

2/3
2 es.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

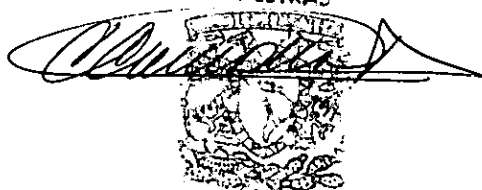
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL PARA
LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA:

"TENDENCIAS SOCIOEDUCATIVAS Y/O PSICOPEDAGÓGICAS
PRESENTES EN LOS PRODUCTOS DE LOS INVESTIGADORES,
PUBLICADOS EN LAS REVISTAS MEXICANAS DE EDUCACIÓN
DEL BIENIO '89-'90"

ALUMNA: Susana Magallón Lara
ASESORA: Mtra. Ma. Isabel Galán*
Y LETRAS



* SECRETARIA ACADÉMICA DEL CISE-UNAM Y RESPONSABLE DEL PROYECTO GENERAL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

257649

1998



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 está 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.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	<u>PÁGINAS</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	2
I. ACERCAMIENTO AL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN.	4
1.1 <i>Planteamiento del problema</i>	4
1.2 <i>Objetivo de investigación</i>	6
1.3 <i>Muestra de investigación</i>	8
II. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS PUBLICACIONES.	11
2.1 <i>Teoría Positivista</i>	12
2.2 <i>Teoría Humanista</i>	15
2.3 <i>Teoría Tecnocrático-Economicista</i>	17
2.4 <i>Teoría Funcional-Estructuralista</i>	19
2.4.1 <i>Psicología Constructivista</i>	22
2.5 <i>Teoría Marxista</i>	25
2.6 <i>Tecnología Educativa</i>	27
2.7 <i>Didáctica Crítica</i>	30
2.8 <i>Teoría de la Reproducción</i>	35
2.9 <i>Teoría de la Resistencia</i>	38
III. ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS	41
IV. CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS	49
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es un campo de la Pedagogía muy poco emprendida por los aspirantes o egresados de esta profesión. Durante el curso de las materias curriculares obligatorias, esta rama de la educación es poco atractiva para el alumnado ya que como egresados, las posibilidades laborales son restringidas por el poco presupuesto universitario para las ciencias sociales, por lo tanto presenta poca demanda de inscripción para cursar la misma.

Para mí, la práctica de la investigación educativa era desconocida por lo que opté incurrir en ella a través de mi servicio social, para no solo cumplir con un requisito administrativo para la titulación, sino también para aprender a investigar.

Debido a este interés se me propuso formar parte de un proyecto de investigación educativa (IE), que se estaba realizando en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) a cargo de la Mtra. Ma. Isabel Galán Giral, Secretaria Académica de dicha institución.

El trabajo ahí propuesto era hacer un análisis de aquello que se había publicado en la década de los ochenta en las revistas mexicanas en educación y poder detectar si lo que se había publicado era de calidad más que de cantidad.

Por la amplitud de este trabajo de investigación se realizaron los siguientes pasos:

- a) Detectar las revistas mexicanas en educación que fueron publicadas en la década de los ochenta y categorizarlas por comité editorial y por periodicidad en sus publicaciones;
- b) evaluación de los productos de la investigación educación;
- c) naturaleza y desarrollo del campo de la investigación educativa;
- d) evaluación de la producción de la investigación educativa a través de lo publicado y reportado en las revistas de educación;
- e) exposición de los resultados obtenidos; y
- f) las reflexiones críticas.

El trabajo que aquí se presenta, se desarrolló bajo la etapa de evaluación de la producción de la investigación educativa a través de lo publicado y reportado en las revistas de educación que realicé en un periodo de 8 meses contabilizado para cubrir el servicio social y del cual fueron analizados 196 artículos y documentos de las ocho revistas educativas tanto del '89 como del '90.

Por lo tanto, por la experiencia tan enriquecedora que adquirí en esta labor educativa, presento este trabajo como "Informe Académico de Actividad Profesional" para aspirar a la titulación en la Licenciatura en Pedagogía y por la utilidad que pueda tener para los investigadores los resultados que aquí se exponen.

CAPÍTULO UNO

"ACERCAMIENTO AL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN"

"Análisis de la producción en investigación educativa. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta"¹ es el nombre asignado al proyecto global y motivo de este trabajo, por lo que es importante mencionar los términos generales de este proyecto para poder entender la necesidad de la participación de pedagogos en el mismo.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación surgió en un primer momento por la necesidad de contar con criterios objetivos en la valoración del trabajo que se deriva de la investigación educativa, en particular que permita conocer la calidad de los trabajos publicados a partir del conocimiento que se tiene de las publicaciones existentes.

En un segundo momento, se consideró de suma importancia contar con elementos objetivos del desarrollo del campo de la educación, a partir de la obra publicada.

Por ello pareció necesario saber cuántas revistas en educación hay, qué características tienen, qué tipo de trabajo se publica y qué temáticas han sido abordadas con más frecuencia por los investigadores en educación.

¹GALÁN G., Ma. Isabel; Rojas Z., Carmen L. Análisis de la producción sobre educación. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta. CICE-UNAM, México, 1995. 55 pp.

Esto es, la experiencia tenida en los procesos de evaluación académica llevados a cabo en últimas fechas, revelan la ausencia de criterios objetivos para evaluar el trabajo del investigador en educación, en particular en lo que se refiere a su obra publicada.

Por ello, como punto de partida es necesario, en una primera etapa, conocer las características de las revistas que publican los productos del investigador en educación y, en una segunda etapa, conocer el tipo y la temática de la producción de la investigación educativa que es reportada en las revistas de "carácter científico" dedicadas a la educación.

De allí surgieron interrogantes alrededor de: "¿todas las revistas que publican resultados de investigación educativa son semejantes?, ¿qué tipo de productos publican?, ¿qué tipo de requisitos organizativos y de estructura tienen estas revistas?"

Se partió de varios supuestos, a saber:

- a) al inicio de la década había pocos productos de investigación dadas las características del desarrollo e institucionalización de la investigación educativa, y para finales de la misma, por el contrario, se darían más productos de investigación;
- b) el mismo desarrollo y consolidación del campo educativo durante estos años generó nuevas redefiniciones de los objetos abordados inicialmente, y en lo fundamental, nuevos objetos de investigación;
- c) la diversidad de las características de las revistas educativas no han proporcionado criterios para evaluar la calidad de la producción en investigación educativa, lo que

hace suponer que es igual publicar en una revista "científica" que en una de "difusión", sin identificar si es un producto de investigación o de otra actividad.

1. 2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo anterior se derivaron los siguientes objetivos de investigación:

- caracterizar las revistas que publican los productos del trabajo de los académicos dedicados a la educación;
- analizar el tipo y naturaleza de la producción de la investigación educativa y de las otras actividades cuyos productos son publicables;
- analizar cuáles fueron las temáticas que se presentan como producto de esta práctica académica, así como su variación en el tiempo.

El abordaje teórico de la problemática planteada en la investigación se fundamentan en dos ejes de análisis, el primero referido a los procesos de evaluación del trabajo académico y el segundo a la naturaleza, las características y el desarrollo del propio campo de la investigación.

Cabe aclarar que esta investigación representa una primera aproximación al conocimiento de los tipos y naturaleza de los productos que se supone fundamentalmente derivan o están vinculados a la investigación educativa (aunque

el análisis llevado a cabo reveló otras fuentes de estos productos), son realizados por los investigadores en educación, y son reportados y publicados en las revistas mexicanas de educación.

En los últimos años la evaluación académica es una actividad que se impone en las instituciones de educación superior. La evaluación académica es una práctica que tiende a sistematizarse cada vez más. Los requerimientos de las instituciones en el sentido de dar cuenta sobre los procesos y los productos del trabajo académico conduce con mayor frecuencia a una reflexión sobre la naturaleza misma de la evaluación, sus propósitos y, por supuesto, las características de las disciplinas que se evalúan.

Evaluar el trabajo académico a partir de los productos de publicación ha generado una serie de contradicciones al respecto, ya que se tiende a producir por producir, sin tomar en cuenta la calidad del trabajo y sí la cantidad.

Partiendo de que el proceso de la investigación educativa es complejo, no sólo en su práctica concreta, sino además porque se encuentra inmerso en un contexto social específico sujeto a las dinámicas y acciones de las fuerzas sociales, lo que la convierte en una práctica regulada institucionalmente, se requeriría de un gran esfuerzo y un abordaje analítico que contemplara los elementos de análisis mencionados anteriormente para presentar y definir una panorámica de los contenidos y temáticas de la investigación educativa, en cuanto a sus componentes y su impacto, atravesados por procesos políticos, científico-metodológicos y sociales.

1. 3. MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación, sin dejar de lado los factores que influyen en el desarrollo de la investigación educativa, hubo como límite evaluar la producción de la Investigación Educativa (IE) tomando en cuenta los siguientes aspectos:

a) Disponibilidad de la producción del quehacer de investigación mediatizado por el material publicado en revistas mexicanas de educación, como una de las condiciones o instancias de disseminación de esta producción, y que de alguna manera dan cuenta del tipo y variedad de los productos de la práctica educativa (derivados de la investigación, la docencia, la administración, etc.) en la década de los ochenta.

b) El tipo de temáticas utilizadas en estas publicaciones durante esta década, como uno de los factores del impacto de la IE.

Para el análisis de la evaluación de la producción académica de la investigación educativa a través de lo reportado y publicado en las revistas sobre educación, se catalogaron y clasificaron inicialmente las revistas -periódicas- que publican tópicos educativos, teniendo una muestra de 74 revistas.

De éstas, 35 son especializadas en educación, 6 más tienen una sección fija sobre educación, es decir, en cada número de la revista aparece un documento del área de la educación y 33 eventualmente publican algunos tópicos sobre educación.

"En virtud de que el interés de esta investigación está orientado básicamente a las publicaciones que son identificadas y definidas como específicas de educación, se analizaron en este grupo qué características guardan, en cuanto al comité editorial, al año de aparición y periodicidad de la misma. Estas publicaciones se clasificaron en las que tienen comité editorial en cualquiera de sus dos versiones; y las que carecen de un comité editorial.

De las 35 revistas especializadas en tópicos educativos 9 tienen Comité Editorial de Especialistas (22.8%), 17 tienen Comité Editorial Institucional (40.0%) y 13 no tienen comité editorial (37.1%).

En cuanto a la periodicidad, 1 es mensual (2.8%), 7 bimestrales (20%), 18 trimestrales (51.4%), 1 es cuatrimestral (2.8%), 2 semestral (5.7%) y 6 irregular (17.1%).

A partir de 1980 fueron creadas 24 revistas, que representan el 68.5% del total, de las que únicamente 4 tienen Comité Editorial de Especialistas, 10 Comité Editorial Institucional y 10 no tienen comité editorial.

De estas revistas se escogieron una muestra de ocho bajo el criterio de que tuvieran comité editorial en cualquiera de sus dos versiones: de especialistas o institucional. Se analizaron los productos del trabajo educativo publicado en esas revistas periódicas en los siguientes años correspondientes a la década 80-90, los años: 1980-1981, 1984-1985 y 1989-1990; teniendo un total de 844 registros², de los cuales yo revisé 196 registros entre artículos y documentos.

² ibidem; págs. 24-26.

En un segundo momento, y a fin de tratar de dar respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente en esta investigación se escogieron , del total de las 35 revistas especializadas en educación, una muestra de 8 de las principales revistas educativas mexicanas, con base a los criterios antes mencionados.

Las revistas seleccionadas fueron: **Universidad Futura, Foro Universitario, Didac, Perfiles Educativos, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Docencia, Cero en Conducta y Revista de la Educación Superior.**

De 1989 se revisaron todos los artículos y documentos publicados en ese año por cada una de las revistas arriba mencionadas, excepto de las revista Cero en Conducta que no tuvo publicaciones ese año.

Para las de 1990, la Revista de la Educación Superior no tuvo publicaciones y de la revista Universidad Futura no fueron revisadas ya que concluyó el servicio social y fueron relegadas a otro prestador de servicio.

Quiero hacer énfasis, que el motivo de este trabajo es de informar sobre la participación que tuve en la investigación general, ligada a una actividad profesional, y que los resultados aquí obtenidos fueron entregados a las responsables del proyecto general y utilizados por ellas para sus conclusiones.

CAPÍTULO DOS

"CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS PUBLICACIONES"

Para realizar el análisis de los artículos y documentos de las revistas educativas revisadas, me sugirieron revisar varias corrientes socioeducativas como arranque para la clasificación de dichos textos. Sin embargo, durante la revisión de los artículos y documentos de las revistas me encontré, no sólo con categorías referentes a corrientes socioeducativas, sino también a corrientes pedagógicas y psicopedagógicas, así como ensayos expositivos de reformas educativas (todo esto será detalladamente explicado en el capítulo siguiente).

Teniendo conocimiento de lo anterior, en este capítulo se presenta un resumen de las propuestas educativas, cualquiera que sea su tendencia, para después obtener las operacionalizaciones que permitieron clasificar los textos de las revistas.

Las corrientes que fueron seleccionadas para el análisis de las revistas fueron aquellas que presentaron mayor incidencia en los artículos y documentos que se revisaron las cuales son: Teoría Positivista, Teoría Humanista, Teoría Tecnocrático-Economicista, Teoría Funcional-Estructuralista, Psicología Constructivista, Teoría Marxista, Tecnología Educativa, Didáctica Crítica, Teoría de la Reproducción y Teoría de la Resistencia. Dentro de los 196 artículos y documentos que revisé, hubo una incidencia poco significativa de, más que corrientes educativas, propuestas educativas o de opinión, resúmenes de simposiums, sindicalismo, descripciones históricas, todas estas designadas en los cuadros de análisis como "otras".

2.1 TEORÍA POSITIVISTA

El positivismo considera a la educación como un vínculo indispensable entre la ciencia (formal o fáctica) y los seres humanos. Pero para poder comprender esta interrelación es necesario preguntarnos: ¿qué tipo de ciencia es aplicable a las humanidades y cuáles al considerado conocimiento matemático o comprobable?

Hay una primera división de las ciencias, precisamente para comprender su utilidad en el ámbito abstracto y concreto: la ciencia formal (o ideas) y fácticas (o materiales). Esta ramificación preliminar tiene en cuenta el objeto o tema de las respectivas disciplinas; también da cuenta de la diferencia de especie entre los enunciados que se proponen establecer las ciencias formales y las fácticas: mientras los enunciados formales consisten en relaciones entre signos, los enunciados de las ciencias fácticas se refieren, en su mayoría, a entes extracientíficos, a sucesos y procesos.

Esta división también tiene en cuenta el método por el cual se ponen a prueba los enunciados verificables: mientras las ciencias formales se contentan con la lógica para demostrar rigurosamente sus teoremas (lo que sin embargo, pudieron haber sido adivinados por inducción común o de otras maneras), las ciencias fácticas necesitan más que la lógica formal; para confirmar sus conjeturas necesitan de la observación y/o experimentación.

Cuando se demuestra un teorema lógico o matemático no se recurre a la experiencia; el conjunto de postulados, definiciones, reglas de formación de las expresiones dotadas de significado, y reglas de inferencia deductiva es necesaria y suficiente para ese propósito. La demostración de los teoremas no es sino una deducción, es

una operación confinada a la esfera teórica, aun cuando a veces los teoremas mismos sean sugeridos en alguna esfera extramatemática.

Por este motivo, de comprobar el conocimientos (teoremas), el positivismo propone en la educación que ésta debe ser experimental y que debe de aplicar rigurosamente el método científico.

La aplicación del método científico hace del alumno un ser activo, analítico, pero sobre todo "científico". No importa si el alumno es crítico, ya que su vuelve a la vez escéptico ante otros conocimientos que no haya sometido a comprobación: "todo conocimiento será verdadero en la medida en que éste haya sido sometido a la comprobación científica".

En las ciencias fácticas no se emplean símbolos vacíos, sino tan sólo símbolos interpretados. De la racionalidad y de los enunciados de las ciencias fácticas se exige que sean *verificables en la experiencia*, sea indirectamente (en el caso de las hipótesis generales), sea directamente (en el caso de las consecuencias singulares de las hipótesis). Únicamente después que haya pasado las pruebas de la verificación empírica podrá considerarse que un enunciado es adecuado a su objeto, o sea, que es verdadero, y aún así hasta nueva orden. Por esto es que el conocimiento fáctico verificable se llama a menudo *ciencia empírica*.

"Deduciendo y concluyendo, las principales características de la ciencia fáctica son:

1) *Los enunciados fácticos confirmados se llaman usualmente datos empíricos.*

- 2) *El conocimiento científico trasciende los hechos, descarta los hechos, produce nuevos hechos y los aplica.*
- 3) *La ciencia es analítica.*
- 4) *La investigación científica es especializada, consecuencia del enfoque analítico de los problemas.*
- 5) *El conocimiento científico es claro y preciso; sus problemas son distintos, sus resultados son claros.*
- 6) *El conocimiento científico es comunicable, no es inefable sino expresable, no es privado sino público. El lenguaje científico comunica información a quienquiera haya sido adiestrado para entenderlo.*
- 7) *El conocimiento científico es verificable, debe aprobar el examen de la experiencia.*
- 8) *La investigación científica es metódica, no es errática sino planeada.*
- 9) *El conocimiento científico es sistemático.*
- 10) *El conocimiento científico es general., ubica los hechos singulares en pautas generales.*
- 11) *El conocimiento científico es legal, busca las leyes y las aplica.*

OPERACIONALIZACIÓN

En los documentos y artículos que se revisaron y fueron clasificados en esta teoría, reunieron las características de presentar a la educación como un conocimiento científico que tiene que seguir estrictamente el método científico. Utilizando este método la experimentación y comprobación de los conocimientos aseguran un aprendizaje práctico y no sólo teórico; además que cuando el alumno logra llevar el aprendizaje de esta manera, se le está motivando al mismo tiempo la habilidad de análisis y síntesis de los hechos.

2.2 TEORÍA HUMANISTA

"Una nueva imagen del mundo, y la verdad contraria a la que prevaleció en la Edad Media, formularon los pensadores del Renacimiento, intérpretes de las nuevas aspiraciones humanas, e impulsados por los frutos de la decadencia de la filosofía escolástica. Ahora, el centro de gravedad de la reflexión filosófica, no es la vida religiosa, ni la inmortalidad ultraterrena; el hombre como tal, su vida propia, son las preocupaciones que motivan y modelan la conciencia de esta etapa histórica, corta en tiempo, pero abundante en productos racionales, que se conoce como Renacimiento o Humanismo.(...)

En el humanismo, el uso del término "integridad" se refiere a la amplitud de la educación; no ha de cultivarse sólo aquello que dé brillo a la persona, o para lo que el individuo tenga especial capacidad, sino que, entendiendo el alma humana como

un conjunto de potencialidades, es preciso hacer que todas ellas se realicen, y para esto se requiere una educación amplia, variada, cabal. (...)

La convicción humanista fue difundiéndose con gran fuerza, abarcando todos los aspectos de la vida, y entre ellos el de la educación; primero como crítica, después como postulados.

El humanismo pedagógico europeo, está constituido doctrinariamente, en referencias secundarias, lo mismo que en congruentes derivaciones. (...)

En España fue seguramente en donde el humanismo alcanzó su mayor desarrollo y su expresión doctrinaria más elevada, incluso en el campo de la educación. Aquí, Juan Luis Vives (1492-1540) representa la mayor expresión de esta nueva imagen del mundo, y sus obras constituyen la fuente más segura para el estudio del pensamiento humanista. Fiel a la tradición cristiana, reconoce, sin embargo, los elevados valores humanos, sobre todo de la sabiduría, a la que considera como la diosa que gobierna las leyes de la educación; y de aquí arranca, también, el gran significado que atribuye al maestro como alma de la escuela, padre amoroso de sus discípulos, y sabio que comparte su saber.

Vives no concibe la educación sino como el medio constructivo de una vida plena, digna y edificante, en la que los valores morales constituyen la meta final; y la capacidad para realizarlos, el objeto inmediato."³

³ VILLALPANDO, José Manuel. Sociología de la educación. México, Porrúa, 1969. 133 pp.

Este enfoque ha conferido tradicionalmente una vía a la educación, al afirmar que la educación no da los elementos y valores que el hombre busca. Esta tendencia supone a la educación como principio y fin de todo lo humano, dotada de poderes carismáticos, capaz de resolver por sí sola los problemas de atraso y convertirse en instrumento único del bienestar del hombre.

Como es posible observar, el enfoque no contempla la educación como proceso social. En todo fenómeno social la educación sólo puede ser comprendida al interior de su dimensión temporal. Se puede hablar de un tiempo educativo fundado en la combinación o tipo de articulación existente entre los elementos que constituyen el sistema educativo.

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

Los artículos y documentos que fueron ubicados en esta corriente presentaron tendencias hacia la educación de las potencialidades humanas ya que afirman que si se educa el alma de los seres humanos, estos podrán desarrollar al máximo sus potencialidades. Esta educación debe ser moral porque va a dirigir al hombre hacia la redención, como meta principal, pero obviamente esto implica un control social para poder manipular las relaciones sociales en favor del poder.

2.3 TEORÍA TECNOCRÁTICO-ECONOMICISTA

Esta teoría considera a la educación al servicio de la producción y la productividad. Para ella, la educación desempeña un papel importante en el desarrollo económico, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en capital humano.

Edgar Jiménez menciona que para esta corriente "... la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa bien definida. El supuesto de que contribuye al desarrollo o el hecho de suponer que constituye una inversión, frente a las inversiones en "capital fijo", de las que más explican el crecimiento económico, presupone, asimismo, que el sistema educativo producirá en la cantidad (con la calidad y oportunidad) los recursos humanos que dicho crecimiento requiere y la dinámica de las estructuras económicas absorberá y empleará adecuadamente. El problema central se sitúa en la adecuación entre "oferta" de la escuela y "demanda" en el mercado de trabajo, junto al análisis de costo-beneficio a partir de la estimación de tasas de retorno. Es decir, se trata de rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema educativo (profesionistas y técnicos) a la demanda planteada por el aparato productivo."⁴

La tesis generalmente aceptada es que el proceso de modernización de las estructuras productivas tiende en general a generar empleo por unidad de inversión en capital fijo. Este punto es un aspecto inquietante para los sistemas educativos, en la medida en que mientras la dinámica de absorción de trabajadores por la estructura directamente productiva, es relativamente lenta e incluso de estancamiento y la expansión de la matrícula escolar crece en dos niveles medios orientada hacia las carreras liberales e intelectuales cuya obtención de diplomas hace variable el acceso a cargos burocráticos en la administración pública, los servicios o el comercio y, en contraste, su crecimiento es proporcionalmente menor hacia estudios que apuntan a las actividades directamente productivas. Tal comportamiento da lugar a suponer que la pirámide de la matrícula se desarrolla al margen del comportamiento de las

⁴ JIMÉNEZ, Edgar. "Perspectivas Latinoamericanas de la sociología de la Educación."; en Sociología de la Educación. C.E.E., México, 1981. Pág. 34

estructuras productivas y guarda más bien relación con la división social. En esta forma, a nivel de tendencia el sistema educativo se convierte en un instrumento reproductor de la estructura social prevaleciente.

OPERACIONALIZACIÓN

Para esta corriente los factores repetitivos en los artículos y revistas fueron el contener un énfasis en la educación en favor de la productividad. Proponen educar para lograr una eficiencia en el aparato productor y lograr así un crecimiento económico, no de las masas, sino de la clase dominante. La escuela la proponen como una agencia de oferta de mano de obra y al aparato productor como agencia de demanda de mano de obra, por lo que el aprendizaje se mecaniza y no permite crecer al individuo hacia la crítica o análisis de sus conocimientos.

2.4. TEORÍA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO

La base teórica de esta corriente es el estructural-funcionalismo de Robert Merton y Talcott Parsons. La problemática gira en torno a los conceptos fundamentales de normas, valores, y roles. En este sentido, la preocupación de la educación se remite a los factores de interiorización de normas y lenguajes, mecanismos de recompensa-sanción, adecuación de fines y medios, teoría y expectativa de los roles, las motivaciones, el determinismo social y la movilidad social.

El estructural-funcionalismo, en cuanto se refiere a la sociología de la educación, considera el automantenimiento como el problema fundamental de los sistemas sociales. Sin embargo, a fin de mantenerse a sí mismo, el sistema debe resolver o enfrentar exitosamente una variedad de necesidades funcionales que de acuerdo a Merton y Parsons incluye:

- "a) satisfacer las necesidades mínimas de una producción suficiente de la población;
- b) contar con un mínimo de apoyo y motivación por parte de los miembros, de modo que las tareas o roles requeridos puedan ser logrados; y
- c) proveer elementos educativos institucionales para la producción de recursos culturales que permitan la solución de los dos primeros problemas."⁵

Como vemos, el concepto de necesidad resulta crucial en el estructural-funcionalismo. Si la necesidad no es satisfecha de algún modo, se producirán consecuencias disfuncionales para el sistema. Esto significa que el equilibrio del sistema se verá perturbado más allá de un rango normal de tolerancia en donde, por tanto, dos requisitos son básicos para la actividad continuada y estable de todo sistema social: la integración, adaptación y el logro de fines a través del mantenimiento de pautas de control de tensiones esenciales para la supervivencia.

Esta situación requiere de un papel importante del sistema educacional como generador de creencias, valores y normas de sus miembros, constituye el foco central

⁵ PARSONS, Talcott. El Sistema Social. Biblioteca de la Revista de Occidente, Madrid, 1976. Pág. 58

del control de acción social que se manifiesta a través de patrones institucionalizados en los procesos sociales.

De esta manera, el enfoque define a la educación como transmisión, por parte de una generación adulta a una generación joven, de la cultura (de sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta) a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social.

Con esto, la clase escolar es tratada como agencia de socialización que tiene como función seleccionar y, sobre todo, promover a los más capaces.

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

Como ya se menciona arriba, los textos clasificados en esta teoría mencionan con marcada tendencia que la educación asegurará la transmisión de normas, valores y roles para poder mantener la estructura de la sociedad y evitar discrepancias entre los juegos de poder entre las generaciones adultas y las jóvenes. Para conseguir este objetivo, la escuela y el aparato productor buscarán satisfacer las mínimas necesidades de los individuos a su cargo para mantener tranquilo el ambiente social y se desempeñen las tareas y roles requeridos.

2.4.1 Psicología Constructivista en Educación

Este enfoque está enlistado al trabajo, propuestas y criterios de la teoría cognocitivista de Piaget las cuales en el ámbito educativo, sobre todo en el proceso enseñanza-aprendizaje, tuvieron un gran auge.

El aprendizaje es un proceso complejo, multidimensional, difícil de definir, que está en la base de los procesos formativos de la persona. La tradición positivista, que dominó por muchos años el análisis del aprendizaje como "una modificación de la conducta".

El desarrollo de las teorías de procesamiento de información que se han incorporado a las teorías constructivistas, han desembocado en el modelo estructural del aprendizaje, llamado así porque se originó con el uso de ecuaciones estructurales, razón por la cual este enfoque lo ubiqué como anexo al estructural-funcionalismo.

El eje central del pensamiento piagetano es la explicación psicogenética del desarrollo y la estructuración de conceptos desde la niñez hasta la adolescencia, estableciendo que se trata de un proceso subyacente al entendimiento, explicación y racionalización de la experiencia. De esta manera, Piaget estudia las condiciones de producción del conocimiento lógico-matemático, proceso que constituye, según él, la formación preparatoria del pensamiento científico. En estas condiciones, "educar es adaptar al individuo al ambiente de acuerdo con aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor."⁶

⁶ PIAGET, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas: un problema central del desarrollo; trad. Eduardo Bustos. Siglo XXI, México, 1978. Pág. 43.

En la teoría piageta el planteamiento de la estructura del pensamiento, la estructura y condiciones del desarrollo, y los procesos básicos de la vida social supone la idea de que el pensamiento es básicamente diferente, según diversos periodos del desarrollo del individuo, y que en realidad esos periodos existen de acuerdo a la naturaleza de la coordinación de las acciones. En el primer caso se trata de un problema de estructuras constructivistas; en el segundo, de problemas de desarrollo. Ambas cuestiones, estructura y desarrollo, son inseparables en el sistema piagetiano.

Para Piaget "la adquisición de conocimiento y experiencia sólo será posible en el nivel de estructuración de las acciones. La experiencia se constituye a partir de categorías temporales y acciones sucesivas y repetidas de la persona. La experiencia es de tipo físico cuando se actúa sobre los objetos y se abstraen propiedades de los mismos (propiedades tales como el tamaño, el peso, etc.); y es de tipo lógico-matemático cuando se actúa sobre los objetos para abstraer propiedades de ellos, sino de las propias acciones sobre ellos (por ejemplo, alienar, ordenar, contar objetos, etc.). En cuanto al proceso mismo de adquisición, éste se da mediante acciones perceptivas las cuales son resultado del contacto directo con la realidad y por sucesión y repetición de acciones"⁷

El proceso de equilibración constituye la base de la explicación piagetiana sobre desarrollo intelectual del individuo.

Esta equilibración y adaptación del pensamiento son dos conceptos centrales a partir de los cuales es posible hablar de educación, aprendizaje y, algo muy importante en esta teoría, de inteligencia. La inteligencia constituye la culminación del equilibrio.

⁷ Op Cit.

La teoría piagetiana implica que la promoción del desarrollo intelectual (es decir, educar) tiene que partir de la actividad. La acción constituye la condición previa y necesaria para toda enseñanza. La tarea básica de todo estudiante es organizar lo real, desde el punto de vista lógico, a través de la experiencia, no sólo de copiarlo o reproducirlo. Esta tarea va asociada a la espontaneidad y la creatividad, actitudes que se verán favorecidas a través de la acción docente en la medida en que sea posible construir y organizar ambientes educativos adecuados.

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

Las categorías que se presentaron aquí con frecuencia mencionaban que la educación debe de habilitar el razonamiento verbal, espacial abstracto, lógico y numérico para incrementar adecuadamente las estructuras del pensamiento de los individuos. La memoria a largo y corto plazo y la capacidad de solución de problemas son aquí importantes, así como los razonamientos antes mencionados, para adaptarlo al proceso de socialización en su comportamiento, su lenguaje, la utilización y discriminación de símbolos, etc.

En general, lo que busca el cognocitivismo expuesto en los artículos y documentos revisados es que proponen guiar la enseñanza hacia la estructura del pensamiento, sin arriesgar la estructura de la sociedad.

2.5. TEORÍA MARXISTA

Como menciona Marx en su libro "El Capital", la educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo, que tiene una utilidad económica, ocupa el lugar central, está vinculada a la enseñanza. Se propone que cada niño tiene que convertirse en un obrero productivo y cada adulto, según la ley general de la naturaleza, tiene que trabajar tanto con el cerebro como con las manos.

Para Marx, la educación por el trabajo, crea las condiciones para avanzar hacia una ciencia operativa y humana, y no meramente especulativa. No se trata, por otra parte, de un trabajo destinado al máximo con la tecnología de la fábrica, es decir, de la forma más modernizada de la producción. Esta educación tiene que hacer posible, además, la comprensión de los mecanismos de la producción en todos y cada uno de sus aspectos y modalidades, al tiempo que socializa al individuo a través del trabajo colectivo y abre la posibilidad de una educación polivalente (útil para todos), no unilateral.

La pedagogía marxista, en cambio, utiliza los avances científicos y tecnológicos de la industria moderna para facilitar la educación integral del niño.

Para aprender de manera más precisa el tipo de programa educativo marxista, en las "Instrucciones a los Delegados del Comité Provisional de Londres en el 1er Congreso de la A.I.T. en Ginebra"⁸ señala tres puntos básicos que deben contener un programa de enseñanza:

PRIMERO: enseñanza intelectual.

SEGUNDO: enseñanza física; tal y como se imparte en las escuelas de gimnasia, y mediante ejercicios militares.

TERCERO: adiestramiento tecnológico, que transmita las bases científicas generales en todos los procesos de producción y que, al propio tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manipular los instrumentos elementales de todos los oficios.

Agregando a esto, Marx propone, en el "Manifiesto Comunista", que la educación debe ser pública y gratuita ya que, en el sistema burgués, es una falacia que el niño pueda estudiar en una escuela nocturna después de haber trabajado durante el día.

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

En el Marxismo, la operacionalización de ésta se enfoca a lo ya mencionado con anterioridad en la teoría: la educación será entendida y aplicada como una

⁸ EUGENIA, Mariano F. Marxismo y sociología de la educación. AKAL/Universitaria, Madrid, 1986. Pág. 509.

instrucción que va a actuar en el individuo desde lo intelectual, corporal y tecnológico para poder obtener un control ideológico, de nuevo en favor de la clase predominante. Convierte de esta manera al alumno en un trabajador productivo perteneciente a la clase obrera e inmerso en un trabajo colectivo que será utilizado como medio de sociabilización.

2.6. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La expresión Tecnología Educativa se usa cada día con mayor frecuencia, a pesar de no existir un significado único para ella, tiene connotaciones diferentes para distintas personas, conceptos que han sido discutidos en los últimos cincuenta años.

Semánticamente, debe entenderse la palabra "tecnología" como el conjunto de partes diversas, estructuras en forma interrelacionadas; es decir, la tecnología es el conjunto de elementos estructurados sistemáticamente.

A continuación, enunciaré algunas de las principales definiciones de Tecnología Educativa dadas por especialistas para tener un panorama más amplio acerca del conocimiento de esta teoría:

"1) Roberto M. Gagné: la Tecnología Educativa es un conjunto de conocimientos técnicos sobre el desarrollo y la conducción de la educación en una forma sistemática, basados en la investigación científica.

2) Según la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (AID), Tecnología Educativa es una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total del aprendizaje y de la instrucción, en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humanas, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva.

3) El concepto que tiene UNESCO sobre Tecnología Educativa dice: La Tecnología Educativa es una aplicación sistemática de los recursos del conocimiento científico al proceso que necesita cada individuo para adquirir y utilizar conocimientos."⁹

Podemos concluir entonces, que la Tecnología Educativa aborda el proceso enseñanza-aprendizaje en forma sistemática y organizada, y nos proporciona estrategias, procedimientos y medios emanados de los conocimientos científicos en que se sustenta. También, encontramos que la Tecnología Educativa adopta en sus bases teóricas tres disciplinas que le dan las herramientas necesarias para poder cumplir con sus objetivos: la psicología, la teoría de sistemas y la comunicación.

En cuanto a la psicología, utiliza las teorías conductivas con respecto a que la conducta, la experiencia y el aprendizaje son el resultado del conocimiento.

⁹ CONTRERAS, Elsa; Ogalde, Isabel. Principios de Tecnología Educativa. Colección Cuadernos Pedagógicos, México, 1984. Págs. 8-9.

También se apoya en la teoría de la Gestalt con las leyes de proximidad, similitud, dirección, disposición objetiva y destino común o membresía.

"La teoría de sistemas está muy vinculada con la psicología ya que el enfoque de sistemas es gestáltico el cual intenta mirar el todo con todas sus partes interrelacionadas e interdependientes en acción. Este enfoque aplicado a la solución de problemas educacionales tiene la ventaja de permitir abordarlos con una visión de elementos dispersos que ha caracterizado desde siempre las estrategias para dar solución a las múltiples carencias educacionales que nos aquejan.

Así, un sistema no es otra cosa que un conjunto de elementos estructurados de manera organizada y de tal forma que entre ellos existe una interrelación tal que los lleva, en su funcionamiento, a lograr los fines para los que se ha diseñado. En un modelo básico de sistemas podemos distinguir claramente los siguientes componentes: entrada, procesamientos, salida y retroalimentación."¹⁰

La Teoría de la Comunicación es el proceso social mediante el cual se transmite información. Para que se pueda dar esta información es necesario un mensaje que viaja a través de una fuente (individuo, sociedad o cultura), esta fuente manda la información a un transmisor (diseño instruccional, currículum, programa, curso y clase), el transmisor lo manda a través de un canal (visual, auditivo y audiovisual) al receptor (estudiante). Se encierra el modelo cuando el receptor regresa la información procesada a la fuente cumpliendo así un ciclo de autogestión y de bidireccionalidad.

¹⁰ Op cit., págs. 9-25.

Como podemos ver, las teorías dan a la Tecnología Educativa muy importantes herramientas tales como utilizar la tecnología, como medio físico, y la psicología para lograr una conducta de estímulo-respuesta y de forma totalitaria obteniendo un aprendizaje científico mas no crítico.

***OPERACIONALIZACIÓN ***

La Tecnología Educativa fue detectada en los artículos y documentos como una propuesta de una educación en donde se apliquen el desarrollo técnico en proceso enseñanza-aprendizaje utilizando a la vez la psicología conductista para asegurar las respuestas deseadas en la aplicación de dicho proceso. Por lo tanto proponen el uso de objetivos conductuales que tienen como meta que el alumno obtenga una visión empresarial que favorecerá a la planta productiva. Asimismo, al alumno no se le capacita para que pueda desarrollar un pensamiento crítico sino, como ya se mencionó, un pensamiento productivo.

2.7. DIDÁCTICA CRÍTICA

Tomando como fuente original para explicar la Didáctica Crítica, vamos a ver lo que plantea Margarita Pansza y sus colaboradores en su libro "Fundamentos de la

Didáctica” y dice que : “A mediados del siglo XX, surge una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología.

Esta corriente aplica una didáctica crítica, toma conceptos que había sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la institución escolar, el examen del problema del poder propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. Este análisis es el que rescata el verdadero poder que, como clases institucionales, tienen profesores y alumnos. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico.(...)

Para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a luz la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante del hecho educativo. Se reconoce a la escuela como institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se

pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Esta estructura puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utilizan el docente y los alumnos para lograr los aprendizajes.(...)

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación.”¹¹

Por otro lado, la teoría crítica de la llamada Escuela de Frankfurt como oponente a las posturas positivistas e interpretativas de la ciencia. Uno de los teóricos críticos más destacados es Jürgen Habermas. Su teoría social ha sido la base para otros planteamientos de la misma naturaleza.

Para Habermas, la ciencia y el saber obedecen a los intereses constitutivos de saberes, que son tres: el técnico, el práctico y el emancipatorio.

“El interés técnico es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetivos naturales.

El interés práctico clasifica la comunicación significativa y genera conocimientos en forma de entendimiento interpretativo capaz de informar y guiar el juicio práctico.

¹¹ PANSZA, Margarita; et al. Fundamentación de la Didáctica. México, Gernika, 1996. Págs. 57-58.

El interés emancipador exige que se superen las preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social."¹²

La Didáctica Crítica pretende oponerse a la Tecnología Educativa, sobre todo a su señalamiento de la objetividad del proceder científico. Estudia más bien los problemas educativos a partir de la reflexión realizada en grupos, de conceptos básicos como autoritarismo, ideología, poder y de los conceptos psicoanalíticos de las relaciones sociales que se establecen en el proceso colectivo, de grupo y deja de ser individual. La enseñanza se considera un proceso eminentemente social, político e histórico y se establece que, en vista de que el hombre es producto de su circunstancia, su transformación sólo es posible si ésta cambia. Los alumnos enseñan a los profesores, todos aprenden de todos y la reflexión que el maestro hace de su proceder es lo que le permitirá generar nuevas elaboraciones, nuevos enfoques acerca de su docencia.

"En la Didáctica Crítica el conocimiento no es el fin, es el pretexto para poner en contacto a profesores y alumnos que, unidos en un grupo de aprendizaje, reflexionan acerca de sus obstáculos y contradicciones, para de ahí hacer surgir lo que cada uno tiene de sí mismo y definir formas de actuar nuevas.

La Didáctica Crítica propone al profesor instrumentar su práctica docente a partir de los siguientes pasos:

¹² LERNER S, Victoria. "Hacia una Didáctica de la Historia", en Perfiles Educativos, Año 89, Nº 45-46. Págs. 38-53.

- Establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y del curso.

- Organizar actividades de aprendizaje que se realizan en grupo para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión.

- Evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender."¹³

La reflexión es el medio reconocido por la Didáctica Crítica para lograr el aprendizaje y construir conocimientos. Se levanta contra la objetividad y contra la evaluación. Recomienda la valoración hecha por el grupo acerca de las resistencias que encontró en el proceso de aprendizaje, tanto a nivel del grupo como a nivel individual.

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

Los artículos y documentos que presentaron los parámetros de esta teoría proponían que el proceso enseñanza-aprendizaje debe darse en un ambiente de reflexión grupal logrando que la enseñanza se convierta en un análisis y síntesis de los procesos social, político, histórico. Proponen que la educación se lleve a cabo bajo un rubor de investigación colectiva, ya que aseguran la mayoría de los autores de

¹³ QUESADA C., Rocío. "La Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa", en Perfiles Educativos, núm. 49-50, 1990. Págs. 3-13.

estos textos que el aprendizaje se asegura mediante la experiencia y la reflexión del conocimiento. Al maestro lo presentan como un guía que junto con el alumno caminan hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.8 TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN

Como parte de los aparatos del Estado, las escuelas y universidades juegan un papel muy importante en la promoción de los intereses de las clases dominantes.

El alcance de la intervención del Estado es obvio en la orientación política favorable que se ejerce mediante fondos gubernamentales que apoyan programas de investigación educacional.

Apple, por ejemplo, ilustra este punto: "El Estado se encarga del amplio costo inicial de la investigación y básicos. Después "transfiere" los frutos de nuevo al "sector privado", una vez que se han vuelto lucrativos. El papel del Estado en relación con la acumulación de capital es muy evidente en tanto que subsidia la producción de conocimientos técnico-administrativos."¹⁴

Los teóricos de la resistencia han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos. Señalan no sólo el papel que juegan los estudiantes al desafiar los aspectos más opresivos de las escuelas, sino también las formas en que los estudiantes participan activamente a través de un comportamiento

¹⁴ APPLE, Michael. Educación y poder. Routledge y Keagan Paul, Londres, 1982. Pág. 54.

de oposición en una lógica que frecuentemente los relega a una oposición de subordinación de clase y derrota política.

Las escuelas definen su papel de acuerdo con su función como agencias para la movilidad social aunque, a menudo, producen graduados a un paso más acelerado que la capacidad de la economía para emplearlos. El cuerpo teórico que arroja luz sobre la conexión estructural e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es la noción de los planes de estudio ocultos. Este término se refiere a aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiesta en el lugar de trabajo.

Althusser, intenta explicar este proceso de socialización "oculto" mediante una teoría sistemática de la ideología; este presenta los siguientes puntos esenciales:

- 1) Las escuelas son esenciales para la producción de ideologías y experiencias que sostienen a la sociedad dominante.

- 2) La ideología está completamente desprovista de cualquier noción de intencionalidad, no produce ni conciencia ni obediencia voluntaria. Más bien, se define como aquellos sistemas de significaciones, representaciones y valores encajados en prácticas concretas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. "La relación conocimiento-poder también encuentra su expresión en la producción y en la distribución del mismo conocimiento. Por ejemplo, uno de los papeles

fundamentales de las escuelas es valorizar el trabajo intelectual y descalificar el trabajo manual (...) Más aún, esta división este trabajo intelectual y trabajo manual subyace en el proceso de socialización escolar que prepara tanto a estudiantes de la clase trabajadora como a otros para ocupar su lugar respectivo en la fuerza de trabajo."¹⁵

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

De forma muy similar a las teoría o corrientes Tecnocrático Economicista y Tecnología Educativa, en la teoría de la Reproducción, los autores de las revistas revisadas proponen que la educación sea el medio a través del cual la sociedad dominante logre perseverar aún ante la oposición del sector explotado. Sin embargo, de forma muy singular, en la teoría de la Reproducción manejan un término antes no mencionado que es el "currículum oculto". Es decir, todos los conocimientos impartidos en la escuela llevan entre líneas mensajes de obediencia, lealtad a la patria y a los que la representan, etc.; en fin, todo aquello que manipule el inconsciente del individuo para obtener los objetivos deseados. Proponen también a la escuela como medio de socialización, pero en donde sólo se asegura la reproducción social, no como escalafón social, a través de la aplicación de normas y sanciones, además del currículum oculto.

¹⁵ GIROUX, Henry. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación. Un análisis crítico", en Cuadernos Políticos. Nº 44, jul.-dic., Ediciones Era, México, 1985. Págs. 36-65.

2.9. TEORÍAS DE LA RESISTENCIA

Ha surgido una serie de estudios sobre la educación que intenta ir más allá de los logros teóricos, importantes pero limitados, de la teoría de la reproducción.

Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como punto de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de conceptos como mediación, poder y cultura para comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante.

En estos estudios, la resistencia representa una crítica significativa a la escuela como institución y subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son políticas y culturales.

Henry Giroux menciona al respecto que "...los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción donde la subordinación de la clase obrera es vista no sólo como el resultado de coacciones ideológicas y estructurales insertas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de autoformación de la clase obrera misma.(...) Las teorías de la resistencia han intentado demostrar cómo los estudiantes que activamente rechazan la cultura de la escuela a menudo muestran una lógica y una visión del mundo subyacente que confirman más que desafían a las relaciones sociales existentes en el capitalismo."

16

¹⁶ GIROUX, Henry. Op. Cit. Pág. 48.

Otro rasgo distintivo e importante de las teorías de la resistencia es el énfasis que hacen en la importancia de la cultura y, más específicamente, de la producción cultural.

Las teorías de la resistencia señalan nuevos caminos para construir una pedagogía radical cuando analizan los modos como la clase y la cultura se combinan para ofrecer el bosquejo de una "política cultural".

Otra característica importante de la teoría de la resistencia es su problematización de la noción de autonomía relativa. Esta noción se desarrolla mediante una serie de análisis que muestran los momentos no-reproductores que constituyen y respaldan la noción fundamental de la intervención humana como a la experiencia en tanto cruciales vínculos mediadores entre las determinantes estructurales y los efectos vividos.

El concepto de resistencia representa más que una fórmula heurística de moda en el lenguaje de la pedagogía radical; representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición, de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. En este caso, la teoría de la resistencia redefine las causas y el significado del comportamiento de oposición al argumentar que tiene poco que ver con que una desadaptación sea innata o aprendida, y mucho que ver con una indignación moral y política.

El concepto de resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder

se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se encuentran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia."¹⁷

*** OPERACIONALIZACIÓN ***

Los autores revisados en las revistas que fueron categorizados bajo esta teoría, la exponen como el surgimiento de una nueva ideología de oposición, en la que los alumnos y maestros son capaces de identificar los medios de opresión a través del currículum oculto y poder generar una lucha política colectiva en contra de ellos. Por lo que proponen generar una conciencia y sentido común para mantener una resistencia hacia el sector dominante.

¹⁷ GIROUX, Henry. Op. Cit. Págs. 64-65.

CAPÍTULO TRES

"ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN"

Como parte final del proyecto de investigación, realicé un esquema de los resultados de los 196 artículos y documentos revisados de acuerdo a las corrientes socioeducativas y/o psicopedagógicas, primero de 1989 y de 1990, consecutivamente.

"Las revistas seleccionadas para este análisis fueron: *Universidad Futura*, *Foro Universitario*, *Didac*, *Perfiles Educativos*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Docencia*, *Cero en Conducta* y *Revista de la Educación Superior*.

La revista *Universidad Futura* es editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, creada en 1989, con una periodicidad trimestral. *Foro Universitario* se creó en 1976, es mensual y es una revista del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM). La revista *Didac* es una publicación bimestral del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, creada en el año de 1982. *Perfiles Educativos* es una publicación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM), con una periodicidad trimestral, fundada en 1978. La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es editada por el Centro de Estudios Educativos A. C., creada en 1971 y es trimestral. *Docencia* es una revista editada por la Comunidad Académica Universitaria de la Universidad Autónoma de Guadalajara, creada en 1973 y es bimestral. La revista *Cero en Conducta* es editada

por Educación y Cambio A. C., creada en 1985 y es bimestral. Finalmente, la *Revista de la Educación Superior* es responsabilidad de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), creada en 1972 con una periodicidad trimestral.

Tres de ellas tienen comité editorial institucional: *Foro Universitario*, *Revista de la Educación Superior*, *Didac* y *Perfiles Educativos*, y cuatro de ellas tienen comité editorial de especialistas: *Cero en Conducta*, *Docencia*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y *Universidad Futura*.¹⁸

Entrando al análisis de los artículos y revistas, como se podrá observar en los cuadros que presentan los resultados, fue necesario incorporar a ellos la línea de "otros", ya que estos artículos y documentos no presentaron una categorización dentro de las corrientes socioeducativas y/o psicopedagógicas, sino que sus textos tenían contenidos de carácter de opinión, ponencias de simposiums, sindicalismo, descripciones históricas o etnográficas y algunas sobre psicoanálisis; pero fue necesario incluirlas para completar la información requerida por ser parte del total de artículos y documentos que fueron analizados, como se podrá observar en el cuadro a continuación.

¹⁸ Fuente de Galán G. Ma. Isabel y Rojas Z. Carmen L. Análisis de la producción en investigación educativa. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta. CISE-UNAM, México, 1995. Pág. 21.

TENDENCIAS EDUCATIVAS EN LAS REVISTAS DEL '89

CORRIENTES EDUCATIVAS	DOC.	DID.	PERF.	UNIV.	FORO	R. LAT.	R.E.S.	TOTAL
1) TECNOCRÁTICO ECONOMICISTA	2	0	0	2	0	1	0	5
2) FUNCIONAL ESTRUCTURALISTA	5	0	1	1	0	1	0	8
3) MARXISMO	0	1	0	2	1	0	0	4
4) TECNOLOGÍA EDUCATIVA	2	0	8	0	0	0	0	10
5) TEORÍAS CRÍTICAS	5	4	4	7	4	0	0	24
6) HUMANISMO	0	2	0	0	0	0	0	2
7) POSITIVISMO	0	2	1	1	0	0	1	5
8) COGNOCITIVISMO	0	1	1	0	0	0	0	2
9) TEORÍA DE LA RESISTENCIA	1	0	1	2	1	1	1	7
10) TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN	0	0	1	1	0	1	0	3
11) OTRAS	3	2	1	7	9	9	10	41
TOTAL	18	12	18	23	15	13	12	111

* Nombres de las revistas: Docencia, Didac, Perfiles Educativos, Universidad Futura, Foro Universitario, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos y Revista de Estudios Superiores.

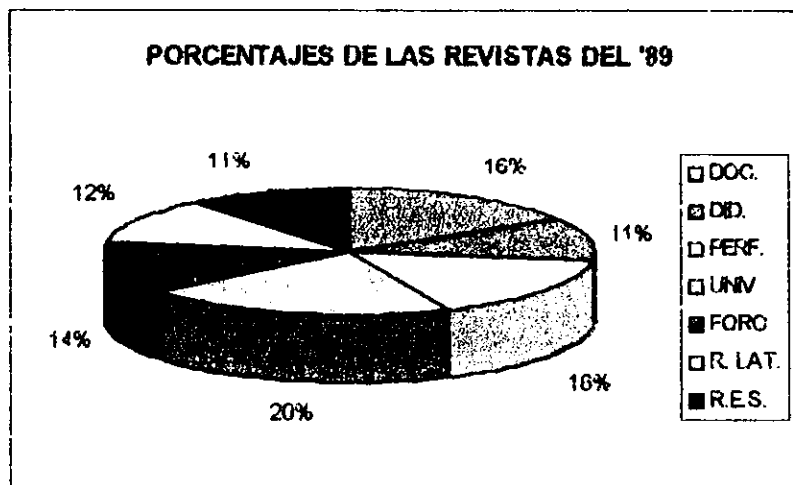
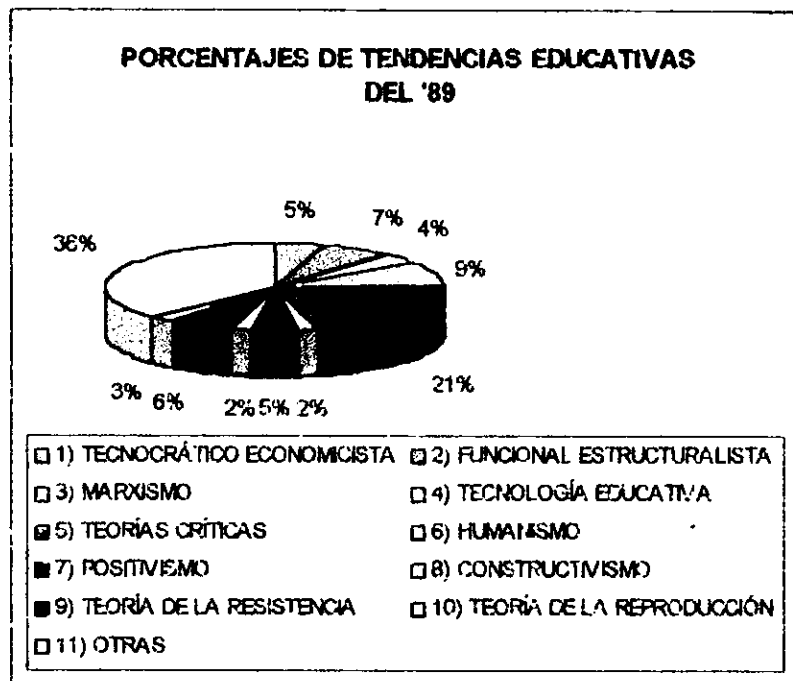
Como puede observar en este cuadro, existieron cuatro puntajes que permitieron hacer el siguientes análisis.

a) Recordemos que el '89 fue parte del sexenio en el que hubo una propuesta educativa denominada "Modernización Educativa". Esto nos puede otorgar un punto

importante de dónde partir, ya que su tendencia neoliberal enfatizó una educación tecnologizada favoreciendo a la producción en el mercado de trabajo, por lo que hubo un gran apoyo a las escuelas técnicas y a las ciencias exactas. Por este motivo, existe el supuesto, en mi análisis, de que la corriente de la Tecnología Educativa y, en forma un poco menos significativa el del Funcional-Estructuralismo, plasmaron probablemente su influencia en las investigaciones de ese año.

b) Como a toda acción se da una reacción, pero con mayor presencia, las corrientes Críticas y de la Resistencia hicieron presencia en contra de las propuestas educativas que con sus principios capitalistas e individualistas, impiden el crecimiento de otras áreas del conocimiento. Por lo que probablemente los investigadores que publicaron de acuerdo a estas tendencias, retomaron las corrientes de oposición para presentar las críticas desde un análisis teórico (Teorías Críticas) y otras desde una acción más política (Teorías de la Resistencia).

Ahora veamos un diagrama de pastel para poder ver los porcentajes obtenidos de los resultados:



*Este cuadro representa el total de artículos publicados en las revistas del '89.

Como se puede observar, el puntaje más alto lo recibieron los artículos y documentos que sus contenidos fueron de opinión, de descripción histórica o etnográfica, etc., pero que a pesar de que fueron temas educativos publicados en estas revistas, no otorgaban al análisis de este trabajo una significancia para determinar las tendencias teórico-metodológicas que hubieron en el bienio '89-'90.

Referente a las tendencias educativas, estos cuadros pueden apoyar los puntos desarrollados en el análisis anterior.

Posiblemente, para el proyecto en general, este resultado pudiera haber resultado de alta significancia para determinar la calidad de las publicaciones de dichas revistas; pero esos resultados quedaron en manos de los responsables del proyecto.

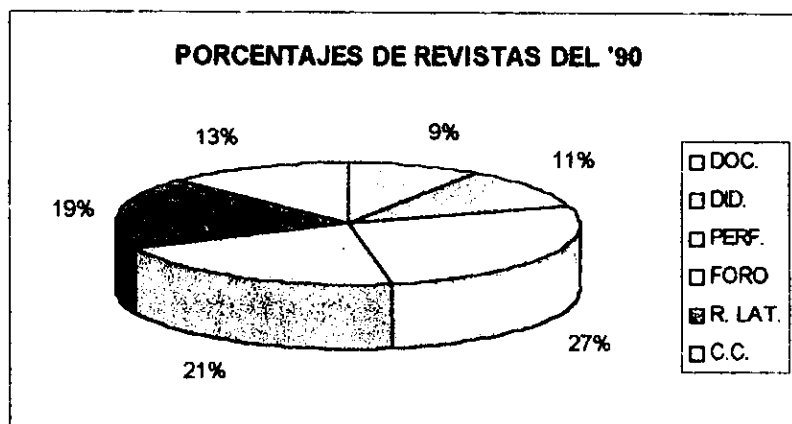
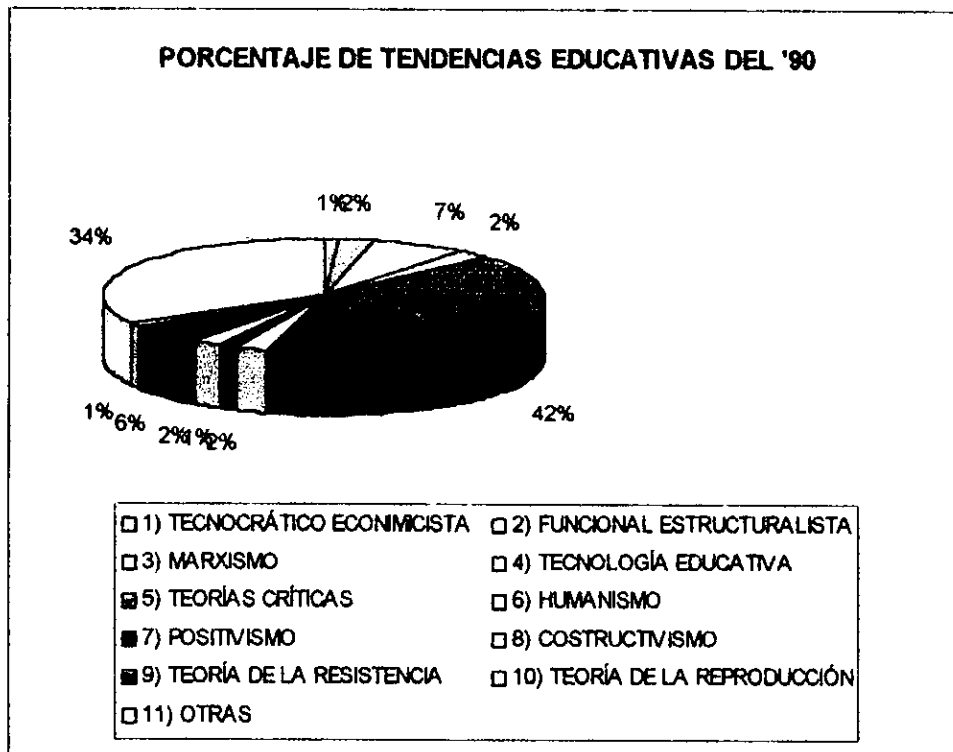
Hagamos ahora un análisis de las revistas publicadas en 1990:

TENDENCIAS EDUCATIVAS DE LAS REVISTAS DEL '90

CORRIENTES EDUCATIVAS	DOC.	DID.	PERF.	FORO	R. LAT.	C.C.	TOTAL
1) TECNOCRÁTICO ECONOMICISTA	0	0	0	0	1	0	1
2) FUNCIONAL ESTRUCTURALISTA	0	0	0	1	1	0	2
3) MARXISMO	0	1	3	1	0	1	6
4) TECNOLOGÍA EDUCATIVA	0	0	2	0	0	0	2
5) TEORÍAS CRÍTICAS	0	4	16	7	0	8	35
6) HUMANISMO	0	2	0	0	0	0	2
7) POSITIVISMO	0	0	1	0	0	0	1
8) COSTRUCTIVISMO	0	1	1	0	0	0	2
9) TEORÍA DE LA RESISTENCIA	0	0	0	3	1	1	5
10) TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN	0	0	0	0	1	0	1
11) OTRAS	8	1	0	6	12	1	28
TOTAL	8	9	23	18	16	11	85

*Nombres de las revistas incluidas en este cuadro: Docencia, Didac, Perfiles Educativos, Foro Universitario, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos y Cero en Conducta.

Los porcentajes obtenidos fueron los siguientes:



*Este cuadro representa los artículos de las revistas del '90.

Al observar estos diagramas de pastel, es posible apoyar el análisis del cuadro anterior, ya que el total de artículos que fueron clasificados en las Teorías Críticas

fueron aún más significativas, reduciendo a su vez las categorizadas en Tecnología Educativa y prevaleciendo las de la Teoría de la Resistencia.

Haciendo referencia a las publicaciones, las condiciones por las que se ha desarrollado la investigación educativa, “las publicaciones propiamente educativas no guardan criterios de calidad homogéneos ni compartidos.”¹⁹

Es notoria la cantidad de revistas en educación que hay, sin que estén claramente definidas sus características, las diferencias en cuanto a la calidad de cada una de ellas y las funciones que cumplen, de comunicación científica y técnica o de divulgación.

Como parte de este análisis, también pude observar que la producción publicada en las revistas de educación es de una gran diversidad en cuanto al tipo de producto. Esta producción no necesariamente es derivada de una actividad investigativa. Esta particularidad nos remite al hecho de que en el campo de la educación hay una concepción muy amplia de lo que representa la investigación, por ejemplo, una experiencia docente es planteada como producto de un trabajo de investigación. Por ello fue difícil distinguir la especificidad de cada producto publicado. Los ensayos, es el tipo de producto que más encontré en la muestra de revistas trabajadas, ello puede explicarse porque la naturaleza y desarrollo de investigación educativa en México ha fortalecido este tipo de trabajo, más de especulación y reflexión que de indagación empírica. Por otra parte, los autores de estos productos, por las mismas características del campo de educación, no necesariamente son docentes de áreas disciplinarias distantes a la educación.

¹⁹ GALÁN, G.; Ma. Isabel; op cit. Pág. 33

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Es indudable que el reporte de investigación aquí expuesto contempla muchas limitaciones, entre las que se encuentra el hecho de que el análisis realizado de los datos tiene una dosis de arbitrariedad. Me refiero al hecho de que no fue posible, desde el proyecto general al que estos resultados se incorporaron, deslindar claramente los productos de investigación de los productos de docencia. Es decir, al iniciar esta investigación se planteó la idea de que, dadas las características y conformación del campo educativo, la producción educativa se daría más como resultado de las actividades de docentes, que al de un proceso de investigación educativa estrictamente hablando, sin embargo, decía esto no fue posible comprobarlo.

Asimismo, suponemos que algunos de los productos "etiquetados" como artículos, ensayos o ponencias, pudieran ser productos de investigación. Sin embargo, al no estar declarado explícitamente esta intención, no se pudo manejar como tal.

CAPÍTULO CUATRO

“CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS”

Este trabajo tuvo una duración de 640 hrs. repartidas en 8 meses tomando en cuenta no sólo las horas en el CISE, sino también considerando las horas de estudio extra en el análisis de las teorías para obtener las categorías de cada corriente socioeducativa y/o psicopedagógica.

La inversión de este tiempo en el proyecto al que se me fue asignado para cumplir con el servicio social, me ayudó a tener una visión más clara sobre el trabajo del investigador.

Este proceso de investigación aportó conocimientos muy enriquecedores para mi formación, así como la habilidad de hacer un uso práctico de las herramientas adquiridas previamente en la carrera.

Del trabajo que realicé en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) pude derivar las siguientes conclusiones:

- a) Tenemos en México un valioso cuerpo de investigadores educativos preocupados por atender las necesidades presentes y, latentes en el

campo de la educación, pero lamentablemente de este número de investigaciones es muy reducida la participación de los Pedagogos, ya que los demás investigadores son sociólogos, psicólogos y hasta podemos encontrar médicos, todos ellos interesados en mejorar los métodos, planes y programas educativos.

b) Independientemente de los contenidos de las publicaciones en las revistas educativas, me surgió el cuestionamiento de cuál es el alcance real que pueden tener los pedagogos de estas revistas que no están involucrados en la investigación, pero que para su actualización en la calidad de la enseñanza pueden ser una herramienta muy útil. Menciono esto porque como estudiante no se nos participa de la existencia del número tan variado de revistas encargadas de difundir los estudios que se están realizando en nuestro país, y en el mundo, en el ámbito educativo, ya que este debe ser el fin primordial de las revistas científicas, además de ser una fuente de enseñanza-aprendizaje extracurricular.

c) La formación del pedagogo en la investigación educativa (hablando específicamente del plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la UNAM) tiene contenidos muy generales sobre la investigación social, lo cual sucede lo mismo en las demás especialidades de la carrera. A mi juicio, esto impide adquirir las herramientas cognitivas para realizar una labor profesional de calidad y de competitividad ante los demás profesionales que incurren en el área de la educación.

Con todo lo mencionado anteriormente, quiero finalizar diciendo que es interesante y enriquecedor poder hacer una reflexión crítica de lo que se publica en las revistas de difusión e investigación, pero me parece aún más constructivo poder ofrecer nuevas metas o alternativas en la labor del Pedagogo como es el incurrir en la IE para poder ser partícipes directos en la transformación de las propuestas educativas, para hacer realidad la idea de que la educación de los pueblos asegura el progreso equitativo de los individuos.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael. Educación y Poder. Routledge y Keagan, Londres, 1982. Pág. 54.
- CONTRERAS, Elsa; OGALDE, Isabel. Principios de Tecnología Educativa. Colección Cuadernos Pedagógicos, México, 1984. Págs. 8-9.
- EUGENIA, Mariano F. Marxismo y sociología de la educación. AKAL/Universitaria, Madrid, 1986. Pág. 509.
- GALÁN G., Ma. Isabel; ROJAS Z., Carmen. Análisis de la producción sobre educación. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochentas. CISE-UNAM, México, 1995. 55 pp.
- GIROUX, Henry. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación. Un análisis crítico.", en Cuadernos Políticos, N° 44, jul-dic, Ediciones Era, México, 1985. Págs. 36-37.
- JIMÉNEZ, Edgar. "Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación", en Sociología Educativa. CEE, México, 1981. Pág. 34.
- LERNER, Victoria. "Hacia una Didáctica de la Historia", en Perfiles Educativos, Año 89, N° 45-46, México. Págs. 38-53.
- PARSONS, Talcott. El Sistema Social. Biblioteca de la Revista de Occidente, Madrid, 1976. Pág. 58.
- PIAGET, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas: Un problema central del desarrollo. ; trad. Eduardo Bustos. Siglo XXI, México, 1978. Pág. 43.

CONTINUACIÓN

QUESADA, Rocío. "La Didáctica Crítica y la Tecnología de la Educación", en
Perfiles Educativos, Año 90, N° 49-50, México. Págs. 3-13.

VILLALPANDO, José Manuel. Sociología de la educación. México, Porrúa, 1969.
133 pp.