

Artículo

La cara oculta del profesor

The hidden face of the teacher

Nelson Rubén Martínez Reyes*
nelson.martinez@udb.edu.sv

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.10, Junio-Diciembre de 2012, pp.19-41
Recibido: 29 de junio de 2012 Aceptado: 27 de julio de 2012

Resumen

En este artículo el autor aborda las prácticas de enseñanza del profesor y cómo éstas de forma oculta, inciden en la formación de un sujeto que en vez de proyectarse a la transformación de sí mismo y de la sociedad, termina reproduciendo –perpetuando- los mismos valores sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad en la que está inmerso. Se aborda igualmente cómo el sistema educativo, el currículo y la escuela no sólo condicionan las prácticas de enseñanza del profesor; sino también inciden en la formación del estudiante para amoldarlo al sistema y a la sociedad. Todo este análisis se desarrolla a la luz de la pedagogía crítica.

Palabras clave: profesor, práctica, enseñanza, currículo, oculto.

Abstract

In this article the author approaches de teacher's teaching practice and how these practices in a hidden way model an individual that rather than projecting towards the transformation of himself/herself, reproduces –perpetuating in the end- those same social, cultural, economical and political values of the society in which he or she is immersed. In like manner, the author approaches the educational system, the curriculum and the school as configuring frames that influence not only the teacher's teaching practices, but also how they impinge on the student to shape him/her according to the system and society they live in. This analysis is carried out under the critical pedagogy.

Keywords: teacher, practice, teaching, curriculum, hidden.

* Académico investigador, Escuela de Educación de la Universidad Don Bosco.

Introducción

Se entiende que el profesor¹ es el profesional cuya función o responsabilidad fundamental es ayudar a otros a aprender nuevos conocimientos y desarrollar nuevos comportamientos, actitudes, habilidades y competencias; ayudar a otros a formarse no sólo como profesionales sino también como personas y seres humanos. Además se entiende que la enseñanza y las tareas educativas son su dedicación principal. Sus habilidades profesionales consisten en enseñar y sus atribuciones están estrechamente relacionadas con la enseñanza, la educación y la orientación de niños, jóvenes y adultos. El término profesor –y también docente- se asigna en función de la tarea formadora que profesa y no en términos de la disciplina o nivel educativo en el cual se desempeña. En algunos lugares, si el profesor demuestra una habilidad extraordinaria en la materia que instruye, o destaca con mérito relevante entre otros profesores, o tiene dotes especiales en la enseñanza, se le llama maestro.

Del profesor y de la profesión docente se reconocen muchas cosas. A menudo se destaca, con justicia, el valor social de su misión, la nobleza de su tarea y la abnegación con que la cumple; su capacidad para ayudar a otros a desarrollar sus potencialidades y talentos; su capacidad de formar y transformar niños y jóvenes en adultos educados, civilizados, productivos y útiles a la sociedad; su incidencia capital para el desarrollo de los pueblos; su capacidad -a través de la educación- de construir un mundo mejor. Se dice que la profesión docente, más que un trabajo, es una misión, un apostolado.

Sin embargo, el profesor también tiene una dimensión menos conocida, menos explícita: tiene una cara oculta. Esa otra faceta del profesor se dice oculta porque pasa inadvertida para la sociedad, escuela, estudiantes y para los profesores mismos; porque no es una función ni propósito generalmente expresado en el currículo oficial, y porque sus resultados parecen desconocidos y hasta contradictorios con lo que normalmente se esperaría de la educación y del educador. Esta cara oculta del profesor tiene que ver con lo que enseñan como profesor y con lo que aprenden los alumnos en la escuela, generalmente a través del currículo oculto. En esa cara oculta, el profesor reproduce formas de enseñanza que impiden el pleno desarrollo de los estudiantes; y conforma subjetividades, a través de formas enmascaradas, que reproducen y perpetúan el sistema y sociedad en los que están inmersos.

Esta tesis del profesor que desarrolla una agenda oculta se plantea en dos direcciones. En un primer plano, el profesor es “el instrumento” del sistema educativo, el currículo y la escuela que sirve para integrar y acomodar a niños y jóvenes en formación dentro de la lógica del sistema imperante y obtener su conformidad al mismo, y lo hace a menudo sin siquiera ser consciente de eso. En un segundo plano, el profesor, que es reflexivo y pensante, que no es

1. A lo largo de este artículo se usa el término “el profesor” con una connotación genérica para designar a la persona que ejerce como docente, independientemente de su género. Bajo la misma lógica se usa “el estudiante” o “el alumno” para designar a la persona que estudia dentro de una institución educativa indistintamente de si es masculino o femenino.

neutral ante la realidad, ni tampoco lo es su práctica educativa, a menudo subconscientemente -mediado por su cosmovisión, convicciones, creencias, prejuicios, temores, intereses, motivaciones, valores, actitudes y prácticas-, usa la educación como “el instrumento” generalmente para el mismo fin antes apuntado. Es decir, en ambos casos, tanto desde la actividad meramente instrumental del profesor al servicio del sistema, donde sus actuaciones se limitan a desarrollar un currículo prescrito desde los objetivos del Estado; como desde del profesor que lejos de ser un sujeto pasivo, es un actor activo y consciente, cuyas actuaciones docentes pasan por el filtro de su interpretación y valoración, el profesor desarrolla una agenda oculta.

El análisis del profesor y su práctica educativa en la escuela y el aula se desarrolla bajo el enfoque de la pedagogía crítica y en línea con el pensamiento de Henry Giroux, Michael Foucault, Paulo Freire, Philip Jackson, Michael Apple, Peter McLaren, Pierre Bourdieu, entre otros.

1. El sujeto-profesor y la práctica de enseñanza

La actuación docente conlleva necesariamente una intención educativa, formativa. Intencionalmente busca “formar” a aquellas personas en proceso de formación, aquellas personas que se consideran inacabadas o amorfas en cuanto a su formación como sujetos sociales y culturales. De acuerdo con Velásquez (2006), “formar implica dar forma, es decir, organizar las estructuras del ser humano de acuerdo a una determinada concepción o ideal. Es moldearlo, imprimirle un sello, conferirle un carácter. Su estructuración no puede realizarse sino desde dentro, desde los fundamentos del propio ser” (p. 192).

Como punto de partida de la acción formativa debe destacarse el emplazamiento del profesor como modelo. Cualquiera que sea la disciplina que enseñe o nivel en el que se desempeñe, éste siempre se constituye como un modelo; es decir, el profesor es un modelo, un ejemplo -de adulto formado, de persona, de ser humano, de sujeto social y cultural- puesto en la escuela como representante de la sociedad que sirve de guía en la formación de otros, y como tal puede ser imitado y copiado. Es precisamente el modelaje del profesor la forma primaria de incidir en sus estudiantes ya que mucho del aprendizaje sucede por imitación. El modelaje del profesor está mediado en primer lugar por su condición de ser humano ya que antes de ser profesor es una persona -hombre o mujer, con todas sus posibilidades y limitaciones- social e históricamente situada. Como sujeto social y cultural, el profesor es portador de las herencias cultural y social y expresa con sus enseñanzas la continuidad de la historia humana (Velásquez, 2006). El modelaje del profesor se manifiesta tanto en su ser y presencia como en su discurso y actuaciones. El ser-profesor, el sujeto-profesor está anclado a su práctica educativa como actividad principal de su profesión.

La cara oculta del profesor, esa que tiene que ver con lo que enseña a sus alumnos de forma implícita tiene como base la constitución de sujeto-profesor. Las actuaciones del profesor no son necesariamente las que se idealizan ni las que se representan a partir de las teorías o de los modelos pedagógicos, ni las que reclama el currículo oficial; sino las que detallan sus prácticas cotidianas, su quehacer en la enseñanza, sus experiencias que como docente desarrolla en los diferentes escenarios educativos.

Por tanto, el profesor es profesor por lo que hace; se le conoce por su práctica, ya que esta lo configura como sujeto-profesor. Tal como lo expresa Romero (2010), al desentrañar la constitución de sujeto-profesor se abre la posibilidad de comprender acontecimientos que se encuentran dispersos y fragmentados en el surgimiento y producción de discursos y prácticas, que matizadas por trayectos históricos, develan maneras de *pensar y actuar del profesor* y lo configuran como *sujeto en la experiencia cotidiana de enseñanza*.

De acuerdo con Foucault (1994), el ser humano se constituye en sujeto dentro de la sociedad mediante la práctica, en la acción misma. Esa misma práctica, a lo largo del tiempo, como constitución histórica del individuo, permite develar lo que es, y eso actúa sobre sí mismo y luego sobre los otros. Foucault introduce la idea de un sujeto que no es autónomo, sino resultado de esos modos o prácticas de subjetivación, que cambian históricamente. Por ello, es necesario tener en cuenta al sujeto como ser histórico, social y temporal que se muestra en sí mismo, pero en un ámbito específico, cotidiano y natural, que necesita darse a sí mismo una comprensión del mundo, en cuanto éste es ontológicamente un carácter de su existir. La ontología histórica pretende dar cuenta de cómo las distintas prácticas constituyen al sujeto, construyen objetos y producen conceptos.

Las prácticas despliegan materialidades, reglas y condiciones que permiten develar la constitución del sujeto. Las prácticas -su racionalidad, regularidad y transformaciones-, producen saber, poder y subjetivación (Romero, 2010). En la práctica, el sujeto y el objeto se transforman en función y en relación con el otro.

Bourdieu (1972) explica las prácticas a partir del concepto de *habitus*. Entiende las prácticas como aquello que se ha adquirido, que se encarna en el cuerpo a partir de una historia y de las condiciones sociales. Estas condiciones sociales se reproducen a través de representaciones y prácticas que están diseminadas y condicionadas por la posición que ocupa, y donde se llevan a cabo relaciones de saber y poder. En esa misma línea, Young (1988) señala que los hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada, sino que se vuelven preponderantes y representativos en las personas en la medida que se constituyen como agentes en los mismos escenarios en que se desenvuelven día a día, y esos escenarios están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creados y recreados.

El término enseñanza, por su parte, es de difícil definición debido a la diversidad de situaciones en las que se aplica y a la variedad de sentidos que puede asumir. Sin embargo, dicho término involucra una serie de rasgos que la caracterizan. Para comenzar, su naturaleza es trídica, incluye un aprendiz, un contenido/conocimiento y el poseedor de dicho conocimiento. Un segundo rasgo es que la enseñanza constituye un intento por transmitir, y dicho intento puede ser exitoso o fallido (Camilloni et al, 1998). Pero además, Suriani (2003) destaca otros rasgos. De acuerdo con ella, la enseñanza genera una situación de asimetría inicial ya que supone el reconocimiento de la legitimidad del transmisor -autoridad pedagógica- delegada por la institución. Además, como práctica social que es, la enseñanza expresa conflictos y contradicciones. Pero sobre todo, se reconoce que la enseñanza es una actividad intencional, una conducta voluntaria que tiene el propósito de educar y enseñar (Aiello, 2005; Suriani, 2003; Camilloni et al, 1998; Edelstein, 2002).

Para Suriani (2003), las prácticas de enseñanza son prácticas sociales ligadas al ámbito educativo, estrechamente relacionadas con las prácticas docentes y en su sentido más estricto se consideran prácticas educativas². Para ella son prácticas donde interactúan sujetos y donde se comparten modos de vida (rutinas, tradiciones, gestos y más), formas de pensar, de actuar y de hacer propias dichas prácticas que se ubican en el espacio del aula escolar en torno al conocimiento y a la relación del profesor con los estudiantes. Estas prácticas de enseñanza establecen conexiones dispuestas bajo condiciones sociohistóricas e institucionales (normas, formas de organización, políticas de funcionamiento, entre otras). Se considera las prácticas de la enseñanza como una actividad caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve (Aiello, 2005, p. 330).

No debe entenderse, sin embargo, que la práctica del profesor es una construcción producto sólo de la subjetivación o de la objetivación de la realidad. De acuerdo con Romero y Gómez (2007), la práctica de enseñanza del profesor es una construcción social, histórica y política, como se ha venido enfatizando. El profesor se presenta como un sujeto producto de una variedad cambiante y desafiante de condiciones económicas, políticas, sociales, históricas, educativas y culturales. Esas condiciones lo imbuyen, condicionan e influyen, posibilitan y limitan en sus actuaciones como sujeto-profesor.

Pero las prácticas de enseñanza son también un producto de la subjetivación del profesor, del "mundo interior", de la cosmovisión, actitudes, valores y experiencia idiosincrática del sujeto-profesor. El comportamiento, las actuaciones del profesor son la concreción de sus nociones, sentimientos e inclinaciones. De aquí que se puede desentrañar el desempeño de su oficio por la vía de retratar su

2. A lo largo de este artículo se usan indistintamente los términos "práctica educativa" y "práctica de enseñanza" como sinónimos, aunque en general se respeta las distinciones que hace Suriani.

pensamiento, su autoimagen, sus motivaciones y el saber hacer proporcionado por su experiencia personal (Romero y Gómez, 2007). En consecuencia, el sujeto construye “su práctica” en la misma medida que la práctica es construida por el marco en que opera.

La práctica del profesor, que no es necesariamente una aplicación de la teoría, en opinión de De Vicenzi (2009), es una práctica donde el profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, quien se asume como fuente de conocimiento. Promueve generalmente un aprendizaje receptivo, memorístico y asociativo, reproductivo-repetitivo y promueve un rol pasivo por parte del alumno. Estas prácticas de enseñanza se encuentran provistas de rituales, de competencias signadas por habilidades y destrezas, vinculadas a dominios del poder que reproduce y ostenta el saber del profesor.

Las prácticas educativas o de enseñanza no son neutrales o ingenuas. Para empezar, la enseñanza no es una actividad casual, arbitraria o sin consecuencias; sino por el contrario es una actividad intencional y estructurada. Aunque a menudo las acciones humanas se ven sorprendidas por consecuencias inadvertidas, no buscadas, y estas pueden desencadenar involuntariamente en la reproducción de ciertas dinámicas sociales (Romero y Gómez, 2007). Además, la enseñanza como práctica, se encuentra inmersa en un contexto social e institucional que está sujeta a diversos intereses, necesidades y situaciones, pero a la vez, es el resultado, como ya se explicitó anteriormente, de procesos subjetivantes de los profesores –sus convicciones, motivaciones, creencias, cosmovisión-, desde los cuales redireccionan su práctica. Las prácticas de enseñanza no son sólo un referente del dominio de la profesión, sino del dominio de la enseñanza, lo que permite actuar al profesor y, a la vez, subjetivarse en el dominio de la enseñanza. Así pues, el profesor se configura y transforma en un agente que a través de una diversidad de gestos, conductas, hábitos, imposiciones, dominios y posturas, se proyecta con marcas y huellas de prolongación, resistencia, replegamiento y mutación de discursos y prácticas de enseñanza que lo determinan como un tipo de sujeto de poder y saber (Romero, 2010).

2. La educación, la escuela y el currículo

Las actuaciones del profesor que inciden directamente en los estudiantes dentro de la escuela y dentro del aula, están enmarcadas en lo que se denomina práctica educativa o prácticas de enseñanza. Pero ninguna práctica surge de la nada, ni se da en forma aislada o descontextualizada. Toda práctica de todo profesor está adscrita y sustentada en una serie de contextos que la configuran y orientan, posibilitan y limitan. Entre esas condicionantes están la noción de educación que se tenga y se ponga en práctica en el sistema educativo, la escuela y el currículo. Estos contextos no sólo condicionan e inciden en el profesor y su práctica, sino también configuran al estudiante mismo.

La noción de educación sobre la cual se construye el sistema educativo, con la cual funciona la escuela y sirve de guía al profesor es el punto de partida. Es necesario destacar que la educación, no puede entenderse sólo desde su conceptualización más tradicional, su percepción más sublime, o su propósito más noble, ni sólo desde su dimensión instrumental o metodológica. Como toda actividad humana, la educación está sujeta a las dimensiones política, económica, social y cultural, y se sustenta en una ideología. Es necesario reconocer que la educación no es ingenua o inocente y tampoco es ajena a los intereses e intencionalidades de personas, grupos o del Estado mismo.

Desde el pensamiento de Freire (en Giroux, 1997), se asume que no hay nada parecido a una educación neutral. La educación para él, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la "práctica de la libertad", en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación del mundo. Lo mismo se cuestiona Tyler: "¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella lo ha hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esa misma sociedad? (Tyler en Giroux, 1997). Tengan o no conciencia de ello, los educadores trabajan en función de una de las dos posiciones descritas por Tyler y Freire (Giroux, 1997).

Según Michael Apple (1987), no hay sistema educativo que no implique un proceso complejo de reproducción cultural, económica y de las relaciones sociales de la sociedad. Por tanto, cualquier forma de educación, concebida y estructurada en el sistema educativo, refleja las relaciones de dominio de los grupos con más poder e influencia social. Como estructura, organización y propósito, el sistema está pensado generalmente desde el Estado en función de ciertos objetivos de formación explícitos e implícitos que difícilmente representan los intereses de los grupos con menos poder.

El sistema educativo es una entidad suprainstitucional que se materializa a través del currículo. Desde cualquier ángulo que se tome el currículo, éste constituye un contexto único a través del cual se explicita toda la política del Estado con respecto a las metas educativas. Nada es más político, más ideológico ni más intencionado que el currículo (Martínez, 2011a). Independientemente de cómo se conceptualice el currículo, de cómo se implemente, o de la posición del profesor con respecto a él, es prácticamente imposible negar su tremenda influencia en la vida escolar, en los procesos educativos y relacionales dentro del aula, en las actuaciones del profesor y su incidencia en la formación del estudiante.

El currículo oficial contiene el modelo de hombre y de ciudadano que se pretende formar. Contiene de modo explícito los conocimientos, comportamientos y competencias con las cuales debe insertarse en la sociedad para poder tomar posición dentro de ella. Generalmente el currículo está pensado para adaptar el nuevo ciudadano a las condiciones actuales de la sociedad, no para transformarla. Esto es así porque el currículo a menudo está diseñado desde el Estado y responde a un modelo-sistema político, económico y social de una sociedad en particular, y representa, de forma hegemónica, las estructuras económicas y sociales más amplias (Apple en Silva, 2002).

Paralelamente al currículo oficial (formal y prescrito), se encuentra el currículo oculto. Philip Jackson (1992), creador de dicho concepto, se refiere a él como a la variedad de influencias educativas que no están formalmente consignadas en el currículo prescrito. Usualmente el currículo oculto se refiere a conocimientos adquiridos en las escuelas primarias y secundarias, normalmente con una connotación negativa, producto de la forma encubierta de influir sobre personas en formación. Éste se apoya en aspectos organizacionales, procesuales y relacionales dentro del aula y generalmente pasan desapercibidos tanto para los estudiantes como para los profesores.

Ambos currículos plantean las contradicciones tanto de la educación como del sistema, entre lo que se dice o espera y lo que realmente se hace. El currículo oficial, con los objetivos cognitivos y afectivos de la instrucción formal, se expresa en políticas que dominan el currículo prescrito y se representa en documentos oficiales, programas y planes de estudio que plasman la intención educativa del Estado (Angulo y León, 2005). El oculto, que se refiere al conjunto de normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que los profesores transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar del aula (Giroux, 1997). El currículo oculto es el que forja la personalidad de los alumnos a través de las interacciones cotidianas con profesores y compañeros que luego quedan grabadas en la forma de valores y actitudes que delimitan "la manera de ser del sujeto". La cara oculta del profesor corresponde precisamente a sus actuaciones dentro del currículo oculto, ya que él es el ejecutor de todas las formas de currículo.

La escuela, por otro lado, constituye el contexto de contacto entre docentes y estudiantes. La escuela es el espacio físico y social donde los procesos educativos suceden. Es donde las relaciones e interacciones surgen, se desarrollan y se consuman. Es donde el currículo oficial, prescrito y explícito, así como el real y oculto se materializan. Es aquí donde todas las variedades de concepciones, decisiones, comportamientos y acciones se concretizan en un conjunto intrincado de códigos, significados y tradiciones que denotan su carácter sociopolítico (Martínez, 2011a).

La escuela es el espacio donde se realizan y se configuran las prácticas de enseñanza, educativas y docentes. Es el escenario donde los profesores despliegan todo su poder, conocimientos, convicciones, contradicciones, creencias, prejuicios, ansiedades, temores, intereses, valores y actitudes con respecto a la educación, la escuela, la sociedad, el mundo y la vida. Las instituciones educativas también son espacios formadores de docentes en tanto que modelan sus formas de percibir, pensar y actuar (De Lella, 1999) generando en el proceso tanto una cultura profesional como una cultura institucional.

Cada escuela representa una minisociedad, idiosincráticamente creada, construida y mantenida por sus miembros por medio de procesos de "coexistencia" sutiles o bien definidos. Cada escuela dispone de su propia cultura que contribuye a dar sentido y significación a lo que se hace. Toda esta forma específica de hacer las cosas en la escuela tiene una tremenda influencia sobre el aprendizaje de los alumnos, tanto de aspectos académicos como no académicos, ya sea en forma intencional o inconscientemente (Martínez, 2011a).

La escuela, como minisociedad, está vinculada a una sociedad más grande, en la cual está inmersa y a la cual representa. Escuela y sociedad se retroalimentan y se reconfiguran mutuamente en un proceso dialéctico, tanto así que la una no puede existir sin la otra. Las escuelas son en realidad instituciones sociopolíticas y no pueden existir independientemente de la sociedad en la que actúan (Giroux, 1997). De aquí que algunos opinen que ninguna escuela es mejor que la sociedad en la que está inmersa.

Dentro de la escuela está el aula. Cada aula es un "microespacio", un "micromundo" donde se reúnen cara a cara los actores principales del proceso educativo: el profesor y los alumnos. Dentro del aula cada uno de ellos cumple con jerarquías, funciones, roles, derechos y atribuciones específicos que definen quién es quién dentro del proceso educativo y determinan por tanto sus actuaciones dentro del aula (Hernández, 2006).

Se sabe que la escuela desempeña una función socializadora que la familia no puede realizar. Según Castoriadis (1998), el propósito de la escuela es "incorporar" a los alumnos en una cultura, lenguaje y pensamiento preexistente por medio de la educación. Por consiguiente, tiene como misión comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente instituidos, aquellos determinados en un momento histórico como válidos. La escuela también ofrece la posibilidad de dedicarse por sí misma a la formación de una ciudadanía responsable. De ahí que la escuela proporciona conocimientos, desarrolla habilidades y actitudes que preparen a niños y jóvenes para asumir responsablemente las tareas de la participación social plena en su vida adulta y les permitan adaptarse y desarrollarse en el mundo. Además, de acuerdo con Giroux (1997) se asume que la escuela es la encargada de la distribución del saber en forma equitativa,

por encima de las diferencias sociales, sexuales o étnicas, contribuyendo así a la extinción de las desigualdades y privilegios y debería ser la primera línea de defensa de las cuestiones de equidad, justicia y libertad.

Pero detrás de la escuela, cuyo representante y ejecutor es el profesor, hay también otra cara. Como lo afirma Giroux (1997), creer que la enseñanza escolar puede definirse como la suma de las ofertas de sus cursos oficiales es del todo ingenuo. Pensar que las escuelas sólo se limitan a impartir instrucción y a desarrollar un currículo oficial inocuo también raya en la inocencia. Los profesores tampoco se limitan en su práctica educativa sólo a desarrollar un currículo formal neutral, aún cuando ellos mismos puedan llegar a creer que esa es su única o principal tarea. Las actuaciones, relaciones y convivencia del profesor con los estudiantes dentro de la escuela también generan normas y principios de conducta que los estudiantes aprenden. Todas esas experiencias, que no están contempladas en el currículo formal y de las cuales los participantes tampoco están conscientes, influyen en sus vidas. En el centro mismo del hecho educativo confluyen la escuela –espacio físico-social-, el currículo –objetivos y conocimientos de formación- y el profesor –con su práctica instrumental o crítica-reflexiva- cuyos valores configuran e influyen prácticamente en todos los aspectos de la experiencia educativa del estudiante.

3. Lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los estudiantes de forma oculta

El profesor es el “ejecutor” de la escuela y el gestor del currículo y se constituye como profesor dentro de ese contexto educativo mediado por el currículo a través de la práctica. Es precisamente a través de la práctica educativa de todos los días que el profesor incide -con o sin intención, consciente o subconscientemente, sutil y abiertamente- en la formación de hábitos, actitudes, y comportamientos de los estudiantes. Entonces vale la pena indagar sobre sus prácticas de enseñanza cotidianas; sobre cómo enseña, qué enseña y para qué lo enseña; sobre qué aprenden los alumnos y para qué lo aprenden de forma velada a través del currículo oculto. Es necesario profundizar en la cara oculta del profesor, en eso que enseña y no sabe que lo enseña, en eso que aprende el estudiante y no sabe que aprende porque ambos fenómenos suceden en formas sutiles e imperceptibles.

Una de las funciones de la escuela es la difusión del conocimiento y la cultura y esa tarea recae en el profesor. Cuando se habla de conocimiento se hace referencia precisamente al conocimiento de la ciencia y la cultura, al contenido o temas de estudio que se les enseña a los estudiantes. Ese conocimiento, que no es neutral, generalmente prescrito en el currículo y contenido en los textos, tiene una tremenda incidencia en la formación del estudiante.

Para comenzar, dicho conocimiento ha sido previamente seleccionado, parcelado, dosificado y estructurado bajo criterios subjetivos e interesados por

parte de los que toman las decisiones. El conocimiento, a menudo generado por muchos, ha sido validado por unos pocos de tal forma que se han excluido intencionalmente las interpretaciones de otros. De esta manera, la ciencia, que ya ha pasado a formar parte del sistema de valores sociales, se expresa por medio de los temas, tópicos y contenidos que son enseñados, reproducidos y valorados porque históricamente han sido de beneficio para alguien (Ruiz y Estreval, 2006). Se seleccionan determinados conocimientos y saberes en detrimento de otros considerados menos importantes de tal suerte que lo que se hace llegar al estudiante no es otra cosa que un cuerpo de saberes que enmascara la ideología de los grupos de poder (Lopes, 1996). La lógica de difundir, propagar y transmitir el conocimiento en la escuela consiste en entregar conocimientos, en manejar e imponer caminos, bajo la premisa que el contenido de la enseñanza debe ser buscado y elaborado por ellos -la clase dominante, los que tienen el poder- dentro de los marcos de su visión, que rara vez coincide con el pueblo (Torres, 1983).

Apple (1986) señala que a menudo lo que se enseña como conocimiento objetivo es sólo una versión unilateral y distorsionada y que el conocimiento que se acepta como verdad legitimada es una visión particular del mundo, que es cuestionable o a todas luces falsa. Además, el conocimiento y la ciencia se presentan como una forma totalmente válida de conocer, desvinculada de la vida social e incluso neutra y objetiva, ajena a intereses (Bruner, 1990). Es decir, se presenta el conocimiento como si la ciencia, a través de su historia, no encarnara elecciones de valor y sistemas de valor y reflejara los intereses y el poder de aquellos grupos que han estado en una posición de influencia, por más indirecta que sea, sobre su historia y curso de desarrollo (Lemke, 1997). Se presentan las cosas como algo dado, como si fueran hechos, datos incontrovertibles y no se discuten ni su selección ni otras alternativas posibles para elegirlos o interpretarlos. Todo se presenta como invariable, eterno, ahistórico e irrefutable; que debe aproximarse a un mundo que si bien se transforma, lo que importa es conocerlo tal cual es (Ruiz y Estreval, 2006). ¿Y quién media estos conocimientos en la escuela? Obviamente el profesor, a menudo sin percatarse de todas esos intereses escondidos.

Lo que el estudiante aprende, conoce y comprende es el conocimiento de la ciencia y la cultura que alguien más creyó necesario e importante conocer y comprender. El hecho es que estos conocimientos con su ideología subyacente estructuran la percepción que el estudiante desarrolla del mundo; dibujan un panorama parcializado de la ciencia y la cultura que condicionan el pensamiento del estudiante a una forma específica de ver la realidad. La construcción guiada del conocimiento y la comprensión se ve lastrada con una carga cultural e ideológica que define, en concordancia con los valores imperantes, lo que se considera como buena enseñanza y buen aprendizaje, justificando así lo que se debe aprender, el cómo pensar, hablar, ver las cosas y valorar (Ruiz y Estreval, 2006).

Se asume también que las instituciones educativas tienen la finalidad de afirmar, realizar y adaptar a los educandos a los elementos objetivos de la cultura y la sociedad (Martínez, 2011b). Se dice que el estudiante necesita apropiarse de los conocimientos, pautas, normas, significados, valores, costumbres, tradiciones y prácticas culturales que le permitan crearse una identidad, una filiación a la cultura a la cual pertenece el o la estudiante y a la cual pertenecen sus padres y grupo familiar. Con esto se busca que el sujeto en formación no sólo sobreviva en el entorno cultural, sino también se adapte e integre plenamente, garantizando la continuidad, la conservación y la estabilidad de la cultura.

Ésta es la educación entendida como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, donde la educación cumple con la función de transmitir un conjunto de códigos culturales, valores, creencias y conocimientos que garanticen la conservación y continuidad de la cultura, que la hagan funcionar. Pero ¿qué cultura se enseña y qué cultura se asimila? Aquí también se hace una selección interesada de los conocimientos culturales que excluye intencionalmente las tradiciones culturales de clases y grupos subordinados para priorizar las tradiciones culturales de los grupos y clases dominantes.

Así puesta la escuela, el profesor se convierte en el representante y reproductor de la cultura, ya que enseña y educa desde la cultura, en la cultura y para la cultura. El profesor es en sí mismo un sujeto cultural, formado en la cultura y poseedor de la cultura en la que está inmerso y que además considera esta transmisión cultural una función natural de la escuela y por tanto una función fundamental de su quehacer educativo. El educador –que es tributario y guardián de la cultura que transmite- hace de puente entre dos generaciones. Es por tanto un reproductor que busca la adaptación, inserción, integración del individuo -el estudiante- al sistema cultural para que realice así su propio ser. Éste es el profesor colonizador.

Pero no sólo eso, el profesor en sus prácticas educativas es a menudo ajeno a la multiculturalidad e interculturalidad que por naturaleza están presentes en los grupos humanos; y se convierte en un productor-reproductor monocultural, que privilegia la cultura dominante, y desestima, con o sin intención, las otras culturas y subculturas. En su práctica de enseñanza privilegia ciertos modelos de belleza, formas de vestir, tipos de comida, prácticas religiosas, tecnologías, sistema de creencias, valores, prácticas de consumo, lenguaje y otros comportamientos en detrimento de otras opciones o pautas culturales.

Todo este proceso de aprendizaje y transmisión cultural se da en la cotidianidad de las relaciones humanas así como en los acontecimientos que se desarrollan a lo largo de la vida escolar. La enseñanza y perfeccionamiento del idioma nacional, la celebración de los días festivos y alusivos, los actos culturales y deportivos, las manifestaciones cívicas y artísticas, los certámenes y concursos

celebrados dentro de la institución, así como todas las pautas culturales enseñadas en el salón de clases constituyen las prácticas culturales ejecutadas por el profesor en la escuela. Muy difícilmente el profesor asume el rol del docente que critica, cuestiona, debate, propone, actúa y recrea los órdenes sociales y la cultura (Martínez, 2011b).

¿Qué aprenden los estudiantes? Efectivamente, los estudiantes aprenden los códigos, pautas y comportamientos culturales propios de su cultura, que en general son los mismos de la cultura dominante -comida rápida, árbol de Navidad, Santa Claus, uso y abuso del celular, el concepto de competitividad y consumo, para retomar algunos ejemplos-. Pero también se reproducen y perpetúan muchos de los lastres culturales o pautas culturales indeseables que la generación adulta traía consigo: el predominio del hombre en la sociedad -autoritarismo, machismo, la desigualdad de género propios de una sociedad masculina-; la identidad o pérdida de la identidad étnica-racial; la identidad y orientación sexual y su consiguiente intolerancia; la indiferencia a la diversidad y la inclusión cultural; el conservadurismo de las creencias religiosas; el nacionalismo exacerbado disfrazado de amor patrio; entre otras, son las nociones que se refuerzan en la escuela y de las cuales el estudiante se apropia en mayor o menor grado.

Al final de cuentas, toda práctica pedagógica del profesor, ejercida con alguna forma de violencia simbólica, logra con su poder arbitrario la imposición cultural; es decir, conquistar el reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima. La escuela se convierte en una institución que reproduce, afirma y confirma los elementos culturales y las interacciones del cuerpo social. Escuela y profesor -al final de cuentas- se confirman como agentes que perpetúan la cultura -tomando distancia de la escuela y profesor como agentes de y para el cambio, la innovación, la transformación y la renovación cultural (Martínez, 2011b).

Pero los aspectos culturales no están desvinculados de los aspectos sociales; de hecho están tan estrechamente relacionados que es a menudo imposible separarlos. La escuela, como institución social y cultural, tiene funciones bien definidas. Así como a través de la educación se transmite todo el patrimonio cultural acumulado por las generaciones anteriores, también se busca adaptar el individuo al mundo social, hacerlo miembro del grupo; esto involucra todo un proceso de socialización a través del cual el individuo refuerza su identidad y se apropia de sus roles dentro de dicha sociedad. Esa socialización implica aprender las normas de convivencia y reglas de comportamiento dentro del grupo social que lo convierten en un ciudadano que encaje en los moldes y valores socialmente preestablecidos. La socialización del individuo garantiza la funcionalidad de la sociedad, asegura la continuidad social y se proporciona estabilidad (Ruiz y Estreval, 2006). Desde el funcionalismo educativo es difícil imaginar cómo cohesionar una sociedad o cómo hacer funcionar una

sociedad con procesos de socialización fallidos, con individuos desadaptados a las normas y comportamientos socialmente aceptados.

La escuela es una representación de la sociedad en la que está inmersa. Es al mismo tiempo un producto de la estructura social que reproduce pensamientos, hábitos, conductas en sus estudiantes para que esa sociedad tenga continuidad, permanezca inalterada y legitime las condiciones establecidas. En lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que le permitan reflexionar críticamente sobre el mundo para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten a ella (Giroux, 1997). Más allá de lo que enseñan, el hecho mismo que en una sociedad haya escuelas públicas y privadas, laicas y religiosas, urbanas y rurales, de varones y niñas, con prestigio y sin prestigio, con recursos y sin recursos, para ricos y para pobres, dice todo sobre la conformación de la sociedad. Pero también dice de los objetivos de la escuela, del tipo y calidad de educación que proporcionan y de quiénes son sus destinatarios. La escuela por tanto refleja la sociedad dejando ver sus segmentaciones, desigualdades, discriminaciones y contradicciones.

El hecho es que la escuela es la institución que la sociedad usa para sustentar valores (Ruiz y Estreval, 2006). ¿Qué valores, cuáles valores? Los valores que la sociedad misma produce, aquellos que son considerados socioculturalmente válidos, legítimos, necesarios para poder funcionar y “valiosos” para ser reproducidos dentro de ese grupo social e históricamente situado. La escuela media la formación del pensamiento y la transmisión de valores con la función de transpolar una parte del conocimiento acumulado por una sociedad (Lerner, 1996). Dentro de esos valores que la escuela inculca están la puntualidad, la obediencia, el respeto, el orden, el aseo, el trabajo, la dedicación, la disciplina; pero también fomentan la pasividad, la subordinación y la sumisión a la autoridad, el silencio y la resignación, la repetición y la memorización de conocimientos; al mismo tiempo que se “descuida” o “desincentiva” el diálogo, el consenso, el liderazgo, la crítica y la reflexión, estos últimos necesarios para la transformación social.

Todos esos valores los inculca el profesor en el contexto escolar. En su práctica educativa, el profesor, que es un sujeto social, formado al amparo de la sociedad a la cual representa dentro del aula, inculca, de manera intensa y continuada, comportamientos, saberes y actitudes basados implícitamente en las normas, reglas o códigos preestablecidos y socialmente impuestos. A través de su práctica educativa interioriza en los estudiantes modelos, significaciones y en general, las condiciones sociales existentes para formar la personalidad. La inculcación que realiza toda acción pedagógica es generadora, de “personalidades sociales” y subjetivaciones de la realidad. En la misma línea, Romero (2010), expresa que la práctica de enseñanza del profesor -por el uso de mecanismos continuos, reguladores y correctivos- moldea subjetividades

y construye un determinado sujeto que se encarna en su cuerpo y en las instituciones. El profesor desempeña un papel vital en el mantenimiento de la estructura de las escuelas y en la transmisión de los valores necesarios para mantener la ordenación social general. (Giroux, 1997).

Al estar inmerso los estudiantes en un contexto con relaciones e interacciones socioculturales, socioeconómicas y sociopolíticas con reglas, normas y prácticas impuestas, los alumnos crean e internalizan imágenes de sí mismos, que influyen en su aprendizaje y en las actitudes que desarrollarán como adultos (Rockwell, 1995a). Demás está decir que desarrollan una identidad y aprenden sus roles como sujetos sociales, culturales y políticos de acuerdo a los mecanismos y contextos ya establecidos. (Berstein 1977) sostiene que los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad, la conformidad. También inculcan la pasividad intelectual, sentido de la inmediatez, valoración de la individualización, ausencias de liderazgo y solidaridad.

Desde la dimensión socioeconómica, la escuela y las prácticas del profesor forman subjetividades para el mercado, para el trabajo y para un determinado sistema económico. La estructura, organización y contenido de enseñanza de la escuela traducido en horarios rígidos, jerarquías, supervisión constante, producción y evaluación de determinados productos, asignación de tareas específicas, dispensación de estímulos y sanciones (suspensiones, trabajos extras) también conforma subjetividades socioeconómicas. Pero además, a través de las prácticas de enseñanza se enfatiza el trabajo individual en contraposición al trabajo grupal, se privilegia la competitividad en detrimento de la solidaridad, el valor de un producto en vez del valor de un proceso, se privilegia el aprendizaje de contenidos orientados a un trabajo que el aprendizaje con valor intelectual.

A través de esta forma de hacer educación se prepara a los alumnos para que sustenten los valores esenciales e indispensables de las empresas y fábricas, la personalidad requeridas en la fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizada; es decir, los estudiantes aprenden valores y normas que los convierten en "buenos trabajadores industriales" (Berstein, 1977). Giroux (1997) lo pone así: los alumnos dejan el control de sus propias actividades en manos de un superior durante el proceso laboral (al igual que deja su autonomía e iniciativa en manos del maestro); poseen una conducta de conformidad, regularidad y lealtad que le permitan ser un "insumo" eficiente en el proceso productivo (al igual que se le solicita regularidad, puntualidad y quietud en el proceso de aprendizaje). Se premia y castiga al alumno mediante incentivos y sanciones externas al igual que se premia y castiga al trabajador para que aumente su producción.

En esa misma línea de análisis, Torres (s. f.) expresa que como resultado de un largo proceso de estudio, el estudiante recibe un certificado, diploma o

titulo y que este se convierte en el referente para poder acceder al mercado laboral. Los empleadores utilizan el diploma para evaluar y seleccionar aquellas personas que por su mayor estadía en el sistema escolar, brindan la garantía de haber interiorizado las normas de obediencia, sumisión y puntualidad; aspectos básicos para la disciplina industrial y organizacional. La credencial educativa es valorada entonces primero como garantía del adecuado aprendizaje afectivo y conductual; y en segundo lugar, como certificado de algunos conocimientos útiles para la producción. En este sentido advierten Hernández y Reyes (2011) que las escuelas en las sociedades capitalistas tienen la función de formar la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existente.

La práctica de enseñanza del profesor también tiene una dimensión política. Aunque el profesor raramente se ve a sí mismo en su práctica como un sujeto político, el hecho es que su práctica está lejos de ser una práctica meramente instrumental; su actuación conlleva mecanismos modeladores y de control interno de las conductas del estudiante lo cual coloca la práctica de enseñanza en la dimensión política (Freire en Berger, Galarraga, y Valentinuz, 2009).

La escuela presenta al alumno prácticas poco usuales y desconocidas u opuestas a las que ha vivido en otros contextos, brindándole una serie de experiencias y vedando otras. Estas prácticas social y culturalmente creadas, organizadas y aceptadas permiten al profesor proponer formas de pensar, sentir, valorar, concebir y hacer las cosas (Ruiz y Estreval, 2006). Al decidir el profesor qué es lo que se debe hacer y no hacer o cómo hacerlo crea relaciones de poder (Rockwell, 1995). De aquí que las relaciones entre profesor y estudiantes sean relaciones de poder y estas o se dan por sentado como algo natural o son apenas perceptibles o pasan completamente desapercibidas.

La escuela es el espacio donde se originan, se desarrollan y se consuman las interacciones y relaciones entre los participantes de la acción educativa –profesor y alumnos (Martínez, 2011a). Pero el hecho es que la relación entre profesor y alumno no es una relación dialógica, simétrica, biunívoca, bidireccional. Esta relación no se da entre pares, en condiciones de igualdad, no es dialéctica ni pretende serlo. El profesor amigo, la palabra mesurada y cariñosa, el discurso neutro o conciliador es solo parte del discurso pedagógico, de la estrategia comunicacional, de la forma sutil de incidir y llegar al estudiante para que haga las cosas. Pero si es necesario, si las condiciones o circunstancias lo ameritan, el profesor pasa a otro discurso (autoritario e impositivo) y a otras acciones. Como lo sostienen Hernández y Reyes (2011), en el aula, el maestro ejerce el poder cuándo moldea la conducta de sus alumnos; y éstos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, detrás del cual subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Simplemente desde su condición, el profesor detenta el poder y lo despliega en una variedad de formas ya que en su práctica educativa el profesor usa el poder para controlar, dominar, someter, imponer,

coaccionar, inhibir en todos los aspectos del comportamiento del estudiante (Martínez, 2011a) y lo hace a través de dispositivos disciplinarios: la vigilancia, el control, el discurso y el examen (Foucault, 1984).

El hecho es que la escuela, como toda institución sociocultural y política, tiene participantes con identidades, posiciones jerárquicas, roles y atribuciones sólidamente construidas. Las identidades están nítidamente definidas. El profesor es el adulto formador, poseedor de la cultura y el conocimiento, dueño del tiempo, con autoridad institucional y didáctico-pedagógica. Él es el planeador, ejecutor, evaluador, validador y legitimador de la actividad educativa. Es el representante institucional del sistema educativo y gestor del currículo -lo cual le da autoridad pero al mismo tiempo compromete su independencia y libertad de acción-. Es el experto, el que sabe sobre procesos educativos y evaluación; el que conoce el camino y la meta; es casi infalible y es raramente cuestionado. Se asume a sí mismo como profesor y así lo asume la comunidad educativa y la sociedad; sus decisiones y acciones se justifican desde esa posición.

El estudiante es el niño o joven en proceso de formación. Es el aprendiz que carece de experiencia, conocimientos y formación; y por tanto necesita guía y orientación por parte de un adulto, de un experto, de alguien que sabe, que tiene la investidura académica y la acreditación social. El estudiante es el sujeto de la educación tanto en el sentido que sobre él recaen las acciones educativas como en el sentido de que está sujeto a las disposiciones y decisiones del profesor y de la institución educativa. Es el que necesita aprender los nuevos conocimientos, las pautas culturales y sociales para integrarse a la sociedad. Se asume como estudiante, alumno, aprendiz y evaluando y así también lo asume la escuela y la sociedad.

Dentro de esa misma lógica, el contexto escolar establece relaciones jerárquicas entre profesor y estudiantes. En la parte superior está el profesor –el profesorado, un grupo pequeño, “la elite”- que tiene el control en la escuela y dentro del aula. El profesor define cómo tienen que hacerse las cosas y desde su posición de privilegio toma las decisiones que inciden en los estudiantes. Él es quien decide qué se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña y por cuánto tiempo; qué se evalúa como se evalúa, cuando se evalúa y la dificultad de las evaluaciones; quien aprueba, desaprueba y reprueba. También están los estudiantes, quienes ocupan el estrato más bajo en esta jerarquía de relaciones sociopolíticas ya que como individuos y como grupo están en posición de desventajas y limitados por una variedad de restricciones. Sus opiniones pocas veces se hacen sentir ya que como tal no tienen voz ni voto y lo que ellos necesiten, crean, sientan o piensen con respecto a su formación tienen poca o ninguna incidencia. Alguien más ya pensó por ellos y decidió lo que es importante y relevante aprender (Martínez, 2011a).

Los espacios escolares generan relaciones que distinguen con absoluta claridad quién es quién en el proceso educativo. Estos contextos establecen con mucha claridad los roles y atribuciones de los participantes, y eso se evidencia desde los lugares en que se sientan, el protagonismo y los privilegios a los que acceden. Aquí se establece nítidamente las diferencias entre quién sabe y quién no sabe, quién da órdenes y quién las obedece, quién controla y quién es controlado, quién evalúa y quién es evaluado, quién pide la palabra y quién la cede, quién disciplina y quién es disciplinado, quién orienta y quién es orientado (Méndez, 2010b), quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica (Hernández, 2006).

En la misma línea, la práctica del profesor es una práctica autocrática. Las prácticas educativas y de enseñanza no se presentan como prácticas democráticas ni buscan serlo. El profesor -desde su escritorio, programa educativo, experiencia, convicciones, motivaciones- piensa y decide sobre las actividades de enseñanza que va a realizar y con esas mismas prerrogativas las ejecuta. Independientemente del enfoque metodológico que se utilice en el proceso, la enseñanza se realiza a partir de la visión e imposición de una sola persona. De aquí que se diga que la enseñanza no es una actividad negociada ni consensuada, sino impuesta por el profesor y el currículo. Puede ser que el profesor planee sus actividades didácticas tomando en cuenta las condiciones del estudiante y de la institución, o que sus actividades requieran participación de los estudiantes durante el proceso, pero esto no la hace una práctica democrática. Haciendo uso de su autoridad didáctica; bajo la premisa que él es el experto, el que domina el conocimiento a enseñar y los procesos mediadores, las ejecuta a su modo y conveniencia.

Una de las formas más emblemáticas en las que el profesor ejerce poder es través de la evaluación. Todo en la vida escolar tiene que ver con la evaluación, todo el quehacer educativo está condicionado por y estructurado alrededor de la evaluación, y ésta está en manos del profesor. La evaluación le da al profesor el poder de validar y legitimar el aprendizaje del estudiante. Le da el poder de aprobar o reprobado, de premiar o castigar el desempeño del estudiante a través de una calificación. El profesor despliega el poder que le da la evaluación de diversas formas. La usa como mecanismo de control. Como tal, controla el conocimiento, la disciplina, otros comportamientos del estudiante y el ambiente del aula. A menudo los profesores también usan la evaluación como coacción, coerción o como amenaza para hacer que los estudiantes estudien; y para neutralizar y castigar las insumisiones. El examen en sí mismo se considera el instrumento del poder del profesor, el cual usa para condicionar el ambiente y otros comportamientos propios del salón de clase.

El profesor manifiesta el poder que le da la evaluación hasta en pequeños detalles que a menudo pasan inadvertidos ya que no son considerados formas de poder. Según Sacristán (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000) ese poder se manifiesta en la forma de imponerla y de realizarla, por la potestad de corregir

respuestas interpretables, por el hecho que sus resultados pueden discutirse o no. Ese poder se hace evidente al definir lo que es correcto, verdadero, apropiado e importante de la evaluación y del conocimiento; al mantener indefinido el momento en que se aplicará para que los alumnos se mantengan en alerta permanente; el imponer limitantes en el tiempo de realización. Pero también se deja sentir al obligar al estudiante a contestar como el profesor quiere que conteste, a pensar como él quiere que piense, sin tomar en cuenta las características individuales de los sujetos y los referentes predominantes en su conciencia. En ese mismo sentido se dice del examen que anula las subjetividades del evaluando, desacredita las opiniones distintas o divergentes (a las del profesor), desconocen la diversidad cultural, debilita la posibilidad de la expresión del pensamiento propio (Vázquez, 2007).

En la práctica de enseñanza del profesor, como practica sociopolítica, se recompensa y promueve al estudiante por mostrarse disciplinado, por su buen comportamiento, por mantenerse callado y atento, por el cumplimiento de la tarea asignada, por su buena asistencia y puntualidad, por acatar y obedecer las instrucciones discrecionales del profesor, por actuar de acuerdo las reglas y a las normas institucionales. Se castiga la insubordinación, la insumisión, la desobediencia, la impuntualidad, la irresponsabilidad, el irrespeto, el no quedarse callado. Se desalienta la crítica, la reflexión, la creatividad –lo que contradice al profesor y lo que se sale de la regla y la tradición-. La conducta del estudiante está sometida al escrutinio del profesor ya que está permanentemente controlada y vigilada.

¿Qué aprenden los estudiantes desde la dimensión sociopolítica, desde las relaciones de poder? El estudiante, después estar sometido intensa y continuadamente a esta práctica, desarrolla respeto y subordinación por la autoridad de los superiores en su lugar de trabajo, dependencia y pasividad a la hora de tomar decisiones; desarrolla habituación a los horarios, puntualidad y disciplina en el desempeño/cumplimiento de sus tareas. ¿Se preparan estudiantes con iniciativas, liderazgo, pensamiento activo-reflexivo, pensamiento crítico-propositivo? Difícilmente.

De acuerdo con Jackson (1992), los estudiantes desarrollan la virtud de la paciencia, una paciencia que no está basada en el comedimiento razonado, sino en la sumisión arbitraria a la autoridad. Según Aronowitz (en Giroux, 1997), lo que los estudiantes aprenden a través del funcionamiento, estructura y organización de la escuela es la jerarquía de poder profesional y clasista con director, profesores y estudiante con sus propios roles y *estatus quo* así como los niveles, grados y cursos que sirven de modelo para aprender la estructura jerárquica de la sociedad y su posición dentro de ella. En este sentido, destacan la existencia de una estructura burocrática caracterizada por un verticalismo autoritario y un fuerte dogmatismo cuyas consecuencias son el individualismo y la pasividad de los sujetos educativos.

Dentro de esta práctica autocrática, autoritaria, jerárquica, autista, con poses de cacicazgo, difícilmente puede modelarse y apropiarse el valor democracia. A pesar de las elecciones y gobiernos estudiantiles que pueden darse en las instituciones educativas, la escuela y la práctica del profesor no tienen vocación democrática. El estudiante es modelado con caudillismo, verticalismo y jerarquización y eso en mayor o menor medida asimila. Desarrolla una conducta pasiva y sumisa, esperando que alguien tome la iniciativa y le diga que hacer y cómo hacer las cosas. Desarrolla una conducta acrítica, ausente de liderazgo, incapaz de generar consensos y manejar disensos, pautas necesarias en toda democracia. La democracia no se impone ni se hereda, se construye; la escuela y profesor, que no son genuinamente democráticos, difícilmente pueden inculcar dicho valor.

Conclusión

El contexto escolar y la enseñanza del profesor tienen una incidencia crucial en la formación de los niños y jóvenes. Lo que él hace, el cómo lo hace y lo que no hace a través de su práctica educativa en forma consciente o subconsciente, con o sin intención termina configurando la personalidad –la subjetividad- del estudiante. A través de su práctica educativa el docente no sólo inculca un cuerpo de conocimientos, sino también “forma conciencias”. Se esperaría en principio que todas sus enseñanzas estuvieran orientadas al desarrollo de todas las potencialidades y talentos del estudiante de tal manera que, sin restricciones ni manipulaciones, lo lleven a alcanzar mejores niveles de realización personal y social, que lo liberen de ataduras y lo conviertan en mejor ser humano, en la plena realización de su ser. Desde la perspectiva crítica, se esperaría que el profesor, a través de la educación, formara al estudiante para transformar la sociedad en una más justa y equitativa. Se esperaría que al terminar la escuela, el estudiante fuera un sujeto libre de las ideologías que enmascaran, deforman o distorsionan la comprensión del mundo, y a partir de ahí, fuera capaz de construir un mundo mejor.

Sin embargo, en la práctica diaria del profesor -que es un sujeto sociohistórico con una serie de estructuras de pensamiento heredadas, permeado por fuerzas modeladoras internas y externas, imbuido en un entorno sociocultural que lo sobrepasa y lo desconcierta- a menudo se encuentra distraído y desconcentrado por sus propias ansiedades, temores, motivaciones, sesgos y creencias que lo alejan de ser ese sujeto de cambio social. Al privilegiar el desarrollo de las capacidades intelectuales-cognitivas prescritas en el currículo, por un lado, y al inculcar una serie de valores, por otro, lleva al estudiante a convertirse en un “sujeto de la sociedad”, “para la sociedad”, “útil a la sociedad” pero no necesariamente en un sujeto que construye una mejor sociedad: más justa, más libre, más equitativa e inclusiva.

El hecho es que los profesores desempeñan un papel vital en el mantenimiento de la estructura de las escuelas y en la transmisión de los valores necesarios para mantener la ordenación social general. En el quehacer docente y escolar tradicional, la educación sirve para reproducir las relaciones sociales de dominación porque proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar un lugar en el sistema del trabajo estratificado en clase, razas y sexos; distribuye valores, lenguajes y estilos que perpetúan la cultura dominante; y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1997; Mc. Laren, 2003; Foucault, 1984). De esta forma, la escuela, además de funcionar como reproductora social, también fortalece la desigualdad escolar. Esas funciones las ha llevado a cabo el maestro, porque en su acción pedagógica ha inculcado e impuesto una cultura que considera legítima (Hernández y Reyes, 2011).

Sin embargo, como bien lo apunta Ruiz y Estreval (2006), si bien es cierto que cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula e incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela, lo cual pareciera romper el determinismo de la escuela y profesor reproductor-perpetuador; el hecho es que a pesar de la diferencia de experiencias y de saberes, de prácticas y valoraciones, a través de un currículo oculto que es acaso más poderoso que el explícito, el estudiante termina imbuido por y sustentando los valores inculcados de forma sutil o de forma autoritaria por la escuela y el profesor. Además, fuera de las aulas, hay otros agentes sociales que también generan fuerzas modeladoras que terminan de configurar al sujeto para "adaptarlo a la sociedad" para hacerlo "sujeto de la sociedad".

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Angulo, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paolo Freire y su contribución al currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.
- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? *Teachers College Record The Voice of Scholarship in Education*, 88(3).
- Berger, S. Galarraga, G. y Valentinuz, S. (2009). Prácticas culturales productivas en escuelas en contexto de exclusión social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 38, 37-53.
- Berstein, B. (1977). *Class, code and control*, vol 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bruner, J. (1990): *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Camilloni, A. et al. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas: el campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Buenos Aires: Paidós.

- Castoriadis, C. (1998); *El avance de la insignificancia*. Argentina: Eudeva.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura. Consultado el 9 de julio de de 2012 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-101.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. (J. Varela & F. Álvarez, Trad.) España: Planeta Agostini
- Foucault, M. (1984), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós. p. 63-86.
- Hernández, G. (2006), "El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria", *Revista de Investigación Educativa*, 2, Recuperado el 2 de julio de 2012 en <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm#>
- Hernández, G. y Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 133, 162-173.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, et al: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Lemke, J. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Temas de educación núm. 42. España: Paidós.
- Lopes, M. (1996). Um aspecto da Função Ideológica da Escola: o Currículo Oculto. *Boletim Técnico do SENAC*, 22(2).
- Martínez, N. (2011b). Identidad Cultural y educación. *Diá-logos*, 8, 33-40.
- Martínez, N. (2011a). La evaluación como instrumento de poder. *Diá-logos* 7, 5-22.
- Mc Laren P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens,
- Méndez, M. (2010b). El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica. *Diá-logos*, 6, 21-39.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición teoría y práctica*. (Escola, F., Trad.). Valencia: Castellana.
- Rockwell, E. (1995): *La escuela cotidiana*. México: fce
- Romero, J. y Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos de Políticas Educativas*, 15, 1-25.

- Romero, O. (2010). Constitución de sujeto-profesor universitario a través de prácticas de enseñanza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 131-154.
- Ruiz, E. y Estreval, L. (2006). La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje. *Psicología para América Latina*. Recuperado de <http://psicolatina.org/Seis/maestro.html>
- Silva, T. (2002). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.
- Suriani, B. (2003). *Las prácticas de la enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina. Recuperado el 9 de julio de 2012 de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF
- Torres, C. (1983). La praxis educativa de Paulo Freire. México: Ediciones Guernica.
- Torres, C. (s. f.). Ideología, educación y reproducción. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, M. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.
- Velásquez, Q. (2006). El profesor, centro de la vida universitaria. *Educación y Educadores*, 9(1), 191-196.
- Young, M. (1988). *The Metronomic Society. Natural Rhythms and Human Timetables*. Cambridge, MA: Harvard University Press.