

2ej 93



**Universidad Nacional Autónoma  
de México**

**Facultad de Psicología**

**FUNCION DOCENTE Y PSICOPEDAGOGIA: MECANISMOS  
CONTRADICTORIOS DE REPRODUCCION SOCIAL  
EN EL AULA**

**T E S I S**

Que para obtener el Título de  
Licenciado en Psicología

presentan

**MARIA DEL CARMEN ORTEGA SALAS  
JOSE SIMON SANCHEZ HERNANDEZ**

**Asesor: LIC. PROCORO MILLAN BENITEZ**



México, D. F., Octubre 1987



## **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.

# I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION.....	5
CAPITULO I. LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA.....	13
1. PERSPECTIVA.....	13
1.1 Sociedad y Estado.....	13
1.2 La Escuela o Institución Escolar.....	17
2. EL ESTUDIO DE LA ESCUELA.ANTECEDENTES, CONTRADICCIONES Y COMPONENTES.....	21
2.1 Teorías Reproccionistas y de la re- sistencia.....	21
2.2 Los Componentes de la Escuela.....	22
2.3 Las Contradicciones en la Escuela.....	40
3. EL OBJETO: LA FUNCION Y PRACTICA DOCEN- TE.....	47
CAPITULO II. LA FUNCION DOCENTE.....	60
1. EL MAESTRO COMO AGENTE DEL PROCESO SO- CIAL Y CULTURAL.....	63
2. EL PAPEL DEL MAESTRO COMO SERVIDOR PU- BLICO.....	73
3. LA FORMACION DOCENTE COMO SE EDUCA AL EDUCADOR.....	77
4. LA PRACTICA DOCENTE. UNA PRACTICA CON- TRADICTORIA.....	82
CAPITULO III. EL PAPEL DE LA PSICOLOGIA EN LA EDUCA-- CION.....	88
1. PSICOLOGIA Y EDUCACION.....	88
2. PSICOLOGIA , CURRICULO Y DOCENCIA.....	99
3. PSICOLOGIA Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APREN- DIZAJE.....	110
CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	123

## INTRODUCCION

La discusión en torno al significado de la escuela y la práctica docente no ha sido aún agotada, por el contrario los análisis - que de éstas se realizan provocan que se amplíe y profundice dicha discusión. En este sentido el presente trabajo se propone, a partir de la crítica de las teorías de la reproducción; aportar elementos conceptuales y metodológicos que permitan seguir - avanzando en la comprensión del fenómeno escolar, la práctica docente y señalar el papel que la psicología ha jugado en el estudio de tal problemática.

Así en la perspectiva de las teorías de la resistencia crítica - se intentará determinar las características y modo de funcionamiento de la escuela, sus contradicciones y el papel que la función docente, nutriéndose de los descubrimientos de la psicología, cumple en el mismo. Para ello se analizará la función y práctica docente al interior de las aulas con el propósito de identificar los procesos y mecanismos pedagógicos que las caracterizan, así como los límites y posibilidades que tienen como procesos sociales, es decir, como procesos que contribuyen a la reproducción

de la dominación burguesa y como procesos que puedan contribuir a resistir esa dominación, de tal manera que también contribuyan a la transformación social.

La Escuela como institución social es el eje estructurador y operativo del sistema de enseñanza y educativo en general. Su importancia social radica en que la reproducción de la dominación se realiza a través de ella de la manera más organizada y sistemática, a diferencia de otros aparatos y agencias de socialización. Asimismo la práctica docente es una forma concreta de esa reproducción sistemática traducida en acción pedagógica. La docencia representa uno de los mecanismos más eficaces para preservar el orden establecido, sin embargo, por sus propias contradicciones, a su vez representa una forma específica de resistencia y lucha contra ese orden.

En esta perspectiva, tomando como objeto de estudio la práctica docente, mediante un análisis teórico se profundizará sobre su naturaleza y significado, a fin de determinar las bases sociales, políticas, ideológicas y científicas en que se sustenta. Bases que la condicionan y orientan para cumplir contradictoriamente su papel reproductor. Papel que se considera se extiende y puede generalizarse a todos los niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta la educación superior.

Con el propósito de ubicar esta problemática, a continuación se -

expondrá brevemente la línea de investigación que ha precedido y de la cual parte este estudio.

Históricamente la crisis de la educación escolar ha generado una serie de propuestas de modificación y crítica a la misma, que van de la renovación escolar de la escuela tradicional, pasando por la corriente de crítica institucional y antiautoritaria a la crítica socio-política del aparato escolar.

La renovación escolar significó un cambio del magiocentrismo al - paidocentrismo. Este último toma como eje central de la educa- - ción ya no al maestro, sino al niño y su desarrollo, lo que, a su vez, trajo como consecuencia una modificación sustancial en las - técnicas con el fin de permitir la liberación de "la noble natura - leza infantil".

La crítica institucional a la escuela, planteó como fundamental - señalar las actividades y relaciones autoritarias del maestro so - bre los alumnos y pugnaba por devolverles la palabra. Con ésto - también negaba la función primordial que desempeñaba el maestro - en la enseñanza hasta entonces.

El análisis socio-político sobre la escuela permitió clarificar - el papel que desempeña el sistema de enseñanza escolarizado en - una sociedad dividida en clases.

Es precisamente este último análisis el que ha aportado los mayores elementos para la comprensión global del fenómeno escolar y, asimismo, continúa profundizando la discusión sobre el significado de la escuela.

Bernstein (1971, 1972 y 1975) y Bourdieu y Passeron (1970) sociólogos europeos, señalaron a fines de los 60s y principios de los 70s, que el verdadero significado de la escuela está dado por las relaciones de ésta con la estructura social. Bernstein afirmó que el responsable del poco aprovechamiento escolar es el lenguaje y éste tiene que ver con la clase social a la que se pertenece.

Por su parte Bourdieu y Passeron señalaron que el sistema de enseñanza cumple un importante papel en la transmisión de la cultura socialmente dominante, y que por medio de la escuela se impone una arbitrariedad cultural a las clases dominadas.

Más tarde, aparecen en Francia los resultados de los estudios empíricos de Baudelot y Establet (1971) quienes demostraron como se relacionan los objetivos de la institución escolar con los objetivos de la sociedad clasista, fundamentalmente aquellos objetivos relacionados con la producción y reproducción de la división de trabajo manual y el trabajo intelectual. Estos estudios se basaron en algunas ideas de Bourdieu y Passeron, así como en las tesis de Althusser (1970) sobre los aparatos ideológicos de estado.

Para éste último la escuela es un aparato ideológico fundamental para la reproducción ideológica de la sociedad.

Por su lado, los sociólogos estadounidenses Bowles y Gintis - (1976) analizaron las relaciones económicas de la escuela con la sociedad capitalista. En estos estudios afirmaron que la escuela tiene la función de reproducir la mano de obra y cuadros intellectuales que requiere la sociedad para funcionar. Asimismo señalaron que por medio de la escuela se transmiten valores, actitudes y esquemas de comportamiento más significativos para el -- buen desempeño en los puestos específicos de trabajo.

Tanto los estudios de Baudelot y Establet como los de Bowles y - Gintis, marcaron un punto de avance en el análisis y la discusión sobre el significado de la escuela. Sin embargo al afirmar que la escuela sólo desempeñaba funciones de reproducción ideológica y económica del orden imperante, limitaron la acción y lucha política que tradicionalmente se había dado al interior de la escuela por los educadores progresistas. Pero el desarrollo de la discusión no se agotó con estas posiciones.

Más tarde, investigadores europeos, Willis, Mc Robbie (1980) ubi cados en la perspectiva antropológica y etnográfica retomaron -- críticamente las tesis de la reproducción y la correspondencia - absoluta entre la escuela y sociedad, las relativizaron y afirmaron que la escuela no sólo existe como una agencia de reproduc--

ción de la cultura dominante.

Mediante la metodología etnográfica se abocaron a la observación de lo que sucedía en la vida cotidiana de la escuela y el aula. De este modo lograron profundizar en los aspectos particulares - de esa cotidianidad relacionados con ciertas expresiones culturales. Descubrieron que en la escuela, además de las expresiones de la cultura dominante, aparecen otras culturas diferentes e incluso expresiones culturales opuestas a aquella.

Basados en estos descubrimientos, concluyeron que la cultura dominante no se impone mecánicamente en la escuela, que en el interior de la clase se expresan pautas y prácticas diferentes, emergentes de la cultura dominante por lo cual se produce un conflicto en su asimilación de parte de los actores de la escuela y - una lucha de resistencia contra esta cultura.

Posteriormente aparecen los estudios de la teoría de la resistencia crítica, cuyo principal exponente es Henry Giroux (1980). Tratando de superar las limitaciones de los estudios que le anteceden, plantea que efectivamente en la escuela existe una cultura diferente y emergente a la cultura dominante que coexiste simultáneamente a ésta, a pesar de los muchos obstáculos que enfrenta.

La teoría de la resistencia crítica amplía las posiciones ante--

riores, retoma el conflicto cultural y trata de ponerlo en conexión con el conflicto social que se produce en una sociedad clasista.

Mediante el manejo de la categoría de Ideología Hegemónica, es decir, las prácticas, valores y significados dominantes, Giroux señala que esta ideología se desarrolla contradictoriamente en el seno de la escuela, por lo que existe la posibilidad de generar una lucha de resistencia con la que también puede contribuirse a la transformación social. En este sentido las escuelas son ámbitos sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados.

En este marco también se abordará el análisis de la relaciones entre la educación escolar y la psicología, en el supuesto que esta disciplina ha contribuido en cierta medida a la comprensión y modificación de la práctica docente, relaciones que se han concretado en el conjunto de aportaciones que dicha disciplina ha producido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se profundizará sobre el papel que la psicología educativa ha cumplido en el accionar docente y se analizará cómo la acción pedagógica del docente, en el afán de lograr un trabajo efectivo, se nutre y orienta por los descubrimientos que sobre aquel proceso ha logrado la psicología como disciplina científica.

Finalmente con todos estos elementos se elaborará una conclusión

sobre el papel que la práctica docente tiene, en el contexto de la reproducción social, como práctica transformadora a partir de reconocer que maestros y alumnos son sujetos históricos, en quienes es posible realizar una actividad y praxis política consciente a fin de contribuir con esa transformación

CAPITULO I  
LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA

1. PERSPECTIVA

1.1 Sociedad y Estado

Para comprender las relaciones entre la sociedad capitalista y la educación escolar, es necesario partir del análisis de las relaciones entre el Estado y la institución escolar. La escuela es un aparato de estado y por ello la educación a través de la escuela se ha convertido en una de sus principales funciones.

El Estado mediante el establecimiento de políticas financieras y normativas cumplen con esa función. Función que extiende al establecimiento de requisitos específicos para obtener grados académicos, requisitos sobre el perfil del maestro, requisitos sobre los contenidos de las materias y libros de texto y el establecimiento de criterios para conformar los planes de estudio de los currículos básicos. Todas estas exigencias, que regulan el funcionamiento del aparato escolar, son controladas y diseñadas dentro del Estado y conforme a sus políticas económicas y socia--

les.

Estas relaciones tienen como marco general el proceso de reproducción social. Se dan al interior de un proceso social mediante el cual se vive el propio funcionamiento de la sociedad. Un proceso en el que se producen, distribuyen y consumen bienes; se crean reglas y se aplican mandatos; se despliega y ejercita la violencia y; se viven e involucran ideas. En síntesis en el marco de un proceso mediante el cual se reproduce la dominación burguesa.

"...la reproducción social no es un proceso especial de transmisión de cultura o cohesión física, sino el propio funcionamiento de la sociedad como un todo, en un proceso constante" (1)

Un ejemplo concreto de ese modo de funcionamiento es la manera en que los miembros de las sociedad como individuos son y han sido moldeados dentro de un tipo particular de familia. Este moldeamiento se produce simultáneamente con otros agentes de la socialización como la escuela. Asimismo tales individuos tienden a construir el mismo o parecido tipo de familia y a someter a sus hijos a un proceso de formación similar o igual de modelación. Esto es, pues, una expresión concreta en un ámbito social determinado del

---

(1) GORAN, Therborn. Cómo domina la clase dominante. Siglo XXI, Editores, México, 1982. pp. 196

modo de reproducción social.

Con respecto al Estado, éste se comprende como un aparato de cohesión y represión social que no está constituido homogéneamente, sino que está integrado por un conjunto o multitud de aparatos que tienen entre ellos una relación compleja. Es un complejo global de actividades teóricas y prácticas mediante las cuales la clase dominante, además de mantener y justificar su dominación, consigue preservar el consenso activo de las clases dominantes (Portantiero, J.C. - 1981). Es como diría Poulantzas "... precisamente una condensación material de una relación de clases". (2).

De lo anterior se desprende que el Estado cumple un papel fundamental de la reproducción social de la dominación de clase burgués y, por tanto, un papel fundamental en el modo de funcionamiento de la sociedad clasista. Este proceso que al mismo tiempo reproduce el propio estado, sin embargo, es un proceso que se da en un contexto de crisis permanente, de lucha de clases y, por tanto, es un proceso contradictorio y de conflicto constante.

La reproducción mediante el Estado implica que éste se abroga el derecho y el reclamo para sí de la organización

---

(2) Citado en Joachim Hirsch. "Observaciones teóricas sobre el estado burgués y su crisis" en: Nicos Poulantzas. La Crisis del Estado. Ed. Fontanella, Barcelona, 1977. p.p. 134

política de las relaciones de clase. Es decir, implica -- que desarrolla en su seno mecanismos de estabilidad, equilibrio y compromiso entre las clases dominantes y los dominados. En este sentido el conflicto de clases condiciona y determina el modo de funcionamiento del Estado y, por ende, el funcionamiento del aparato de dominación política. (Hirsch, 1977).

Uno de los mecanismos que el Estado emplea como proceso de funcionamiento, como forma de reproducción de la dominación, es aquel referido a la "selectividad estructural" -- (Hirsch, 1977) que se plantea como un sistema de filtros, barreras e instancias de transformación y tratamiento de las exigencias políticas de las clases sociales. Mediante este sistema se imponen los intereses de clase burgués y trata de evitar los peligros que acechan al Estado. Peligros derivados de las inconformidades de las clases oprimidas. Asimismo este sistema se configura mediante un conjunto de formas operativas vinculadas a los aparatos ideológicos y de integración de masas: partidos políticos, sindicatos y algunos de los aparatos o agentes de la socialización como los medios de comunicación y la escuela. Es por ello que, como parte de este sistema de filtros y formas operativas de funcionamiento del Estado, la escuela cobra un importante papel. Papel que, a su vez, determina -- sus relaciones con aquel y, como consecuencia, su papel en

la reproducción de la dominación. La escuela tiene un carácter implícito, oculto pero real de aparato de dominación de clase (Vasconi, T. 1981).

En este contexto, la escuela como aparato Estatal funcionará conforme a los objetivos políticos del Estado, con lo cual contribuirá a su reproducción y a la consolidación de la dominación burguesa al mantenimiento de las relaciones de clase (Snyders, G. 1978). Por ello en el cumplimiento de sus funciones, la escuela tratará de impedir la articulación de los intereses de las clases dominadas y, hasta donde le sea posible, tratará de evitar la solidaridad entre esas clases mediante la desviación de sus demandas e intereses hacia campos menos críticos y peligrosos. Desde luego que esta misión estará asegurada por la represión física contra aquellos grupos que, tanto al interior como al exterior de la escuela, se resisten a la dominación. Grupos que resultan imposibles de integrar ideológicamente a la sociedad. Por ejemplo aquellos grupos magisteriales y estudiantiles inconformes y disidentes que accionan en el seno de la institución escolar.

## 1.2 La Escuela o Institución Escolar.

Consecuencia de las relaciones Estado-Escuela, la reproducción de la dominación en ésta última significa que tal reproducción se realiza en su forma más organizada, que en el interior de la escuela la reproducción social se realiza de manera sistemática y permanente. Esta reproducción

a su vez implica una labor de integración ideológica (\*) - de las masas.

En este sentido se entiende que la integración ideológica no consiste en una promoción de ideas arbitrarias, por el contrario, consiste en relaciones y prácticas sociales. En la escuela consiste en las propias experiencias educativas cotidianas en el aula. Estas relaciones, experiencias y prácticas son la base material de las ideas, base sustentada en el propio proceso de la producción capitalista, son la base de las concepciones sociales y de la ideología dominante.

"En efecto la ideología no consiste en una propagación de ideas arbitrarias, sino en su base material en las relaciones y en las prácticas sociales (...) reside en el proceso de producción y de circulación del capital: es en la esfera de la circulación con la apariencia de intercambio equivalente en donde nacen las ideologías de la libertad, de la igualdad y de reciprocidad del individualismo, de los propietarios y del sujeto burgués; ideologías que entran sin cesar en contradicción con las experiencias que hacen la clase obrera en el proceso de reproducción inmediato". (3)

---

(\*) La integración ideológica supone que el Estado también toma en cuenta los intereses de los dominados, sus intereses materiales. Sin embargo la clase dominante no dispone para estos "sacrificios" más que un margen de maniobra limitado que depende de las condiciones de la producción de plusvalía y de la relación de fuerza entre las clases. Ver Hirsch, op. cit. pp. 130-131

(3) Hirsch. Op. cit. pp. 130

Así en la producción basada en la reproducción del capital, por tanto en la reproducción de la dominación burguesa mediante el proceso de integración ideológica, se desarrollan y manifiestan contradicciones de las cuales los procesos educativos escolares no son ajenos. En la escuela el proceso de integración ideológica también entra en conflicto con la experiencia lograda por las clases dominadas durante el proceso productivo, experiencia que se extiende al mismo proceso educativo.

Para contribuir eficazmente con el proceso de reproducción integración ideológica, la escuela entendida en un sentido gramsciano como "la actividad educativa directa" (Betti, - 1981), recurre a un conjunto de elementos que configuran su estructura. Elementos que son la base de su funcionamiento. De estos elementos destacan: a) la organización y administración escolar; b) los planes de estudio y estructura curricular y c) la práctica docente o función docente del maestro. Mediante estos tres elementos la escuela realiza sus funciones sociales.

Para profundizar en esos elementos y conforme a los propósitos del presente estudio se describirán los estudios que en relación al problema de la sociedad y la escuela han precedido al presente. En este sentido es necesario señalar que los tres elementos centrales de funcionamiento del aparato escolar no se pueden entender más que a través de su articulación global. Al delimitar el análisis a uno de

ellos, por ejemplo la función docente, no se está considerando la explicación global del modo de funcionamiento de la escuela, pues éste está condicionado por las relaciones existentes entre cada uno de éstos elementos. Pero, a juzgar por el papel que históricamente ha jugado la función docente en la escuela, representa un objeto de análisis central en el desempeño de aquella. De esos análisis se han desprendido conclusiones sobre los éxitos y fracasos del aparato escolar donde el principal responsable, de unos y otros, es el maestro con su función docente. El maestro aparece como el principal responsable de los males que aquejan la educación escolar.

Se insiste, difícilmente puede comprenderse el funcionamiento de la escuela en su totalidad a partir de este único elemento a riesgo de caer en parcialidades. En este sentido el análisis de la función docente se realizará teniendo como fondo sus relaciones con la organización administrativa y los planes de estudio. Aspectos que le son inherentes pues la orientan y condicionan.

## 2. EL ESTUDIO DE LA ESCUELA. ANTECEDENTES, CONTRADICCIONES Y COMPONENTES.

### 2.1. Teorías Reproductoristas y de la Resistencia.

Con el propósito de ubicar el problema de la función docente en una perspectiva sociológica, se describirán de modo general los estudios que sobre el aparato escolar antecedan y de los cuales parte el presente análisis, relacionados, en principio, con las "Teorías Reproductoristas".(4)

Las ideas centrales de estas teorías, tomando como base un análisis socio-político, señalan que los objetivos de la escuela se relacionan con los objetivos de la sociedad capitalista y tienen que ver con la reproducción de la división del trabajo manual y el trabajo intelectual (Baudelot y Establet, 1981). En el mismo sentido subrayan que el sistema de enseñanza cumple un importante papel en la transmisión de la cultura socialmente dominante (Bourdieu y Passeron, 1981) y por ello la escuela es un aparato ideológico del Estado, fundamental para la reproducción ideológica de la sociedad.

---

(4) BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. La escuela capitalista. Siglo XXI Editores, México, 1981.  
 BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron. La reproducción. Ed. LAIA, Barcelona, 1981.  
 BOWLES, Samuel y Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI Editores, México, 1986.

La escuela, en términos económicos cumple la función de re producir la mano de obra y cuadros dirigentes que requiere esa sociedad. Finalmente a través de la escuela, se trans miten valores, actitudes y esquemas de comportamiento más significativas para el buen desempeño en los puestos espe- cíficos de trabajo (Bowles y Gintis, 1986).

Estos señalamientos marcaron un punto de avance en el aná- lisis y discusión sobre el significado e importancia de la escuela, dieron el primer paso importante para la compren- sión de las relaciones escuela-sociedad. Con ello permi- tieron clarificar el papel que desempeña como institución, como aparato estatal en la sociedad dividida en clases. Sin embargo estas teorías también encontraron algunas limi- taciones en sus postulados, fundamentalmente el hecho de - establecer que la escuela es un mero agente de reproducción social y cultural, por lo cual implícitamente está negada a ser un agente de cambio social.

Las limitaciones de las teorías reproduccionistas no signi- ficaron que el estudio del aparato escolar, a pesar de im- plicar una cierta "parálisis política", (Wood, 1982), se es- tancaran. No significó que el desarrollo de la discusión se agotara. Por el contrario ésta ha continuado y se ha - profundizado a consecuencia de que la realidad y los mismos hechos han desmentido que la escuela sólo cumpla funciones

reproductoras. Así lo muestran no sólo los movimientos es tudiantiles, sino también los permanentes movimientos magisteriales que ya no sólo apuntan hacia ciertas reivindicaciones económicas y gremiales, se han ampliado a aquellas de tipo político por la democratización de las instituciones educativas. Hechos que han implicado una participación real de maestros y estudiantes en la reorganización y la misma orientación de la educación escolar.

"La escuela no es ni un lugar de victoria, de liberación y asegurada, ni un órgano consagrado a la represión, instrumento esencial de la reproducción; según las relaciones de fuerza, siguiendo el momento histórico, es una inestabilidad más o menos abierta a nuestra acción". (5)

Derivados de estos hechos, otros estudios sobre la escuela basados en la etnografía y ubicados en las "Teorías de la resistencia" (Giroux, 1985) han aportado importantes datos en ese sentido.

Han descubierto que en la escuela y en las aulas no sólo se reproduce la dominación burguesa y no sólo se funciona para la integración ideológica, también se producen, teorías, prácticas y relaciones diferenciadas e incluso opuestas, con las que los dominados resisten la dominación. Por todo esto la escuela también tiene que ver con la dominación a través de la integración ideológica de las clases dominadas, tiene que ver con la promoción de la totalidad de las prácticas sociales, leyes y valores que conforman la ideología e intereses de clase burguesa que saturan la

---

(5) SNYDERS, Georges. Escuela, clase y lucha de clases. Comunicación, Madrid, 1978. p.p. 106

sociedad y se proclaman universales. Pero también tiene que ver con aquellas prácticas diferentes, opuestas a esa ideología e intereses políticos de las clases dominantes. De esta manera el proceso de reproducción se encuentra mediado y enfrenta la resistencia mediante prácticas y experiencias de maestros y estudiantes que entran en contradicción con ese proceso. En la escuela el proceso reproductor está mediado por el movimiento de lo real y contradictorio, siempre en la perspectiva de su transformación (López, D.P. 1984) que le es inherente al conjunto de la sociedad, que le es inherente a la realidad.

Pero ¿cómo es posible que en la escuela pueda darse este proceso de reproducción de la dominación y de resistencia que lo contradice?

Para dar respuesta al anterior planteamiento, por principio se analizará el modo de funcionamiento del aparato escolar a partir de los tres componentes centrales ya mencionados. Este análisis conllevará la identificación de los elementos contradictorios de ese modo de funcionamiento a fin de precisar el significado de este proceso de reproducción contradictorio.

Se ha señalado que la escuela es una de las principales agencias de reproducción de la dominación capitalista. Que como aparato estatal, desempeña funciones relacionadas con los aprendizajes sociales, para la vida social, aprendizajes que en gran medida se relacionan con las prácticas, ideologías e intereses políticos de las clases dominantes. También que dentro de los objetivos de la escuela se pretende integrar ideológicamente a las masas inculcándoles conocimientos, habilidades y valores que responden al mantenimiento y consolidación del orden existente. En este sentido, por los fines y formas que asume la organización de la escuela, los planes de estudio y la práctica docente, éstos se encaminan a desarrollar la reproducción de manera ordenada y sistemática: a los niños y a los jóvenes al pasar gran parte de su tiempo en las aulas sistemáticamente se les inculcan conocimientos, habilidades y valores relacionados con la ideología e intereses políticos de clase burgués. Aunque es innegable, como señala Gramsci (Betti, G. 1981), que también los pone en contacto con la historia general de la humanidad y de las cosas.

Mediante la organización, contenido y operación de la escuela se consolidan prácticas, relaciones y conocimientos asociados con la aceptación de la autoridad, las jerarquías, el individualismo, la competencia y la servidumbre. El tipo de enseñanza y el aprendizaje obtenido en el aula es fundamental para perpetuar las relaciones de poder, para perpetuar la dominación burguesa. La enseñanza es unid

reccional, autoritaria y receptiva. El maestro es el vehí-  
culo de ese poder, es quien establece las reglas, es el --  
eje en torno al cual se estructuran las sesiones de clase.  
Por el contrario, el alumno es, en gran medida, quien obe-  
dece y acata las disposiciones. Recibe instrucciones, las  
realiza y espera pasivamente las órdenes del maestro. Los  
contenidos y conocimiento promovido por este tipo de ense-  
ñanza es de índole ahistórico por lo que adolece de una vi-  
sión dinámica, crítica y social. Además<sup>3</sup> se contruye al --  
margen de los conflictos sociales. Mediante el sistema de  
enseñanza escolar se reproducen esquemas de percepción, -  
pensamiento y prácticas educativas integradas y acordes al  
pensamiento intelectual y moral de la ideología e intere-  
ses políticos de clase burgues .

## 2.2 Los Componentes de la Escuela.

### a) La organización escolar.

Particularmente la organización y administración escolar -  
se caracteriza por ser verticalista y jerárquica, con ello  
reproduce el esquema de organización social piramidal.  
Organización piramidal que caracteriza a cualquier institu-  
ción y formas específicas de operación del aparato estatal.

En cada uno de los niveles que integran la organización es

colar aparecen las leyes de funcionamiento verticalista, - aparecen las formas de relación de subordinación entre sus miembros o actores escolares. En este sentido aparecen como relaciones entre autoridad y subordinados, entre quién decide y quién acata; quién ordena y quién obedece esas decisiones. El director de la escuela, el subdirector, el personal académico y por último, los estudiantes en ese orden jerárquico. Todos inmersos en un juego de relaciones dominados-dominadores. Relaciones que se expresan en la tendencia a que, por ejemplo, el director tome decisiones, los académicos y administrativos las acaten y lleven a cabo. Estas regularmente implican qué se hace y cómo se hace. Implican reglas, formas organizativas y operativas del que hacer educativo en la escuela y las aulas. Expresan formas concretas de consolidación de la disociación y separación entre la dirección, la planeación y la acción.

Los patrones y prácticas del funcionamiento escolar están orientadas por las políticas económicas y culturales del aparato y poder estatal. Están orientadas por las políticas y tendencias dominantes del bloque en el poder, es decir, por las tendencias dominantes de las fracciones que integran la clase dominante al interior del Estado. A esas políticas responderá la escuela en sus formas organizativas y administrativas, en sus planes curriculares y finalmente, en sus funciones docentes. A esas políticas de-

berán corresponder las relaciones y prácticas de los directivos, personal administrativo, contenidos de las materias y asignaturas de los planes de estudio, profesores y alumnos.

La organización escolar se rige por criterios burocráticos, es decir por criterios de funcionamiento acordes con la lógica institucional y racional de las formas y sistema burocrático del poder estatal: jerarquía, competencia, calificación profesional, posibilidades de ascenso en los puestos y disciplina. Además ésta lógica de funcionamiento, establece un conjunto de reglas de conducción y dirección de las diferentes actividades escolares: instrucciones detalladas para el manejo de situaciones como horarios, espacios de recreo, guardias de entrada y salida; archivos de expedientes de los alumnos, formas de llenado de las boletas de calificaciones, tipos de uniformes de los alumnos, en fin. A estas situaciones responde la organización escolar, responde a cómo dirigir y distribuir responsabilidades, es decir a ciertas formalidades entre los diferentes y cada uno de los actores escolares, más que a las necesidades de tipo pedagógico, de tipo académico.

Estas formas y criterios de funcionamiento de la escuela, como organización burocrática, son una expresión concreta

de formas generales a las que la escuela y el sistema de enseñanza también se sujetan y organizan. Son criterios -acordes a las necesidades e intereses políticos del aparato estatal, a las necesidades del poder estatal. Sin embargo, la organización de la escuela forma parte de un sistema educativo general y éste, a su vez, de un proceso social más amplio, por tanto, contiene y manifiesta contradicciones internas como externas con la misma organización estatal. Las burocracias dirigentes de la escuela, en su seno han desarrollado un sistema de reglas de funcionamiento propias que guían su desempeño y por tanto, le dan una cierta autonomía. Al respecto Hirsch (1977), señala que, refiriéndose a la misma autonomía relativa al Estado, esta autonomía respecto a las clases sociales, ilustrada por la existencia de burocracias particulares y de un grupo reinante formalmente separado de las clases, determina una autonomía relativa de sus aparatos. La reproducción de la dominación burguesa se desarrolla a partir de una dinámica de relaciones de clase, que el propio movimiento de los aparatos de estado, sus modos de funcionamiento, los intereses -específicos del grupo reinante (compuesto de direcciones de partido, de burócratas de escala superiores) le confiere una estructura y una orientación particulares a las instituciones. Es precisamente, como lo señala Hirsch, estas orientaciones particulares, que desarrollan las burocracias dirigentes de las escuelas, las que en ciertos momentos entran en con...

efectiva, no es el único factor causal del mal o buen desempeño del maestro en el cumplimiento de los fines educativos, como se analizará más adelante.

También existe una contradicción expresada en la no correspondencia entre las diferentes instancias que conforman el organigrama administrativo de la escuela las instancias de dirección y operación administrativa con las instancias académicas y pedagógicas que en casos extremos no son contempladas en los organigramas con excepción, se puede decir, de bibliotecas y aulas. Estas últimas son los sitios más específicos, únicos del accionar pedagógico y la enseñanza aprendizaje donde maestros y estudiantes profundizan sus tareas. Esto refleja los pocos espacios académicos en la estructura administrativa. La consecuencia es natural, la subordinación de lo pedagógico a lo administrativo. Y refleja los esquemas de funcionamiento burocrático que se imponen al quehacer pedagógico. Problemática que, en su expresión más concreta, también se refleja en el aula: para el maestro dentro del aula lo principal es la administración de tiempos y espacios, los contenidos de enseñanza-aprendizaje pasan a segundo término. (más adelante se profundizará en ello).

b) Los planes de estudio y la estructura curricular.

Respecto a los planes de estudio y estructura curricular como componentes de la escuela, éstos están diseñados y orientados en correspondencia con los objetivos e intereses del aparato estatal. Así intentan responder—y esto es un hecho en toda institución social, una cuestión central para las instituciones educativas—a las necesidades de todas las clases sociales económicas de aprender a cómo transformar la naturaleza de su propia existencia. Pero igualmente los planes de estudio y programas que los conforman existen dentro de una constelación de instituciones sociales, políticas y económicas que los transforman en parte fundamental de la estructura de poder (Giroux, 1980). Se realizan dentro de una organización social que sirve -- desproporcionada y exageradamente a los intereses de clase burgués, sirven para ratificar y consolidar la dominación burguesa.

El currículo incorpora tradiciones colectivas y prácticas sociales que están relacionadas con las ideas, significados e intereses económicos de la dominación y poder burgués. Son un mecanismo de reproducción de esa dominación al interior de la escuela.

Los contenidos, ideas, significados y orientación de los planes de estudio están asociados con nociones de autoridad, de control, mediante los cuales legitima la estructu-

ra y contenido propio de los programas. Los programas son sucursales sociales que incorporan reglas y patrones para construir, para legitimar aspectos relacionados con la competencia, el logro y el éxito individual. Además sirven para determinar la división de la actividad educativa en la escuela, para determinar tareas específicas entre directivos, maestros y alumnos. Esta determinación se logra mediante los supuestos de investigación en que se basan, supuestos considerados esenciales para el proceso educativo.

Los planes de estudio están legitimados por las investigaciones en el campo educativo, investigaciones que generalmente se sustentan en la racionalidad tecnocrática (Giroux, 1980). Racionalidad que concibe los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje como problemas de ingeniería humana. Los resultados de esas investigaciones tienden a verse como la verdad objetiva; los resultados se establecen como los medios a través de los cuales las soluciones a los problemas educativos son las correctas. Esta percepción desde luego se sustenta en la filosofía positivista o neopositivista, de la cual se desprenden las concepciones de ciencia e investigación empírico analítica y experimentalista.

Como parte del contenido de los planes de estudio, aparecen los modelos pedagógicos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos asimismo se fundamentan

en los paradigmas conductistas, en una didáctica basada en la tecnología educacional. La esencia y eje de acción de esta didáctica es la competencia. Además de los orígenes de tales modelos se encuentran en la psicología industrial. Psicología que define la función educativa como un problema más de producción industrial: las escuelas son las fábricas y los estudiantes la materia prima.

Estos modelos pedagógicos, responden a la necesidad del aparato escolar de control social de las conductas, a la necesidad de conformar e integrar a los grupos homogéneamente. Con ésto, intentan negar la naturaleza histórica de las situaciones, de las relaciones sociales al interior de la escuela y las aulas: los maestros y estudiantes son agentes pasivos que están integrados a la sociedad. En tal situación se crean procesos que despolitizan las experiencias de enseñanza aprendizaje y obscurecen la relación de la educación escolar con los intereses sociales generales. El resultado final lleva a no proporcionar tanto a los maestros como a los alumnos, instrumentos conceptuales para concebir la enseñanza y el conocimiento como problemas históricos, históricamente condicionados y como fenómenos sociales construidos.

Es pues, de esta manera que los planes de estudio se expresan

san como formas y mecanismos de reproducción de la dominación, al integrarse como elemento de funcionamiento de la escuela. Pero el currículo también contempla en su accionar, en su implementación, contradicciones. Estas significan que, además de los planteamientos formales (fines y -- contenidos educativos), explícitos en los planes y estructuras curriculares, se producen como realidad durante su -- ejecución un conjunto de vivencias y acontecimientos que -- se dan en la vida diaria de la institución escolar y que -- no se explicitan formalmente en la propuesta curricular. Acontecimientos que son consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales al interior de la institución. Junto con las políticas y los propósitos educativos que se expresan en ese proyecto curricular institucional (Rufz L., 1986).

La operación de los planes de estudio en la realidad escolar hacen referencia a aspectos que no son contemplados en esos planes a nivel formal. Y es precisamente estos aspectos, traducidos en vivencias, acontecimientos e ideas enfrentadas en el aula, los que expresan la contradicción -- que, finalmente, tiene consecuencias al incidir en la formación de los educandos y en general en el proceso educativo. Esta influencia se da a tal grado que pueden llegar a desvirtuar los propósitos originales, a complicar la fun--

ción y desarrollo normal de los planes de estudio.

"...esta dimensión del currículum, que consiste en los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas, especialmente en torno al proceso educativo, como efecto de la confrontación del "producto" curricular con una realidad cambiante y contradictoria, y que, en consecuencia, conforman una madeja de relaciones y contradicciones sociales, políticas y educativas que se suscitan en la institución". (6)

Estas son contradicciones que también orientan y condicionan el funcionamiento escolar y, como se señaló, pueden llevar hacia otros caminos la dinámica reproductora de la escuela.

c) La función y práctica docente.

Por último, como otro de los elementos de funcionamiento de la escuela aparece la función docente del maestro. Aparece la práctica docente que, como ya se apuntó, viene a cumplir el papel más importante en todo el accionar del aparato escolar. Es importante porque es el eje central a partir del cual se constituye el sistema de enseñanza. Sistema que, a su vez, es el medio más estructurado con el que se realiza propiamente la función de la escuela.

---

(6) RUIZ L., Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum". Revista Perfiles Educativos. Números. 29 y 30, - jul.-dic. 1985. México, CISE-UNAM. pp.67

A partir del sistema de enseñanza se impone, mediante el trabajo docente una actividad y acción pedagógica determinada en el aula. Este trabajo pedagógico implica la inculcación de conocimientos, habilidades y técnicas durante un tiempo considerado suficiente para producir una formación permanente en los aprendices. Para producir una formación resultado de la interiorización por parte de los alumnos - de un capital cultural. Es decir, de la interiorización de formas de lenguaje, tipos de conocimiento, habilidades de razonamiento, formas de aprehender la realidad y pautas dominantes de comportamiento.

En este sentido el capital cultural es el principio generador de prácticas reproductoras de la estructura social - (Bourdieu y Passeron, 1972).

Por la importancia que tiene para la reproducción de la dominación la labor de inculcación del maestro, por medio de su función docente, se considera que su desempeño resulta determinante en el éxito o fracaso del sistema de enseñanza. Los maestros son voluntaria o involuntariamente agentes activos de la reproducción social; son agencias importantes para producir y reproducir una sociedad caracterizada por un alto grado de desigualdad social y económica.

Al respecto Giroux afirma:

" ... los maestros en todos los niveles de la enseñanza son parte de una región ideológica que tiene enorme importancia para la legitimación de las categorías y prácticas sociales de la sociedad dominante". (7)

En el aula el maestro realiza sus funciones docentes investido de la imagen que le confiere el sistema de enseñanza de ser una autoridad. En este sentido hay una tendencia a que, por ejemplo, de órdenes e instrucciones a los alumnos, éstos por su parte lo respeten, escuchen ordenadamente y esperan a que los cuestione para entonces responderle.

Estos ejemplos de acontecimientos y relaciones que caracterizan el trabajo docente y otros similares, que en su mayoría pasan desapercibidos sin una observación más analítica, son, por su valor y significado ideológicos, los verdaderos contenidos de ese trabajo. A estos acontecimientos que le dan contenido a la función docente, se suman las regularidades y naturaleza rutinaria con que se realiza al interior del aula esa función.

En términos del proceso reproductor, la situación rutinaria adquiere relevancia pues los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje resultan ser muy uniformes, repetitivos

---

(7) GIROUX, Henry A. Teacher education and ideology of social control. Journal of education. 1980, Vol. - 16 No. 1. p.p. 11

y se asocian con la obligación para los alumnos de asistir al aula, aún en contra de su voluntad. Esta situación es reforzada por el hecho de que en el aula los espacios se reducen en la medida en que los grupos cada vez son más grandes. Del mismo modo que las horas de clase resultan insuficientes para organizar, con grupos tan numerosos las clases de tal manera que se cubran los contenidos y sean comprensibles y efectivos para los alumnos.

Por otro lado, las características que asumen los procedimientos y formas mediante las cuales se realiza la función docente se pueden resumir en el siguiente esquema: exposiciones verbales del maestro, trabajo y ejercicios individuales o grupales de los alumnos y, período de preguntas y respuestas. En ocasiones se desarrollan exámenes, se presentan proyecciones y se realizan juegos. Lo importante de este esquema es que se realiza de acuerdo a normas muy claras que los alumnos han comprendido y a las que se sujetan: no hablar, ni distraerse cuando el maestro expone; levantar la mano para intervenir o preguntar; no hablar mientras se realizan ejercicios, no mirar a los compañeros cuando realizan exámenes; etc. Las normas son bien comprendidas por los alumnos, a tal grado que el maestro con sólo realizar algunas señales o verbalizaciones, ya aprendidas por aquellos, se cumplen inmediatamente: "la mano", "por favor", "clase", "atención", etc. (Jackson, 1968).

Otro aspecto que caracteriza y condiciona la función docente es el hecho de que la formación de los maestros es monopolizada por el Estado, quien a través del sistema de enseñanza diseña y organiza los programas de formación. En este sentido la producción y formación de los docentes responde a las políticas generales que en el ámbito educativo impone el Estado. Asimismo responde en términos más específicos, a modelos pedagógicos, contenidos y métodos acordes con la racionalidad tecnocrática antes mencionada.

Todos estos acontecimientos por las reglas que los orientan y por su regularidad, expresan formas, prácticas y significados concretos del desarrollo de la función docente - mediante las cuales al interior del aula se realiza la reproducción de la dominación burguesa.

### 2.3 Las Contradicciones en la Escuela.

En todo este panorama que describe el modo de funcionamiento de la escuela, la cual se halla determinada, principalmente, por las específicas prácticas que tienen lugar en ella, su autonomía relativa (Brunner, J.J. 1986), es conveniente profundizar en el significado de las contradicciones que también condicionan la dinámica escolar.

En la escuela subsisten y se desarrollan procesos de resistencia que enfrentan el proceso de reproducción de la dominación.

Estos procesos son el resultado de una acción consciente y organizada de los actores de la escuela, o bien, pueden ser el resultado de acciones inconscientes y desorganizadas relacionadas con las contradicciones inherentes a todo el proceso social, en las cuales la reproducción encuentra -- sus límites naturales. Es por eso que la escuela es de naturaleza política, social e histórica.

Al interior de la escuela se manifiestan pautas culturales, significados y formas de organizar la vida social diferentes a las prácticas y valores dominantes. Esto significa que participa de procesos sociales en lucha por la transformación de las relaciones sociales de dominación. Sus actores, a pesar de sus condicionamientos, son seres activos, históricos que en su accionar desarrollan momentos de autocreación, mediación y resistencia. No sólo reducen su actividad a la lógica y prácticas de la dominación de clase burgués. Por ello no se puede ignorar las contradicciones y luchas que se dan al interior de la escuela.

Las escuelas son espacios sociales donde la cultura y la ideología dominante también son desafiadas.

Las mismas condiciones históricas de desarrollo social han permitido que en su interior se produzcan y refuercen los modos contradictorios de resistencia, de lucha. Esas condiciones se relacionan con una gama de actividades, relaciones y comportamientos contradictorios en el funcionamiento escolar. Contradicciones materializadas en la organización, los planes de estudio y las funciones de directivos, maestros y alumnos. Sin embargo es importante señalar que no toda actividad perturbadora o de oposición puede tener un valor o sentido disruptor consciente, contradictorio, ni puede ser una respuesta clara contra la reproducción de la dominación burguesa.

En la escuela se imponen prácticas, teorías, una ideología efectiva y dominante. Pero tanto maestros como alumnos no asimilan completamente éstas. Maestros y alumnos no son simples títeres sociales de la maquinaria de dominación capitalista.

La escuela tiene una cierta existencia exterior a los imperativos del poder Clasista. En este sentido incorpora correspondencias y contradicciones con los intereses sociales generales. Estas contradicciones testifican su autonomía relativa. En ella maestros y alumnos encuentran un espacio político para desarrollar innovaciones y alternativas. Sin embargo el desarrollo e innovaciones de prác

ticas y teorías dominantes, tiene que enfrentar permanentemente los procesos y mecanismos de incorporación que la sociedad política, ideológica y económicamente crea para desconocerlas, tolerarlas o acomodarlas a ésta. (Williams, R.--1973).

Mediante éstos procesos de incorporación se tratará de acallar las prácticas, las nuevas relaciones que maestros y -alumnos emprenden al interior de la escuela. Prácticas -con las que luchan para clarificarse y develar el verdadero conflicto de clase que existe en las formas de conocimiento y aprendizaje al interior del aula, con las que intentan clarificarse la verdadera naturaleza política de la escuela y la posibilidad de penetrar las relaciones de poder vividas en ella. Como se ha señalado (Bourdieu y Passon, 1972), la verdadera esencia del sistema educativo es la arbitrariedad y violencia con que impone la cultura de la clase dominante, que descubre las relaciones de la -escuela con la estructura social clasista a la cual responde.

Otros acontecimientos y situaciones que posibilitan el desarrollo de prácticas diferenciadas al interior de la escuela y que también contradicen su función de mero agente de la reproducción, se relacionan con los mismos fines de la educación escolar. En ellos explícitamente se estable

ce que las clases dominadas mediante la educación escolar - podrán acceder a un estrato social económicamente más alto.

Sin embargo esta promesa regularmente no se cumple. La es cu ela normalmente produce más egresados que posibilidades de empleo. Al lado de una "sobre educación" (Carnoy, 1981) de los trabajadores y clases dominadas, existe una incapacidad del sistema para absorber la mano de obra de acuerdo con la escolaridad obtenida. Esto se agudiza por el hecho de que muchos de los empleos existentes, como consecuencia del avance tecnológico, son transformados con lo que se - convierten en trabajos más rutinarios y mecánicos. En estos trabajos quedan marginados o pasan a un segundo plano los procesos cognoscitivos y valorativos. Por ello la pe rs o na con buen nivel de escolaridad ve, cómo cada vez se re du ce y deteriora su condición tanto en capacidad como en - calidad.

Otro hecho contradictorio se relaciona con el desarrollo y autoproducción de ciertos elementos de la cultura de los - grupos dominados. Entendiendo que la cultura está conformada tanto por elementos del grupo mismo como con elementos de la cultura de clase dominante. La cultura de la clase trabajadora como la de otros grupos dominados participan - de procesos de autoproducción como de reproducción de la - cultura dominante. Por ello son procesos por naturaleza -

contradictorios, se desarrollan y coexisten como procesos - de resistencia, como de reproducción. Se desarrollan bajo condicionamientos constituidos por el capital y sus instituciones, como la propia escuela, pero también se desarrollan por las variaciones en las condiciones existentes de escuela a escuela que les permite funcionar, a estas últimas, de diferente manera.

La naturaleza contradictoria de la escuela se evidencia en el mismo accionar de sus actores. Tanto directivos como - maestros y alumnos, como miembros de un determinado grupo social, son portadores de diferentes sistemas, prácticas y valores. Interpretan de modo distinto los propósitos, metas y fines de la educación escolar. Esto, sumado a la existencia de una cultura escolar configurada por un sistema de normas y regularidades comportamentales característicos de la institución, provoca una resistencia a los cambios introducidos en los propósitos y contenido de la política educativa. Cambios necesarios para el mismo avance - de la cultura, para el desarrollo y modernización social. Sin embargo por su incomprensión o por afectar determinados intereses de grupo, se obstaculizan y no se aplican, - por ello las reformas educativas tardan en implementarse o simplemente son un fracaso.

Finalmente como un organismo coercitivo la escuela enfren-

ta el dilema del simbolismo de la democracia que crea la ilusión de la participación directa. Por el hecho de participar y reunirse grandes núcleos de jóvenes en una misma institución como resultado de la educación masiva, se promueve el desarrollo de una cultura juvenil que puede ser contraria a la cultura dominante y emerge como un peligro que puede restar efectividad a la reproducción de la dominación.

Esta tesis que afirma la naturaleza conflictiva de la escuela, permite comprender que ésta es un campo de batalla entre las prácticas, teorías y relaciones dominantes y las prácticas y relaciones emergentes de los dominados. Es la mejor forma de comprenderla, de concebirla como un espacio de oposición al sistema. En la escuela nunca se tiene la certeza de que la reproducción de la dominación de clase burgués se logra con éxito y automáticamente a pesar de lo intenso y fuerte de ella.

### 3. EL OBJETO: LA FUNCION Y PRACTICA DOCENTE.

Con el propósito de describir, de analizar el papel de la práctica docente en todo este proceso de reproducción contradictoria, se intentará analizar en términos generales - qué sucede cotidianamente en las aulas, de qué elementos - teóricos y metodológicos se alimenta. Cúal es el papel - que dicha función juega en aquel proceso.

Guiándose por la intuición pareciera que la escuela es - una instancia moldeadora del pensamiento y modo de actuar de los alumnos. Con ello queda oculto, tras esta apariencia el moldamiento a que está sujeto el mismo profesor. Moldeamiento que se da a través de una serie de normas que debe seguir en el salón de clases, a través de la formación a que debe someterse para desarrollarse posteriormente como maestro.

Es necesario para esclarecer este punto, tratar de dilucidar por medio de qué mecanismos se cumple la labor docente. Dilucidar cómo lleva a cabo la institución escolar el moldeamiento en la situación pedagógica.

Para tal efecto se establecerán dos líneas de análisis; la primera es la que puede observarse en la situación de trabajo de cualquier aula, la segunda línea está dada tanto en el

tipo de formación que reciben aquellos alumnos que más adelante serán docentes, como en el papel que juegan en la práctica docente los conocimientos y técnicas pedagógicas derivadas de las teorías psicológicas.

En los estudios que se han llevado a cabo en relación al trabajo en el aula, es posible encontrar una serie de aspectos que permiten ubicar con claridad el engranaje mediante el cual funciona la institución escolar, que empieza a manifestarse desde el momento en que cualquier infante ingresa al colegio.

Por principio existen tres aspectos que delimitan lo que será la vida escolar de los alumnos: la gran cantidad de horas que deberán permanecer en la institución; el hecho de que los locales en que estarán serán muy parecidos entre si, y; el hecho de que deberán permanecer allí con o sin su consentimiento.

Una vez ubicado en este contexto, el alumno recién ingresado debe aprender a vivir en grupo, debe adaptarse a ser constantemente evaluado por otras personas, así como someterse a la autoridad del profesor.

Todos estos rasgos van haciendo que la experiencia en la escuela tenga un carácter singular, respecto a otros con-

textos que conforman la vida del escolar. Rebasan la sup<sub>o</sub>sición corriente de que lo que diferencia el aula de otros entornos es el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conte<sub>o</sub>nido que subyace a dicho proceso. El análisis de la totalidad del medio escolar representa una gran diversidad de elementos distintivos, que son menos obvios pero que son igualmente importantes por el impacto que la vida escolar tiene en el alumnos y el maestro al interior de las aulas.

Otro factor ubicado en esta misma línea de análisis, es el trabajo docente que el maestro desempeña dentro del aula. Pareciera que el trabajo en el aula es simple, sin embargo el profesor desarrolla una serie de actividades que están implicadas a la hora de dar clase.

El profesor es el responsable de canalizar el intercambio social en la clase, a la vez que ordena y distribuye los recursos de la misma. Además es el encargado de conceder privilegios especiales encomendando tareas especffi--cas a los alumnos que se hacen merecedores a ellas, y -por si fuera poco, es el encargado de distribuir el tiem<sub>o</sub>po. Como puede observarse la situación de la clase obliga al profesor a desplegar una gran actividad, que a simple vista pasa desapercibida. La vida escolar se desenvuelve en la compleja interacción de todos estos factores, aunque no puede limitarse a relaciones "especfficamente escolares" (Broccoli, 1977). Para hablar de cómo se lleva a cabo la interacción, se identificarán, ---

tres atributos para caracterizar el trabajo en el aula; - las actividades en las que la gente se emplea, las interacciones mediadas y motivadas por esas actividades y los sentimientos que acompañan a tales actividades e interacciones.

Respecto al primer atributo se puede decir que las actividades desarrolladas en el salón de clases, se dividen de manera tajante en trabajo escolar y juegos. Las que están referidas al trabajo escolar son aquellas que tienen un valor educativo, y toda actividad que para el profesor no tenga ese valor es calificado como juego .

El trabajo en el aula es rutinario y estable; rutinario en tanto que todas las actividades ya están previamente establecidas. Los alumnos deberán sentarse siempre en el mismo banquillo, el profesor estará siempre en el mismo sitio frente a los alumnos. Es estable en cuanto que todo se lleva a cabo con un horario rígido. Esto tiene una serie de implicaciones. La rutina cobra un significado especial por la cantidad de tiempo que pasa un alumno en la escuela. Los horarios provocan que una actividad se de por terminada independientemente de si el alumno está motivado para continuar o no en ella, independientemente que esté o no interesado en iniciar alguna otra.

El trabajo escolar define el carácter de la interacción. El principal propiciador de las interacciones es el maestro. En primera instancia lo hace planteando preguntas a lo largo de la clase. Es también el maestro quien elige el que deberá responder, dejando a un lado a otros alumnos. Es él quien interactúa con los niños, ya sea respondiendo a sus preguntas o aclarando sus dudas.

Sin embargo el maestro al ser el principal propiciador de las interacciones, representa el mayor obstáculo para ellas. Para llevarse a cabo el trabajo individual, es una exigencia que los alumnos permanezcan aislados, aún cuando se encuentren en un espacio reducido treinta o más niños a la vez. A pesar de que se conozcan de manera cercana unos a otros. Es igualmente el profesor el que define el momento y el tipo de materiales con los que deberán trabajar.

Las actividades y las interacciones van generando sentimientos de los alumnos hacia la escuela. Es decir, va generando suposiciones, creencias y normas aceptadas por los participantes. De esta manera se desarrolla un sutil proceso de socialización en el que se involucran los alumnos y el propio maestro. Ambos aceptan las metas y rutinas de la institución como "necesarias" y "satisfactorias". Inmersos en este proceso, se ven involucrados en una situación en donde la enseñanza implica algo más que conductas físicas

observables. Popkwitz y Wehlage lo señalan claramente:

"Los sentimientos tienen implicaciones autoritarias que sirven como guías respecto de lo que es apropiado y razonable dentro de la escuela. Las suposiciones y creencias que mantienen a una persona dentro de una situación institucional sirve como base para elegir y actuar". (8)

En este sutil proceso de socialización se da como válida - la fragmentación del trabajo escolar, la individualización que genera el que cada alumno trabaje por su cuenta. De igual forma es aceptada la concepción de investigación que la escuela propone en el contenido que imparte. En ésta - se define un problema y los métodos apropiados para encontrar respuestas. Validándose así una visión ideológica de la sociedad y el papel que desempeña el individuo en los - asuntos sociales.

Otro aspecto que es común a todo salón de clases es que el alumno siempre está en espera de instrucciones. Cusik, (1973) ha hecho amplias observaciones al respecto. Llega a afirmar que las actividades más frecuentes en los alumnos son; sentarse frente al escritorio, escuchar y mirar. El alumno de esta manera, está en constante estado de espectador. Esta situación provoca que en el aula se desarrolle un li-

---

(8) POPKWITZ, Thomas S. y Gary Wehlage: "La enseñanza como trabajo: una aproximación a la investigación y la evaluación" Teachers College Record, September, 1977, Vol. 79 N°1. pp.7

mitado número de actividades y que estas actividades se estandaricen para producir una conducta uniforme.

Todas las características que se han venido describiendo, han llegado a generar sentimientos de fuerte indiferencia hacia el trabajo en el aula, provocando que a la larga los alumnos dediquen la mayor parte de sus energías a otras actividades que nada tienen que ver con la escuela. Este fenómeno es más fácilmente observable en el nivel medio superior. En él los alumnos dedican su tiempo al desarrollo de actividades paralelas: grupos, pandillas o asociaciones. Creándose de esta manera toda una subcultura. Resulta importante destacar que estas actividades escapan a todo control escolar y se dan en el seno de la escuela a pesar de que la institución se ha organizado a partir de una serie de mecanismos que supuestamente establecen orden y rigidez a la actuación de los alumnos. Son contradicciones que se producen en la vida escolar y dentro del trabajo docente. Vida escolar y trabajo docente que por más que se lo propongan, no logran reproducir de manera mecánica, sino contradictoriamente.

Pero para garantizar un trabajo docente eficiente, de tal manera que culmine exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, que culmine el proceso de inculcación de un capital cultural, se requiere de un conjunto de elementos teó

rico metodológicos que fundamenten ese trabajo. En este sentido el desarrollo de las teorías psicológicas en el campo educativo han permitido a ese trabajo proveerse de los elementos para sustentarse "científicamente", para sustentar el quehacer pedagógico.

Es característico del trabajo docente alimentarse y sustentar su acción pedagógica en aquellas teorías psicológicas de corte funcional. La adopción de las mismas, desde luego, no es una elección libre de parte de los maestros. Es, por el contrario, una imposición que se les hace a través de las políticas educativas que establece el estado. Asimismo a través del currículo obedece a las prácticas psicológicas dominantes e históricamente determinadas.

De esas prácticas se destaca la tecnología educativa. Con ésta, convertida en metodología didáctica, se intenta o propone la resolución de problemas que enfrenta el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como elementos que guían el trabajo docente en el aula, estas prácticas pasan a formar parte del conjunto de mecanismos concretos de operación de la acción pedagógica dada su perspectiva tecnocrática, con lo cual contribuyen a la reproducción de la dominación.

Es claro que como estudiantes, los maestros deben enfrentar

se en primera instancia a esa compleja situación que representa la escuela. En ella deben recibir una formación específica sobre lo que será su futura profesión. Así el profesor aprende su profesión por dos vías fundamentales:

1. A través de los contenidos pedagógicos y
2. A través de los mismos métodos que emplea la escuela normal para formarlos y la experiencia viva que obtiene cuando observan y realizan funciones docentes en las prácticas de enseñanza.

La segunda vía resulta de mayor importancia para este análisis. Implica que, sumada a la socialización a la que ha estado expuesto como estudiante, la metodología a través de la cual el maestro aprende su profesión, se traduce en contenido implícito que aprende de forma imperceptible. En otros términos, puede decirse que es a través de la metodología que se filtra una parte importante del currículo oculto. El futuro enseñante al tiempo que aprende contenidos, aprende, sin percatarse de ello, un estilo pedagógico específico.

En dicha metodología los individuos aprenden:

"... a cómo definir el papel del profesor, incluyendo los estándares para organizar el conocimiento curricular, prácticas de institución, y actividades hacia la conducta apropiada y el razonamiento para el maestro y el alumno. El proceso de socialización contiene sentimientos que orientan a los nuevos maestros hacia lo que es apropiado, razonable y justificable dentro del contexto de la enseñanza escolar". (9)

Lo que el alumno aprende, es a desarrollarse según las expectativas que el maestro tiene acerca de su comportamiento, de modo que la clase se desarrolla en función de las reglas establecidas por el maestro. Esto quiere decir que el recién iniciado maestro, reproduce al modelo pedagógico que ha experimentado, primero, como alumno en su formación básica y posteriormente en su formación específica para ejercer como profesor.

Es así como asimila un estilo sumamente tradicional del que hacer pedagógico. La actividad predominante es la explicación de contenidos, en donde el papel que le corresponde al alumno es el de responder a ejercicios orales y escritos. De esta forma puede explicarse cómo el nuevo profesor acepta el papel aprendido como alumno, el cual aplica como modelo de comportamiento a la hora de desempeñarse como profesor, creando con ésto un sistema aparentemente cerrado.

Pero si bien es cierto que la formación que recibe, tanto en

el ámbito formal como en el implícito, parecen no permitirle ir más allá de una situación en la que no hay más posibilidades que la reproducción, el maestro encuentra que todo este "deber ser", se ve confrontado con la realidad escolar y su propia práctica docente.

La profesión docente guarda cierta peculiaridad respecto de las demás profesiones. El profesionalismo en general, supone un entrenamiento especializado que proporciona una base de conocimientos bien desarrollados, además de suponer la captación de una "clientela" que asiste voluntariamente a recibir un servicio. En la profesión docente no se encuentra ninguno de éstos dos aspectos. Por un lado se ha cuestionado constantemente la calidad de la formación magisterial, y por otro, los alumnos no van por voluntad propia a recibir clases. En esto se percibe que ni el maestro elige a sus alumnos, ni el maestro ha sido elegido por ellos. Además existen pocas posibilidades de que el maestro cambie de alumnos, o los alumnos puedan elegir con quién desearían tomar clases.

Como profesión, su función se ve limitada a distribuir más que a producir conocimiento, lo cual es caracterizado como un desarrollo semiprofesional para el caso de otras profesiones.

En el contexto de la organización de la escuela, la práctica docente está supeditada a las imposiciones de un poder superior que le asigna responsabilidades que no tienen posibilidad de discusión. Se le imponen procedimientos de operación con instrucciones detalladas de cómo debe conducirse en diferentes situaciones (Wallin y Berg, 1982). También le llegan planes y programas en los que él no tuvo ninguna injerencia, que chocan con la realidad que él vive en el salón de clases, pero que se ve obligado a ejecutar.

En su práctica docente el maestro no toma decisiones, se le imponen. Asume un papel de mero instrumentador de tareas, y un transmisor de conocimientos que le son, en la mayoría de los casos, conocimientos ajenos. Es en esta realidad donde la práctica docente se desarrolla cotidianamente contribuyendo al proceso reproductor.

Estas son el conjunto de características concretas que predominan en el quehacer pedagógico en el aula, que caracterizan su función reproductora. Función que, como ya se apuntó, encuentra sus límites y posibilidades en el mismo proceso contradictorio de la realidad social. Límites y posibilidades que marcan la orientación y especificidad de esa práctica, que marcan su función social.

Este panorama representa un ejemplo más de la división social arbitraria del trabajo que establece una separación entre productores (investigadores o científicos) y reproductores o transmisores del conocimiento (los maestros), entre quienes piensan y diseñan (expertos) y quienes ejecutan (maestros). De este modo se cumple la sentencia del pensamiento tecnocrático en la educación "quienes saben investigan, quienes no saben enseñan".

## CAPITULO II

## LA FUNCION DOCENTE

La crítica que se hace a la función docente data de fines del Siglo pasado. Empieza a propagarse a través de la crítica que se hace a la escuela tradicional, basada en una educación orientada por modelos y por responder a los intereses y modo de vida de la burguesía tradicional.

Como consecuencia del desarrollo industrial, la escuela tradicional se ve desfasada por lo cual comienza a ser cuestionada a partir de que se desvincula de la vida laboral. En este sentido, es una escuela cuya enseñanza no permite la calificación de los ciudadanos que demandaba el mercado de trabajo y, por tanto, no responde a los intereses de la creciente burguesía liberal. A partir de que entra en esta crisis, la escuela tradicional es analizada desde diversas perspectivas, algunas de las cuales plantean soluciones proponiendo modificaciones al interior de la misma institución escolar. Tales análisis se han profundizado con el tiempo y han llevado el debate a un nivel que trasciende la búsqueda de soluciones en el estrecho ámbito escolar.

Sea cual fuere el nivel del análisis y el debate, es el maestro el

blanco más visible a través del cual se filtra la crítica a la que es sometida la educación escolar. Esto ha evidenciado el papel fundamental que juega el docente. Independientemente de la perspectiva en que se ubiquen los diversos análisis.

La materialización de estos análisis se inicia en el fuerte cuestionamiento a la mencionada escuela tradicional. Misma que mediante la pretensión de confrontar al educando con los grandes modelos, obras maestras y una rigurosa disciplina, intenta llegar a los valores esenciales de las grandes obras como objetivos educativos. El principal responsable de lograr ésto, de mediar en la confrontación con los modelos, de transmitir esos valores e, inclusive, de llevarlos a la misma práctica, disciplinadamente, era el maestro. Por tanto si la educación fallaba, era porque el modelo terrenal, el maestro, fallaba.

Así este tipo de educación comienza a entrar a un período de crisis al no satisfacer la necesidad de vincularse con la vida productiva, a tal grado que un clásico representante de esta tradición Château llega a afirmar que "la escuela prepara para la vida dándole la espalda a la vida". (10).

---

(10) SNYDERS, George. Pedagogía progresista. Ed. Marova, Madrid, 1982. p.p. 34

De estos cuestionamientos comienza a generarse un movimiento de reforma dentro de la escuela llamado Escuela Nueva. Este movimiento centra su interés en la modificación de formas, métodos y contenidos de la enseñanza a partir de los intereses de los niños, permitiéndolos, según esto, la libre manifestación de la naturaleza infantil y dando libre juego a la actividad de los educandos. Como lo señala Lundgren (1975) se produce un cambio en la orientación educativa que responde a las necesidades pragmáticas del individuo y la sociedad industrial. De esta manera, la educación nueva o activa - convierte al niño en el eje central de la enseñanza y el maestro deja de ser el modelo de aprendizaje, en tanto que la disciplina cede de el paso a la espontaneidad de los niños.

Otra posición de crítica a la escuela tradicional lo constituyó - el movimiento antiautoritario, que cuestionaba el carácter autoritario de las relaciones maestro-alumno. En este movimiento se intenta llevar a cabo la educación en y para la libertad. Para lograrlo el maestro era nuevamente el centro de crítica pues era el portador de autoridad e imposición institucional sobre los alumnos. En este sentido se planteaba la necesidad de dejar de ser la directriz del proceso educativo, la autoridad, para transformarse en un instrumento de aprendizaje a disposición de los alumnos, quienes lo utilizaron cuando lo juzgaban necesario. Así el maestro renuncia a la palabra para otorgársela a los alumnos; ahora el grupo es soberano, es el que define los límites de su libertad al interior de la escuela.

Finalmente una posición de crítica más general a la escuela tradicional es la sociopolítica. Posición que trasciende los límites de la institución escolar para tratar de entender qué es lo que sucede en ella. Trata de poner en claro el papel que juega la escuela y , particularmente, los docentes en la sociedad industrial, sociedad dividida en clases. Palacios pedagogo español al respecto afirma que:

" si los pedagogos reformistas se centran sobre todo en las actividades pedagógicas de sus clases y los antiautoritarios se centran sobre todo en los aspectos más represivos e institucionales de la escuela, los que se sitúan en ésta perspectiva centran su análisis en el papel que la escuela -y se agregaría los docentes- cumplen en la sociedad, su significado y papel histórico". (11)

Con el propósito de profundizar en esa línea crítica y fundamentalmente, destacar los mecanismos mediante los cuales la función docente cumple su papel, se analizará en el resto del capítulo el papel del maestro como agente de reproducción social, como servidor público y el proceso de formación que sigue para ejercer la docencia.

#### 1. EL MAESTRO COMO AGENTE DEL PROCESO DE REPRODUCCION SOCIAL Y CULTURAL.

En la perspectiva de crítica sociopolítica a la escuela mucho

---

(11) PALACIOS, Jesús. "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente" en Cuadernos de pedagogía. N° 51, Barcelona, 1979. pp. 14

se ha dicho acerca de la función reproductora de ésta, sin embargo la mayoría de las veces no se ha explicitado cómo logra llevarse a cabo esa función que se supone le es inherente.

Esto parece aclararse al tratar de analizar el papel que juega el maestro como agente del proceso de reproducción y las relaciones que se ocultan tras la relación y acción pedagógica. Por ello comprender la función docente implica identificar los mecanismos que permiten al maestro realizar su trabajo como un todo coherente, en donde él tiene una función legitimadora, - tanto de lo que enseña como de lo que representa institucional y socialmente. Entonces, se trata de conocer qué es lo que hace ser al maestro lo que es.

Se intentará llegar a ese conocimiento mediante el cuestionamiento de la actividad del docente:

¿De dónde viene la credibilidad a lo que hace y dice el maestro?, ¿Por qué resulta incuestionable lo que dice el maestro? ¿Qué es lo que hace al maestro poseedor absoluto del conocimiento?, y ¿Qué hay de oculto tras de todo esto?

### 1.1. La Acción Pedagógica.

Un primer aspecto que se halla tras la relación pedagógica es que la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1975) ejercida

por el maestro es portadora de una violencia y poder simbólico. Es decir, la dominación y la imposición social no solamente se da mediante la fuerza, sino que es posible ejercer un tipo de violencia sutil, tan sutil que incluso los mismos profesores, las más de las veces, no son conscientes de que están ejerciendo en la cotidianidad del aula esta violencia. Lo que se impone —y toda imposición es una violencia— a través de la acción pedagógica, es una serie de valores y significados culturales. Y dado que estos valores y significados no provienen de ley alguna más que de corresponder a los intereses de las clases dominantes, esta imposición resulta ser una imposición arbitraria que deriva de un poder también arbitrario. Arbitrario en tanto que es impuesto por la clase en el poder.

### 1.2 El Discurso Pedagógico.

La escuela es una estructura organizada y práctica interactiva donde el currículo, la acción pedagógica y los modos de evaluación, establecen los términos en que maestros y alumnos se relacionan dentro del contexto del salón de clases. Pero estas relaciones están mediadas por procesos comunicativos, —discurso pedagógico— el lenguaje en el aula, las prácticas y normas que regulan estas relaciones cuyo telón de fondo es la reproducción de la dominación. Es decir, el ejercicio del poder, el autoritarismo y el control social que son los principios que orientan y regulan la acción pedagógica en el aula.

Es así que la acción pedagógica, como una forma especializada

de comunicación entre maestro y alumnos, centra su actividad en la transmisión-adquisición de cultura mediante la imposición de símbolos y valores que pertenecen a una clase que define lo que es cultura. En ese sentido lo impuesto como poder arbitrario, es una arbitrariedad cultural y en tanto cultural adopta un carácter simbólico. Por ello el maestro resulta ser un agente de esa arbitrariedad cultural. A través del lenguaje que es uno de los instrumentos más eficaces de la función docente.

El lenguaje empleado por el maestro presenta características que lo hacen ver con cierto nivel de complejidad, de manera que decodificarlo requiere necesariamente de una aptitud que sólo es posible adquirir a través del ámbito familiar. Pero no cualquier ámbito familiar provee la aptitud para la comprensión y manejo de dicho lenguaje. Un manejo elaborado y en ocasiones sofisticado sólo se obtiene por la pertenencia a una determinada clase social. De allí que los maestros al hablar en el aula con un lenguaje magistral sean reproductores directos de la cultura dominante, pues este tipo de lenguaje implica el conocimiento y manejo de un repertorio lingüístico que sólo es posible obtener en medios familiares y sociales de las clases altas.

Al interior de la escuela, la enseñanza está marcada por el -- verbalismo, por la palabra, por un discurso. En este sentido la enseñanza verbalista es la más pertinente. Mediante ésta el

maestro realiza su función, es el canal empleado en esta forma especializada de transmisión/adquisición de cultura. El verbalismo es lo que define la relación pedagógica, pero a su vez, define los problemas y dificultades de esa relación. Dificultades sustentadas en que tal relación se desarrolla con base en sobreentendidos y malentendidos de la enseñanza y la comunicación pedagógica.

Bernstein (S/F) señala que el discurso pedagógico como forma especializada de comunicación, está regido por un conjunto de reglas que norman las relaciones entre el maestro y los alumnos al interior del aula. Estas reglas son proporcionadas por lo que llama dispositivo pedagógico, que es una condición de la producción/reproducción y transformación de la cultura. Dichas reglas son: de distribución, aquellas que regulan la relación entre el poder, grupos sociales, formas de conciencia y prácticas; de recontextualización, aquellas que regulan la constitución del discurso pedagógico especificado y; de evaluación, aquellas que se constituyen por la práctica pedagógica.

Se considera que la regla de recontextualización podría ayudar a comprender el problema y significado de la enseñanza verbalista, que caracteriza en general el quehacer del maestro. Además de ser la regla que propiamente norma el discurso pedagógico.

El discurso pedagógico es un principio de recontextualización que implica una transformación de los objetos, relaciones y contenidos reales de la enseñanza en objetos, relaciones y contenidos virtuales imaginarios. El discurso pedagógico no tiene discurso propio, es un principio para apropiarse de otros discursos. En este sentido el maestro más que un productor de conocimiento es un transmisor de conocimientos generados por otros en distintas disciplinas. Al transmitir esos conocimientos, los pone y ubica en otro contexto que modifica su sentido y significado original de "real" en cierto sentido en "irreal."

Las reglas de recontextualización también regulan la teoría instruccional o de la enseñanza que el maestro emplea o desde la cual realiza su práctica pedagógica. De esta teoría de la enseñanza se derivan las normas de transmisión de los objetos y contenidos educativos. De modo que la teoría instruccional es un discurso que regula la práctica pedagógica en el sentido de que construye un modelo de transmisor-maestro, construye un modelo de contexto pedagógico, escuela y aula y; construye un modelo de la aptitud pedagógica. Desde luego que la orientación de estos modelos está regulada por las reglas de distribución del poder, los grupos sociales, sus relaciones y la conciencia.

Así, el discurso pedagógico, la enseñanza verbalista del quehacer docente, está constituido por una gramática recontextualizante. Esta gramática transforma necesariamente, en el proceso de constituir sus nuevos ordenamientos, los discursos de otras disciplinas en discursos imaginarios.

"... la gramática (...) - del discurso pedagógico - no es una gramática para especializar el discurso específico (...) sino un principio de desubicación, reubicación y reenfoco de otros discursos especializados, poniéndolos en una nueva relación recíproca e introduciendo un nuevo ordenamiento interno temporal" (12)

Sin embargo, como se ha venido señalando; la práctica pedagógica no necesariamente reproduce el discurso pedagógico y lo que se adquiere no necesariamente es lo que se transmite, pues existen contradicciones manifestadas en este mismo proceso de recontextualización.

Otra característica de la enseñanza verbalista del maestro es el lenguaje tan elaborado y complicado que emplea. Que le otorga, mientras más elaborado sea ese lenguaje, mayor autoridad. En esta situación el maestro no está preocupado de si sus alumnos comprenden o no su discurso, asimismo, el alumno no está en posibilidades de preguntar e interrumpir al maestro. El carácter de autoridad del que está investido el maestro es el corolario perfecto de la relación pedagógica. Entonces el maestro resulta ser el eterno infalible y los alumnos los ineptos

o malos alumnos como suele llamársele. A éstos últimos se -- les atribuye el fracaso escolar. Excusa que resulta idónea para justificar dicho fracaso. Pero es tanto como decir que el problema no puede estar en el que comunica, sino en el que recibe el mensaje. (Con ello, queda escondido el hecho de que el responsable del fracaso es, finalmente, la institución escolar que propicia todo esto).

Cualquier persona que haya ejercido la docencia, no podrá negar que ésta es una gran verdad. Cuántas veces no se descubre uno mismo en la gran farsa al fingir que estamos seguros que los alumnos entendieron el discurso y ellos fingiendo por asunción que entendieron, aún cuando se percatan que no es así. Los alumnos están obligados a fingir por no estar en posibilidades de contradecir, están ya convencidos de que si no se entiende no es por culpa del maestro, sino debido a su propia ineptitud que no se les da entender. Cuántas veces no se ha librado un docente de una situación que le cuestionan y embarazosa echando mano de esta explicación.

Con todo esto, sin embargo, se esconde al verdadero responsable de ese fracaso, quien lo propicia: la institución escolar.

### 1.3 La Distribución Espacial del Aula.

Sumando al problema del verbalismo, del discurso pedagógico al interior del aula, se presenta otra situación más específica que está determinada por la propia organización del sitio donde

se lleva a cabo la relación pedagógica entre el maestro y los alumnos: la distribución espacial del salón de clases, la estructura de la clase misma (Postman, N. y Weingartner, 1969).

La distribución espacial o geográfica del aula determina un lugar para cada cual. El estrado pertenece al maestro y enfrente, abajo, está el lugar de los alumnos, los pupitres. Esta distribución obliga a que todas las miradas converjan en una sola presencia, la del maestro. Este está en condiciones de captar la atención del grupo y reafirmar su autoridad. Situación indispensable para que desarrolle su discurso con la certeza de que será atendido. Con esto se establece la creencia que ha definido en sí lo que es aprendizaje, es decir, la creencia de que atender es comprender lo cual significa aprender.

Esta situación de privilegio, que la distribución geográfica del aula otorga al maestro, le permite orientar el movimiento de la clase o su dinámica. Decide si vale o no la pena que los alumnos intervengan -lo cual está desde luego, en función de su exposición- y cuando así es, es obvio qué, quién y cómo interviene lo decide el maestro.

Tal situación coloca a los alumnos en desventaja frente a la autoridad del maestro. Los lleva o bien a tratar de ganarse la simpatía del maestro, o bien a asumir la situación para evitar acciones que quizá pudieran molestarle. Por todas estas situa-

ciones, es la distribución geográfica del aula la evidencia de que las relaciones de autoridad maestro-alumnos, constituyen un mecanismo que permite el control social del aula. Frente a todo ésto cabe preguntarse ¿Qué aprenden entonces los -- alumnos?.

Lo que aprenden en este ambiente que propicia la infalibilidad del maestro es un conjunto de disposiciones cuyo contenido involucra concepciones ideológicas de las relaciones sociales y la sociedad. Aprenden lo que es científico y lo que no, por tanto lo que es verdadero o válido y lo que no es; aprenden - pautas y normas de comportamiento social. Por su parte el maestro a través de lo que enseña define por omisión lo que es válido de lo que no lo es. Enseña, como señalan Popwhitz y --- Whehlage (1975), no sólo el contenido, sino un conjunto de normas hacia lo que constituye un problema y métodos apropiados - para encontrarle soluciones. Estas mismas disposiciones, desde luego, sostienen visiones y concepciones ideológicas de la sociedad.

El maestro, investido de la supuesta neutralidad que le dan su autoridad y saberes, trasmite lo que es científico, lo que es cultura y, por eliminación, lo que no lo es. Sabiendo o no - con ello es transmisor de un punto de vista de clase. Este es el marco que establece la tendencia a que el maestro sea un - agente de reproducción social.

## 2. EL PAPEL DEL MAESTRO COMO SERVIDOR PUBLICO

Otro elemento que es fundamental para comprender cómo se va conformando la función docente, se refiere a cómo el maestro integra a su función la concepción de servidor público y cómo ésto lo lleva a desarrollar esa función de forma sumamente limitada, restringiéndose a la aplicación de técnicas.

Bullough, Gittin y Goldstein (1984) describen cómo tanto los ideales del servidor público cómo la ideología de los valores técnicos están incorporados en la función docente. En lo que se refiere al primer aspecto, una característica del servidor público es la de que tiene que abandonar su individualidad con objeto de servir al Estado. El no tiene intereses políticos más allá de una eficiente adición al Estado. Esto significa que los servidores públicos deben ser desinteresados, virtuosos, buenos para el trabajo y serviciales.

Estar sujeto a está concepción, es pues funcionar eficientemente. En cuanto ésto no resulta así, la ineficiencia es atribuida a la incompetencia del maestro.

Por eso es que cuando el maestro no está funcionando con eficiencia, se atribuye directamente a que no tiene "métodos de enseñanza". Consideración a partir de la cual su preparación, para

corregir esta situación, se encamina a proporcionarle métodos de enseñanza que resulten económicos y eficientes.

Evidentemente, con esta idea de optimizar recursos en términos de eficiencia, queda fuera de la competencia del maestro discutir los fines y propósitos de la educación. Esto va conformando el perfil del maestro como servidor público, asumiendo que el buen maestro debe ser leal y su lealtad se expresa no evadiendo el trabajo, no protestando y evidentemente no cuestionando.

Otro aspecto que define el papel del servidor público es el no participar en cuestiones normativas. Consecuentemente, el maestro al no tener nada que ver en la definición de los fines y propósitos de la educación, entiende los problemas pedagógicos como asuntos de carácter fundamentalmente técnico.

Ubicado el maestro en esta concepción de servidor público, la alternativa más obvia que tiene para enfrentar su trabajo es el de someterse a un trabajo febril; donde los reportes, revisar tareas y mantener el orden en el salón de clases absorben la parte más importante del tiempo del maestro, convirtiéndose sin remedio en un trabajo sumamente técnico, o bien, administrativo.

Aunado a ésto, se encuentra la ideología de los valores técnicos, en donde se considera que solamente a través de la intervención de los expertos se descubre la verdad y se obtiene el progreso.

Es de esta manera que el maestro se encuentra que para ejercer su profesión, deberá hacerlo con un currículum diseñado por expertos, llegándole a él como un producto terminado.

Así el maestro se convierte en ejecutor, él es el encargado del cómo, el qué, ya ha sido definido con anterioridad, sin su concurso. De esta manera queda establecida una dicotomía entre la concepción y la ejecución de lo que deberá enseñarse en el aula.

Bullough, Gittin y Goldstein lo explicitan así:

"Implicita en esta definición del papel docente hay una reducción de la enseñanza al manejo de las personas y las cosas. La enseñanza entendida como manejo, está primordialmente interesada con la aplicación apropiada de reglas y procedimientos para ejecutar los cambios deseados y preestablecidos en la conducta de los estudiantes. Este énfasis hace que el trabajo de los maestros sea de naturaleza técnica, lo que limita la necesidad de un pensamiento reflexivo acerca de los fines". (13)

Así, éstos aspectos incorporados a la función docente dan coherencia al carácter técnico que comúnmente asume el maestro en

(13) BULLOUGH, Robert V. Jr., Andrew D. Gittin and Stanley L. Goldstein. "Ideology, teacher roles, and resistance". Teacher Collage Record. 1984, Vol. 86, No. 2. pp. 10-11

donde no es una exigencia reflexionar acerca de los fines de la educación, ni tampoco resulta imperativo cuestionarse el qué y para qué. Lo único relevante para una función entendida de es ta manera sólo requiere de conocer el cómo.

Todo esto se traduce, en términos prácticos, en cómo entiende el maestro la didáctica misma. Si se hace una revisión somera de cuál es el desarrollo de esta disciplina, resulta sencillo percatarse que el desarrollo que ésta ha tenido, tiene una estrecha relación con la identificación de falta de elementos - por parte del maestro para desarrollarse en el salón de clases. Se plantea entonces la didáctica como el eslabón que va a permitir al maestro obtener los elementos que harán funcionar mejor sus clases. Así la didáctica en un sentido más tradicional es aquella disciplina que se interesa por el cómo, soslayando el qué, y se aboca a dar una serie de instrumentos que funcionan en cualquier situación de aprendizaje. Esto es, la práctica docente entendida cómo la aplicación de una serie de técnicas.

En un sentido más actualizado, la tecnología educativa sería la que se ha propuesto como el remedio a la falta de elementos para enfrentar la problemática educativa, en donde nuevamente se proponen elementos del cómo, es decir, con qué instrumentos -- abordar una situación de aprendizaje, soslayando nuevamente el qué y el para qué.

Todo lo anterior encuadra, en forma adecuada, con la incorporación de los ideales del servidor público y la concepción de analizar lo pedagógico mediante la racionalidad tecnocrática, convirtiéndose así, la función docente, en algo estrecho y limitado.

### 3. LA FORMACION DOCENTE, COMO SE EDUCA AL EDUCADOR.

En los últimos años se ha puesto gran interés sobre las implicaciones que tiene, para la sociedad, la formación de los docentes. Incluso se ha llegado a reconocer, en las políticas educativas de los gobiernos, que los maestros son la columna vertebral del sistema educativo, por lo que requieren de una formación sólida, teórica y metodológica bien sustentada.

Desde una perspectiva crítica estas implicaciones conllevan cuestionamientos que trascienden el simple interés de que los maestros se formen. Se considera que los programas de formación docente representan agencias sociales que incorporan normas y patrones de funcionamiento escolar, que orienta la construcción y legitimación de categorías relacionadas con valores de éxito, competencia y logro. Estos mismos programas sirven para definir puestos específicos al interior de la organización escolar como

son el del directivo, de maestro y de alumno (Giroux, 1980).

En síntesis es de suma importancia analizar esta formación ya que en cualquier nivel de la enseñanza, los maestros son parte de lo que Giroux llama "región ideológica", (14) cuya importancia está en legitimar concepciones y prácticas de la sociedad capitalista. Pero ¿cómo se manifiesta en sí misma la ideología dominante en los programas de formación docente?

La manifestación de esa ideología se realiza por dos vías: durante la formación, que implica la interiorización de visiones, actitudes, valores y mecanismos que los maestros ya en funciones reproducen; y mediante los parámetros y sustento teórico con los que se desarrollan y organizan los currículos de formación docente.

Respecto a la primera vía, el maestro aprende su profesión a través de la formación elemental que recibe en la escuela como alumno. Es a través de este proceso que el futuro maestro empieza a vivir e interactuar con una serie de elementos que se mantienen invariables desde el momento en que es aprendiz, hasta el momento en que le toca enseñar. Por ejemplo que los alumnos asistan obligatoriamente a la escuela, que el maestro es el que

(14) GIROUX, Henry A. "Teacher education and ideology of social control. Journal of education. 1980, Vol. 16 No. 1, p.11

organiza las actividades y decide el tipo de interacciones que debe haber en el salón de clases, o bien que el grupo de niños debe trabajar en orden y en silencio cuando así lo indique el maestro.

Es así como durante el transcurso de su formación docente el futuro maestro va adquiriendo cierta socialización y conocimiento de lo que es la institución escolar, de lo que es la escuela y las regularidades que en ella se establecen. Esto es fundamental para esa formación, ya que a diferencia de otras profesiones, la docencia se aprende y ejerce en un mismo ámbito, el ámbito escolar. Entonces, el ámbito natural del maestro es la institución escolar, la escuela. Por ello resulta absolutamente cierto que el moldeamiento del pensamiento y conducta que realiza esta institución en todos los sujetos sociales, es especialmente cierto para los educadores.

Respecto a la segunda vía, el maestro comienza a vivir la regularidad institucional, como ya se señaló, desde los primeros años de su escolaridad. Posteriormente, su preparación tiene que ver con contenidos psicopedagógicos destinados para ello y con las prácticas escolares que deben llevarse a cabo.

Estos elementos, mediante los cuales se forma, implican algo

más que la asimilación de contenidos educativos. Un aspecto su mamente significativo es que al estar conociendo los contenidos, el futuro maestro aprende a cómo manejarse en el aula. Este -- aprendizaje también lo logra mediante la observación de como su profesor lo hace. Así asimila un modelo pedagógico aún sin per catarse de ello. Además aprende a definir lo que es válido de lo que no lo es, bajo la perspectiva de los contenidos y orien tación que la institución le impone.

Esta perspectiva y orientación aprendida tienen que ver con lo que se analizó acerca de la "racionalidad tecnocrática" (Giroux, 1980). Existen un conjunto de suposiciones que caracterizan di cha racionalidad. Estas suposiciones orientan en general los currículos de formación docente.

Una de estas se refiere a la idea de que la teoría educativa de be operar a partir de proposiciones que sean empíricamente com probables. Aquí la idea central es que la investigación empíri ca-analítica puede identificar las leyes y regularidades del mundo social. Estas regularidades pueden ser manipuladas como los objetos del mundo físico. Otra suposición es la considera- ción de que las ciencias naturales proporcionan el modelo de aplicación apropiado de los conceptos y técnicas de la teoría educativa, la planeación y la evaluación.

Finalmente, se encuentra la suposición de que el conocimiento debe ser objetivo y capaz de ser descrito al margen de los valores y la ideología. Los educadores pueden y deben separar los enunciados de valor de los "hechos" y "modos de investigación" que deben permanecer objetivos.

Estos son los supuestos directrices de una forma de racionalidad que se concibe así misma como científica, objetiva y funcional. Racionalidad que orienta las demandas de formación de los docentes y conlleva una noción de la sociedad que enfatiza el equilibrio y el orden, en resumen la armonía social.

Otro aspecto que viene a completar la formación docente se refiere a las prácticas que el futuro maestro debe realizar y cubrir como parte de su educación. Según Popwhitz y Whehlage (1977), estas prácticas se caracterizan por concebir la enseñanza, como una actividad burocrática, donde dominan los criterios de organización y autoridad. En este sentido, son actividades de trabajo e interacciones estandarizadas y a corto plazo. El trabajo práctico se basa en supuestas teorías científicas que hacen que muchas de las actividades parezcan razonables.

En fin, la formación de los docentes tiene toda una tendencia que más que educarlos para problematizar, investigar y aprender, es un medio para imprimir al futuro maestro una concepción y aprendizaje acerca de lo apropiado -

de las regularidades e interrelaciones de la vida en el aula. La formación sirve para inculcar y reproducir la dominación capitalista, para la cual no existe el conflicto, ni la historia.

Con todo lo analizado hasta aquí pareciera que la práctica y formación docente no es otra cosa sino reproducir la dominación. Pero los análisis y discusión de esta problemática sigue avanzando y los descubrimientos sobre cómo se da concretamente la vida en las aulas, ha demostrado que dicha reproducción no sucede de forma mecánica, como se analizará a continuación.

#### 4. LA PRACTICA DOCENTE. UNA PRACTICA CONTRADICTORIA.

Pero no todo sucede como un continuo sin ruptura, si bien es cierto que existe todo un contexto social e institucional que situa en primera instancia al maestro como agente de reproducción, existen también otra serie de factores que están incorporados en su práctica cotidiana. Esto tiene como consecuencia que dicha reproducción se produzca de modo absoluto.

Una vez que el maestro ha egresado de la normal, pasa a formar parte de la vida en las aulas, con la diferencia de que ahora

Él es quien debe enseñar. Sin embargo podrá pensarse que dado el esquema social e institucional en el que han sido formados todos los maestros tienen una práctica homogénea y ordenada. El estudio de la vida en el salón de clases, muestra que ésto no es así, en la práctica se plantean una serie de paradojas que al enfrentarlas el maestro hace de su quehacer cotidiano una práctica contradictoria.

Cuando el maestro inicia su trabajo, al comenzar el ciclo escolar, lo primero con que se encuentra es un programa que deberá impartir, pero en el cual él no ha tenido ninguna intervención ya que ha sido diseñado por expertos, es decir se encuentra con algo ya dado. Esta primera situación plantea de entrada la separación entre el qué y el cómo, es decir la separación entre quién establece los fines y quién los ejecuta. Lo que sucede - en esta situación es que cada maestro interpreta y traduce el programa de acuerdo con su propia valoración. El maestro pone aquí en juego su historia personal y en este sentido puede no haber una total coincidencia en todos los maestros respecto a lo que el programa esté planteando como válido. Es tal la diversidad de individualidades, que existen diferentes modos de apropiarse del programa y su contenido. Aún cuando existe un proceso en el que la formación docente supone homogeneización, la asimilación de los programas no se da por absorción. Hay que considerar que

la confrontación con la realidad puede modificar este proceso de moldeamiento o como diría Quiroz:

"Al final de cuentas cada maestro a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que considera que no vale la pena". (15)

Para ejemplificar lo anterior, se recurrirá a lo que Jackson (1968) en un estudio ya clásico ha dejado planteado. Este investigador educativo llevó a cabo un estudio con el que pone de manifiesto que los maestros consideran como secundario llevar a cabo de una manera rígida el programa establecido. Cada maestro valora, interpreta y decide lo que es más importante enseñar en clase. Muchas veces sucediendo con esto, que dejaban a un lado el programa marcado, para seguir el camino que cada uno de ellos consideraba pertinente para la enseñanza. Los maestros llamaban a esto su autonomía profesional, y no aceptaban, por un lado, la imposición de un programa inflexible y, por otro, rechazaban una supervisión estrecha de lo que hacían (Jackson, 1968).

Otro elemento sorprendente encontrado por Jackson, fue el hecho de que lejos de lo que pudiera pensarse, los maestros no consideraban como determinante para decidir si un alumno ha aprendido

(15) QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento". En Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. SEP-Caballito, México, 1985. p.p. 31

do o no, los criterios llamados objetivos, tales como los exámenes, ni ningún otro que pudiera considerarse como tal.

Los profesores consideraban más importante el entusiasmo de los alumnos y su participación, que el resultado de los propios exámenes.

Esta situación llamada por el autor, "inmediatez de la clase", se refiere a la consideración de los acontecimientos pasajeros como pautas para saber si el maestro estaba enseñando bien y, por lo tanto, el alumno estaba aprendiendo.

Esto revela que cada maestro tiene sus propios parámetros para impartir y evaluar la enseñanza, lo cual evidentemente contradice la suposición de que todos los maestros enseñan lo mismo y de la misma manera.

El maestro debe enfrentar aspectos que permanecen constantes en las escuelas, tales como: el tamaño del salón de clases, el número de alumnos por maestro, la escases de material. También es sometido a un ritmo de trabajo sumamente acelerado. Cuenta con un tiempo limitado para lograr que 30 ó 40 alumnos logren aprendizajes, además de que debe proporcionarles atención, repartir actividades, organizarlas, revisar tareas, etc.

Este ritmo y organización pedagógica desde luego le impide -

reflexionar acerca de su práctica. La paradoja de esta situación es que aún cuando demuestren una gran eficiencia en su febril labor, la mayoría de las veces, no les reditúa ni reconocimiento, ni ascensos como ocurriría en cualquier otra profesión donde se demostrara tal aptitud en el trabajo.

Por otra parte, una cuestión comparativa con otras profesiones es que los maestros se enfrentan al hecho de que los alumnos no asisten voluntariamente a la escuela. Situaciones que ningún otro profesionista enfrenta ya que, en cualquier caso que no sea la docencia, existe la opción de cambiar de un profesionista a otro. Con el docente comunmente no sucede así, a él se le asigna un grupo, le parezca o no el más adecuado. Por último es importante destacar cómo frente a la falta de una sólida formación profesional, el maestro es distribuidor pero no productor del conocimiento, situación que lo define más como técnico calificado que como profesional. No produce conocimiento, sólo transmite lo que otros profesionales producen. Como señala Bernstein el discurso pedagógico no es un discurso propio "es un discurso sin un discurso específico ..." (16). Con ello el maestro, en situaciones educativas complejas, por ejemplo, por qué los niños no aprenden, vive su propia práctica como algo sumamente restringido, no cuenta con teorías y métodos que le permitan com

---

(16) Op. Cit. BERNSTEIN, Basil. p.p. 12

prender con certeza tales situaciones. Su labor se circunscribe a la de mero transmisor de teorías y conocimientos elaborados en otros campos profesionales.

Esta compleja y contradictoria situación en la que se desarrolla la función docente, ha provocado al interior de la escuela el desarrollo de una cultura escolar, de una práctica y de conceptos diferenciados del quehacer educativo por parte no sólo de los maestros, sino también de los alumnos. Cultura que se realiza a través de la interpretación que se da a los programas y finalidades educativas que persigue la institución. Asimismo por la defensa de la independencia en la cátedra de parte de los docentes, independencia que va contra la misma estructura jerárquica que caracteriza a la escuela.

Estas prácticas y conceptos diferenciados de la visión institucional, evidentemente manifiestan contradicciones que se producen a pesar de un marco sumamente restrictivo, lo cual muestra que el docente no reproduce lineal y mecánicamente.

Estas son, pues, evidencias que contradicen el aparente funcionamiento armónico del quehacer educativo. De allí que resulte de gran relevancia analizar la verdadera naturaleza de la práctica docente, rescatarla como una función que trasciende la reproducción social y la trastoca. Con ello evidencia el potencial que esconde con el cual puede contribuir a la transformación social. El maestro es un sujeto social y, por tanto, un ser histórico.

## CAPITULO III

## EL PAPEL DE LA PSICOLOGIA EN LA EDUCACION

## 1. PSICOLOGIA Y EDUCACION.

La educación escolar es un proceso complejo y contradictorio. Su complejidad está en ser un proceso social que implica al conjunto de factores económicos, políticos y culturales que caracterizan a la sociedad capitalista en su conjunto. En este sentido la escuela es un reflejo de esa estructura social, la cual expresa su problemática. Así, las fallas de la escuela son fallas de la sociedad en su conjunto.

El funcionamiento escolar se logra mediante la organización administrativa, la estructura curricular y la práctica docente o acción pedagógica. Este funcionamiento cada vez resulta menos eficiente por la burocratización administrativa, planes de estudio obsoletos y una práctica docente desprovista de teoría y método. Todo esto ha contribuido a que la escuela entre en una crisis permanente, producida por el mismo desarrollo tecno-productor (Betti, G. 1981) y necesidades económicas (Suchodolski, 1970) que le ha impedido adaptarse a las condiciones y necesidades cambiantes del desarrollo social. Situación que ha llevado a concebirla como una de las instituciones sociales más conservadoras.

"... la vida del hombre contemporáneo se caracteriza por el ritmo vertiginoso del cambio en las costumbres, instituciones sociales, formas de convivencia y relación, desarrollo acelerado del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas. Sólo la escuela parece al margen de la evolución social acelerada; sus formas, sus espacios, los programas de contenidos y la estrategia de enseñanza y evaluación han sobrevivido, con cambios sólo epidérmicos, durante décadas, e incluso siglos, hasta nuestros días". (17)

La crisis de la escuela, que marca su desarrollo en las últimas décadas, y las fallas que de esta crisis se desprenden, se caracterizan por la llamada baja calidad de la enseñanza y el fracaso escolar. La baja calidad, a su vez se traduce en baja calidad de la labor docente, en el mal desempeño del maestro.

Así, esta crisis y mal funcionamiento del aparato escolar encuentra en el maestro uno de sus principales responsables. Con ello se deposita cambiando las causas por los efectos en el educador la causa de una problemática que obedece y rebasa los límites de su práctica. En cuanto al fracaso escolar, así mismo, éste es atribuido a la falta de "dones" (Seve, 1964) del educando para aprender. Planteamiento que es legitimado mediante la aplicación de los conocimientos y teorías psicológicas científicas que se han convertido en justificaciones ideológicas (Lucart, 1979).

---

(17) PEREZ, Angel. "Más sobre la formación del profesorado". En Cuadernos de pedagogía. No. 139, Barcelona, 1986. p.p. 62

La psicología que ha aportado esquemas de explicación a esta problemática, fue una de las primeras en aparecer en el campo disciplinario educativo. Ha tenido una gran influencia y aceptación institucional. Se le ha identificado como la disciplina que va a resolver la problemática que enfrenta la educación.

Esta influencia se expresa en todos los campos y aspectos relacionados con el proceso educativo; desde la psicología del niño, el proceso enseñanza-aprendizaje, los planes curriculares, hasta la formación de los educadores y la práctica docente. Por ejemplo, en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, con el cual se pretende formar al magisterio mexicano, se establecen un conjunto de cursos específicos que conforman el eje psicológico. En la justificación de estos cursos se expresa tal influencia:

"El curso denominado Organización Científica del Grupo Escolar, aspira a concretar un modelo organizativo, con base en los avances logrados por la psicología del desarrollo, en íntima relación con los instrumentos técnicos respectivos, que facilitan al futuro docente el conocimiento integral del educando para adoptar las estrategias didácticas que el grupo escolar requiera. Este conocimiento del educando con fines de organización, se complementa con los contenidos del curso de problemas de aprendizaje, ya que es preciso deslindar las causas por las que un niño presenta tales problemas. No sólo orgánicas de orden cerebral o afectivo explican la presencia de problemas de aprendizaje en un niño, con frecuencia cuestiones del propio sistema escolar impiden el aprendizaje de los educandos; los obstáculos también pueden

adjudicarse a factores metodológicos o de conducción didáctica del docente ajenas a los principios del desarrollo infantil. Este curso pues, pretende analizar los modos de proceder pedagógico que permiten evitar los altos índices de reprobación y deserción escolares, sobre todo en los primeros años con base en el análisis de las formas en que el niño internaliza fundamentalmente las nociones relativas a la lectura y escritura y a las matemáticas". (18)

En esta extensa cita, también se puede apreciar cómo implícitamente se hace alusión a la problemática educativa centrada en los problemas de aprendizaje en el educando, así como a los problemas metodológicos de la enseñanza que competen al docente. Es decir, la baja calidad de la enseñanza, el fracaso escolar y el modo de superarlos.

Pero ¿qué es lo que ha provocado que la psicología educativa haya logrado este prestigio? ¿cuáles son las implicaciones de reducir la problemática educativa a cuestiones psicológicas?

Estas cuestiones tienen que ver con la concepción de ciencia a partir de la cual la psicología ha abordado la investigación educativa.

"La concepción comúnmente aceptada señala que la investigación científica está gobernada por un conjunto de reglas y principios establecidos por los científicos, independientemente de su disciplina. Los puntos en común de esta concepción son; que la investigación

(18) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México, 1984. pp.63-64.

constituye una empresa objetiva y tal objetividad se define en relación a los métodos de investigación aceptados". (19)

Estos métodos establecen que el fenómeno de estudio debe ser susceptible de ser descrito, debe existir una verificación de hipótesis y el fenómeno debe expresarse cuantitativamente. Esta concepción empírica es la dominante en la definición de lo científico. Todo conocimiento que pretenda adquirir dicho estatuto deberá enmarcarse en estos cánones.

En el curso del desarrollo de la psicología educativa es posible observar que esta concepción de lo científico es la que ha gobernado la investigación en psicología educativa. Se afirma que la investigación educativa es investigación psicológica aplicada a los problemas educativos porque la materia de sus variables son psicológicas o psicosociales. Pero también se reconoce el hecho de que ninguna investigación psicológica haya tenido una brillante historia cuando ésta se aplica a los problemas educativos, (Kallos y Lundgren, 1975). Reconocimiento que se hace con base en el análisis del impacto que la psicología ha tenido cuando se aplica a la educación.

Para entender ésto es necesario ver cuál ha sido la relación entre pedagogía y psicología.

---

(19) KALLOS D. And U.P. Lundgren. "Educational, Psychology: Its scope and limits". Journal Educational Psychology. No. 45, 1975. p.p.112

En la década de los 50's, al definirse a la educación como un factor de desarrollo y progreso social, la escuela se ve obligada a mejorar sus métodos pedagógicos. Asimismo, la pedagogía se ve obligada a desarrollar un sustento teórico y metodológico que permita mejorar los métodos y técnicas de la enseñanza.

Sin embargo, esta disciplina es incapaz de realizar y satisfacer tal demanda. Es incapaz de proponer soluciones al cuestionamiento de los planes de estudio, que ya no responden a las necesidades de la producción y el desarrollo tecnológico. Incapacidad debida a una crisis en la definición de su objeto y a la orientación filosófica sustantivista, enciclopedista que no responde al espíritu pragmático de la época que resulta del avance industrial y de la necesidad de calificar individuos para la producción, de las necesidades pragmáticas del individuo y la sociedad (Lundgren, U.P. 1983).

Pero estos problemas requieren solución, si la pedagogía no proporciona la respuesta, entonces quién. Es la psicología, con su vertiginoso desarrollo la abocada a dar tales respuestas. A partir de entonces la psicología educativa comienza a tener un auge inusitado. Así se empieza a proveer a la pedagogía de un supuesto sustento científico.

Wall (20) ha señalado que entre 1950 y 1970 se desarrolla una convergencia entre la psicología de la educación y la corrien-

---

(20) Citado en: COLL, César. (Compilador). Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI Editores, Madrid, 1986  
P.P. 20

te principal de la psicología científica, al grado que cualquier investigación hecha trata de encontrar las posibles implicaciones que los resultados puedan tener para la educación. Se espera entonces que mediante la intervención de la psicología se resuelvan una diversidad de problemas educativos.

En 1957 es lanzado el sputnik ruso y esto plantea un cuestionamiento al sistema educativo estadounidense. A partir de esto, se plantea una profunda revisión de los planes y programas en todos los niveles de educación (Snelbecker, 1974). Esto se suma al planteamiento que previamente se realizó sobre la igualdad de oportunidades a través de la escolarización. De igual manera se da un gran impulso a la escuela a través de organismos internacionales como la UNESCO.

La psicología en ese momento tiene una serie de planteamientos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que le permiten ganar prestigio y gran aceptación, gracias a un supuesto desarrollo científico. Desde entonces se inicia una estrecha vinculación entre la pedagogía y la psicología.

Pero esta vinculación sustentada en la idea acerca de la investigación educativa como investigación psicológica aplicada a los problemas educativos o pedagógicos, traen aparejada una

serie de implicaciones que se han traducido en la psicologización de la educación.

"Las relaciones entre psicología y pedagogía existen desde hace años... Los psicólogos de la infancia se convirtieron en pedagogos teóricos sin ningún contacto con la práctica. De sus investigaciones se extrajeron las normas, las etapas del desarrollo psicológico del niño, eso debía permitir a los pedagogos mejorar la práctica, ya que ésta se ajustaba más a lo que en realidad es el niño en las distintas etapas de su desarrollo". (21).

La psicología desarrolla su teoría de cómo debe ser la educación a partir de las abstracciones que deriva de sus investigaciones, con la agravante de que sus propuestas no toman como punto de partida el hecho educativo mismo. De esta manera se viene configurando una problemática cuyo desenlace se da en la creación de un sujeto de educación imaginado, inventado. El niño del psicólogo (Lucart, 1976).

Ante esta situación la investigación psicológica se sitúa en la frontera social. Al no analizar al hecho educativo en su amplia complejidad, deja de lado los factores sociales en el desarrollo de sus investigaciones. Atribuye así a una causalidad puramente individual las transformaciones sufridas por el

(21). LUCART, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar. Ed. Gedisa, México, 1983. p.p. 68

sujeto, cuyo origen es de naturaleza social. Esta explicación reduccionista, ha dado origen al llamado psicologismo educativo.

Esta tendencia, al desnaturalizar el hecho educativo, ha propiciado una serie de explicaciones que ubican al aprendiz como sujeto individual, al que es posible responsabilizar del fracaso escolar. Quien fracasa no es la escuela, es el alumno.

La psicología educativa ha dado cuenta de este fracaso atribuyendo al niño una serie de perturbaciones que le impiden un buen ajuste al medio escolar. El niño es el que debe adaptarse a la escuela, nunca a la inversa. Así repentinamente empiezan a surgir patologías. La explicación psicológica las hace aparecer como problemas de carácter particular (Lucart, 1983).

El psicologismo al reducir los problemas educativos al factor psicológico, los traduce en una serie de justificaciones que ocultan el origen del fracaso escolar. Las patologías de los aprendizajes: dislexia, disgrafia, distorgrafia, etc. son consecuencia de la imposibilidad del individuo para adaptarse a la escuela. La psicología, al llevar a la individualización la comprensión de lo educativo, ha olvidado que la escuela no es homogénea y por lo tanto no es una individualización que favore

ce a todos. "La interpretación de los trastornos del aprendizaje consiste en transformar la causalidad política, dentro del dominio de la enseñanza, en causalidad psicológica". (22)

Estos trastornos del aprendizaje los genera la misma escuela, al suponerse ésta como neutral. Supuesto sustentado en el mito liberal de la democracia. La escuela apoyada en la psicología educativa, considera que todos los niños tienen las mismas posibilidades, negando así, que por los significados, símbolos y valores que transmite la educación escolar, tienen acceso natural a ella las clases privilegiadas, (Baudelot y Establet, -- 1970).

Hablar del derecho a una educación igual para todos, ha derivado en facilitar mediante la escuela la promoción de los individuos mejor capacitados por el mismo sistema social. Los niños de clases sociales menos favorecidos, desde el inicio de su escolaridad se encuentran en desventaja. No poseen los instrumentos imprescindibles que les permitan asimilar la cultura tal como se les transmite. El fracaso escolar no tarda, por tanto en aparecer.

La psicología ha desconocido todo esto y a través de sus explicaciones ha justificado los problemas escolares. Los ha percibi

---

(22) Ibidem. p.p. 74

do como problemas de un individuo particular, y ha contribuido con ello a la ideologización de la problemática educativa.

"Para caracterizar en pocas palabras los resultados de las investigaciones psicológicas, destacaremos dos aspectos. Por una parte éstos comportan ideas más o menos exactas que permiten una aproximación a la génesis de las funciones psicológicas principales. Del mismo modo contiene un aspecto puramente ideológico, un conjunto de ideas sobre la génesis del psiquismo, que no se basa en un análisis del desarrollo, sino que constituye una interpretación, un sistema de interpretación en función de diversas teorías". (23)

Bajo la cobertura de las aportaciones de la ciencia psicológica se ha replanteado la pedagogía para hacerla más científica. Pero al mismo tiempo como dice Lucart, ha penetrado de manera insidiosa un aspecto ideológico inesperado.

Así la psicología ha llevado a los educadores a concluir que existen los niños inferiores y los dotados. Nunca ha considerado que pueden ser simplemente distintos. Es una y la misma psicología aplicada a niños que por sus propias características de clase tienen condiciones que los distinguen. Ha medido con los mismo parámetros a niños que son distintos.

La psicología como disciplina "científica" no ha investigado

---

(23) Ibidem. p.p. 68

la realidad del escolar. Esto lo logrará cuando se interese por abarcar las facetas social, intelectual y afectiva, que le permitan entender al escolar real, existente. Por ello la investigación deberá partir de la conceptualización dialéctica de lo educativo como un proceso social concreto y complejo. Ya no es posible seguir explicando desde las abstracciones psicológicas, un proceso social amparados en una supuesta científicidad. Esto impone a la psicología educativa "una fase de reflexión y análisis epistemológico de búsqueda de alternativas". (24)

## 2. PSICOLOGIA, CURRÍCULO Y DOCENCIA.

La escuela es el instrumento para legitimar el conocimiento y cultura de clase. La importancia del currículo radica en que se convierte en un mecanismo concreto para realizar la dominación y control social, para garantizar la preservación del orden social burgués: formas de conocimiento, estatus, estratificación y sobre todo, relaciones de poder.

Eggleston (1977) señala que el estudio del currículo en la investigación educativa, tradicionalmente ha partido del interés de los sociólogos por conocer qué es y cuáles son sus implica-

(24) Op. cit COLL; César. p.p. 21

ciones sociales. Tal interés tiene que ver con las inquietudes e iniciativas de docentes y diferentes organizaciones disciplinarias y profesionales por mejorar los programas educativos. - Así mismo, tiene que ver con las necesidades del desarrollo social ante el empuje del avance tecnológico.

A pesar de que la investigación educativa en ese campo se ha desarrollado por influencia de la sociología, la mayoría de estos estudios han resultado incompletos. En ellos se hace una consideración adecuada de los factores sociales que lo orientan y determinan en su contenido y desarrollo.

Como parte de esas investigaciones, la psicología ha tomado cartas en el asunto y al parecer ha logrado mayor participación e influencia que los enfoques sociológicos. La psicología al estudiar el currículo, como la mayoría de los enfoques sociológicos, parte de un conjunto de presuposiciones que resultan ingenuas. Parten de la idea de que la sociedad es armónica, en ella no existe el conflicto. Idea que tiene como resultado asumir que existe un consenso en los fines que persigue el currículo. En esta misma perspectiva se considera que los cambios curriculares pueden realizarse simplemente modificando los contenidos y metodología curricular. Consideración que se sustenta en los descubrimientos sobre los procesos de aprendizaje. Siendo ésta última una área de interés de los psicólogos investigadores.

La psicología ha desarrollado propuestas importantes en el estudio del currículo. Propuestas que parten de la idea de que los psicólogos son los idóneos para identificar y medir la capacidad humana. Asimismo, parten de los avances en torno al desarrollo psicológico y procesos cognoscitivos de inteligencia, memoria etc. Estos elementos han permitido a la psicología proponer esquemas, métodos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. A partir de éstos se propone inducir modificaciones que mejoren el currículo escolar. Sin embargo, estos aportes al no contemplar las influencias sociales que condicionan y orientan los propósitos educativos, por tanto, los propósitos curriculares, han resultado incompletos.

La psicología prescriptiva con sus tests de medición de las diferencias individuales, ha propuesto ideas para la definición, distribución y evaluación del currículo. Por su parte la psicología cognoscitivista y conductista, con base en que el conocimiento viene dado y no es discutible, han señalado que existen conductas y estructuras de conocimiento establecidas. Conductas y estructuras susceptibles de modificación, que deben ser comprendidas para que el currículo resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas.

Eggleston (1977) señala que a Bloom le tocó la suerte de proponer el establecimiento de la taxonomía de los objetivos educativos. Una larga lista de comportamientos que se dividen en

cognoscitivos, afectivos y motores. Esta clasificación es un paso preliminar para medir el aprendizaje. También señala que el argumento psicológico más importante lo propone Brunner, para quién lo más importante no es clasificar, sino dar coherencia y estructura al conocimiento en un contexto más amplio. De esta manera se permitiría al alumno dar significado al conocimiento y contenido curricular.

Otros argumentos que han orientado la intervención de la psicología en el estudio del currículo, se relacionan con la idea de la naturaleza del niño, de su capacidad y desarrollo psicológico. Con ésto el currículo debe desarrollarse no conforme a la naturaleza del conocimiento, sino de acuerdo a la naturaleza y capacidad del niño. Este punto de vista ha orientado la organización del sistema escolar inglés, en el nivel de secundaria. Nivel que se ha dividido en escuelas Grammer, técnicas y modernas, con base en la capacidad psicológica e intelectual de los educandos; en un extremo está la Grammer a la que asisten los alumnos de mayor capacidad, en el otro está la moderna a la que asisten las masas con menor capacidad (Eggleston,1977).

Se advierte que esta incursión de la psicología en el campo curricular, también obedece a su racionalidad científica. De acuerdo con esta racionalidad se plantea la necesidad de desarrollar una teoría curricular a partir de bases sistemáticas y

del uso de medios científicos. Bases que permitan superar las teorías "imprecisas" y "especulativas" que caracterizan la investigación educativa en ese campo. (25)

Es decir con base en datos empíricos, medibles y verificables, se establece cómo tendrá que ser abordada la organización curricular, la selección de los contenidos, la planeación de las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

Respecto a la docencia, el currículo, como síntesis de las funciones de la escuela, establece con una base objetiva (observable, medible y verificable) lineamientos a los que debe sujetarse el maestro. Desde el currículo se determinan actividades específicas para la tarea docente. Actividades relacionadas - fundamentalmente con el método y contenido pedagógico que guían el "hacer científico" del maestro (Remedi, 1982).

Esta visión mistificada de la ciencia y la tecnología como instrumentos todopoderosos para superar los problemas, en los edu-

---

(25) Cfr. SNELBECKER, G.E. "El surgimiento de las teorías instruccionales". En Historia de la Psicología. Tomo 2, UPN. 1981. p.p. 38-39

cadores es cada vez más un motivo de interés. Este interés los ha llevado a creer que si su labor no se realiza conforme a los principios científicos, ésta difícilmente puede superar su problemática. En este sentido los educadores basados en su limitada preparación, además de la imposición de criterios científicos que establece el currículo, tienen la necesidad de allegarse de elementos teórico-metodológicos que les permitan cumplir con su quehacer pedagógico "científicamente".

En México, una encuesta aplicada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) en 1983 a trabajadores de educación preescolar, primaria y secundaria del Estado de Guerrero, sobre algunos aspectos relevantes de la actividad escolar (26), revela que de 258 encuestados el 27% con diferente cargo, -docentes, directivos y supervisores- consideró que para el buen desempeño de la labor educativa son necesarios programas de capacitación en métodos con enfoque científico. De este porcentaje el 10% consideró que los programas de capacitación en éstos métodos son los más importantes para el desarrollo afectivo de su labor. Es necesario señalar, que de un total de 17 métodos mencionados por los encuestados, según reporta el informe de los resultados, los métodos de enfoque científico sólo son superados en importancia por los métodos globalizadores de la lecto-escritura.

(26) CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. Sondeo de opinión sobre algunos aspectos relevantes de la actividad escolar. México, 1983. Mimeo.

Este creciente interés de los educadores por desarrollar una práctica basada en una supuesta científicidad, está relacionado, no sólo con su formación, sino con todos los lineamientos que se establecen curricularmente y a los que el maestro debe sujetarse.

Por la supuesta científicidad de su planeación y construcción, en el currículo se prescribe un sistema de enseñanza-aprendizaje incuestionable; en él se establece cómo debe desarrollarse ese proceso: determina una teoría instruccional que implica la elaboración de cartas descriptivas, métodos didácticos, formas de evaluación, etc. Sin embargo, dado las implicaciones epistemológicas de su perspectiva, estos lineamientos operan como formas de control, más que como organizadoras y facilitadoras de la tarea docente. A pesar de esto, el maestro está obligado a cumplirlas, pues son un requisito que la escuela impone como garantía de su desempeño.

Es un hecho que la selección de los contenidos curriculares se hace conforme a principios e ideas que se pretenden cultivar e infundir en los alumnos, como pautas de pensamiento y comportamiento. Asimismo esta pretensión se hace operativa en la medida que sea apropiada y coherente con los principios y lineamientos establecidos en el diseño curricular. El primer destinatario del diseño curricular, como bien señala Gimeno, investigador

español no es el alumno sino el maestro<sup>(27)</sup>. Desde luego que la labor del docente como ya se señaló, no se desprende mecánicamente a partir de estos lineamientos. El quehacer docente es cruzado por lo social que interviene orientándolo, pero también este quehacer lo desarrolla un sujeto histórico que puede modificar su curso.

En cuanto a los currículos de formación docente, éstos han encontrado en la psicología un apoyo y supuesto sustento científico. La psicología educativa ha provisto de elementos teóricos y metodológicos para el diseño curricular y programas de formación de los maestros. De este modo no sólo mediante los lineamientos curriculares se intenta guiar las labores de los maestros, sino también su misma formación.

En las consideraciones y justificación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, con el cual se pretende formar al magisterio mexicano se señala:

"... el país requiere en esta etapa de su evolución de un nuevo tipo de educador con más desarrollada cultura científica y general y una mayor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y de un amplio dominio de la psicología educativa". (28)

(27) SACRISTAN, José G. "Formación de los profesores e innovación curricular. En Cuadernos de pedagogía. No.139. Barcelona, 1986. pp.85 . . .

(28) Op cit. SEP. p.p. 2

Esta es una evidencia de como los currículos de formación docente han encontrado en la psicología un apoyo sustancial para su desarrollo. Con ello, se pretende llevar adelante esta formación de acuerdo con los avances e innovaciones científicas y tecnológicas derivadas de la ciencia psicológica. Al respecto el plan de estudios mencionado señala que los criterios que orientaron la elaboración del mismo han seguido los principios y metodología científica del diseño curricular: formulación de objetivos, determinación del perfil del nuevo educando, la integración y secuencia de contenidos y el establecimiento de programas y metodología didáctica. Y más adelante abunda:

"El plan asegura, en otro espacio de equivalente importancia, el carácter científico de la formación del nuevo educador: se crean las condiciones curriculares que destacan su responsabilidad para tratar con comprensión profesional a los educandos que estarían bajo su cuidado, se trata de la oportunidad de familiarizarse con los principios de la psicología evolutiva y de la educativa, para reconocer los aspectos psicológicos del aprendizaje y, así, en tanto fenómeno escolar, en tarea política, la psicología social.

La psicología se convierte así en un conocimiento que se inserta en un programa que se antoja fascinante.... (SIC). (29)

Este impacto y creciente interés por la formación científica del educador y el papel que en ésta juega la psicología, ha caracterizado las políticas educativas oficiales en torno a las

innovaciones y desarrollo curricular para formar a los educadores afín de superar la baja calidad de la enseñanza. Pero no sólo este impacto puede observarse en el discurso oficial. Los educadores no han estado al margen de la influencia de éste.

La encuesta de opinión antes citada, también revela que el 16% del personal encuestado consideró necesarios programas de capacitación en psicología. De este porcentaje el 4.7% los considera como los programas más importantes para el buen desempeño de su labor. Cabe destacar que el 54% del personal de preescolar solicitó programas de psicología.

Este impacto también, puede observarse en el plan de estudios de formación del magisterio mexicano que viene analizándose. En él se contemplan un total de 45 materias-cursos, de las cuales 12 corresponden a una línea psicológica. Es decir del 100% del contenido curricular del llamado tronco común, un 26% es de materias psicológicas, lo que representa casi una tercera parte de los cursos que se llevan durante la carrera. De esta manera se puede apreciar, en general, la magnitud e importancia que ha desarrollado la psicología en el campo educativo y particularmente en la formación de educadores.

Pero esta creciente influencia de la psicología, más que contribuir a que el docente cuente con una sólida formación y a los gobiernos ayudarles a superar la baja calidad de la enseñanza, ha conducido a enfrentar y entender la crisis educativa de un

modo individualista. Esta tendencia convierte la explicación social de la crisis educativa, en una explicación psicológica de carácter individual: el sistema de enseñanza escolar no falla, falla el educando o el educador, o ambos a la vez, pero no el sistema.

Finalmente, es necesario insistir en la necesidad de que las investigaciones psicológicas en este campo, amplíen su perspectiva. Estas deben tomar en cuenta que la selección de las materias, su contenido, las formas de trabajo pedagógico y de evaluación son determinadas socialmente. Que el currículo es un mecanismo de la función escolar de control y preservación de la dominación de la clase dominante. En este sentido es un mecanismo a través del cual se expresa un sistema cultural por medio del cual se transmite y evalúa un conocimiento que legitima a esa clase (Apple, M. y Wexler, F. 1978). Por ello el currículo debe visualizarse como un proceso continuo que refleja la realidad educativa en todas sus manifestaciones (Ruíz, 1985). Pero también debe visualizarse como un proceso social contradictorio, como un espacio de poder, sujeto a la correlación de fuerzas y negociaciones políticas entre grupos. Es sólo de esta manera como se puede entender la objetividad científica y, a partir de esto, las contribuciones que puede hacer la psicología.

### 3. PSICOLOGIA Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

La enseñanza es el concepto fundamental de la institución escolar. El tipo de investigación que la psicología dominante ha desarrollado para dar cuenta de este proceso, se ha caracterizado por el uso de técnicas y métodos totalmente distantes del salón de clases, es decir por métodos experimentales y técnicas de laboratorio basados en estudios con animales.

De allí que la concepción de la psicología educativa sea entendida como la aplicación de conocimientos e ideas psicológicas a la actividad educativa (Kallos y Lundgren, 1975).

"En esto la enseñanza es concebida como una actividad preocupada por el aprendizaje en el salón de clases. El psicologismo educativo tiende a concebir las relaciones entre aprendizaje y enseñanza como relaciones muy estrechas. Reduccionistamente la enseñanza, simplemente significa adecuación o arreglo de las condiciones externas del aprendizaje (Gagné, 1970) derivado del conocimiento psicológico de los procesos de aprendizaje". (30)

---

(30) Op. Cit. KALLOS, D. And U.P. Lundgren. p.p. 116

Las implicaciones para los procesos psicológicos internos en relación a los procesos externos es ejemplificada por la tecnología educativa que trata de reconstruir la enseñanza, de tal manera que esta actividad conforma principios de aprendizaje con lo cual se implica una correspondencia entre los procesos externos (enseñanza o instrucción) y los procesos internos (de aprendizaje).

Lo anterior es una forma sumamente aceptada entre los educadores de cómo concebir el proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando la psicología ha hecho intentos por llevar a cabo investigaciones sobre procesos reales, la clasificación de los eventos se ha concretado en sistemas de clasificación psicológica.

Esto ha llevado a la psicología por los caminos de la cuantificación, dejando de lado la veta tan importante que ha resultado ser la especificación cualitativa de los fenómenos, Lundgren lo anota claramente.

"Estudiando la enseñanza, los ideales científicos del psicologismo educativo han contado para la cuantificación de los aspectos de la enseñanza, desestimando los importantes hallazgos descritos en términos cuantitativos por Jackson (1960 y Smith y Geoffrey 1968) en sus análisis". (31)

Estudios como los mencionados por el autor ponen en tela de juicio la pretensión del psicologismo educativo, de querer seguir analizando a la enseñanza como un fenómeno reducido a procesos psicológicos.

Con todos los análisis que de la escuela se han hecho, mencionados en capítulos anteriores, la enseñanza tiene que ser vista como una parte del sistema educativo. Tiene que ubicar como punto de partida para explicar la enseñanza, el propio sistema, y no procesos psicológicos internos del maestro o del estudiante.

La psicología al remitir sus análisis a este tipo de procesos ha perdido de vista la función específica que ha cumplido la escuela en una sociedad de clases. Con lo cual, lejos de dar cuenta de un proceso como el aprendizaje, ha generado toda una sustentación de la institución escolar, ocultando que procesos como el aprendizaje están determinados por una serie de factores externos al mismo ámbito escolar.

Lundgren (1975), considera que hay una serie de estructuras impuestas socialmente que definen el espacio de opciones disponibles para maestros y estudiantes, dichas estructuras pueden ser divididas en varios niveles dentro del sistema educativo.

Al nivel de salón de clases las estructuras de decisión concier<sup>n</sup>en a la organización, tiempo, contenido y personal involucrado

en la enseñanza. La dinámica de estas decisiones está supeditada y dirigido por decisiones a altos niveles dentro del sistema educativo.

La psicología no contempla estos aspectos, tal y como si los procesos del aprendizaje fueran autónomos de toda esta estructura.

La real dimensión de una decisión dentro del sistema educativo en un nivel dado, está determinado por las reglas sociales. Por ello es falsa la pretensión de la psicología al querer presentar las situaciones didácticas como autónomas y regidas solamente por procesos internos.

Esto último ha quedado plasmado en el currículo de formación docente. El maestro cree conocer el proceso enseñanza-aprendizaje a través del discurso científico que le proporciona la psicología.

Al asumir este discurso en su labor docente, el maestro se convierte en doblemente recontextualizador como diría Bernstein (S/F), ya que por un lado tiene que traducir a sus alumnos el contenido de la disciplina específica que va a enseñar como por ejemplo, física, matemáticas, etc.; y por otro lado introducir el discurso científico que la psicología le ha proporcionado. Paradójicamente este discurso no ha sido generado a par

tir de la realidad de las aulas. Asimismo, la psicología ha proporcionado un punto de vista de cómo conocer el mundo, ya que el docente jerarquiza el conocimiento con una ordenación a partir de lo que supone son los procesos internos del aprendizaje.

Se rompe así la posibilidad de que el docente conozca cómo es que estos procesos se dan en realidad. El maestro al suponer que su labor es conducir al alumno a integraciones cada vez mayores, da por hecho que independiente del conocimiento que se vaya a abordar, el ordenamiento es homogéneo para todas las disciplinas. De la misma manera da por hecho que los procesos de aprendizaje son los mismos para todos. Como si la educación se impartiera en una sociedad totalmente homogénea.

## CONCLUSIONES

Este trabajo pretende contribuir al esclarecimiento del papel reproductor y socializante de la escuela, a través del análisis de los mecanismos y formas mediante los cuales se cumplen esos papeles. En síntesis, contribuir a esclarecer el significado estructural de la educación escolar. Para cumplir con este propósito se desarrolla, bajo una aproximación marxista, un esquema explicativo y comprensivo acerca de los procesos educativos, tomando como punto de partida su naturaleza socio-política.

En este contexto se analizaron las implicaciones y mecanismos de funcionamiento de la escuela, entendida como una agencia de reproducción de la dominación capitalista. Particularmente, se profundizó sobre el papel de la función docente, sobre las prácticas, reglas y patrones que caracterizan esta labor en el marco de la reproducción. Reproducción que se caracteriza por ser contradictoria, pues, como proceso social, nunca se tiene la certeza de que ésta se cumpla exitosa y automáticamente, a pesar de lo intenso y fuerte de su desarrollo.

También se analizó el papel que ha jugado la psicología educativa en este proceso complejo. Se analizó cual es el verdadero significado de su participación en el estudio de los procesos educativos. Se encontró que a partir de sus hallazgos se han desarrollado tendencias educativas caracterizadas por su enfoque de la problemática educativa al margen de consideraciones estructurales; lo que ha derivado en explicaciones individualistas, psicologizantes.

Una primera conclusión, es que la educación escolar como proceso social, es un proceso político. Este carácter político, al que se suman los procesos de masificación y diversificación educacional y tecnológicas, es lo que va configurando, las funciones económicas, culturales e ideológicas que le asigna el Estado y asume la escuela. Por tanto, las ciencias abocadas al estudio de ésta, como la psicología, están obligadas a romper con su enfoque tradicional, a fin de comprender el complejo proceso educativo. Para ello es necesario analizarlo desde una perspectiva que supere los estrechos límites que imponen los procesos de la enseñanza-aprendizaje, la función docente o el mismo currículo. Aspectos que son centrales al funcionamiento de la escuela, pero que deben contextualizarse en el complejo sistema de procesos y relaciones sociales que los enmarcan.

Esta posición, más que facilitar la comprensión, obliga a una síntesis que integre dialécticamente los análisis estructurales-sociales, con los análisis funcionales y concretos sobre la dinámica educativa

en el aula. Ya no es suficiente comprender la educación escolar remitiéndose a lugares comunes, como por ejemplo la explicación de que la escuela es un aparato ideológico de reproducción social, o que el fracaso escolar tiene que ver únicamente con factores individuales y psicológicos, ligados a la dinámica e interacciones al interior del aula. Su insuficiencia explicativa persistirá, mientras no se recurra a la consideración de las contradicciones y factores socio-políticos que condicionan y determinan a la escuela.

Particularmente, deberá considerarse la estrecha relación entre las funciones del Estado y las de la escuela como aparatos de la reproducción de la dominación burguesa, los límites y contradicciones de este proceso reproductor.

Este planteamiento podrá entenderse mejor en la medida que se profundice y trate de explicitarse por qué, cómo y en qué sentido se da esa reproducción. En la medida que se identifiquen y analicen los mecanismos concretos que la posibilitan y realizan, se logrará captar la esencia socio-política de ese contradictorio proceso reproductor. Enfatizar ésto último, es de suma importancia, debido a que permite esclarecer las formas concretas de funcionamiento del aparato escolar. En la escuela no sólo se transmiten conocimientos, sino un conjunto de valores y significados que comúnmente son imperceptibles para maestros y alumnos. En este proceso de transmisión el maestro es el canal. Así la función docente adquiere un papel determinante en la socialización de valores, significados y prácticas de la

dominación burguesa. De esta manera, el maestro se convierte en una agencia de la reproducción de la dominación y, por tanto, del control social. Se convierte en una región ideológica para legitimar concepciones y prácticas dominantes. Visto así, el quehacer del maestro expresa una forma concreta de la reproducción en la escuela, y como una forma contradictoria, este quehacer se realiza en condiciones materiales y pedagógicas restringidas y en el marco de un conflicto social permanente.

Pero la educación escolar para cumplir con su función social requiere del apoyo y desarrollo de diferentes disciplinas científicas que le proporcionen un sustento. De éstas, sobresale la psicología, quien ha jugado un destacado papel en la comprensión y orientación de aquélla.

La psicología, sin embargo, no es más que otra forma concreta mediante la cual la educación escolar legitima sus funciones reproductoras. Escudada en la autoridad que le confiere ser considerada como una disciplina científica, ha logrado influir y orientar los procesos educativos. Con esto pareciera ser que los procesos educativos van hacia el fracaso; de no ser por los aportes que en el campo de la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo intelectual y los procesos psicológicos ha realizado esta disciplina. Pero esto ha derivado en tendencias en las que la explicación del proceso de educación escolar se remite a consideraciones de orden individual y psicológico. Esto ha conducido a propuestas parciales que se hacen al margen de

la realidad social. En este intento, la psicología más que contribuir a la comprensión objetiva del fenómeno, lo ha ideologizado, contribuyendo así a simplificar un proceso complejo y contradictorio, negando con ello que los procesos educativos están condicionados y responden a los intereses y estructura social.

Los problemas de cómo aprenden los sujetos, el por qué fracasan en su aprendizaje o por qué no todos los sujetos son capaces de adaptarse a las condiciones de la educación escolar, se deben fundamental y predominantemente a factores sociales y, en cierta medida, a factores psicológicos que a su vez dependen de los sociales. Por lo tanto no pueden hacerse atribuciones absolutas a la incapacidad de los sujetos, como lo establecen las psicologías de los dones.

Para superar estas posiciones, la psicología al intervenir en los procesos educativos, deberá partir de la consideración de que a diferentes procesos de aprendizaje que resultan de diferentes condiciones sociales, deberán darse diferentes formas de enseñanza. Cuestión que tiene que ver con la crítica del qué y para qué del conocimiento y tiene que ver con la crítica de la idea de que los alumnos son los que fallan al no adaptarse al medio escolar. Por tanto, es necesario que los psicólogos reconozcan que quién debe adaptarse es la institución escolar, y debe adaptarse a las condiciones y necesidades de los educandos. Es un hecho, que entre los educandos existen diferencias reales, consecuencia de extracciones culturales y de clase distintas. Los psicólogos educativos tienen que reconocer estas

diferencias que les permitan partir de sujetos reales y no de modelos de laboratorio. De esta manera, sólo profundizando en la naturaleza y origen social de las dificultades del educando, el psicólogo educativo dará cuenta de procesos psicológicos reales en el contexto escolar. Asimismo, deberán concebir la educación escolar como un proceso social y político. Sólo de esta forma se podrán superar las explicaciones individualistas que han derivado en posiciones ideologizantes.

El replanteamiento de la investigación psicológica tendrá que apuntar hacia, como lo expresan Apple y Wexler, una teoría de la justicia, que tenga como foco principal el aumentar el provecho de los menos favorecidos.

Pero todo ésto no se logrará hasta que asuma una posición política respecto a la educación escolar. Hasta que no se asuma que la escuela es un espacio de lucha y resistencia a la dominación burguesa. Sólo así es posible desarrollar un trabajo pedagógico alternativo. Es necesario que los educadores construyan sus modelos pedagógicos sobre la base de una perspectiva que sitúe a las escuelas dentro de un contexto sociopolítico de lucha y conflicto permanente.

En este marco la práctica docente se reivindica como una práctica política. El maestro como sujeto histórico, crea, produce y reproduce conocimientos y formas nuevas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido debe desarrollar prácticas pedagógicas

que retomen las experiencias vividas por él y los alumnos en el aula. Experiencias que permitan propiciar cómo dar significado al mundo de manera reflexiva y crítica, con base en una participación activa. Para ello es necesario analizar los mecanismos y formas concretas de producción y reproducción de los conocimientos que intervienen el proceso educativo e impiden un aprendizaje reflexivo y crítico. Formas que se relacionan con el sistema de relaciones de autoridad entre maestros y alumnos, la ordenación geográfica y distribución de los lugares en el aula y los mismos modelos pedagógicos que se emplean. Además de las mismas concepciones que se tienen de los currículos, sus contenidos y métodos de evaluación.

Finalmente el espacio escolar deberá ser un centro de lucha política, orientada por la reinterpretación y significación diferente que se le otorga al conocimiento y a la realidad escolar en términos de su carácter histórico y social. El contenido de la educación se debe caracterizar por propiciar y desarrollar una ideología, cultura y prácticas alternas mediante las cuales la escuela, y particularmente la función docente, contribuya a la lucha por la transformación social.

"Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales; formas que puedan ser usadas en otras esferas involucradas más directamente con la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es

una meta partidaria, respondería que tiene razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: La lucha por una vida cualitativamente mejor para todos".

H. Giroux.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. Los aparatos ideológicos de estado. Siglo XXI Editores, México, 1979.
- APPLE, Michel W. y Wexler, Philip. "Capital cultural y transmisiones educativas": Ensayo sobre "Clase códigos y control: Vol III Hacia una teoría de las transmisiones educativas, de Basil Bernstein". Educational theory. 1978, Vol. 28, No. 1, p.p. 34-43. (Traducción Prócoro Millán B.)
- BAUDELOT, Christian y Establet Roger. La escuela capitalista. Siglo XXI Editores, México, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. "Sobre el discurso pedagógico". Mimeo. S/F
- BETTI, G. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. "Reproducción cultural y reproducción social" en Política, igualdad social y educación. S/F

- BOURDIEU, Pierre y Passeron Jean-Claude. La reproducción. Ed. LAIA, Barcelona, 1972.
- BOWLES, Samuel y Gintis, Herbert. La instrucción escolar en la América Capitalista. Siglo XXI. Editores, México, 1986.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Ed. Nueva Imagen, México, 1977.
- BRUNNER, José Joaquín. "La cultura autoritaria y la escuela". En Cuadernos políticos. No. 46. Ed. ERA, México, Abril-junio, 1986.
- BULLOUGH, Robert V., Gittin Andrew D. and Goldstein Stanley L. "Ideology, Teacher role and resistance", Teacher College Record. 1984, Vol. 86 No.2, pp.339-358. (\*)
- CARNOY, Martín. Enfoques Marxistas de la educación. Ed. C.E.F., México, 1981.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. Sondeo de opinión sobre algunos aspectos relevantes de la actividad escolar. México, 1983, Mimeo.
- COLL, César (compilador). Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI Editores, España, 1986.
- EGGLESTON, John. Sociología del currículo escolar. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.

(\*) Las páginas citadas a lo largo de la tesis corresponden a la traducción de Prócoro Millán B.

- POSTMAN, N y Weingartner, C. "El medio es el mensaje evidentemente".  
En Fuentes, Olac. (Antología). Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. Ed. SEP-Caballito México, 1985.
- GIROUX, Henry A. "Teacher education and ideology of social control".  
Journal of education. 1980, Vol. 16, No. 1 (\*)
- GIROUX, Henry A. "Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación, análisis crítico", - en Cuadernos Políticos. No. 44, México, Ed. ERA, Diciembre, 1985.
- GIROUX, Henry A. y Penna, Anthony N. "Educación social en el aula: La dinámica del curriculum oculto". Theory and Research in social education. No. 1 Spring, 1979. p.p. 21-42 (\*)
- GLAZMAN, R. Follari R., Figueroa M. y Rodríguez Graciela. "Corrientes psicológicas y curriculum". En Foro Universitario. No. 44, STUNAM, México, Julio 1984.
- PORTANTEIRO, J.C. "Gramsci y la educación". En González, Guillermo Torres, Carlos A. (Coordinadores). Sociología de la educación. Centro de Estudios Educativos, México, 1981.

GOOD, George H. "Más allá del cinismo educativo radical". Educational theory. 1982, Vol. 32 No. 2.

HIRSCH, J. "Observaciones teóricas sobre el estado burgués y - su crisis" en Nicos Poulantzas La crisis del Estado. Ed. Fontanella, Barcelona, 1977. p.p. 123-151.

IBARROLA, María. (Antología). Las dimensiones sociales de la educación. Ed. SEP-Caballito, México, 1985.

JACKSON, P.W. La vida en las aulas. Ed. Marova, Madrid, 1975.

KALLOS, D. And Lundgren, U.L.F.P. "Educational psychology: Its - scope and limits". Brittish Journal of educational - psychology. 1975, Vol. 45, p.p. 111-121

LOPEZ, Pedro. "De la crítica del discurso del método" en Ensayos. Facultad de Economía, UNAM, México, 1984.

LUNDGREN, ULF.P. "Producción y reproducción social como un contexto para la teorización curricular". Journal of Curriculum studies. 1983, Vol. 15, No. 2. p.p. 143-154.

LUCART, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar. Ed. Gedisa, - Barcelona, 1979.

PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Ed. LAIA, Barcelona, 1980.

PALACIOS, Jesús. "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente" en Cuadernos de pedagogía. No. 51, Barcelona, 1979. p.p. 3-19

PAPAGIANNIS, George J. Klees Steven J. y Bickel Robert N. "Hacia una economía política de la innovación educativa". - Review of educational research. Verano de 1982, Vol. 52, No. 2. p.p. 245-290.

POPWITZ, Thomas S. Wehlage, Gary. "La enseñanza como trabajo: una aproximación a la investigación y la evaluación". - Teachers College Record. September 1977, Vol. 79. - No. 1 \*

QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento" en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. SEP-Caballito, México, 1985.

REMEDI, Eduardo. "Currículum y accionar docente". Trabajo presentado en el Encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón, 1982. Mimeo.

REVISTA CUADERNOS PEDAGOGICOS. "Hacia un nuevo modelo curricular". No. 139, Barcelona, Julio-Agosto, 1986.

RUIZ, L. Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum". En Perfiles educativos. CISE-UNAM, México, Nos. 29 y 30, Julio-Diciembre, 1985.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP, México, 1984.

SIGUAN, Miguel. Lenguaje y clase social. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1979.

- SNELBECKER, G.E. "El surgimiento de las teorías instruccionales"  
En Historia de la psicología educativa. UPN Tomo 2,  
México, 1981.
- SNYDERS, Georges. Escuela, clase y lucha de clases. Ed. Comunica-  
ción, Madrid, 1978.
- SNYDERS, Georges. Pedagogía progresista. Ed. Marova, Madrid, 1972.
- SUCHODOLSKI, Bogdan y Manacorda Mario. La crisis de la educación.  
Ediciones de Cultura Popular, México, 1975.
- THERBORN, Göran. ¿Cómo domina la clase dominante?. Siglo XXI Edi-  
tores, México, 1982.
- VASCONI, Tomás A. "La escuela: microfísica del poder". En Cuader-  
nos políticos. No. 46, Ed. ERA, México, Abril-Junio  
1986.
- SEVE y otros. El fracaso escolar. Ediciones de Cultura Popular,  
México, 1979.
- WALLIN, Erik and Berg Gunnar. "The School as an Organization".  
Journal Curriculum Studies. 1982, Vol. 14, No. 3.  
(Traducción Prócoro Millán B.)

WILLIAMS, Raymond. "Base and superstructure in Marxist Culture Theory". New Left Review. 1973. (Traducción Próco ro Millán B.)