



Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

“Las concepciones de enseñanza, de acuerdo a la teoría de Freire”

Estudiante: Mancinelli Antonella Florencia

Trabajo Final para optar por el título de Profesora Universitaria para la
Educación Secundaria y Superior

Abstract: El presente trabajo reflexiona sobre la concepción de enseñanza que tienen los docentes del nivel secundario del Colegio San Pablo Apóstol de la localidad de Berazategui, de acuerdo a la teoría de Freire y cómo ello impacta en sus prácticas docentes.

Para llevarlo adelante se realizó un estudio de campo con entrevistas a docentes del nivel secundario del Colegio San Pablo Apóstol, del Pato, Berazategui.

Los resultados permiten observar que existen dos modelos dicotómicos de docentes en el nivel secundario del Colegio San Pablo Apóstol de Berazategui, mientras un modelo de ellos se encuentra alineado a la concepción bancaria de educación, la otra fracción es partidaria de una concepción problematizadora de la educación, conforme a la teoría de Freire.

Asimismo, conforme el análisis de las entrevistas es posible inducir que la concepción de enseñanza que tiene el docente impacta directamente en sus prácticas docentes. Mientras aquellos que son partidarios de la concepción problematizadora de la educación logran que el alumnado se sienta convocado en la clase, desarrollando su capacidad de crítica, en cambio, aquellos docentes que se encuentran alineados a la concepción bancaria de la educación, no logran que los mismos alumnos se sientan implicados en sus clases provocando su desinterés. En ese sentido, se vuelve importante comprender con mayor profundidad este fenómeno para tomar medidas que ofrezcan a los alumnos una experiencia educativa más enriquecedora.

Palabras claves: concepción de enseñanza- educación bancaria- educación problematizadora.

ÍNDICE

Introducción

- 1. Estado del Arte. 7**
- 2. Marco Teórico. 11**
 - 2.1 Teoría Crítica. 11**
 - 2.2 Pedagogía Crítica. 13**
 - 2.3 Modelos Reproccionistas.14**
 - 2.4 Enfoque de la Resistencia. 15**
 - 2.5 Referente teórico: Paulo Freire. 16**
 - 2.6 ¿Qué entendemos por educación?. 17**
 - 2.7 Caracteres de la educación bancaria. 18**
 - **Memorización de las narraciones. 18**
 - **Exceso de narrativa. 19**
 - **Rigidez en el rol del educador. 19**
 - **Falta de implicancia de los alumnos en el proceso educativo. 19**
 - **Dialogicidad nula entre alumno y maestro. 20**
 - **Desconoce la historicidad de los saberes. 20**
 - **Curriculum direccionado a mantener inequidades sociales. 20**
 - 2.8 Caracteres de la educación Problematizadora. 20**
 - **Dialógica. 20**
 - **Relación de compañerismo y enseñanza recíproca. 21**
 - **Enseñanza de la historicidad de los saberes. 21**
 - **Interpela la inteligencia de los alumnos. 22**
 - **Forma ciudadanos capaces de tomar decisiones. 22**
- 3. Diseño metodológico. 23**
- 4. Análisis e interpretación de los datos. 25**
 - 4.1 Concepción de educación. 25**

4.2Educación Bancaria.	26
4.3 Educación Problematizadora.	27
5. Conclusiones.	29
6. Bibliografía.	30
7. Anexo.	35
7.1 Modelo de Entrevista.	35
7.2. Matriz de Análisis.	37

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone estudiar qué concepción de enseñanza tienen los docentes del nivel secundario del Colegio San Pablo Apóstol de la localidad de Berazategui en el primer semestre del año 2021 y como lo reflejan en sus prácticas docentes. En concreto, la investigación que presentamos tiene como finalidad indagar si prevalece una educación de tipo bancaria por sobre una de tipo problematizadora o a la inversa, de acuerdo a la teoría desarrollada por Freire.

En un tiempo en el cual el rol de la escuela es altamente cuestionado por diversos autores, quienes, coincidentemente, afirman encontrarnos con escuelas modernas que no pueden satisfacer los requerimientos de alumnos postmodernos, (De La Villa Moral Jiménez, 2009) se plantea la necesidad de redefinir este rol, para lo cual, abordar el estudio de las concepciones de enseñanza que tienen los docentes, puede resultar un aporte interesante a la discusión que se presenta.

Como afirma Freire (2005) existe una estrecha relación entre las concepciones de enseñanza docente y la formación que van a adquirir los alumnos. Mientras una concepción bancaria, ejecutada en la praxis, daría como resultado la formación de estudiantes con limitada capacidad de crítica, quienes concebirán el acceso al saber cómo un acto de sumisión, sin conocimiento de la historicidad de los saberes, como afirma Meirieu (2013), una concepción problematizadora de la educación, forma alumnos capaces de tomar decisiones, con una mirada crítica, quienes acceden al saber cómo un camino hacia la liberación, conociendo la historia de los saberes que se le inculcan y, que al conocerlos, pueden inscribirse en un futuro, en consonancia con los aportes de Meirieu (2013).

Por ello es importante indagar qué concepción de la enseñanza tienen los docentes, quienes son los encargados de formar el futuro. De ellos dependerá si tendremos adultos responsables, con formación crítica hacia la liberación o si tendremos adultos conducidos a la opresión como argumenta Freire (2005).

El referente teórico del problema de investigación que se plantea en este trabajo será Paulo Freire ya que “el método Freire sigue en vía de ser reconocido y puesto en práctica en los escenarios reales y particulares de aquellos docentes interesados en su propia formación y en la de sus estudiantes como pensadores críticos”. (Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M., Trejo Catalán, J. H, 2018, p. 23).

Por lo tanto, la pregunta principal que guiará este trabajo será ¿Qué concepción de enseñanza, de acuerdo a la teoría de Freire, tienen los docentes del nivel secundario del Colegio San Pablo Apóstol de la localidad de Berazategui en el primer semestre del año 2019 y cómo lo reflejan en sus prácticas docentes?

Comprender en profundidad este fenómeno nos permitirá conocer qué tipo de alumnos estamos formando en nuestras aulas y consecuentemente la clase de adultos en la que se convertirán.

Para ello se seguirá un diseño cualitativo de investigación que, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes, nos permitirá realizar un análisis integral y profundo de la realidad, sin ignorar contextos y percepciones de los sujetos objeto del análisis.

1. ESTADO DEL ARTE

Para el estado del arte se realizaron búsquedas de investigaciones vinculadas con las concepciones de enseñanza docente, educación bancaria, educación problematizadora de acuerdo a la Teoría de Pablo Freire. Se incorporaron tesis de grado, tesis de postgrado y artículos de revistas de países hispano hablantes.

En América Latina encontramos algunos estudios sobre las concepciones de enseñanza de los docentes. Uno de ellos es el trabajo realizado por Araujo, Betancourt Vallecilla, Gomez Argoti, González Mejía, Pareja Sarmiento (2015) en Popayán, quienes se propusieron identificar si las prácticas metodológicas implementadas en la institución educativa Carmen de Quintana contribuyen a la concreción del pensamiento crítico en los estudiantes. En esta investigación, a partir del análisis del contexto educativo de la Institución Carmen de Quintana, se buscó identificar cómo se da el proceso del quehacer cotidiano de un maestro en el aula de clase y las interacciones con sus estudiantes desde la particularidad de la pedagogía crítica. Para ello se valieron de una metodología cualitativa de investigación con enfoque hermenéutico, a través de las siguientes técnicas de recolección de información: la entrevista semi estructurada, la observación de clase y la historia de vida.

Concluyeron así que, no solo en la institución educativa Carmen de Quintana sino en muchas instituciones aún prima la enseñanza tradicional, con relaciones verticales en donde el docente es el emisor del conocimiento y el estudiante es el receptor pasivo, lo cual encasilla el proceso educativo en un ambiente de aprendizaje monótono, descontextualizado y poco pertinente.

Otra investigación es la de Gomecásseres Pimiento, Rivera Acevedo, Sotomonte Rojas (2015) en Bogotá. Los autores de esta tesis se propusieron analizar las dinámicas del IED Bossanova propias de la Pedagogía Crítica para la formación de los estudiantes como Ciudadanos Activos. Se utilizó una metodología cualitativa, y un enfoque hermenéutico-interpretativo; por medio de entrevistas semiestructuradas y observación participante como técnicas de recolección de información, y análisis de contenido para el procesamiento de la información.

Los resultados les permitieron identificar cómo la Pedagogía Crítica favorece la Ciudadanía Activa, ya que los estudiantes realizan lecturas de la realidad y se organizan colectivamente, sin embargo, no ejecutan acciones de transformación social; por otra parte,

los profesores promueven el Pensamiento Crítico, pero conservan prácticas de la Pedagogía Tradicional. Finalmente, determinaron que la familia es relevante para la formación de una Ciudadanía Activa en los estudiantes.

Larrañaga Otal (2012) en España se propuso entender la necesidad de cambio del sistema educativo actual-tradicional en la sociedad en la que vivimos. Si bien, la tesis citada tiene como objeto central analizar las dificultades de una concepción tradicional de enseñanza y confrontarla con nuevas estrategias utilizó metodologías y conceptos teóricos que son útiles para realizar nuestra tesis.

Para su investigación se apoyó en el uso de una metodología mixta, realizó un estudio bibliográfico de tipo cuantitativo y un trabajo de campo mediante encuestas de tipo cualitativo

Así concluyó que es necesario una re-orientación de la metodología de enseñanza hacia una educación que se adapte a las circunstancias actuales. Ya no sirve más una educación tradicional que convierte a los niños en personas pasivas, donde su capacidad creativa se reduce. Por el contrario, la nueva educación debe basarse en el impulso de la inteligencia, en la importancia de la creatividad.

Torres (2009, 1 de junio) Venezuela. escribió un artículo que tiene como objetivo interpretar algunos elementos que se estiman clave en una educación para el empoderamiento y sus desafíos.

Concluyendo que la universidad debe constituirse en un espacio idóneo para la libertad, la participación, la reflexión, la crítica y la emancipación, ya que en esta medida se estarán ofreciendo escenarios para el desarrollo del poder que necesita el individuo, poder que le permita no solo cuestionar y discrepar con una conciencia crítica y social, sino que le permita involucrarse, proponer y promover las transformaciones sociales que el país necesita.

Otro artículo vinculado es el de Aravena Cepeda (2013) en Chile, quien se propuso explorar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes de alumnos universitarios de primer año.

La autora realizó una investigación de tipo mixta con predominancia del enfoque cualitativo, para ello se valió de cuestionarios validados en su país y entrevistas realizadas a 7 docentes a los fines de describir el enfoque de la docencia y la percepción del contexto de enseñanza.

De este modo concluyó que los docentes sostienen concepciones de distinto nivel de complejidad, que van desde un foco en el contenido y el docente, hacia un foco en el aprendizaje y el estudiante, las que pueden jerarquizarse inclusivamente. Además, se establecieron asociaciones entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de la docencia y la percepción del contexto de enseñanza para dos perfiles distintos de docentes de primer año.

Las autoras Velasco Castro y Alonso (2008), se propusieron presentar una revisión sintetizada y actualizada de una corriente de sumo interés en la educación contemporánea, como es la teoría de la educación dialógica. Se discuten los estudios de los autores más destacados en dicha área en la época contemporánea, para conocer sus aportes y examinar los enfoques planteados, así como las vertientes de la investigación actual. Como artículo de revisión, el resultado fundamental es la síntesis general de dicho tema.

Se concluye proponiendo que el trabajo del aula debería caracterizarse por una interacción equitativa, la discusión continua de contenidos y opiniones, la resolución de problemas, con contenidos curriculares construidos progresivamente entre docente y estudiantes, y que incluya una autoevaluación docente continua.

Mamani Ccama (2018) Puno- Peru se propuso analizar los postulados del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y determinar su vigencia actual en el Diseño Curricular Peruano. La investigación fue de tipo cualitativa, la técnica de investigación que se utilizó fue el análisis de contenido cuyo instrumento es la ficha de análisis.

Así su autora arribó a varias conclusiones: los postulados del pensamiento pedagógico de Paulo Freire están parcialmente vigentes en el Diseño Curricular de Peru, su propuesta teleología no es considerada en el DCN, el enfoque pedagógico que se trabaja en el DCN es el Enfoque por competencias que se nutre mínimamente en el modelo socio-crítico que propone Freire, la idea de evaluación que tiene Freire esta actualmente vigente para la Educación Básica Regular por que incita a una evaluación formativa que es más cualitativa y significativa.

Otro artículo que merece ser mencionado es el escrito por Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego, Aristizabal (2017) quienes se propusieron revisar la pertinencia de las perspectivas epistemológicas de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter Maclaren respecto a la pedagogía crítica y sus implicaciones sociales en el contexto de la educación en Colombia y América Latina. Para realizar la investigación se valieron de un enfoque cualitativo y

descriptivo a través del análisis de contenido para la estructuración de una nueva perspectiva pedagógica.

Así concluyeron que el educador crítico acepta teorías que tratan los problemas de la sociedad, no como hechos aislados de cada individuo, sino que son consecuencia de la interacción existente entre el individuo y la sociedad. Mientras que la teoría dialéctica crea interacciones “desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho”, la teoría crítica enfoca simultáneamente estos aspectos. Los educadores críticos sostienen que una verdadera teoría de la escolarización debe tomar partido: debe estar ligada a “una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social”. Los teóricos críticos afirman que “el conocimiento está socialmente construido”, es decir, es una consecuencia de común acuerdo entre los individuos que viven relaciones sociales particulares y vínculos particulares en el tiempo. La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas de esas construcciones son legítimas y aceptadas por una cultura dominante, lo que lleva a que algunas formas de conocimiento tienen más poder y reconocimiento que otras. Habermas ha dado el concepto del conocimiento emancipatorio, el cual es muy parecido al concepto de conocimiento directivo de Giroux, el cual indica que algunos tipos de conocimiento validan ciertos intereses (género, clase y raza). El conocimiento emancipador permite entender el cómo las relaciones sociales se deforman y manipulan por el poder y el privilegio. El educador crítico está interesado en la reconciliación y trascendencia de la oposición existente entre el conocimiento técnico y el práctico. La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento. Para la pedagogía crítica el currículo permite la preparación de los estudiantes para que ocupen roles: ya sea de dominación o subordinación, interesándose en cómo los distintos elementos utilizados en el currículo se materializan en la práctica. La pedagogía crítica no asegura que no existan barreras; pero brinda bases para entender las barreras, por lo tanto, cualquier pedagogía es susceptible a “condiciones socioculturales que conducen a la resistencia”, restando oportunidades para que los “estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia.

2.MARCO TEÓRICO

A continuación, enunciamos los supuestos teóricos que darán un marco referencial a los principales conceptos que conforman las variables de nuestro problema de investigación y que relacionamos en nuestro trabajo.

2.1. Teoría Crítica

El nacimiento de la teoría crítica se remonta al año 1920 en la Escuela de Frankfurt, Alemania, bajo las directivas del filósofo Max Horkheimer. En sus orígenes, se destacaron como principales exponentes, además del mencionado filósofo Horkheimer, los filósofos Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, y Herbert Marcuse. (Gunter Frankenberg, 2011).

Sus integrantes eran afines a la teoría marxista y, a través de esta teoría, se propusieron defender y desarrollar los ideales izquierdistas. Críticos del capitalismo, basaron su análisis en las problemáticas y trastornos propios de las sociedades en las que reinaba ese sistema económico y social (Gunter Frankenberg, 2011).

“La Teoría Crítica se autoconstruyó como teoría de la cosificación tardo-capitalista, habilitada esencialmente para desempeñar una crítica ideológica inmanente y para formar, como consecuencia, la disposición estructural de una conciencia revolucionaria.” (González Soriano, 2002, p. 289).

De acuerdo con Giroux (2004), la Escuela de Frankfurt, destacó al pensamiento crítico, al considerarlo como una herramienta fundamental para producir un cambio en la sociedad y la emancipación. Sus miembros veían una oportunidad en el cuestionamiento social, lo consideraban un punto de partida para poder distinguir lo que es del deber ser y así dar origen a los cuestionamientos de la sociedad que los conduciría hacia la deseada emancipación y materialización de los cambios sociales.

Es por lo expuesto, que a esta escuela se la suele identificar con el nombre de teoría crítica. Dicho brevemente, se le asigna el nombre de teoría crítica debido a que su meta es liberar a los sujetos de los conceptos tradicionales del conocimiento que provienen de las ciencias empíricas, a través del uso del cuestionamiento. (Santamaria Rodríguez, J.E., Benítez Saza, C. R, Sotomayor Tacuri, S..y Barragan Varela, L. A., 2019).

Perseguidos por los nazis, por sus inclinaciones izquierdistas y debido a que muchos de sus integrantes eran de religión judía, con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, los partidarios de este enfoque crítico tuvieron que modificar varias veces y, en cortos periodos de tiempo, el lugar de establecimiento de su Instituto (Giroux, 2004).

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica entró en una profunda crisis. Los lazos entre sus miembros, quienes habían construido una línea de pensamiento única, se habían quebrado producto de la guerra, la emigración y las disparidades teóricas (Gunter Frankenberg, 2011).

Como respuesta a los regímenes totalitarios emergentes y el fracaso de las corrientes marxistas “la Escuela de Frankfurt tuvo que reformar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación.” (Giroux, 2004, p.7).

Fue Habermas, originariamente afiliado a esta institución, el que redirigió en Estados Unidos el camino de la teoría crítica, continuando el trabajo iniciado por sus miembros fundadores (Gunter Frankenberg, 2011).

Algunos de los miembros más conocidos de esta llamada “segunda generación”, aunque menos importantes que Habermas, fueron: Claauus Offe, Arkadij Gurland, Oskar Negt, Abrech Wellmer. (Bórquez Bustos, 2012).

Jürgen Habermas, es el más joven de los discípulos de los filósofos Horkheimer, Adorno y Marcuse. “El declara que ya no comparte la actitud pesimista y desilusionada de sus maestros frente a la posibilidad de liberación que entraña la razón para las sociedades modernas. Propone su propia versión de la crítica a la sociedad y renovadas alternativas de superación de las controversias mediante su concepto de acción comunicativa y su ética del discurso.” (Fernandez, 1997 p.28).

Garrido Vergara (2011) explica que “el trabajo de Habermas estuvo dirigido a explicar y superar las contradicciones entre los métodos materialistas y trascendentales en torno a una nueva teoría crítica de la sociedad, a retomar la teoría social marxista contemplando las posturas individualistas propias del racionalismo crítico, en torno al análisis de las relaciones entre los fenómenos socio-estructurales culturales con los psicológicos y de la estructura económica de la sociedad moderna.” (p.3)

A los fines de analizar la sociedad actual Habermas hace una distinción entre dos subsistemas “los subsistemas (como el económico y el aparato de Estado) que se rigen por principios de actividad racional por finalidad y los subsistemas (como la familia o el

parentesco) que se rigen por reglas morales de interacción” (Mesa, 1990, p.47). Así, como lo afirma Mesa, Habermas niega la posibilidad de entender los procesos que conducen al progreso especie humana, a través de una lectura unilateral de progreso que intente reducir el desarrollo de la especie humana a alguno de esos conceptos.

2.2. Pedagogía crítica

La Teoría Crítica es el cimiento epistemológico de la Pedagogía Crítica, la cual emerge en los sesenta- setenta en respuesta a la tendencia imperante del dominio tecnológico. (Ramirez Romero y Quintal Garcia, 2011).

Este enfoque de la pedagogía se sustenta en los lineamientos de la Escuela de Frankfurt, puntualmente los desarrollados por Habermas, estructurados en su obra Teoría de la Acción Comunicativa, obra en la cual despliega su postulado en el que manifiesta que las personas usan el conocimiento para ponerse de acuerdo. (Villamizar Acevedo, 2020).

La pedagogía crítica, como ramificación de la pedagogía, asevera que la enseñanza no debe ser un proceso ajeno al contexto social, por lo contrario, debe a través de un razonamiento crítico, promover a la crítica del entorno sociopolítico y del saber que se plantea impartir incentivando la transformación social (Nahum, 2020).

“Hoy día, cuando hablamos actualmente de la pedagogía crítica nos referimos formal y principalmente a dos corrientes que, por su relevancia, han marcado este paradigma y que los hemos clasificado en modelos reproductivistas y enfoques comunicativos de la resistencia” (Bórquez Bustos, 2012, p.103).

No obstante, al tratarse de teorías se contraponen por parecer antagónicas entre sí, se puede identificar un punto en común: ambas consideran que, si bien las relaciones sociales capitalistas son exteriores a los sujetos, que imponen por sobre su libre albedrío. La diferencia fundamental entre estas dos teorías radica en que las teorías reproductivistas afirman que el modo de romper con la dominación imperante tiene lugar fuera del ámbito escolar, sin embargo, las teorías de la resistencia sostienen que el ámbito escolar es un ámbito para germinar la lucha de clases y romper con la dominación imperante. (Hirsch y Rio, 2015).

2.3. Modelos Reproccionistas

Este modelo, perteneciente a la pedagogía crítica y cuyo surgimiento se remonta hacia fines de la década del 60 y principios del 70, le asigna al sujeto un rol absolutamente pasivo. Pasividad la cual lo incapacita para prestar resistencia ante las estructuras dominantes. Bajo la óptica de esta corriente, el sujeto no sería un ser autónomo sino determinado por las estructuras que detentan el ejercicio del poder. Para lo cual, la escuela cobra un rol fundamental al ser la responsable de reproducir las relaciones de poder imperantes. (García, 2006)

Entre los críticos reproductivistas más destacados encontramos a Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron y Baudelot y Establet. Ellos fueron asimilados a este modelo en tanto sostuvieron que la educación es utilizada como una herramienta del Estado para reproducir la sociedad. (Gadotti, 1998)

Siguiendo a Gadotti (1998), para el francés Althusser, todo acto de enseñanza será la consecuencia de la imposición de la cultura de las clases poderosas.

Los autores Hirsch y Rio explican el razonamiento de Althusser de la siguiente manera:

“Esta reproducción de la ideología dominante tendría lugar en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) y entre ellos, con un lugar privilegiado, la escuela. A diferencia de los Aparatos Represivos del Estado, que funcionan principalmente por la fuerza y secundariamente por la ideología, éstos actúan principalmente a través de la ideología (...)” (2015 P.72)

La esencia del pensamiento de Althusser es compartida por Bourdieu y Passeron, quienes afirmaron que el capitalismo utiliza a la escuela para mantener el status quo de división de clases imperante y, alimento del capitalismo (Gadotti, 1998).

De acuerdo al razonamiento de Bourdieu y Passeron, las sociedades capitalistas utilizan lo que es denominado por ellos como “violencia simbólica” para reproducir la división de clases. Violencia simbólica que es ejercida a través del del acto pedagógico (Hirsch y Rio, 2015).

Finalmente, los críticos reproductivistas Baudelot y Establet aseguraron que, aunque la burguesía promueve la existencia de una escuela democrática, ella está muy lejos de serlo. Por el contrario, conserva y perpetúa la división de clases entre burgueses y proletarios. (Gadotti, 1998).

2.4. Enfoque de la resistencia

Este enfoque de la pedagogía surgió en las décadas del 80' 90' como crítica a las teorías de la reproducción. (Hirsch, Rio 2015).

Los aportes más significativos a esta corriente de la pedagogía crítica han sido realizados por Henry Giroux y Peter Mc Laren (Hirsch, Rio 2015).

Si bien, coinciden en que la escuela tiene un rol reproductor, se oponen al mencionado enfoque o modelo, en tanto, la resistencia reconoce en el sujeto un rol activo, negando el carácter determinista de la pedagogía escolar. Es así que, consideran al sujeto plenamente capaz de resistir y transformar su entorno, a pesar de encontrarse sometido al poder coercitivo de las instituciones imperantes. (García, 2006)

Su interés se centra “en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad”. (Pinto, Castro p.7)

Dicho de otra manera, la pedagogía crítica de la resistencia halla en el acto educativo, el escenario perfecto para llevar adelante la emancipación social, intelectual y democrática de sus actores. Considera a la escuela como el ámbito propicio de resistencia ante la ideología dominante. (Santamaría, Benítez, Sotomayor y Barragán, 2019).

En palabras de Giroux “el aula [...] se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle” (1997, p. 67) y McLaren (2005):

La naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación (p. 204).

No basta con afirmar que la pedagogía crítica emerge sobre la reflexión del acto educativo instrumental; su pretensión final es transformar la práctica pedagógica de sus condicionamientos ideológicos superando su identidad como transmisora de contenidos y

reproductora de una cultura en términos de semi formación de los sujetos con respecto a ella (Adorno, 2005).

2.5. Referente teórico: Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) fue un pedagogo brasileño creador de programas de alfabetización, los cuales llevó a la práctica en el nordeste de Brasil, logrando reducir los elevados índices de analfabetismo en campesinos. Fue autor de diversos libros entre los que se destacan *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1969) y *Educación y cambio* (1976) (Ruiza, Fernandez y Tamaro, 2004).

Autores, como Hirsch y Rio (2015), consideran que no es posible asimilar a Freire a los pedagogos críticos debido al momento en que Paulo Freire desarrolló su pensamiento teórico, plasmado en dos de sus obras más significativas, *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*, ambas en la década del 60.

En sintonía con Hirsch y Rio, Ortega Valencia (2009), tampoco considera al pedagogo Paulo Freire como un crítico, sin embargo, afirma que no es posible negar que los exponentes de la pedagogía crítica toman sus aportes para la elaboración de sus teorías críticas y pueden encontrarse, con él, varios puntos en común.

En contraposición con la postura desarrollada previamente, de no considerar al pedagogo Paulo Freire como pedagogo crítico y, a pesar de que el mismo nunca se auto calificó como tal, existe consenso en reconocerlo como su fundador. La razón de ser de dicha asimilación se debe a que Freire entiende a la educación como el medio para alcanzar la emancipación de clases a través del cuestionamiento de la realidad socio capitalista (Moralez Zuñiga, 2014).

Asimismo, Cabaluz Ducasse (2015) describe a nuestro referente como el representante del Pensamiento Pedagógico Crítico Latinoamericano. Menciona en su desarrollo que es posible identificar cinco troncos de este pensamiento, siendo uno de ellos el de la década del 60

(...) Fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire, articulada fundamentalmente en un marco histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el

colonialismo occidental. Desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana emergieron al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de ésta Pedagogía Liberadora, nos referimos a la Filosofía de la Liberación, a la Teología de la Liberación y a las Teorías de la Dependencia. (p.36). Similar es el razonamiento que Gadotti (1998) hace de él.

En el pensamiento pedagógico contemporáneo, Paulo Freire se sitúa entre los pedagogos humanistas y críticos que dieron una contribución decisiva a la concepción dialéctica de la educación. No se cansa de repetir que la historia es posibilidad y el problema que se presenta al educador y a todos los hombres es saber qué hacer con ella. (p.254)

Previo a adentrarnos en el análisis que realiza Freire, referente teórico de este problema de investigación, sobre la educación, resulta oportuno, para un mejor entendimiento, preguntarnos

2.6.¿Qué entendemos por educación?

Según León (como se citó en Almanza Vides, Quintero Villalva, Rojas Angarita y Rojas Forero, 2018) se puede definir a la educación como el “proceso de formación, enseñanza y aprendizaje donde las personas intercambian conocimientos y valores, que son puestos en práctica en la vida social” a la vez que garantiza la “perfección y la seguridad del ser humano”.

Pero, el aporte quizá más significativo para responder a esta pregunta es el trabajo de Gvirtz (2007), quien responde expresamente a esta pregunta. Según la autora “la educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales determinada sociedad produce, distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad” (p. 7). Asimismo, Gvirtz (2007) afirma que: Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble aceptación productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. (p. 7)

Así, para Gvirtz (2007), cuando las prácticas educacionales tienden a mantener un statu quo, nos encontraríamos ante fenómenos educativos que promueven la reproducción del orden social o cultural. En cambio, cuando las prácticas educacionales buscan transformar

ese statu quo y crear un nuevo orden social y cultural, nos encontramos ante prácticas educativas productivas.

Esta lógica binaria utilizada por Gvirtz para distinguir entre dos tipos de prácticas educativas es propia también de Freire (2005) quien, en su obra “Pedagogía del oprimido”, desarrolla una distinción entre dos tipos de educación: la educación bancaria y la educación de tipo problematizadora.

En su libro, Freire propone un nuevo modo de hacer pedagogía. Propone una pedagogía de tipo revolucionaria y emancipadora que no puede ser reducida, únicamente, al plano educativo porque trasciende la vida de las personas. Le asigna un rol protagónico a los sujetos, que son parte del proceso educativo, al considerarlos autores de su propia historia y responsables de su emancipación y la de sus pares. En la búsqueda por la liberación, los docentes tienen que cumplir un rol que dista mucho de ser pacífico, por el contrario, deben brindarse y aplicar la praxis liberadora. Deben implicarse críticamente para poder romper con la dicotomía opresores-oprimidos y ello requiere que realicen una crítica sobre la formación práctica y conocimientos que les han sido impuestos (Páez Martínez, Rondón Herrera y Trejo Catalán, 2018).

Como bien se mencionó anteriormente la educación problematizadora la opone a la educación de tipo bancaria. De acuerdo con Sotomayor Garcia, la educación bancaria puede ser asimilada a la denominada educación tradicional de la siguiente manera:

Para Freire la educación bancaria, es lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional, o sea el sistema unidireccional y vertical donde la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. (p. 2)

2.7. Caracteres de la Educación Bancaria

De acuerdo a Freire (2005) se puede identificar a una educación de tipo bancaria porque presenta las siguientes características:

➤ Memorización de las narraciones:

Desde una perspectiva bancaria de la educación el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica de sus narraciones y no a la reflexión. Freire (2005) afirma “Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador” (p.51). Dentro de esta lógica se concibe como mejores educadores a quienes logran llenar más esos recipientes y, por lo tanto, mejores educandos a quienes dócilmente se dejen llenar más. (Freire 2005).

➤ **Exceso de narrativa:**

Este tipo de educación se caracteriza primordialmente porque existe por parte de los profesores un exceso de narrativa de contenidos. En lugar de iniciar una comunicación con los alumnos, el educador hace un monólogo de sus saberes, debiendo sus alumnos recibirlos y archivarlos sin ni siquiera poder analizarlo y menos aún realizar una crítica. Los educandos no establecen una comunicación con sus docentes sino que únicamente reciben comunicados que deben memorizar como proceso de aprendizaje (Freire 2005).

➤ **Rigidez en el rol del educador**

En líneas generales aquellos educadores que son partidarios de este tipo de educación, se mantienen en posiciones fijas e invariables. Se perciben a sí mismos como los únicos que poseen el conocimiento y a sus alumnos como seres ignorantes, son los encargados de impartir la disciplina y los alumnos los disciplinados (Freire 2005). En palabras de Freire (2005) “La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (p.52).

➤ **Falta de implicancia de los alumnos en el proceso educativo**

Una educación de tipo bancaria anula la capacidad de creación de los alumnos, anulando su capacidad crítica. La consecuencia de ello es que los alumnos no se implican en el proceso educativo, por lo tanto, depositan poco de su interés en el ejercicio de aprender lo que ocasiona que en muchas ocasiones los alumnos abandonen la escolarización (Freire 2005).

➤ **Dialogicidad nula entre alumno y maestro**

Para Freire la educación bancaria, es lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional, o sea el sistema unidireccional y vertical donde la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. (Sotomayor Garcia, 2011, p.2)

➤ **Desconoce la historicidad de los saberes**

De acuerdo con Freire (2005), la insistencia en la cantidad de lecturas sin la debida contextualización de los textos para ser comprendidos, y no memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita

Una concepción de este tipo de educación desconoce a los hombres como seres históricos y los saberes se transmiten en abstracto sin contextualizar.(Merieu, 2013).

➤ **Curriculum direccionado a mantener las inequidades sociales.**

Cuando Freire denuncia la educación bancaria, lo hace también con el currículum que dado desde arriba contribuye a mantener las inequidades. Por tanto, para este pedagogo y político de la educación (sustantivamente político y adjetivamente pedagogo como se autodenominó), los contenidos curriculares debieran desprenderse del mundo y realidad en la que vive el educando y que se desea transformar. (Di Caudo Villoslada, 2013).

2.8. Caracteres de la educación Problematizadora

➤ **Dialógica**

La Educación problematizadora se opone a la visión “bancaria” de educación en tanto busca la dialogicidad entre los alumnos y los docentes (Freire 2005).

De acuerdo con Páez Martínez, Rondón Herrera, Trejo Catalán (2018):

La dialogicidad de la educación consiste en una relación horizontal de educador-educando en la que ambos -a través del diálogo- reconocen la especificidad de su aquí y ahora, del contexto desde el que se relacionan con el mundo. Este desvelamiento de la particularidad de ambos es posible a través de acompañar al educando en el reconocimiento y comprensión de su propia condición de existencia (p.42).

La importancia del empleo de este tipo de metodología de enseñanza radica en que sólo a través de ella se puede conseguir el desarrollo de una conciencia crítica, de la que depende su inserción en el mundo. Los alumnos asumen así un rol de investigadores críticos en diálogo con el educador (Freire 2005).

Cabaluz Ducasse (2015) afirma que:

La dialógica nos permite aproximarnos a experiencias y conocimientos distintos, a saberes otros, los cuales pueden ser simétricos, asimétricos y/o disimétricos. Obviamente, el diálogo per se no iguala a los sujetos y sus experiencias, conocimientos o saberes, pero sí marca una relación democrática entre ellos, en tanto permite re-emergir a las voces silenciadas y restituir la dignidad de los/as Otros/as, a través del reconocimiento genuino – no instrumental ni formal– de sus saberes (p.60-61).

Veintiocho años después de “Pedagogía del Oprimido”, Freire (1996), en su libro “Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa” define al docente como un ser que debe estar abierto a las indagaciones por parte de sus alumnos, curiosidades y preguntas, asumiendo un rol crítico e indagador, dejando de lado su quietud para ser un ser inquieto en el acto de la enseñanza.

➤ **Relación de compañerismo y enseñanza recíproca**

Para que su cometido pueda llevarse a cabo en la realidad se exige que la relación entre educando y educadores sea de compañerismo y de enseñanza recíproca. De este modo ambos se constituyen en partes de este proceso tan importante de enseñanza y crecen juntos (Freire 2005).

➤ **Enseñanza de la historicidad de los saberes**

Una de las características más importantes de este tipo de enseñanza es que no busca enseñar los saberes en el vacío, sino que por el contrario les otorga un contexto y su historicidad. Los alumnos deben inmiscuirse en el pasado y a partir de él construir el futuro (Freire 2005).

Por eso yo soy de aquellos que piensan que no hay que enseñar solo los saberes sino la historia de esos saberes; porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia (...) se puede entender la interacción de todos los elementos de nuestro complejo mundo. (Meirieu, 2013, p.8)

➤ **Interpela la inteligencia de los alumnos**

Un docente partidario de la metodología de enseñanza problematizadora deberá interpelar la inteligencia de sus alumnos, buscar en forma constante la forma de provocar el pensamiento de sus estudiantes y desarrollar su capacidad reflexiva (Freire 2005).

➤ **Forma ciudadanos capaces de tomar decisiones**

Una de las tareas más difíciles y productivas en esta función es encontrar un equilibrio entre dejar la toma de decisiones completamente en manos de los alumnos y que recaiga toda toma de decisión en el docente. Debe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar al estudiante y trabajar sobre ellas junto con él. Solo así se pueden formar ciudadanos que analicen sus opciones ante la toma de una decisión, que hagan elecciones asumiendo los resultados posibles en lugar de construir un comportamiento basado en el entusiasmo y en la velocidad de elegir (Freire 2005).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo tiene como principal propósito estudiar qué concepción de enseñanza tienen los docentes del nivel secundario del Instituto San Pablo Apóstol en el primer semestre del año 2021. En concreto, la investigación que presentamos tiene como finalidad indagar si prevalece una educación de tipo bancaria o tradicional por sobre una de tipo problematizadora o moderna o a la inversa.

De este modo todo el fundamento y planteamiento de este trabajo de investigación se fundamenta en un interrogante fundante y estructurante de nuestro análisis. Este interrogante es el siguiente: ¿Qué concepción de enseñanza, de acuerdo a la teoría de Freire, tienen los docentes del nivel secundario del Instituto San Pablo Apóstol en el primer semestre del año 2021?

A su vez esta investigación buscará dar respuesta a los objetivos planteados en la misma, teniendo en cuenta que el objetivo general plantea: Analizar qué concepción de la enseñanza tienen los docentes del nivel secundario del Instituto San Pablo Apóstol en el primer semestre del año 2021.

Objetivos específicos:

Indagar si los docentes promueven la construcción conjunta (entre alumnos y docentes) del conocimiento

Analizar si los docentes enseñan la historicidad de los saberes a transmitir.

Indicar si los docentes incentivan la capacidad crítica de sus alumnos.

Conocer si los docentes utilizan la dialogicidad como estrategia didáctica.

Tipo de investigación:

Para lograr los objetivos enunciados se siguió un diseño cualitativo. Dado que, el objetivo era conocer qué concepción de la enseñanza tienen los docentes del tercer grado del Colegio San Pablo Apóstol de la localidad de Berazategui en el primer semestre del año 2021, este modelo permite una mayor comprensión de la realidad ya que se centra en la indagación de los hechos y permite comprender las interacciones que se dan entre los

alumnos y docentes en las escuelas. Además, por medio de una investigación cualitativa se realiza un análisis integral y profundo de los sucesos y acontecimientos, sin dejar de tener en cuenta contextos y percepciones de los sujetos que forman la unidad de análisis. El investigador interpreta los acontecimientos desde los indicios de investigación y, dado su carácter subjetivo, va construyendo el conocimiento. Existe una relación SUJETO-SUJETO, y se interpreta como las personas piensan, sienten y actúan.

El tipo de técnica a utilizar será entrevistas semiestructuradas y en profundidad, de elaboración propia, a docentes de la mencionada escuela.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Los datos analizados se extrajeron de las entrevistas realizadas a cuatro docentes del nivel secundario del Instituto educativo San Pablo Apóstol situado en el Centro Agrícola El Pato de la localidad de Berazategui. Uno de ellos es docente de la materia literatura, profesor joven, quien tiene una antigüedad en la profesión de siete años. Otro de los docentes entrevistados es profesora de matemática, quien cuenta con 18 años dedicándose a la profesión. La tercera docente que se entrevistó es profesora de derecho, quien se encuentra próxima a retirarse de la profesión por edad avanzada. Finalmente, el último entrevistado es profesor de biología, al igual que el primer entrevistado, tiene una corta antigüedad en el trabajo como docente de seis años dedicándose, únicamente, a la enseñanza de la materia biología.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, a modo organizativo, el análisis se dividirá en tres categorías distintas: “concepción de educación”, “educación problematizadora” y “educación bancaria”.

4.1 Concepción de educación:

En las entrevistas realizadas, se pueden vislumbrar diversas concepciones docentes acerca de los caracteres que debe tener la educación, sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados son coincidentes en afirmar que una buena educación es aquella que otorga herramientas a los alumnos para desempeñarse en la vida como ciudadanos, así es como el docente uno manifiesta “la docencia tiene que dejar de enseñar disciplinas en abstracto y ofrecer herramientas para que los estudiantes manipulen ese conocimiento en la vida cotidiana”, “La educación debe otorgar herramientas para tener un pensamiento crítico, analítico, flexible, respetuoso del ambiente y de la vida en general”, el docente tres “La educación la considero como el modo de insertar personas responsables y disciplinadas en la sociedad” y el cuarto entrevistado introduce el concepto de ciudadano activo reconociendo que es fundamental que los alumnos “sientan que lo que se les está enseñando sea una herramienta con la que cuenten al momento de ejercer su rol como ciudadanos activos”. Esta conceptualización de la educación como herramienta refleja lo expuesto por Freire (2005) en tanto entiende que la educación debe ser de utilidad para construir el futuro.

En sintonía con lo expuesto por el cuarto entrevistado, Freire (2005), también establece un lazo entre una buena educación y la formación de ciudadanos responsables de sus elecciones, capaces en la toma de decisiones razonadas.

Uno de los entrevistados diferenció a la buena educación de aquella que se circunscribe a ver a los alumnos como: “un contenido vacío a llenar y bombardear con contenidos”.

Es decir, que en consonancia con Freire, el entrevistado hace una crítica a lo que Freire titula como Educación Bancaria distinguiéndola de lo que es una buena práctica educativa.

En resumen, del análisis de las entrevistas se puede inferir que tres de los docentes entrevistados son coincidentes al identificar como caracteres esenciales de la educación brindar herramientas al alumnado para desarrollarse en la sociedad como ciudadanos, desde la libertad y construyendo su capacidad crítica dentro del ámbito escolar, es decir, que tres de los cuatro docentes entrevistados asemejan su concepción de lo que debería ser una buena educación a la Educación Problematicadora, de acuerdo a Freire. Sin embargo, uno de los docentes, quien considera que caracteres esenciales de la educación son la disciplina y el aprendizaje de los contenidos, manifiesta rasgos típicos de la Educación Bancaria.

4.2. Educación bancaria

Al consultar a los docentes sobre las estrategias que utilizan al momento de enseñar, podemos identificar que el docente número dos se encuentra alineado a la concepción bancaria de la educación al afirmar que un buen docente es aquel a quien lo alumnos escuchan atentamente sin confrontarlo, por lo que desde este punto de vista, sería difícil asimilarlo a un docente abierto al diálogo. Por el contrario, se infiere que sus clases contienen exceso de narrativa sin inducción al diálogo, en la que los alumnos deberán archivar los contenidos sin realizar una crítica previa. Ello a pesar de que en su elección de estrategias a utilizar al momento de enseñar, el docente hizo mención a que utiliza las tres estrategias mencionadas: narrativa, dialogicidad y expositiva.

Asimismo, se observa rigidez en su rol como educador. La consecuencia de ello es

que los alumnos no se implican en el proceso educativo, por lo tanto, depositan poco de su interés en el ejercicio de aprender lo cual coincide con la descripción que realiza sobre el comportamiento de los alumnos al momento del aprendizaje, momento en el cual los describe como seres desinteresados en aprender, así afirma " No tienen intenciones de ser activos en la construcción del conocimiento. Quieren aprobar, no aprender".

También cabe identificar y señalar otro rasgo de educación bancaria, al momento en que el docente sostiene que la evaluación tiene una gran importancia para él y la identifica como el único modo con el que cuenta para comprobar lo aprendido.

De igual modo, puede inferirse que el docente número tres es partidario de la metodología de educación bancaria. Al solicitarle que describa a sus alumnos los menciona como desinteresados en el aprendizaje e introduce la terminología de "oficio del estudiante" al afirmar que no adquieren dicha rutina. De un análisis de la entrevista se deja entrever que lo que el docente menciona como oficio del estudiante es que sean depositarios de los saberes, es decir, que escuchen con atención y en silencio al profesor para acumular los conocimientos y repetirlos en un examen que el docente define como el único modo que tiene para saber si sus alumnos aprendieron y que corrijan los errores que cometan.

En sintonía con lo desarrollado menciona que los estudiantes "Son sumamente indiferentes, a excepción de que algún tema en particular los convoque", lo cual es una característica típica de la educación bancaria. Una educación de tipo bancaria anula la capacidad de creación de los alumnos, anulando su capacidad crítica. La consecuencia de ello es que los alumnos no se implican en el proceso educativo tal y como expresa el docente.

Asimismo y, respetando los caracteres de la educación bancaria, afirma utilizar la narrativa como estrategia didáctica principal, obviando la utilización de la dialogicidad como estrategia para provocar la enseñanza recíproca y capacidad crítica de sus alumnos. Todo ello lo asemeja, una vez más, a una concepción bancaria de la educación.

En oposición al docente número dos, los docente número uno y cuatro se encuentran claramente bajo la influencias de la concepción problematizadora de la educación, no siendo posible hallar en las entrevistas realizadas rasgos de una concepción bancaria de la educación.

4.3.Educación problematizadora

El primer docente entrevistado, parte de la base de que el buen docente no es quien

se cree dueño del conocimiento y la verdad, por dicho motivo, debe abrirse al diálogo con el alumnado, notas tipificantes de la concepción problematizadora de la educación, que define al acto educativo como un acto de compañerismo y de enseñanza recíproca. Asimismo menciona que sus clases son de ida y vuelta “dialógicas” en las que sus alumnos se muestran altamente participativos, específicamente menciona que la estrategia didáctica que elige principalmente es la dialógica a pesar de que utiliza la expositiva como un modo de sintetizar los conocimientos aprendidos. Una de las características más importantes de este tipo de enseñanza es que no busca enseñar los saberes en el vacío, sino que por el contrario les otorga un contexto y su historicidad.

Además, resalta como tarea importante, en su rol docente, el contextualizar los contenidos no solo por la relevancia pasada sino también por su influencia actual, lo cual es destacado por el referente de este trabajo, quien afirma que los alumnos deben inmiscuirse en el pasado y a partir de él construir el futuro (Freire 2005), es decir que el docente entrevistado le da entidad a la historicidad de los saberes al momento de la enseñanza

Introduce el concepto de evaluación como parte del proceso educacional y no como un fin en sí mismo. Asimismo, habla de libertad en el aprendizaje. Ambos caracteres típicos de una educación de tipo problematizadora.

El docente número cuatro, en sintonía con el docente uno, denota estar asimilado a una concepción problematizadora de la educación. Expresamente el docente manifiesta que los alumnos deben tener siempre un rol activo en la construcción del conocimiento, de lo contrario, simplemente serán bombardeados de conocimientos y nunca podrán apropiarse de los mismos o hacerlos significativos. Por lo tanto, se puede inducir que el docente busca interpelar la inteligencia de sus alumnos, provocando su pensamiento y desarrollo de capacidad reflexiva. Esta conceptualización de interpelación de la inteligencia del alumnado es desarrollada por el referente de este trabajo. Al afirmar que un docente partidario de la metodología de enseñanza problematizadora deberá interpelar la inteligencia de sus alumnos, buscar en forma constante la forma de provocar el pensamiento de sus estudiantes y desarrollar su capacidad reflexiva (Freire 2005).

5. CONCLUSIONES

Tras finalizar el análisis de los datos, se puede inferir que las entrevistas describen dos modelos de docentes, dicotómicos y bien diferenciados: mientras dos de los docentes, el uno y el cuatro, se caracterizan por entender a la educación desde una mirada problematizadora, fomentando la crítica del alumnado y mencionan que los estudiantes se muestran interesados y participativos en el aprendizaje conjunto. Los restantes docentes, ven a sus alumnos como seres desinteresados del aprendizaje, poco participativos, lo cual puede relacionarse directamente con la concepción de enseñanza que desarrollan en las aulas. Utilizan como estrategia principal para enseñar la narrativa, toman como fin educacional la evaluación y se los muestra reticentes a la interacción del alumnado, a la crítica.

Es interesante extraer del análisis como los mismos alumnos son vistos de diverso modo según la concepción del docente. Quienes mantienen una concepción bancaria de la educación ven a los alumnos como seres que les interesa únicamente promover de año, sin interés por sus clases, lo cual puede inducir que es consecuencia de la metodología de enseñanza docente. En cambio, los docentes que en sus prácticas interpelan la inteligencia de sus alumnos, promueve el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento ven a esos mismos alumnos como seres participativos e implicados en el aprendizaje.

Otro dato interesante que puede extraerse del análisis conjunto de las entrevistas con las características de los docentes es que los docentes con mayor antigüedad en la labor educativa son quienes tienen más arraigada la concepción bancaria de la educación. En cambio, los docentes jóvenes, son justamente los docentes uno y cuatro, quienes tienen claramente marcada una concepción problematizadora de la educación, poniéndola en práctica en sus clases y logrando el interés del alumnado y el desarrollo de una actitud crítica en ellos.

Si tenemos en cuenta estos resultados respecto a la manera en que las concepciones de enseñanza influyen en la labor del profesor, podemos afirmar que es relevante trabajar con los educadores sobre sus concepciones de enseñanza, para que sean conscientes de ellas y las tengan en cuenta a la hora de reflexionar sobre su práctica, de tal forma que puedan realizar los cambios y adecuaciones necesarios para propiciar mejores resultados en sus estudiantes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- De La Villa Moral Jimenez, M. (2009, enero, abril). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Republica Argentina.
- Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M. y Trejo Catalán, J. H. (Ed.). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/uai%20coronavirus/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*.
- Araujo, J., Betancourt Vallecilla, J., Gomez Argoti J. D.S., González Mejía, F.J. y Pareja Sarmiento, M. T. (2015). *La pedagogía critica el verdadero camino hacia la transformación social (tesis de posgrado)*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Popayan.
- Gomeścásseres Pimiento, A., Rivera Acevedo, D. M. y Sotomonte Rojas, L. K. (2015). *Implicaciones de la pedagogía crítica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes para la formación de una ciudadanía activa. (tesis de pregrado)*. Universidad Piloto de Colombia, Bogota. Recuperado de: <http://35.227.45.16/bitstream/handle/20.500.12277/574/00003074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrañaga Otal A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje (tesis de maestria)*. Universidad Internacional de La Rioja. Bilbao. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1>

- Torres, A. (2009, 1 de junio). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41012305005.pdf>
- Aravena Cepeda, M. S. (2013). Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135437/Tesis%20Soledad%20Aravena%20Mg%20Psicolog%C3%ADa%20Educativa.pdf;sequence=1>
- Velasco Castro y Alonso (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. (tesis de posgrado). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300006&script=sci_abstract
- Mamani Ccama, S. (2018). Vigencia del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en el diseño curricular nacional. (tesis de grado). Universidad Nacional del Altiplano: Facultad de Ciencias de la Educación. Perú. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9717>
- Sánchez Gomez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D. E. y Aristizabal Muñoz, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Espacios, 39 Nro 10, 41. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Gunter Frankenberg (2011). Teoría crítica. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, 9, 17, 67-84. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf
- Gonzalez Soriano, J. A. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria. Revista de Filosofía. 27 (2), 287-303. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27590880_La_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_Escuela_de_Frankfurt_como_proyecto_hist%C3%B3rico_de_racionalidad_revolucionaria

- Giroux, H. A. (2004). Teoría crítica y prácticas Educativas. En Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- Santamaria Rodríguez, J.E., Benítez Saza, C. R, Sotomayor Tacuri, S., y Barragan Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. Estudios de Psicología, Campinas, 40. doi: 10.1590/ES0101-73302019193786
- Bórquez Bustos, R. (2012). *Pedagogía Crítica*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Fernández, S. P. 1997. Habermas y la teoría crítica de la sociedad Cinta moebio 1: 27-41 www.moebio.uchile.cl/01/frprin03.htm
- Garrido Vergara, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Razón y Palabra, 76, 1-19. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Mesa, J. A. (1990). El concepto de interacción en el planteamiento de J. Habermas. Universitas Philosophica, 14, 45-73. Recuperado de [file:///D:/DESCARGAS%20CHROME/11685-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42240-1-10-20141217%20\(1\).pdf](file:///D:/DESCARGAS%20CHROME/11685-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42240-1-10-20141217%20(1).pdf)
- Ramirez Romero, J. L. y Quintal Garcia, N. A. (2011, 16 de febrero). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ries.universia.net>
- Nahum, M. R. (2020, 26 de junio). Pedagogía crítica: Qué es, característica y objetivos. Psicología y mente. Recuperado de <http://www.psicologiymente.com/>
- Villamizar Acevedo, G. (2020). Encuentros entre la Pedagogía crítica y la Teoría de la resistencia. Ciencia y Educación, 4(1), 83-90. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>
- Gadotti, M. (1998). El pensamiento pedagógico Moderno y El Pensamiento Pedagógico Ilustrado en Historia de las Ideas Pedagógicas. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. Foro de Educación, 13(18), pp. 69-91. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

- Pinto Blanco, A. M. y Castro Quitora, L. (2013, 28 de octubre) Los Modelos Pedagógicos. Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, Recuperado de <https://educacionucuenca.webnode.es/news/una-mirada-critica-a-los-modelos-pedagogicos/>
- Santamaría Rodríguez, J., Benítez Saza, C., Sotomayor Tacuri, S. y Barragán Varela, L. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. DOI: 10.1590/es0101-73302019193786
- Giroux, H. La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: MCLAREN, P. (ed.). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 47-77
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Paulo Freire. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freire.htm>.
- Ortega Valencia, P. (2009) *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. *Pedagogía y Saberes* No.31 2009.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014, 30 de mayo). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/>
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile. Quimantu.
- Almanza Vides, K., Quintero Villalva, O., Rojas Angarita, W., y Rojas Forero, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Boletín Virtual*, (7), 59-67. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/453/449>
- Gvirtz, S. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires; Aique Grupo Editor.
- Sotomayor Garcia, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 20. Recuperado

de:

<http://dimglobal.net/revistaDIM20/docs/dim20gildasotomayordelaulabancaria.pdf>

- Di Caudo Villoslada, M. V. (2013). Relaciones conflictivas: Pedagogías críticas y Currículum. *Praxis & Saber*, 4(8),15-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392002>
- Paez Martinez, R. M., Rondón Herrera, G. M. y Trejo Catalan, J. H. (Ed.). (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/uai%20coronavirus/Formacion_docente_Paulo Freire.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/uai%20coronavirus/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)

7.ANEXO

7.1.Modelo de entrevista

Guía de preguntas para las entrevistas a realizar a docentes del cuarto año del Colegio San Pablo Apóstol de Berazategui.

1. MATERIA QUE DICTA
2. ¿Hace cuantos años se dedica a la docencia?
3. ¿Hace cuánto trabaja en el Instituto San Pablo Apóstol?
4. ¿Cómo considera que debe ser un buen docente?
5. ¿Podría describir a sus alumnos?
6. ¿Cómo es su relación con los alumnos? ¿Hay conflictos en esta relación?
7. ¿Qué comportamiento adoptan sus alumnos, en general, en el momento del aprendizaje?
8. ¿Considera que los alumnos deben tener un rol pasivo o activo en la construcción del conocimiento?
9. ¿Cuál de las siguientes estrategias didácticas le parece más apropiada al momento de enseñar? Expositiva/Narrativa o dialógica.
10. ¿Cuál de esas estrategias es la más utilizada por Ud. y por qué?
11. A la hora de enseñar nuevos temas: ¿qué importancia le da a la historicidad de esos nuevos saberes?
12. ¿Genera el espacio para que sus alumnos puedan elaborar una crítica sobre lo explicado?
13. ¿Considera que sus alumnos se implican en el proceso de construcción del conocimiento?
14. ¿Si un alumno contradice la explicación que Ud. está desarrollando qué actitud toma al respecto?
15. ¿En sus clases genera el espacio para que sus alumnos puedan tomar decisiones? Si su respuesta es afirmativa ¿Cómo lo hace?
16. ¿Considera a la evaluación como parte del aprendizaje?
17. ¿Cómo se auto describiría como docente?
18. Si tuviera que definir como debiera ser la educación,¿ que características no podría omitir?

19. ¿Algún comentario que quiera añadir?

ANEXO 2: Matriz de Análisis			
Categoría de Análisis	Entrevistado	Frases de los docentes	Interpretación
Concepción del buen docente	E1	"Creativo y dispuesto a escuchar y aceptar críticas bienintencionadas. Un buen docente no debe considerarse el dueño del conocimiento y la verdad."	Los docentes, comparten la idea de que un buen docente es aquel que simpatiza y empatiza con los alumnos. Es decir, que para definir el concepto de "buen docente" centran su análisis en los alumnos y la necesidad de una buena relación con ellos. Algunos de ellos además destacan como cualidad identificatoria del "buen docente" su capacidad y actualización.
	E 2	"Un buen docente es aquel que es respetado por los alumnos, quienes lo escuchan atentamente sin confrontarlo, logrando un ambiente pacífico. Asimismo, para ser un buen docente se requiere de actualización y estudio constante."	
	E3	"Capaz, responsable, amable, empático y buena persona."	
	E 4	"Un buen docente debe de tener principalmente empatía, ya que no todos los alumnos presentan las mismas realidades, y por ello no todos pueden responder de la misma manera en el	

		aula. "	
Descripción de los alumnos	E 1	"Por lo general mis clases son muy ruidosas y yo aliento eso. Sí bien me parece que el silencio en ciertos momentos es importante, mis grupos de estudiantes suelen ser muy participativos y el "ruido" del que hablo no es otra cosa que una clase que tiene ida y vuelta."	Según la mirada del docente, se caracteriza a los alumnos de maneras muy opuestas. Mientras dos docentes hacen hincapié en su calidad de seres participativos y críticos, los otros dos docentes los definen como alumnos pasivos, a los que les cuesta interactuar con los docentes al momento de esclarecer dudas y a quienes se les dificulta la elaboración de un pensamiento propio, sumisos a la autoridad.
	E 2	"Los alumnos son muy buenos, pasivos. No son chicos que busquen desafiar la autoridad"	
	E 3	"En su mayoría no adquieren la rutina del "oficio de estudiante", son apáticos y desinteresados en aprender.	
	E 4	"La gran mayoría tiene dificultades a la hora de preguntar sus dudas, ya que aún lo ven como una instancia negativa por más que siempre los incentivo a que deben preguntar todo lo necesario las veces que lo necesiten. Otra dificultad para destacar es a la hora de responder, ya que les cuesta elaborar una	

		respuesta con sus propias palabras y muchas veces copian similar a lo que el libro dice."	
Relación con los alumnos	E1	"Es fundamental que exista una buena relación para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Necesito que se sientan cómodos y confiados en sus conocimientos para que el feedback sea una realidad. Hay conflictos pero son muy escasos y me fue muy sencillo y rápido reencauzar el curso de nuestro vínculo."	Existe acuerdo entre los docentes en que la relación con sus alumnos se desarrolla en un clima de respeto y armonía.
	E2	"Mi relación con ellos es de respeto y cordialidad".	
	E3	"A lo largo de mis 22 años frente al aula, he tenido 4 ó 5 grupos con los cuales no supe/pude crear un vínculo agradable para la convivencia áulica. En general logro crear un buen ambiente, distendido pero respetuoso y con reglas, siempre en armonía. "	

	E 4	"Siempre les remarco que hay que trabajar en un clima de respeto, no solo hacia los docentes sino también hacia sus pares. Por lo general siempre trabajamos en un muy buen clima, les hago saber de esa manera que puede haber confianza pero siempre respetándonos y lograr así un ambiente agradable a la hora de aprender."	
Comportamiento del alumnado al momento del aprendizaje	E 1	"Siempre trato de introducir nuevos conocimientos intentando utilizar lo que puede llegar a ser conocido por ellos, entonces bastante rápidamente se ven ellos mismos opinando sobre el tema en cuestión. Tienen un rol activo porque la relación es buena y sienten que su opinión es valorada. Para mi es elemental que tengan un rol activo por que es esta la forma en que se logra construir el conocimiento, que es a lo que apunto."	Una vez más, se define, el comportamiento del alumnado en relación al aprendizaje, de formas opuestas según la mirada de los docentes. Mientras unos los definen como alumnos activos en búsqueda de la construcción del conocimiento otros los definen como seres pasivos y desinteresados. Aparece el concepto de interés en los alumnos y se recalca que cuando una actividad es de interés para ellos se los logra encauzar en el aprendizaje.
	E 2	"En líneas generales se muestran bastante desinteresados en aprender, la meta de los alumnos es aprobar."	

	E 3	"Son sumamente indiferentes, a excepción de que algún tema en particular los convoque."	
	E 4	"Por lo general adoptan un buen comportamiento y escuchan con atención. Algunas veces me encuentro con situación de distracciones tales como el uso del celular, en ese caso les recuerdo que solo pueden usarlo si estamos en el momento de la resolución de actividades y por lo general obtengo una buena respuesta. Deben tener siempre un rol activo en esta construcción, de otra manera creo yo, simplemente serán bombardeados de conocimientos y nunca podrán apropiarse de los mismos o hacerlos significativos".	
Estrategias didácticas más apropiadas al momento de enseñar. Expositiva/Narrativa o dialógica	E1	Creo en la combinación de ambas. Debe primar la dialógica pero también es necesario un momento de exposición que aglutine/sintetice las ideas que surgieron del diálogo. Yo utilizo ambas. 90% dialógica y 10% expositiva (los porcentajes son sólo una forma de representación, no deben tomarse literales).El	Existe acuerdo entre los docentes en que la estrategia didáctica más útil y utilizada es la dialógica. Aparece el concepto de adquisición de saberes y la capacidad de relacionar nuevos contenidos con experiencias vividas.

		<p>diálogo suele ser caótico y desordenado, entonces considero que un momento de exposición que simplifique lo charlado es necesario.</p>	
	E2	<p>"Creo que hay que usar las tres, según el tema a ver".</p>	
	E 3	<p>"Por lo general utilizo la narrativa y luego de explicar la temática abro a que los alumnos realicen preguntas sobre el tema. "</p>	
	E 4	<p>"Desde mi punto de vista no creo conveniente usar una sola , ya que hay momentos en donde tal vez se deba usar más una estrategia que otra. Por mi parte trato siempre de hacer la explicación lo más clara posible, y esto lo logro trabajando siempre desde las experiencias o conocimientos ya apreñados. Si tuviera que escoger una sería la del tipo dialógica ya que es en el diálogo en donde los alumnos pueden tener un buen feedback de información y una mejor chance de apropiarse de los saberes que se están enseñando. Además les permite</p>	

		relacionar lo que se está viendo con situaciones de la vida cotidiana."	
Historicidad de los saberes	E 1	"En mi área muchos de los temas resultan bastante antiguos para el mundo de la inmediatez en el que vive la mayoría de los estudiantes, entonces creo que es importante contextualizar los contenidos y no solo por la relevancia que, por ejemplo, tuvo X texto en su momento de publicación, sino también por la influencia que tiene en la actualidad. Creo que contando lo importante que fue en su momento y la influencia que tiene incluso en actualidad es cómo respondo la pregunta clásica de "¿Y esto para que me sirve/lo vemos?"	En cuanto a la historicidad de los saberes, todos los docentes destacan su importancia en el aprendizaje. Se asocia la contextualización de los conocimientos con la comprensión de los saberes y su puesta en práctica futura, sin embargo, uno de los docentes manifiestan dificultades al momento de incorporar la historicidad de los saberes a sus clases debido a las características propias de su materia.
	E 2	"Intento incluirla en la materia sin embargo, debido a que la materia que dicto es estructurada resulta quizás más complicado incorporarla, que en otro tipo de materias."	

	E3	<p>"En las materias que dicto es fundamental la comprensión de la historicidad ya que somos, junto a nuestra legislación o medidas económicas por ejemplo en el caso de mis materias , resultado de un largo proceso social que nos dejó en el lugar exacto en el que estamos ahora. "</p>
	E4	<p>"Le doy una gran importancia a la historicidad al momento de explicar nuevos saberes ya que al considerar al conocimiento como una construcción, siempre comienzo desde 0. No solo para explicar el inicio de todo lo que conocemos hoy en día, sino también para mostrar que en un momento (ciertas cosas que hoy conocemos y a la que tomamos como algo normal) no se tenía registro de las mismas,y de esa manera, los alumnos pueden comprender que aún hoy con todo lo que se sabe siempre habrá nuevos saberes por descubrir."</p>

Espacio de crítica en el aula	E1	"Intento generar un espacio de crítica en todas las clases, incluso durante la explicación. La literatura es un espacio que casi no tiene verdades absolutas y esto se los digo la primera clase: ellos siempre pueden estar en desacuerdo con lo que digo, la única condición es que puedan fundamentarlo."	Prevalece la idea de que la crítica constructiva y fundada es una herramienta importante en el aprendizaje. Además los docentes se muestran abiertos a la recepción de críticas sobre ellos. Sin embargo, de las respuestas brindadas se puede inferir dificultades al momento de generar en los alumnos una actitud crítica.
	E2	"Siempre que la crítica se lleve a cabo en un marco de respeto me interesan."	
	E3	"Si, aunque no siempre se logre, lo intento. "	
	E4	"Desde mi materia siempre busco, o intento lograr, que mis alumnos puedan llegar a ser personas críticas y por lo tanto cuestionar siempre lo que se está viendo o aprendiendo ya que la ciencia no es algo dogmático y por lo tanto debe reverse siempre, y eso surge a través del cuestionamiento continuo sobre si algo es verdaderamente cierto o no. Es por eso que siempre pido críticas constructivas, si es que la tienen (ya sea en forma de reflexión o escrita de manera anónima) , en cada tema	

		<p>dado ya que lo tomo también como una autoevaluación y me puede ayudar a revisar mis estrategias y métodos. A pesar de ello, no siempre se logra generar ese espacio para la crítica debido a que los alumnos no están acostumbrados a la argumentación "</p>	
<p>Implicancia de los alumnos en la construcción del conocimiento</p>	E1	<p>"Considero que mis alumnos se implican en el conocimiento. Esto quizá se perdió en el 2020 virtual donde todos fueron más pasivos, pero pude volver a lograrlo con la vuelta a la presencialidad".</p>	<p>Unánimemente, los docentes reconocen dificultades en el alumnado para brindarse en la construcción del conocimiento. Dentro de esta coincidencia, dos de los docentes son más positivos a la hora de afirmar la participación de los estudiantes en cambio, los restantes, se muestran más negativos ante la misma pregunta.</p>
	E2	<p>" No tienen intenciones de ser activos en la construcción del conocimiento. Quieren aprobar, no aprender".</p>	
	E3	<p>"No siempre, ya que depende de muchos factores, pero cuando estos factores se combinan adecuadamente, sí se involucran, por supuesto. "</p>	
	E4	<p>"La mayoría de las veces podría decir que toman un rol activo y de esa manera se</p>	

		implican en el proceso de construcción de conocimiento, son muy pocas las veces en que muestran no estar interesados en un tema."	
Actitud docente frente a la crítica del alumnado	E1	"La tomé, claro, e intento explotarla al máximo. Por más que suene reiterativo, es la gran ventaja de la literatura: un mismo texto puede ofrecer múltiples interpretaciones. De todas maneras, cuando la contradicción no tiene lógica porque toma elementos que no aparecen para nada en los textos leídos, también se los hago saber. Los estudiantes saben que pueden interpretar lo que quieran siempre y cuando el texto habilite la interpretación."	Todos los docentes se muestran abiertos a la crítica y a recibir interpretaciones y puntos de vista distintos a los suyos, por parte de los alumnos. Asimismo, destacan la importancia de que esa oposición sea argumentada y no caprichosa.
	E 2	"Si la crítica es constructiva la recibiré en buenos términos, en cambio, si es con un mal fin o no tiene argumentos trato de dirigir al alumno para que autoperciba el error ".	
	E3	Si se trata de un alumno que contradice por naturaleza y sin argumentos, recalco que todos podemos pensar distinto y es bueno que así sea,	

		pero que nuestros "Si" o "No" deben estar fundamentados. Si explica sus razones, felicito y agradezco su opinión porque me brindó un nuevo punto de vista.	
	E4	"En ese caso trataría de que explique su postura con fundamentos, ya que siempre aliento a mis alumnos a crear una postura crítica en su pensamiento pero siempre fundamentada con argumentos. No me enojaría sino que lo vería como otra instancia de aprendizaje. Y en tal caso de que su postura sea errónea, trataría de hacerle ver porque lo que se está explicando en el momento es de esa manera y no de la manera en que él lo ve. "	
Espacio de toma de decisiones de los alumnos	E 1	"Toman decisiones sobre el armado de la planificación. Suelo presentar varios textos en la planificación que vamos seleccionando entre todos con el correr de las clases y acorde al curso que estén tomando las mismas. Dado que busco forjar una buena relación, no me resulta difícil que ellos participen activamente en la	Todos los docentes entrevistados afirman brindar a sus alumnos un ámbito seguro para que tomen decisiones. Dos de ellos reconocen que ello favorece el vínculo y logran, de este modo, incentivarlos en el aprendizaje.

		toma de decisiones."	
	E 2	"En los exámenes suelo incluirles ejercicios para que ellos tengan que elegir cuales hacer."	
	E 3	"Sí, lo hago sobre todo cuando organizo trabajos en grupos. Doy libertad para que elijan el modo de encararlo, grupos y la forma de la presentación.."	
	E4	"Siempre intento generar un espacio de participación y reflexión tanto grupal como individual. Le doy mucha importancia a las preguntas y repreguntas para saber no sólo las ideas previas sino también los intereses de la clase y de esa manera guiar a la misma a la toma de decisiones. (siendo estos momentos al principio, al final o incluso durante el desarrollo de un tema)."	
El rol de la evaluación en el aprendizaje.	E 1	"La evaluación es un componente más del proceso pero no la considero el fin último al que se deba apuntar sino como una parte del	Mientras dos de los docentes consideran a la evaluación como una parte del proceso del aprendizaje y no como el fin en sí mismo de la

		proceso."	enseñanza, dos de ellos remarcan la importancia de la evaluación. La consideran elemental para identificar los errores de los alumnos y para su crecimiento como alumnos.
	E2	"Considero que la evaluación tiene una gran importancia ya que es el modo con el que cuento para comprobar lo aprendido".	
	E3	"Sí, la famosa frase "aprender de los errores" es justamente eso. Es mi referencia para saber si el alumno entendió los temas explicados."	
	E4	"Considero a la evaluación como una parte más del aprendizaje y no como la única herramienta definitiva para realmente saber si un alumno sabe o no determinado tema. Es sabido que la instancia evaluativa tradicional siempre genera emociones distintas que pueden afectar al momento de realizarla (nervios, ansiedad o estrés) Es por eso que utilizo varias herramientas a la hora de evaluar y lo hago en cada clase. De esta manera pude lograr que, al momento de tomar una evaluación, la mayoría de mis estudiantes respondan de manera positiva. "	

Autopercepción como docente	E1	"Inquieto, tratando de buscar continuamente la motivación en el alumnado."	Los entrevistados utilizan dos modelos de docentes, dicotómicos y bien diferenciados para autoperibirse. Un docente activo que con un perfil motivador, comprometido, que acompaña, ayuda y busca la participación. Que cree en ellos y trabajan implementando estrategias didácticas para que se involucren en el aprendizaje; y por otro lado el docente que sigue destacando a la exigencia como pieza fundamental de la educación, centrando la definición de docente en ellos mismos, aislados de la relación con los alumnos y sus intereses.
	E2	"Me considero una docente exigente pero paciente, dispuesto a explicar cuantas veces sea necesario."	
	E 3	"Soy responsable, me actualizo, investigo cuando debo tratar temas que no forman parte de mi especialidad, trato de salir de mi zona de confort. Con los años dejé de ser tan estructurada pero siempre mantengo la exigencia, me pone de muy mal humor la insolencia".	
	E 4	"Trato siempre de ser empático con las personas a las que enseño ya que como dije antes todos tenemos distintas realidades y no puedo exigir lo mismo para todos. Asimismo trato de identificar cuáles son los puntos que más le interesan y así inmiscuirlos en los temas a explicar, desde lo que a ellos les capta la atención. Intento transmitirles la confianza necesaria para saber que pueden contar	

		<p>conmigo siempre, sin dejar de lado el hecho de no olvidar los roles docente-alumno."</p>	
<p>Características fundamentales de la educación</p>	<p>El</p>	<p>"La creatividad me parece un pilar y ello implica tomar riesgos que no siempre pueden salir bien pero la considero importante. La educación también debe ofrecer libertad, los estudiantes deben sentirse libres de pensar distinto que la persona que imparte la clase sin sentirse juzgados por ello. Por último, creo que debe ser crítica. No asumir conceptos como verdades sino que se debe discutir con ellos, ver sus problemas (la educación tiene que problematizar las cosas) y los docentes debemos llevar nuestras disciplinas al barro. Arlt tiene que poder convivir con una canción de Pibes Chorros y Borges con Los Simpsons, la docencia tiene que dejar de enseñar disciplinas en abstracto y ofrecer herramientas para que los estudiantes</p>	<p>Dos de los docentes que han sido entrevistados hacen hincapié en que una de las características fundamentales de la educación es que les brinde a los alumnos herramientas para desarrollarse en la vida cotidiana, es decir, que sea útil para desempeñarse como ciudadanos. Asimismo, los mismos docentes destacan la importancia del desarrollo de un razonamiento crítico como una característica fundamental del acto educativo, partiendo de la base de que los alumnos no son un grupo homogéneo sino todo lo contrario y, por lo tanto, tienen diferentes inquietudes a las cuales deben adaptarse como docentes. Dos de los docentes entrevistados se dirigen al relacionar la educación como el modo de educar/disciplinar a los alumnos ,</p>

		manipulen ese conocimiento en la vida cotidiana. La educación debe otorgar herramientas para tener un pensamiento crítico, analítico, flexible, respetuoso del ambiente y de la vida en general."	conduciendolos en la apropiación de una conducta. A pesar de las diferencias todos son coincidentes en centrar el interés en los alumnos y en su inserción social.
	E2	"La educación la defino como el lugar donde se tiene que inculcar al alumno el respeto por el otro, más allá de producir la adquisición de conocimiento. Debe lograr en los alumnos la apropiación de una conducta."	
	E 3	"La educación la considero como el modo de insertar personas responsables y disciplinadas en la sociedad. Por eso es tan importante el rol del docente y su metodología."	

	E4	<p>"Creo que lo más importante en la educación es que sea no solo de calidad sino que también pueda cumplir con las necesidades de los estudiantes en el contexto social actual. Que ellos vean y sientan que lo que se les está enseñando sea una herramienta con la que cuenten al momento de ejercer su rol como ciudadanos activos. Y por supuesto también debería de poder adaptarse a las necesidades de cada alumno en particular. Considero que lo más importante en la educación es no ver a los estudiantes como un contenido vacío a llenar y bombardear con contenidos, se debe enseñar sin dejar de lado los intereses y principalmente tomar en cuenta la curiosidad de cada uno y el interés propio ya que son claves para usar como motor en el aprendizaje. "</p>
--	----	--