



Invitado Especial

revista  
**Educación**  
y Pedagogía





# La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico

*Murcia Prieto Parra\**

## **Introducción**

**L**a educación de un país representa, sin duda, una de sus instituciones cruciales, no tan sólo por las características que ésta reviste en términos de la cobertura, planes, programas y formación de profesionales, sino fundamentalmente por los efectos que ella tiene, tanto en el ámbito de las personas envueltas en el proceso, como en el sistema social general. Teniendo presente que la educación llega a todos, ya sea por medios informales o por el paso transitorio o terminal en el sistema formal, se transforma en un instrumento eficaz para el logro de propósitos variados.

\* Ph. D. Profesora Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Educación

Uno de éstos es la internalización de la cultura, que está relacionado con la conformación de individuos funcionales a un sistema social determinado. Este proceso, implica a su vez, el logro de la identidad cultural que, en otros términos, implica la internalización del modo de vida esperado y aceptado por ese grupo o sociedad. La identificación de los contenidos propios de la cultura, las formas que se escogen para definirla como válida, apropiada y legítima y las formas que adquiere su transmisión, constituyen, sin duda, aspectos importantes de conocer y estudiar, críticamente. Es especialmente importante analizarlos, toda vez que la educación, al constituir el medio más eficaz para su transmisión, realiza la función de control social, no tan solo por la formación de los individuos de acuerdo a ciertos patrones pre-establecidos, sino también por la marginación que hace indirectamente, de grandes sectores de la población joven, de la posibilidad de desarrollo de las habilidades necesarias que le permitirán su posterior participación activa en la sociedad (Anyon, 1980, Prieto y Bertoglia, 1987).

Bourdieu (1977) define el sistema educativo como el conjunto de mecanismos o instituciones a través de los cuales se produce la transmisión de generación en generación de la información acumulada. Este sistema, junto a la familia, trabaja en forma armoniosa para transmitir una herencia cultural considerada la propiedad no dividida de toda la sociedad. Sin embargo, aun cuando esta herencia es ofrecida teóricamente a todos, sólo pertenece realmente a aquellos que pueden apropiársela. Esta capacidad está directamente relacionada con los resultados del sistema formal, en términos de logros de aprendizaje, entre otros aspectos. El Programa de Evaluación del Rendimiento (PER) midió a nivel nacional los logros de los objetivos en las asignaturas de Castellano y Matemáticas en 4o. y 8o. básico. Los resultados mostraron diferencias notorias y críticas para los niños de nivel socioeconómico bajo: un 48.38% en Castellano y el 42.77% en Matemáticas para el 4o. básico. Los niños de 8o. básico del mismo nivel socioeconómico obtuvieron el 40.80% en Castellano y el 38.07% en Matemáticas. Estos resultados permiten asumir que existen dificultades serias en el sistema formal y que están afectando especialmente a los niños de los sectores populares, lo que implica desventajas para el inicio de sus estudios en la

enseñanza media y plantea dudas respecto de la posibilidad real que ellos tienen de egresar del sistema formal de educación.

La Escuela y sus funciones ya no pueden ser consideradas como inocuas o ajenas a las estructuras sociales dominantes. Investigaciones recientes (Giroux, 1983; Anyon, 1980; Giroux y Mc Laren, 1986; Arce, 1984; Florez y Batista, 1986; entre otros) tienden a relacionar a las Escuelas como manteniendo y reproduciendo el sistema social existente, dado que, por una parte proveen a los grupos sociales con las competencias mínimas o máximas que necesitan para mantener y ocupar los respectivos lugares en la sociedad (dependiendo de la clase social o sexo) y por otra mantienen el control social a través del proceso de transmisión cultural, distribuyendo y legitimando *una* forma de interpretar la realidad, *una* forma de comportarse en la sociedad y *un* lenguaje para expresarse.

Sin desconocer la intervención de variados agentes en este proceso, los profesores cumplen esta función por medio de sus prácticas pedagógicas en el aula. De allí que resulta necesario realizar un análisis crítico respecto de ella, tanto en términos de los aspectos que ésta implica, como de los efectos que tiene para los resultados del proceso.

#### *Antecedentes*

No obstante las implicaciones que se derivan de lo planteado, la preocupación por estudiar el proceso educativo a partir de la práctica pedagógica cotidiana y sus efectos, ha sido escasa. Tradicionalmente el estudio se ha centrado en las metodologías, los sistemas o instrumentos técnicos de evaluación y los medios para el aprendizaje. Existe, sin embargo, escasez de análisis crítico respecto de los contenidos propuestos en los planes y programas, de los fines y objetivos explícitos, de las concepciones pedagógicas subyacentes o de los modelos curriculares que se aplican. Se ha percibido al proceso educativo formal sólo como un proceso por medio del cual los estudiantes aprenden un conjunto de contenidos o informaciones. Se ha asumido que los contenidos curriculares son una materia de carácter técnico, por lo tanto asépticos, sin compromisos ideológicos, ni menos con repercusiones que se internan inevitablemente en la arena política. Se

desconoce que alguien selecciona los contenidos, que éstos se pueden manipular, que las informaciones se pueden sesgar, al presentarlas incompletas, separadas de un contexto o con informaciones adicionales que implican juicios sobre los hechos o personas.

Aun cuando los contenidos fácticos que transmite el sistema educativo puedan estar incompletos, sesgados o distorsionados, el punto crucial lo constituye la transmisión de actitudes y patrones de comportamiento que pretenden conformar a los individuos de acuerdo a determinados modelos culturales. Thorndike, sostenía que el curriculum escolar era un mecanismo para adaptar al individuo a la sociedad, ubicándolo bajo el control social por medio del condicionamiento, (Franklin, 1974). Un estudio de Ochoa (1983) de 40 textos de lectura y ciencias Sociales para la enseñanza básica, muestra cómo éstas son una fiel representación de lo que es aceptado y sancionado como digno de aprender y repetir. A través de ellos se representa la realidad, lo que implica expectativas y comportamientos a partir de la selección que hacen quienes tienen el poder para decidir respecto de lo que se considera válido y que se legitima a través de estos textos. Además, lo que se enseña en los textos, corresponde a una socialización primaria, a través de lo cual se produce un proceso de identificación e internalización de un sistema de roles y valores en la conformación de la personalidad.

El proceso de selección y transmisión de los contenidos programáticos, implican la existencia de una perspectiva curricular definida como *tradicional* y que considera al curriculum como un cuerpo de conocimientos dados, libre de contaminaciones y por lo tanto no cuestionable ni enjuiciable de carácter consensual y aséptico.

Profesores y alumnos lo perciben como parte de un orden dado y establecido por lo que la naturaleza y distribución del conocimiento es inmutable. De esta concepción se desprende el énfasis dado al proceso de desarrollo de normas y pautas culturales, asignación de roles y establecimiento de divisiones sociales jerárquicas. De esta perspectiva surge el modelo curricular "agregado" (Díaz, 1987) de amplia difusión en las escuelas latinoamericanas. Este modelo se identifica con la determinación de objetivos de conductas observables; compartimentalización de los conteni-

dos, aprendizaje secuenciado, refuerzo positivo e instrucción directa. Esta perspectiva es compatible con algunos logros valorados por la sociedad: almacenamiento de conocimientos y manejo de destrezas básicas de comunicación. Estos logros, sin embargo, no agotan ni incorporan todo lo que se espera que aprendan y sean los estudiantes.

Junto a esta perspectiva tradicional, surge una diametralmente distinta, la perspectiva crítica que sirve de fundamento al curriculum "integrado" (Díaz, 1987). Esta perspectiva sostiene que el curriculum es una selección de conocimientos que puede ser negociable y sus contenidos legítimamente cuestionables, contrastados y contruidos por los participantes en la relación pedagógica. Se plantea críticamente frente a la validez de la creencia generalizada respecto de que los contenidos programáticos son una respuesta coherente y unificada a un mundo consensual. Cuestionada también la postura que acepta como dados e incuestionables los planteamientos oficiales respecto de los comportamientos, valores y normas definidos y establecidos. Se percibe el curriculum como un artefacto construido en conjunto, tanto por los responsables directos de la planificación y determinación de las experiencias educativas, como por los agentes directos y sujetos del proceso: *Alumnos y profesores*.

Diferencias en los distintos énfasis de los contenidos según los tiempos, situaciones políticas y sociales, fortalecen la idea de que es imposible llegar a establecer un sólo curriculum. Ninguno puede ser considerado como absoluto o totalmente relativo, pretendiendo hacer surgir de la nada todo. Es preciso reconocer y aceptar que la definición, distribución y evaluación de estos contenidos es la consecuencia cierta de elecciones y prioridades humanas y que estas elecciones, implican efectos importantes. Esta perspectiva hace evidente la existencia de una estrecha relación entre educación y sociedad, sin embargo, se han hecho importantes esfuerzos por considerar y hacer aparecer al curriculum escolar al margen de los aspectos sociológicos implícitos. De allí que la perspectiva crítica traslade el énfasis en los estudios desde el análisis de los objetivos o cambios curriculares por medio del estudio o diseño de nuevas metodologías o instrumentos de evaluación al

análisis de los contenidos, de las concepciones pedagógicas implícitas y de los fundamentos del proceso de evaluación.

Este interés ha surgido como una consecuencia 'del desarrollo de la Sociología del conocimiento que sostiene que la naturaleza del mismo no es fija o inalterable, sino que es una consecuencia de la percepción de los individuos, la que a su vez se genera a partir de los significados que le proporciona al medio. Es posible advertir, así, el surgimiento de nuevas perspectivas frente al curriculum, tal como el definido por King (1985); o Curriculum situado", que afirma que no existe fenómeno alguno sin un contexto que lo sostenga y que el curriculum es parte del contexto y de otros que se traslapan e integran y que en consecuencia dan significado a las experiencias curriculares de los participantes o actores. El contexto de una situación, es la fuente de sus significados, lo que se puede apreciar nítidamente a través de Vos comportamientos de los individuos.

Por todo lo anteriormente expuesto y dada la complejidad del proceso, surge la necesidad de estudiar lo que acontece al interior de las salas de clase, y entrar así a descubrir los elementos y fundamentos de la práctica pedagógica.

### ***Elementos de la práctica pedagógica***

El análisis de la realidad concreta y cotidiana de las salas de clases, permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí. Los efectos de esta interacción, no sólo a veces apuntan hacia propósitos divergentes, sino que, en muchos casos, aparecen contradictorios respecto de lo que supuestamente deberían ser los objetivos del proceso. La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural. Estos contextos afectan de manera indiscutible los logros del aprendizaje, por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento, pues son muchos otros los elementos y aspectos que están interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso.



Es preciso, en consecuencia, reconocer por ejemplo la existencia de elementos simbólicos como lo es la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje y por lo tanto de las inherentes dificultades en la comunicación (Walker y Adelman, 1975). De hecho, la comunicación no es siempre directa o transparente. Los significados envueltos en la comunicación tanto del discurso de los alumnos como del de los profesores, están insertos en contextos específicos y que regulan la "actuación" o habla. Cada intercambio implica, de hecho, la existencia de significados no siempre compartidos, de elementos implícitos y contradictorios, ambigüedades, confusiones y problemas que lo convierten en un proceso altamente complejo, que requiere de negociaciones permanentes para una comprensión recíproca y lo transforman en un acto de "toma y dame" constante (Delamont, 1976). Esta situación se va a traducir en que los problemas y en general las prácticas rutinarias del aula van a ser definidas y redefinidas constantemente.

El lenguaje, a su vez, no sólo refleja la realidad, sino que juega un papel crucial en la construcción de la misma, al conjugarse elementos o conceptos universales, con los propios de la concepción del mundo de cada persona envuelta en la comunicación. En la medida en que el lenguaje construye los significados resulta la conformación de la realidad para cada uno, se informan las identidades y proporcionan los códigos culturales para percibir y clasificar al mundo (Giroux y Me Laren, 1986). De esto se desprende la evidente complejidad de la interacción y la sobre simplificación que implica considerarla como un proceso simple de transacción o emisión de mensajes que automáticamente van a ser percibidos e interpretados de la misma manera por todos.

La interacción, además del problema de los significados envueltos, implica la existencia de elementos implícitos, no siempre advertidos o tomados en cuenta y que regulan y califican la interacción de manera crítica, lo que conlleva consecuencias variadas para la práctica pedagógica. Sin duda, uno de los elementos más críticos presentes en la práctica pedagógica, lo constituye la existencia del poder en el aula. Esta situación se ha visto, tradicionalmente, como algo inevitable, de carácter técnico e instrumental y

que por lo tanto debe ser asumido por todos, manejado por el profesor y adoptado por los alumnos. El ejercicio de este poder desigual en la sala de clases se advierte a partir de dos hechos claramente distinguibles: la jerarquización de las relaciones al interior del aula y la definición que hace el profesor de todas y cada una de las situaciones del aula.

La jerarquización de las relaciones personales se desprende necesariamente del orden social de la Escuela explicitado en reglamentos, formas de relación de base posicional, ritos, prescripciones, restricciones y delimitaciones de toda índole respecto de los comportamientos, vestuario, lenguaje, etc.. El estructurar las relaciones al interior del aula sobre base posicional implica el surgimiento de tensiones, conflictos y desconfianzas mutuas, lo que se traduce, a su vez, en una práctica pedagógica rígida, autoritaria con abundancia de órdenes y sanciones y escasa o nula posibilidad de negociación o cambio.

No obstante, lo anteriormente dicho, no se puede desconocer la crucial incidencia de la inevitable presencia y participación de los estudiantes, aun cuando ésta aparezca silenciosa, disminuida, descalificada o desconocida (López et al, 1984; Delamont, 1976; Prieto et al, 1988). Este hecho surge a partir de la naturaleza misma del hombre, que lo convierte en un ser capaz de crear y generar situaciones de mediación y mecanismos de resistencia que le permitan negociar y sobreponerse a la situación de dominación de la Escuela. Es por ello, entonces, que los alumnos, por el solo hecho de estar participando en esa situación, concurren inevitablemente con sus aportes, configurando en ello una realidad escolar más compleja. Esta realidad hace necesario plantearse la estructuración de las relaciones sobre bases negocia-cionales, flexibles y participativas, donde se expliciten las expectativas y se construya en conjunto.

El poder del profesor, por una parte, y la existencia cierta de sujetos en relación, por otra, no han sido debidamente tomados en cuenta en el análisis de la práctica pedagógica, debilitando o imposibilitándose la necesaria coherencia que debería existir entre el discurso y la práctica pedagógica. Se postula que uno de los fines de la educación es formar personas autónomas. Sin embargo, los alumnos experimentan la forma rígida que

adquiere la relación pedagógica en el aula, aprenden que deben complacer a los demás, adaptarse a las situaciones, conformarse a las reglas y normas establecidas por la Escuela y el profesor, a esperar pacientemente su turno, a hablar de una manera determinada, a repetir lo que se les dicta, a memorizar los contenidos, a mirar e interpretar el mundo a partir de lo que el profesor muestra. El profesor, a su vez, ejerce su hegemonía privilegiando las debilidades y desventajas de los alumnos más que desarrollando sus posibilidades y capacidades al insistir en una relación instrumental, de ajuste a un programa o a objetivos instruccionales pre-establecidos. Se puede advertir que el profesor está centrado más bien en la "enseñanza de" que en el "aprendizaje de" o la enseñanza "a". Esto lleva, casi inevitablemente a poner el énfasis en la transmisión de informaciones, fórmulas o teorías y para lo cual no se distinguen personas ni contextos socioculturales distintos. De este modo, el proceso en sí, se convierte en una situación tangencial a lo esencial, poco significativa y accidental al objetivo básico y prioritario del proceso: la formación y desarrollo de "la persona". El sujeto se transforma en el objeto y el contenido se transforma en el centro y objetivo final del proceso, produciéndose una fragmentación al instrumentalizarse al individuo para el logro de fines.

Es también importante tomar en cuenta que los contenidos programáticos (programas oficiales), los contenidos definidos por el profesor (discurso de la clase) y los contenidos no explicitados o tácitos (currículum oculto) corresponden en gran medida a una cosmovisión de grupos determinados que son quienes los seleccionan, validan y legitiman a través de los textos escolares. Esta selección se hace sobre la base de constituir estos contenidos, supuestamente, la herencia cultural del país. Cabe preguntarse, sin embargo, ¿La cultura de quién? ¿de los que la definen oficialmente? ¿de los que la han escrito? Se desestima el hecho de que la cultura es una construcción permanente y que se hace imperioso superar las concepciones estéticas, tradicionales o deterministas, que la convierten en una acumulación de elementos dados no cuestionables, que deben ser transmitidos de generación en generación.

Uno de los medios que utiliza la Escuela para imponer representaciones y definiciones de la realidad es el lenguaje, por medio del cual los alumnos aprenden a conocer, pensar e interpretar la realidad. En efecto, el lenguaje tipifica y estabiliza los significados institucionalmente legitimados para describir los distintos aspectos de la realidad. Las herramientas simbólicas que proporciona la Escuela para pensar acerca de ella, implican el aprendizaje de las explicaciones para representar la cultura en un determinado nivel y de acuerdo a un grupo social.

La escuela no sólo determina y decide cómo tienen que ser representadas las ideas y los sucesos, sino que también pre-fija el lenguaje, que los estudiantes deben usar para expresarse acerca de los mismos (Egglestone, 1977). El lenguaje, por lo tanto, juega un papel esencial no sólo en el desarrollo de una conciencia de identidad, sino también en la construcción de los significados para interpretar la realidad. Esta construcción resultará en la formación de un código cultural para percibir y clasificar al mundo (Giroux y Me Laren, 1986). Todo lo anteriormente expuesto resulta a menudo, en una limitación del dominio conceptual y una asignación universal a conocimientos parciales, sesgados o contaminados ideológicamente (Bowers, 1977; Smith, 1985; Ruiz, 1985).

La existencia del poder desigual en la sala de clases está dado también por la permanente definición que hace el profesor de todos y cada uno de los aspectos presentes en la sala de clases. Esta es una definición subjetiva, aun enmarcada dentro de los Planes y Programas, pues de alguna manera es él quien determina más específicamente los objetivos a lograr y fija las expectativas respecto del desempeño de los estudiantes en términos de los comportamientos, los contenidos y el lenguaje. Es el profesor quien decide qué se va a enseñar, cómo, cuándo y a quién. Si bien es cierto ésto es una función inevitable del profesor, las variaciones, problemas y consecuencias surgen del hecho de que cada profesor define la situación a partir de lo que son sus propios códigos culturales y de las concepciones pedagógicas y filosóficas que postula. Estos hechos combinados producen una forma de aproximarse tanto al proceso como al contenido, a los comportamientos y al lenguaje que el profesor intentará transmitir en el aula. Surgirán en

consecuencia las prioridades que él establece y sus intenciones. Cavallini (1975) afirma que no son sólo los individuos en cuanto tales ni las estructuras sociales los que actúan sobre la escuela, sino que también la cultura de las personas (convicciones, esquemas de vida) la que hace de filtro en la difusión de las experiencias, de las ideas y de los métodos. Por otra parte, Ruiz (1985) sostiene que el proceso educativo se constituye fundamentalmente por relaciones sociales mediatizadas por los intereses académicos y políticos, los valores y expectativas que manifiestan los individuos que participan en dicho proceso. Estas intenciones pueden permear, en su práctica cotidiana, veladamente la inculcación de ideas y creencias pertenecientes a una visión dominante del mundo y con ello desvirtuar los propósitos originales del proceso.

Todo lo anteriormente dicho está relacionado con otro de los elementos de gravitación crucial en la interacción y práctica pedagógica: los marcos de referencia del proceso. Estos marcos pueden ser locales, temporales, históricos y personales. Los contextos locales, temporales o históricos de cada sala de clase configuran situaciones distintas para cada una de ellas, que son usadas por los participantes para interpretar sus expectativas y en definitiva definir los comportamientos. Los mensajes, informaciones o comportamientos de la clase, sirven como marco de referencia histórico para codificar los mensajes subsecuentes. Dada la situación cierta de que las salas de clase generan significados (Walker y Adelman, 1975) es esencial, por lo tanto, para poder tener una visión comprensiva del proceso, conocer el contexto temporal respecto de cómo se han desarrollado sus significados, antes de definir o interpretar "a priori" las situaciones o acciones.

Los marcos de referencia personales implican, a su vez, la existencia de características psicológicas distintas para cada uno de los participantes; contextos culturales diferenciados que se expresan en valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento distintos. De esta forma, cuanto acontece al interior del aula es una expresión nítida de lo que son estos marcos de referencia de cada uno y que permiten consignar distintos significados para interpretar las situaciones escolares. Las dificultades para congeniar, coordinar y traducir las distintas interpretaciones no siempre

llevan a resultados exitosos. La mayoría de las veces lo que se hace y no se hace, lo que se dice o no se dice, el cómo se implementan las estrategias pedagógicas o enseñan las situaciones del aula reflejan sólo los marcos de referencia del profesor, desatendiéndose o desconociéndose los de los estudiantes.

Este hecho resulta, a veces, en problemas relacionados con el rendimiento o comportamiento de los estudiantes, lo que no siempre es el resultado de problemas derivados de incapacidades personales sino de comprensión de la situación. Por otra parte, es indiscutible que todo el cúmulo de elementos, expectativas y objetivos perseguidos o no explicitados ayudan a esconder y a minimizar la sutil pero evidente discriminación que sufren los estudiantes en general, pero más específicamente los pertenecientes a determinadas clases sociales o géneros, al desatenderse o desacreditarse las experiencias, conocimientos o significación que estos traen a la clase. Los niños traen a la escuela los conocimientos funcionales que han adquirido en sus intercambios cotidianos con su entorno, lo que a su vez ha configurado una forma de ver el mundo, interpretarlo y apropiárselo. De allí la importancia de estar atentos a la existencia de estos conocimientos funcionales y de los marcos de referencia que les han dado origen.

La existencia de expectativas por parte del profesor es otro elemento que subyace en las interacciones del aula. Estas expectativas no sólo están relacionadas con el logro de los objetivos determinados por el profesor y relacionados con los contenidos programáticos, sino también con respecto a las expectativas definidas para un comportamiento determinado. El problema más crítico surge de las expectativas que tiene el profesor con respecto al juicio sobre el desempeño de los alumnos y que se ve reflejado en etiquetamiento o rotulación. El etiquetamiento o rotulación en el aula es un proceso que implica construirse una imagen de un alumno a partir de un hecho aislado, pero que sin embargo sirve para definir a las personas como tales. El rótulo, generalmente, está asociado con comportamientos negativos y en ese sentido constituye un estigma que se traduce en una discriminación arbitraria, una descalificación para el alumno con el consiguiente perjuicio o debilitamiento de su autoimagen (Delamont 1976; López 1984). La utilización de este mecanismo tiene como consecuencia que el



niño se construya una imagen de sí mismo acorde con el rótulo y empiece a actuar de acuerdo a la etiqueta impuesta. El profesor, por lo tanto ve confirmado el rótulo asignado, y se produce el "efecto Pigmalión" o "profecía autocumplida".

Merton (1968) afirma que la profecía autocumplida al principio es una definición falsa de la situación evocando una nueva conducta, de forma tal que la originalmente falsa concepción se transforma en verdadera. En la escuela, aun cuando no es cierto que desear algo puede convertirlo en realidad, las expectativas de cada uno, ciertamente afectan la manera de comportarse. En muchas oportunidades las expectativas que se tienen respecto a la gente provocan un trato determinado que resulta en la respuesta esperada. El estudio de López et al (1984) muestra cómo la rotulación de los alumnos por parte del profesor y las expectativas que él tiene respecto de los mismos, se traduce en comportamientos que finalmente llevan a los alumnos a comportarse según lo esperado. El libro *Pigmalión in the Classroom* de Rosental y Jacobson (1968) demostró igualmente la fuerza del etiquetamiento y la materialización de la profecía anticumplida. Aun cuando autores como Good y Brophy (1973) intentaron minimizar los efectos y resultados de este estudio, Rist (1977) ha vuelto a insistir en la validez de los hallazgos de ese estudio.

#### ***Efectos de la práctica pedagógica***

Las consecuencias de esta situación configuran repercusiones serias y distinguibles para los alumnos en todo el proceso tanto a nivel de los conocimientos como de las relaciones personales en general. En efecto, al exponer determinados conocimientos sin tomar en cuenta lo que es verdaderamente significativo para los alumnos, o sin integrar los contenidos escolares con la vida de los alumnos se convierte el proceso, a menudo, en un paréntesis ficticio del mundo real, dada la, muchas veces inexistente conexión entre lo que se enseña y quiere que se aprenda y lo que son las percepciones y vivencias de los sujetos del proceso. El conocimiento que el profesor transmite puede iluminar o distorsionar la realidad; puede presentarla o mediatizarla, al reflejar lo que son sus experiencias personales o marcos de referencia. El resultado de este proceso de transmisión de cono-

cimientos es la conformación de una visión de la realidad y de la vida cotidiana a partir de los supuestos que al profesor le proporcionan sus vivencias del mundo inmediato, los conocimientos a los que ha tenido acceso y a las limitaciones propias de su persona. Por otra parte, al centrar el proceso en la mayor o menor internalización de aquello que se transmite, se está postulando, implícitamente, que la realidad es una, inmutable y no cuestionable; que los hechos, sucesos e informaciones mantienen entre sí una relación de causalidad unívoca e inequívoca. De allí que el proceso de selección, jerarquización y ordenamiento de los contenidos se piense como un proceso neutro, aséptico, objetivo, científicamente definible y por lo tanto medible a través de instrumentos objetivos. Esta postura desconoce el hecho cierto de que por más que se intente objetivar este conocimiento por medio de textos o instrumentos técnicos de medición, la aproximación que uno haga implicará la apropiación de éste por un sujeto determinado y por lo tanto, la existencia de vivencias particulares por lo que la amenaza de efectuar interpretaciones subjetivas estará siempre presente (Mockus et al 1986).

Los contenidos que se intercambian en una relación pedagógica, implican necesariamente un intercambio y acuerdo tácito en torno a los significados implícitos o explícitos. Se espera, en este sentido, que todos los alumnos sean capaces de captar y concebir la realidad y sus significados conforme a lo convencionalmente establecido. Esto implica una restricción inaceptable de la forma de codificar la experiencia y de simbolizar la realidad provocando, a la larga un divorcio semántico entre los significados escolares y los significados existenciales de los estudiantes, que a su vez, provienen de sus diversos marcos de referencia. De hecho, la realidad que se intente presentar en los contenidos programáticos es una realidad alejada de los significados esenciales y reales para una gran mayoría de los estudiantes y entra en conflicto, la mayoría de las veces, con las vivencias que los estudiantes han tenido y tienen en los contextos en que se desenvuelven. Esto implica que entran en contradicción con la imagen global adquirida por los estudiantes en los constantes intercambios con su entorno. El resultado final de esta situación es la configuración de una realidad estereotipada,

uniforme, estática, inocua y aparentemente desprovista de sesgos o contaminaciones. Los alumnos no podrán responder a las exigencias y expectativas de sus profesores, no por problemas de capacidad, sino por desconocer los significados convencionales asignados a las distintas informaciones, situaciones, comportamientos definidos y exigidos por el profesor, sobreviniendo finalmente el denominado "fracaso escolar" (Prieto, 1988).

Por otra parte, los efectos de la determinación de expectativas implementadas en un proceso de rotulación tiene repercusiones serias en la marginación consiguiente de amplios sectores de la población respecto de las posibilidades educativas futuras, al introducir desde la enseñanza básica un trato selectivo y discriminativo. Anyon (1980) tipificó las expectativas respecto a los alumnos y también la calidad del proceso educativo en diferentes escuelas norteamericanas. Respecto de los niños de nivel socioeconómico bajo descubrió que sólo se esperaba que supieran leer y escribir correctamente, por lo tanto el trabajo escolar era mecánico y sin proporcionar los antecedentes o explicaciones respecto de los trabajos a realizar. Los resultados de esta práctica pedagógica respondieron a las expectativas planteadas. Totalmente opuesto fue el resultado en una escuela de nivel socio económico alto, y en el que las expectativas del profesor estaban relacionadas con un trabajo creativo. Su práctica pedagógica estaba encaminada a fomentar el trabajo autónomo, con exigencias de análisis e inferencias. Los resultados, en esta escuela, estuvieron acordes con las expectativas prefijadas.

Todo lo anteriormente dicho contradice los objetivos que persigue o debería perseguir la educación. De hecho, la práctica cotidiana va reduciendo en los estudiantes el interés por participar, se deteriora su autoestima y se transforman en simples reproductores y almacenadores de información. Los estudiantes ya no buscan explicar o interpretar la realidad. Al aprender con argumentos de autoridad, aprenden a desestimar el análisis crítico y reconstruyente de la realidad, pues sus aportes son sistemáticamente desestimados. Su pensamiento por lo tanto, se vuelve heterónimo y no se desarrolla en él la conciencia respecto a la importancia de su participación

permanente y original para la construcción del conocimiento, la recreación de sí mismo y la transformación de la sociedad.

Los efectos en los alumnos de la implementación de una práctica pedagógica sustentada en un modelo curricular "agregado" (Díaz, 1986) trasciende el aprendizaje o no de determinadas materias o conocimientos y se encaminan hacia consecuencias de más largo plazo, no medibles y por lo tanto, no evaluadas. Esto acontece debido al hecho de que, paralelamente a la enseñanza de los contenidos estructurados en el programa están funcionando en el aula elementos no explicitados y que aun cuando aparentemente no se reconocen como existentes están siendo recibidos, compartidos o incorporados por los alumnos sin que ellos mismos lo perciban, debido a los procesos de intercambio silenciosos pero inexorables que se dan al interior de las salas de clases y que se ha denominado el curriculum oculto (Prieto, 1988). Este curriculum está referido a la enseñanza tácita de normas, valores y significados sociales y culturales a los estudiantes que no se explicitan en el curriculum formal (Apple, 1979). Este curriculum oculto se manifiesta en las formas que adquieren las relaciones sociales y la distribución social del poder; se filtra en los conflictos y tensiones que presentan los distintos participantes en el aula como resultado de la constatación de ideas, conceptos y apreciaciones; se advierte en la cantidad y calidad de los conocimientos, objetivos y métodos que aplica el profesor, opera en los contenidos ideológicos que subyacen en los conocimientos formalmente explicitados y en los implícitos y actúa a manera de filtro en los contactos cotidianos y rutinarios (Ruiz, 1985).

### ***Conclusiones:***

Todas las situaciones anteriormente descritas llevan a distintos planteamientos frente a la posibilidad que se tiene de cambiar las actitudes y los enfoques que se han mantenido para analizar la práctica pedagógica. Un primer paso necesario para la implementación de cambios significativos podría centrarse en el análisis crítico del proceso formativo en general y de la práctica pedagógica en particular, descubriendo la complejidad del contexto escolar, el significado de la rutina escolar, la riqueza de lo cotidiano y la importancia de conocer los aportes de todos y cada uno. En la medida en

que se asuma el hecho de que el proceso educativo es el resultado de las relaciones sociales mediatizadas por los códigos culturales de los participantes, se podría también descubrir que las interacciones implican la transferencia o inculcación de creencias pertenecientes a una visión del mundo o de sociedad, lo que a la larga lleva a desdibujar el sentido más profundo del proceso: el formar personas.

Es también importante plantearse las salas de clases a partir de lo que éstas son realmente. Ya no pueden ser consideradas una simple agrupación de personas que se juntan en un espacio para "enseñar" unos y "aprender" otros. Las salas de clase son fundamentalmente contextos culturales llenos de contradicciones y ambigüedades, donde interactúan personas diversas, con propósitos y expectativas variadas, donde se produce un conjunto de prácticas no siempre reguladas, ni menos explicitadas, pero donde, sin embargo se establece una secuencia determinada de concepciones teóricas no explicitadas.

El papel del profesor, se debe alejar sustantivamente del "técnico-instructor" o del "apóstol" para convertirse en un agente que busca desarrollar personas, sobre la base del respeto de sus contextos personales y culturales; la construcción y enriquecimiento del conocimiento como un trabajo a realizar con los estudiantes y la implementación de situaciones de aprendizaje creativos. En este sentido el debate en torno a la práctica pedagógica, debería alejarse un poco del análisis y estudio de los procedimientos o métodos pedagógicos o arreglos organizacionales de las salas de clase para adentrarse con profundidad en el análisis crítico de los compromisos educacionales, morales y culturales que subyacen y guían el trabajo escolar, tanto a nivel institucional, como personal. Son precisamente estos compromisos los que están afectando los resultados del proceso, dada la gran incidencia que estos aspectos implican para el mismo.

Todo esto lleva también a considerar la necesidad de efectuar cambios profundos en el campo curricular, incluyendo contenidos y prácticas pedagógicas. Se debería intentar proporcionar representaciones de la realidad que estén más cercanas a las de todos y que en consecuencia abarquen más posibilidades y hagan evidente las complejidades existentes, las contradic-

ciones, y los problemas susceptibles de análisis. Es imperativo, para lograr lo anterior identificar y tomar en cuenta las descripciones fenomenológicas de la realidad que tienen los estudiantes y que reflejan en gran parte, las tipificaciones de la realidad y que explican la comprensión e interpretación que de ella hacen, situación de gran incidencia en el desempeño escolar y de grandes repercusiones en su futura participación en la sociedad.



## REFERENCIAS

ANYON, J. 1980. "Social class And the Children Curriculum of Work" en *Journal of Education*, 162, Boston University.

APPLE, M. 1979. *Ideology and curriculums* Boston, Routledge and Paul.

ARCE, M. S. 1984. "La Orientación de nuestra realidad rural: Análisis Crítico de textos de lectura" en *Cuadernos Educativos*, 6, La Paz, CEBIAE.

BOWERS, C. A. 1977. "Cultural Literacy in Developing Countries" en *Prospects*, UNESCO, Vol VE, 3.

CAVALLINI, 6 1975. *La Fábrica del Deficiente* Atenas, Madrid.

DELAMONT, S. 1976. *Interaction in the classroom*, Londres, Methuen.

DÍAZ, M. 1986. "Los modelos Pedagógicos" en *Educación y Cultura*, 8, Bogotá.

EGGLESTONE, J. 1977. *The Sociology of the school Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

FLOREZ R. Y BATISTA, E. 1986. Modelos Pedagógicos y Formación de Maestros en *Educación y cultura*, 7, Bogotá.

FRANKLIN, B. 1974. "The curriculum Field and the problem of social Control, 1919/1938: a study in cristial theory" Ph. D dissertation, University of Wisconsin.

<sup>4</sup> GOOD, T. y BROPHY, J. 1973. *Looking in classroom*, N. Y. Harper and Row Publishers.

GIROUX, H. y MC LAREN, P. 1986. "Teachers Education and the practice of Engagement: The case for Democratic Schooling" en *Harvard Educational Review*, 56, 3, pp 213-238.

KING, N. "Recontextualizing the curriculum" en *Theory into Practice*, 25: 1 pp. 36-40.

LÓPEZ, G. et al 1984. *La Cultura Escolar*, Stgo. PEE.

MERTON, R. 1968. "Social Problems and Social Theory" en *Contemporary Social Problems*, Merton, M. y Nisbet, R. (eds) N. Y. Marcourt, Brace and World.

MOCKUS, A et al 1986. "Conocimiento y Comunicación en las Ciencias y en la Escuela" en *Educación y Cultura*, 8, Bogotá.

OCHOA, J. 1983. *La Sociedad vista desde los Textos Escolares*, Stgo. CIDE.

PRIETO, M. 1988. "Descubriendo el Curriculum Oculto" en *Diálogos Educativos*, 9-10, UPLA, Valpo pp. 17-47.

PRIETO, M. et al 1988. "La Práctica Pedagógica, algunas de sus características y sus implicancias en los resultados del proceso" en *Diálogos Educativos*, 9-10, UPLA, Valpo. pp. 48-56.

PRIETO M. y BERTOGLIA L. 1987. "Análisis de algunas variables que afectan los procesos en las salas de Clases". I de Educación U.C.V.

RIST, R. 1977. "On Understanding the Process of Schooling: The Contribution of the Labeling Theory" en Halsey, H. y Karabel, J. (eds) *Power and Ideology in Education*, N. Y. Oxford University G. Press, pp. 292-305.

RUIZ, E. 1985. "El curriculum Oculto en las Universidades Progresistas" en PLANTIUC, año 4, 8 Venezuela.

SMITH, J. 1985. "Educational Socialization: A conceptual Frame Work for the Análisis of Unigual School Performance". University of Northern Iow. U.S.A.

WALKER, R. y ADELMAN, C. 1976. "Strawberries" en M. Stubbes y S. Delamont (eds) *Explorations in classroom Observation*, G. Britain Wiley and Sons.