michael. *La historia interminable*. Ed. Alfaguara. México 2001
- ENDE, Michael. *La prisión en libertad*. Ed. Alfaguara. México 1997
- ENDE, Michael. *Momo*. Ed. Alfaguara. México 1983
- GALLO, Miguel Ángel. *Capitalismo, Imperialismo*. Colección: Historia Universal en historietas. Ed. Quinto Sol. México 1985
- GALLO, Miguel Ángel. *Las revoluciones del siglo XX*. Colección: Historia Universal en historietas. Ed. Quinto Sol. México 1985
- GALLO, Miguel Ángel. *Modos precapitalistas. Transición al capitalismo*. Colección: Historia Universal en historietas. Ed. Quinto Sol. México 1985
- Libros de textos de la SEP
- SEP. *Lecturas clásicas para niños*. Textos facsímiles (José Vasconcelos) México, noviembre 1971.

Recursos humanos

Responsables del curso:

FUNCIÓN: Tendrán la responsabilidad de: presentar el curso ante directivos de la escuela en cuestión, revisar las transacciones financieras, elaboración de los artículos para el anuncio y difusión del curso, supervisión de los recursos materiales, financieros y humanos, difundir entre los instructores los contenidos de cada taller según criterios antes mencionados, resolver y aclarar personalmente dudas de padres de familia que así lo demanden, reconstruir el contenido y estructura del curso una vez finalizada la etapa de evaluación.

Supervisores administrativos y apoyos para los instructores:

FUNCIÓN: Serán los responsables del proceso administrativo respecto supervisar inscripciones y control de los alumnos asistentes, entregar a instructores los lineamientos generales y particulares del curso y de cada taller, recopilar las cartas descriptivas de cada uno de los instructores y corregir aspectos técnicos y elaborar una síntesis del proyecto y entregarla a cada uno de los instructores. En su función de apoyos a instructores fungirán de acuerdo los requerimientos, actividades de cada taller y su instructor, esto puede ser desde la preparación del material hasta el control y ejecución de actividades.

Guías:

FUNCIÓN: Los instructores tendrán a su cargo y serán responsables de todas las situaciones que se hagan presentes en el grupo en cuestión, así como de preparar las cartas descriptivas una vez entregados los lineamientos generales del curso y de su taller, resolver cuestiones diversas a las que se exponga su taller y grupo asesorado.

Recursos Materiales

Para el taller de Teatro y Formación:

El auditorio de la escuela, sin bancas ni pupitres, una copia programa de contenidos para cada asistente, pizarrón para gis o blanco y gises o plumones para el pizarrón, acervo bibliotecario especializado en literatura. Y ropa deportiva (short, pans, tenis, sudadera).

Para el taller de Malabarismo y Actos Circenses:

El patio con cubierta (preferentemente) con una estructura de metal especializada con forma de parábolas cruzadas, magnesia en polvo, una aro, trapecio y telas de medidas y materiales específicos. Y ropa deportiva (short, pans, tenis, sudadera).

Para el taller de Educación y Formación Corporal:

Ropa deportiva (short, pans, tenis, sudadera), artículos deportivos – colchonetas, cuerdas, pelotas o balones de fútbol y básquetbol-, cortinas, pañuelos, un patio de dimensiones mínimas de 50m cuadrados y un salón totalmente vacío, sin bancas ni escritorio.

Para el taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento:

Un salón con bancas o pupitres (suelos) para 20 ó 25 alumnos, hojas de colores y blancas, cartulinas de colores y blancas, lápices de colores, tijeras, gomas, pinturas de acuarelas. Acervo bibliotecario general.

Recursos Financieros

El financiamiento será proporcionado por un presupuesto para el Centro de Formación Alternativa a la escuela secundaria. La difusión del curso para el conocimiento de padres, alumnos y demás participantes de la escuela será financiada por parte del presupuesto para este mismo.

En el caso del material, será proporcionado por la escuela y utensilios personales serán responsabilidad de los asistentes. La escuela proporcionará el material didáctico y las instalaciones, como los salones y el patio, con sus respectivas características según sea el taller.

EVALUACIÓN

Partiendo de que la evaluación se concibe como un proceso constante y totalizador (Plan de Estudios de Pedagogía, 2002). Para las aportaciones teóricas se tiene que los guías de cada taller lleven una bitácora de los temas que abordó en cada sesión. Esto para que después se logren análisis críticos para mejorar las acciones metodológicas (estrategias o estructura), las prácticas del mismo. Así se ubicarán y establecerán las fallas y aciertos del centro de formación. Con esto se quiere abarcar las necesidades básicas del asistente para así impulsar a su vez la conformación de nuevas situaciones sociales, e ir cambiándola poco a poco.

La evaluación para los asistentes de estos cursos será la autoevaluación con los parámetros antes mencionados, en el programa del taller de apoyo a la autoconstrucción del conocimiento, ya que no se manejará ni un modelo de evaluación a seguir ni objetivo cuantificado, porque lo que se pretende con estos talleres es desarrollar al alumno, al docente o al asistente desde su perspectiva. El será quien decida cuánto se quiere desenvolver o hasta qué momento le es útil su participación en el centro, y por lo tanto será libre de asistir y dejar de asistir en el momento que quiera. Pero si se llevará un registro de avances y asistencia de los que participen, así como un seguimiento de su actuación en la escuela o trabajo. Cabe mencionar, que el reconocimiento con valor curricular sólo será otorgado a todos los que lo requieran, en éste se describirá su desarrollo en el mismo y las horas que cubrió.

Es importante mencionar que la evaluación por ningún motivo tendrá mediciones de logros preestablecidos o determinados (calificaciones numéricas o literales), sino un análisis de los procesos formativos que se den en su momento. Esto por la razón de que el miedo al futuro de los adultos, priva a los niños de su derecho a jugar (NEIL; 1983:68). Y es esencial que esto no acontezca en el Centro de Formación Alterna.

La evaluación del Centro de Formación Alternativa será recabando información de todos los participantes, es decir, los responsables, supervisores, administrativos, guías y asistentes con la siguiente estructura:

1. Rediseño de los talleres y del trabajo de campo. Recabando datos cualitativos y cuantitativos (encuestas, buzón de sugerencias, etc.), acerca de cuáles son los talleres y contenidos que deben implementarse en el Centro de Formación Alternativa para cubrir las principales necesidades de los alumnos y a su vez, fomentar la cooperación. Con base en la discusión y revisión de las experiencias e intervenciones hechas por los miembros del centro (para una retroalimentación), es decir, opiniones en torno a las condiciones de la enseñanza y de las posibilidades de transformación de los cuatro talleres:
 - Teatro y Formación
 - Malabarismo y Actos Circenses
 - Educación y Formación Corporal
 - Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento
2. Discusión del proceso formativo y revisión de resultados para su seguimiento de los talleres, con base en la presentación de bitácoras de resultados de los instructores.
3. Llevar a cabo reuniones para establecer acuerdos necesarios para la reimplementación de cada taller. Así como realizar la planeación, establecer los objetivos y la metodología de cada taller del próximo ciclo escolar.
4. Evaluación del desempeño del Centro de Formación Alternativa por parte de la institución y asistentes. Proceso de reflexión colectivo y ajuste a los programas de contenidos básicos de los talleres.

Los parámetros que se emplearan para la evaluación y seguimiento de resultados del CFA, como los instrumentos cualitativos y cuantitativos, bitácoras por cada periodo de evaluación y reuniones para establecer acuerdos, son los siguientes:

Seguimiento

Buzón de sugerencias:

1. Taller al que pertenece y turno
2. Te agrada los que estas haciendo en tu taller
3. ¿Qué te gustaría que le cambiáramos a tu taller?
4. Comentarios:

Evaluaciones bimestrales de cada taller

Tomando en cuenta las autoevaluaciones y participaciones individuales y grupales de los asistentes se harán ajustes a cada uno de los guías, talleres y al centro en general, en las reuniones bimestrales. Éstas últimas se harán los mismos días que se programen las Juntas de Evaluación de la secundaria correspondiente.

Bitácoras bimestrales, para la realización de reuniones para establecer acuerdos

Las bitácoras serán llenadas por los guías diariamente, en cada sesión y cada taller que se impartan, tomando en cuenta los siguientes factores:

1. Número y nombres de los participantes en el taller
2. Desempeño de los asistentes (competencias como: esfuerzo, actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas).
3. Observaciones sobre el nivel de satisfacción de los asistentes.
4. Motivación del asistente (aumento o disminución).
5. Desempeño y participación en las actividades por parte del asistente.
6. Cómo se llevo acabo la sesión (actividades, ambiente, convivencia).

Evaluación

Encuestas y/o cuestionarios:

Estos instrumentos se aplicarán al inicio y término del curso escolar, para este fin se dedicará media sesión o mínimo de 30 minutos, para la realización de éstos, con los siguientes parámetros (similar al apartado de la metodología de esta investigación):

Objetivo: Conocer las necesidades, inquietudes y satisfacciones del alumno

Indicadores: Motivación en la asistencia al centro

Contenidos de interés

Actividades preferidas

Opinión del desempeño de guía

Satisfacción de las actividades realizadas en el curso

Expectativas del asistente al inicio y término del curso

Evaluación de los recursos materiales (sólo al final)

Preguntas e interpretación*: las preguntas serán modificadas según sea el taller, tomando de referencia los indicadores.

Junta anual

Esta junta tiene el objetivo de reformular el diseño del plan y programas de contenidos de los talleres. Para este efecto se analizarán los resultados obtenidos en cada una de las reuniones y las acciones que se tomaron y si tuvieron resultado, además de implementar los datos recabados en las encuestas y/o cuestionario realizados al principio y final del curso.

Con lo tratado en este último capítulo es como se realizará la aplicación y permanencia de esta propuesta. Es así como damos paso al último pendiente de esta tesis, la conclusión.



AL FINAL...

Y al final sólo quedan las conclusiones. Con este último apartado de éste último capítulo se da por terminada esta tesis, no sin antes olvidar que éste proyecto sirve de impulso para seguir investigando en las escuelas secundarias. Los temas que se deben seguir inquiriendo son los docentes, los administrativos, los padres de familia y todos aquellos que intervengan en este proceso de formación y educación para el alumno.

Sin olvidar que el actor principal de la escuela es el alumno

Los objetivos de esta investigación quedan cubiertos satisfactoriamente porque de las interpretaciones que se hicieron a las respuestas dieron como resultado una propuesta que se puede adaptar a cualquier medio porque parte de las necesidades del mismo y que además presenta varios beneficios (ya mencionados) que satisfacen la realidad educativa y formativa de los alumnos. Y así como una aportación al impulso para seguir motivando al alumno al asistir a la escuela secundaria, al igual dar apertura a un camino en el cual el alumno participe en el perfil educativo y formativo que desea.

También el resultado es satisfactorio porque se da cuenta de que esta propuesta no es venida de la nada sino que parte de una corriente ya dada hace décadas y que obtuvo consecuencias satisfactoria para sus participes. Entonces se parte de ésta y se modifica para que sea un proyecto que posteriormente se integre al sistema educativo básico y obligatorio.

En el terreno pedagogía, esta propuesta, aporta como un método que se despega de los sistemas tradicionalistas (de presentación de investigación como de acción pedagógica) y que parten de una idea que la actividad física es un vehículo que ayuda solamente en lo fisiológico y en le peor de los casos como válvula de escape para la energía contenida. Esta propuesta parte del hecho de

que la actividad física también es un canal de aprendizaje, educativo y formativo para quién lo practica. Y si a esto se le agrega una finalidad formativa para la vida, debido a que en el presente se le da más peso a las carreras teóricas de las ciencias sociales más que a las deportivas (que también son importante en la vida), pues la contribución de este Centro de Formación Alternativa ayudará a descubrir competencias no sólo físicas sino también mentales en el individuo y en consecuencia en beneficio, a largo plazo, será México.

Con todo esto se espera haber confirmado que hay un conflicto que no permite desarrollar la labor educativa en México, esta investigación se puede tomar como punto de lanza para seguir investigando en los temas antes mencionados en cualquier nivel educativo.

En lo personal este trabajo de investigación deja una agradable experiencia y motivación para seguir indagando en temas que aparentemente son de minúscula importancia, pero que si se estudia se puede demostrar que son de mayor importancia. También me deja una retrospectiva de cuatro años de experiencias, aplicadas a esta tesis, y consciente de que no hay problemática ni temática insignificante, sino que todo está relacionado y que hay que darle el peso que tiene según el momento que se presente. No olvidemos que los pequeños detalles hacen grandes momentos.

En lo personal pedagógico me queda la experiencia de desarrollar nuevos modelos educativos y formativos, con base en cualquier tipo de actividad y el contexto que rodea el objeto de estudio. Así como descubrir nuevos senderos por recorrer y otros por hacer en la pedagogía, sin llegar al extremismo de que la pedagogía sea la panacea de los tiempos dañinos de la humanidad.

Por supuesto que quedan carencias de este trabajo, pero algunas como se menciona en la introducción fueron excluidos a propósito por cuestiones de prolongación y ampliación de este proyecto, que no termina en esta tesis sino que

tiene contemplado seguir la indagación en posgrado. Los temas que faltan son abarcar el contexto de la escuela secundaria a nivel nacional y a la educación en México en general, en cuanto los aspectos de la globalización, neoliberalismo y la subjetividad de las necesidades e intereses de los alumnos. Así, se pretende elaborar una tesis de corte epistemológico y etnográfico, en la cual se agregará un integrante más como eje de la investigación, el docente. A éste también se le abordará con los mismos aspectos antes mencionados.

Con todo lo escrito en esta tesis, se tiene la expectativa que sirva para mejorar la pedagogía de las escuelas secundarias, así como impulsar más investigaciones sobre este nivel educativo. También es propósito anexo de esta investigación, dar pie a mayores aplicaciones a la pedagogía, ya sea como ciencia y/o como arte, lo importante es actualizar o crear nuevos sistemas educativos. Porque en la actualidad se avanza a pasos agigantados impulsados por la tecnología que más que herramienta, parece ser un determinante para apaciguar las habilidades innatas del humano.

LA PEDAGOGÍA DEBERÍA SER CONCEBIDA COMO DADORA DE
HERRAMIENTAS PARA TODO PROCESO DE FORMACIÓN Y
EDUCACIÓN, Y NO SER LA HERRAMIENTA QUE JUSTIFIQUE TODO
PROCESO DE FORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA UN FIN
AUTODEGENERABLE.



Anexos

Esta encuesta es la que contiene todas las preguntas a las que respondieron los alumnos

Encuesta de estudio

Esta encuesta tiene la finalidad de hacer un estudio sobre el estilo de aprendizaje y enseñanza por lo que contesta lo más sincero.

Instrucciones: LEE con ATENCIÓN y responde SINCERAMENTE.

¿Te gusta venir a la escuela? _____

¿Qué clase te gusta más? _____

¿Cómo te gustaría recibir la clase? _____

¿Cómo te organizas para realizar tus tareas? _____

¿Tienes un horario y lugar para estudiar? _____

¿Qué has aprendido? _____

En especial, ¿qué opinas de la clase de física? _____

¿Le has entendido? _____

¿Te gustan las prácticas? _____

Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

Esta encuesta es la que contiene las preguntas que se tomaron en cuenta para esta investigación

Encuesta de estudio

Esta encuesta tiene la finalidad de hacer un estudio sobre el estilo de aprendizaje y enseñanza por lo que contesta lo más sincero.

Instrucciones: LEE con ATENCIÓN y responde SINCERAMENTE.

¿Te gusta venir a la escuela?

¿Cómo te gustaría recibir la clase?

¿Qué has aprendido?

¿Te gustan las prácticas?

Si el profesor te dijera en qué quieres que cambie ¿qué te gustaría que cambiara?

Encuesta inicial

Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento

Esta encuesta tiene la finalidad de conocer tus necesidades e inquietudes sobre tu estilo de aprendizaje para brindarte una mejor atención, por eso te pedimos contestar sinceramente.

Instrucciones: LEE con ATENCIÓN y responde SINCERAMENTE.

¿Te gusta asistir al CFA y por qué asistes? _____

¿Qué te gustaría hacer en este taller? _____

¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer en tus tiempos libres? _____

¿Cómo te gustaría que fuera la relación entre el guía (profesor) y tú? _____

¿Te llaman la atención las actividades que vas hacer en el taller? _____

¿Qué esperas lograr al terminar este curso escolar en el taller? _____

Encuesta final

Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento

Esta encuesta tiene la finalidad de conocer las necesidades, inquietudes y satisfacciones sobre el taller que has cursado y así mejorar en el siguiente curso, por lo que te pedimos contestar lo más sincero.

Instrucciones: LEE con ATENCIÓN y responde SINCERAMENTE.

¿Te gusta asistir al CFA y por qué asististe? _____

¿Qué te gustó hacer en este taller? _____

En comparación con lo que hacías antes de presentarte a este taller ¿cuáles son las actividades que más te gusta hacer en tus tiempos libres? _____

¿Estás satisfecho(a) con la relación con el guía (profesor) y tú? y ¿qué le cambiarías?

¿Te llaman la atención seguir desarrollando las actividades que hiciste en el taller? ____

De tus expectativas que te propusiste al principio del ciclo escolar ¿cuáles lograste? ____

Interpretación de las encuestas iniciales y finales

La interpretación se divide en dos etapas, la primera es cuantitativa y la segunda cualitativa. En la primera se hará el vaciado de las respuestas y en el segundo se expondrá para darle forma a la o las propuestas que devengan de los alumnos. Hay que tomar en cuenta que las encuestas son de respuestas abiertas y los alumnos son libres de contestar como sea su preferencia sin límite de espacio o vocabulario específico.

Etapas cuantitativa

El personal que revisará y hará el vaciado de datos será cualquier guía que no sea el titular del taller en cuestión, es decir, en el caso del Taller de Apoyo a la Autoconstrucción del Conocimiento lo revisará el titular del Taller de Malabarismo y Actos Circenses.

Se harán seis categorías (una por pregunta), posteriormente se crearán las subcategorías necesarias, que serán según la diversidad de respuestas que haya en cada pregunta. Las respuestas que se incluirán en una misma subcategoría serán por los siguientes motivos: la misma respuesta u opinión, sinónimos o analogías lingüísticas*. Una vez hecho el vaciado, una semana antes a la junta anual, se presentará al coordinador un reporte que exprese numéricamente y en porcentajes las respuestas obtenidas y en el caso que se encuentre una propuesta formulada por los alumnos se presentará en el mismo reporte, pero como un apartado diferente.

Etapas cualitativa

Una vez entregados todos los reportes al coordinador, éste los revisará y entregará con tres días de anticipación a la junta anual a los responsables de cada taller y estos últimos lo revisarán. Posteriormente en la junta anual se expondrán los resultados y los titulares de cada taller tendrán que presentar una propuesta para cubrir las necesidades expuestas o propuestas de los alumnos, para que entre todos los integrantes de la junta discutan sus fortalezas, debilidades y su aplicación para el siguiente curso escolar.

* Entiéndase por este concepto las oraciones que coincidan en su finalidad.

ESTA TESIS SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
MAYO DEL 2007, SALIDA DE LAS REBUSCADAS MENTES
DEL SUSTENTANTE Y DE LOS GRATOS AGRADECIDOS AL INICIO
UNIVERSITARIOS DE POR VIDA, MÉXICO.
"HASTA LA VICTORIA SIEMPRE"



BIBLIOGRAFÍA

Textos

AEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Ed. Kapeluz, Argentina 1958.

AGUIRRE Baztán, Ángel, *Etnografía: Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Ed. Alfaomega, 1977, México.

ANDER-EGG, Ezequiel, *Introducción a los técnicas de investigación social*. 8va ed. Ed. Hvmánitas. Argentina 1979

BAVARESCO A. *Las técnicas de la investigación*. 4ta ed. Ed. South-Western. EUA 1979

BAVARESCO de Prieto, Aura M; *Las técnicas de la investigación*; South-Western Publishing CO; California; 1979.

BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores (entre teoría y la práctica)*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1998.

BOHOLAVSKY, Rodolfo; *Psicología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante en Problemas de psicología educacional*; Revista de ciencias de la educación. Rosario, Argentina, 1975

CANEDO Castro, Catalina G.; *Saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria*, Cinvestav-DIE; México; 1998.

CEA D'Ancona, *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigaciones sociales*, Ed. Síntesis, España, 1996

CHURCHILL, Eileen M, *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*. Ed. Paidós, 3ra reimpresión. México 1991.

COLL, César (editor) *Psicología genética y educación*. Ed. Oikos-tau s.a. España 1981

COLL, Cesar. *Psicología genética y aprendizaje escolares: Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Ed. Siglo XXI, México 1983.

Consejo general de la educación católica. *La acción educativa del proceso desarrollo personal del alumno*. Ed. EDICE- Madrid 2000

DÍAZ Pontones, Mónica; *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico*; Cinvestav-DIE; México; 1996

ESCAMILLA Salazar, Jesús y REYNA Urbina, Sonia; *El proyecto de investigación: Elementos para su construcción en el campo pedagógico. Desde una lectura formativa en el presente*, UNAM FES Aragón, México 2006.

FLAVELL, John H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Ediciones Paidós, México 1983

GOETZ J.P. Y LECOMPTE M.D.; *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata; España; 1998.

GÓMEZ, Germán Rafael. *Teoría Piagetiana del aprendizaje*. Ed. Humanitas/Instituto de Investigación Educativa. 2da edición. Buenos Aires 1978

GONZALEZ, RÍO María José, *Metodología de la investigación social*. Técnica de recolección de datos. Ed. Aguaclara, colección Amalgama, España 1997

IZQUIERDO Moreno, Ciriano. *El profesor y su mundo; guía para maestros y profesionales de la educación*. Ed. Trillas. México 2002

KING, Gary, et. al. *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Ed. Alianza. España 2000.

LEIF Delay, *Psicología y Educación del adolescente*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1975

LUNDBERG, George A.; *Técnicas de la investigación social*. Tr José miranda; fondo de cultura Económica; México; 1949.

MARTÍNEZ Miguelez, Miguel; *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*, Ed Trillas, México, 1994.

MERANI, Alberto L. *Psicología Genética*. Ed. Grijalbo, México 1978

MERLEAU Ponty, Mairuce, *Fenomenología de la percepción*. Ed. Península. Barcelona 1975.

MONTOCELLI, Roberta de. *El futuro de la fenomenología*. Ed. Trónesis cátedra. España 2001.

NEIL, A.S. *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ed. FCE 11va edición 1983.

PIAGET, Jean. *De la pedagogía*. Ed. Paidós. Argentina 1999

PUIG Roviera; Joseph Ma. *La educación Moral en la enseñanza obligatoria*; ICE/Horsori

QUIROZ Estrada, Rafael; *Ideología y maestro en formación*; Cinvestav-DIE; México; 1983.

QUIROZ Estrada, Rafael; *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*; Cinvestav-DIE; México; 2000.

RODRIGUEZ, Ramón. *La transformación fenomenología hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger*. Ed. Tecnos. Madrid 1997.

SABINO, Carlos A. *Como hacer una tesis*. 3er ed. Ed. Lumen/Humanitas. Argentina 1998

SEP, Educación Básica. Secundaria; *Plan de Estudios 2006*; Ed. Comisión Nacional de Libros De Textos Gratuitos, México, 2006.

SORIANO Ayala, Encarnación; *Métodos de investigación en educación*; Servicios de publicaciones Universidad de Almería; España; 2000.

TORRES, Jurjo; *El currículum oculto*; Ed. Morata, España 1991

UNAM, FES Aragón; Licenciatura en Pedagogía; *Plan de Estudios de Pedagogía 2002*; Ed. UNAM, México, 2002.

WOODS, Peter, *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Temas de educación Paidós/ MEC, 1995 España.

Hemerográfica

Artículo: Dossier Educativo del mes junio de 2004; Redacción de *Educación 2001*, Ed Rev. Educación 2001; núm. 108; junio de 2001

GÓMEZ Torres, Julio Cesar; art. *La secundaria ¿hasta cuando?*, Rev. Educación 2001; núm. 103 diciembre 2003.

SANDOVAL Flores, Etelvina; *Ser maestro de Secundaria en México*, Rev. Educación 2001; núm.103 diciembre, 2003.

Electrónica

<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/beuchot/>

http://galeon.hispavista.com/pcazau/resdid_rodr.htm

http://www.educar.org/msf/Reflex_VD.htm

<http://www.maz.uasnet.mx/maryarena/noviembre98/noviembre98a2.html>

<http://www.monografias.com/trabajos15/habilidades-docentes/habilidades-docentes>.

<http://www.oei.es/cayetano.htm>

ESTA TESIS SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
MAYO DEL 2007, SALIDA DE LAS REBUSCADAS MENTES
DEL SUSTENTANTE Y DE LOS GRATOS AGRADECIDOS AL INICIO
UNIVERSITARIOS DE POR VIDA, MÉXICO.
"HASTA LA VICTORIA SIEMPRE"

