

La psicología y educación pública: lecturas de los legisladores

Sandra Maria Sawaya¹

Resumen: El texto analiza las formas a través de las cuales la Psicología ha contribuido históricamente con la educación básica de las clases populares en Brasil. Mediante el examen de algunos de los principales documentos orientadores de las acciones educacionales brasileñas a lo largo de los últimos 30 años, se analizan las apropiaciones de las teorías psicológicas y la participación de la psicología en la configuración de los campos de saberes de la educación. La repetición de determinadas concepciones y modelos, a pesar de los intentos de rupturas en el pensamiento y en las reformas educacionales de la actualidad, indican que la educación escolar brasileña se ve confusa con concepciones divergentes y aún sin resolver.

Palavras Chave: Psicología e Historia – Reforma Educacional – Enseñanza Básica – Clases populares.

Abstract: This paper reassesses some research data with the aim of contributing to understand the role that psychology has historically assumed in the programs of basic education of lower classes in Brazil. By means of analyzing some of the main guiding assumptions present in Brazil's educational programs, over the last thirty years, a tentative appraisal of its outcomes is outlined. Psychology has allegedly provided the theoretical basis for educacional views and programs in Brazil and also exerted lasting influence on the establishment of actions, as well as on the promotion of reforms, in the field of basic public education. However, there is a lack of research, from a psychological point of view, on the role played by psychology in the evolution of educational policies, especially in official documents. That is the reason that gave to this study.

Keywords: Psychology and History; Educacion Reforms; Basic Public Education; Popular Class.

En este artículo traeremos algunos datos de una investigación cuyo objetivo fue contribuir a la comprensión de las formas a través de las cuales la Psicología ha contribuido históricamente con la educación básica de las clases populares en Brasil. Mediante el examen de algunos de los principales documentos orientadores de las acciones educacionales brasileñas a lo largo de los últimos 30 años, se analizan las concepciones psicológicas en sus formas de abordaje de los niños de clases populares y su escolarización.

Es conocido el hecho de que la psicología ha suministrado las bases teóricas de las concepciones y acciones pedagógicas brasileñas, habiéndose convertido en el área de mayor influencia en la definición de las acciones y reformas de la educación básica pública. Pero la escasez de estudios dentro de la propia psicología, que analizan la presencia de las teorías psicológicas sobre la evolución de las políticas educativas, presentes en algunos de los textos oficiales, motivó el estudio en mención.

En un momento en que hay una revolución en curso en la educación pública a partir de nuevos conceptos sobre el aprendizaje, al considerarlo como resultado de la naturaleza constructiva de la mente infantil, se hizo pertinente preguntarse hasta qué punto esas ideas rompen con las anteriores de la llamada “enseñanza tradicional” y al mismo tiempo son también su continuidad? Para responder a esas preguntas se recurrió a algunas de las contribuciones de la historia de la educación y de la cultura propuesta por Roger Chartier (1999).

Partiendo del concepto de que todo cambio implica elementos de continuidad histórica, rupturas y repeticiones, la perspectiva teórico-metodológica fue la de buscar

¹. Doctora por el Instituto de Psicología USP. Pós-doctorado Univ. degli Studi Roma Tre. Profesora de la Faculdade de Educação USP.

las apropiaciones múltiples y variadas de las teorías psicológicas presentes en los textos oficiales orientadores de la enseñanza básica. El análisis buscó las maneras de leer esas teorías por parte de los legisladores y encargados de formular las políticas educacionales, varios de ellos, antiguos profesores. Sin embargo, no se detiene, en las distorsiones o en las limitaciones teóricas por parte de esos escritores, pero, a partir del concepto de apropiación proporcionada por Chartier y ampliada por Rockwell (2001), se buscaron las lecturas que ellos hicieron de estas, es decir, las asimilaciones, repeticiones y transformaciones de los modelos teóricos proporcionados por la psicología. Buscando indicios en los documentos escritos, en la propuesta de “actividades prácticas” orientadoras de las acciones cotidianas de los profesores, los resultados preliminares muestran que las llamadas “resistencias al cambio” normalmente atribuida a los profesores y señalada como la mayor causa del fracaso escolar en los países latinoamericanos también se hace presente en los propios documentos oficiales. Pero las razones no pueden explicarse solo como negaciones o distorsiones teóricas. Si de un lado los textos remiten las ideas recurrentes a lo largo del pensamiento y de las políticas educacionales, tales como las maneras enraizadas en la cultura de relacionarse y entender a las clases populares – caracterizadas por un conocimiento-desconocimiento, expresadas en términos como “estilos diferentes de lenguaje, de pensamiento cognitivo”, etc. De otro, expresan los dilemas, las contradicciones y las demandas de un cotidiano escolar que requiere atención y teorización y que a diario cuestiona la pertenencia y la capacidad explicativa de las teorías psicológicas en boga como propositiva de una educación para todos.

Un breve resumen histórico de los orígenes de la participación de la psicología en la configuración del campo de saberes en la educación

Acompañando las reformas internacionales promovidas en el campo de la educación, Brasil viene promoviendo, desde los años 80 un cambio en el eje en torno del cual se piensa y se hace educación: de un trabajo pedagógico que partía de áreas de conocimiento y de las estrategias de enseñanza de sus contenidos, se pasó a un modelo identificado con un nuevo modo de entenderse la enseñanza y el aprendizaje, la organización escolar y los contenidos curriculares. La propuesta es que los conocimientos e informaciones sean transformados en medios y no en fines de la educación (Mello, 2004). Con énfasis en el aprendizaje del alumno se pasó a demandar la identificación de sus etapas de desarrollo cognitivo y sus formas de aprendizaje, como ejes centrales de los procesos pedagógicos. También los bajos desempeños de los alumnos de clases populares en la escuela pasaron a ser considerados como una consecuencia de las diferentes etapas cognitivas y lingüísticas y que llevan a problemas de aprendizaje.

Pero los historiadores de psicología en Brasil recuerdan que la presencia de la psicología en la definición de los rumbos de la educación en Brasil, siempre estuvo vinculada a las preocupaciones con la identificación y la intervención en las diferencias individuales y grupales, que desde el descubrimiento, caracterizan a la nación brasileña (Patto, 1997). En un país que al final del siglo XIX era señalado por ciertos viajeros europeos como un caso único y singular de extremado mestizaje racial y que se convertiría en el paraíso de los naturalistas, “la composición étnica y antropológica singular” de la “sociedad de razas cruzadas” (Romero, 1895, citado Schwarcz, 2001, p.11) requería de atención especial. Según estudios históricos del período, para los intelectuales extranjeros de gran influencia en las ideas del Brasil de la época, el atraso, el subdesarrollo que caracterizaba a Brasil, podía ser explicado debido al “deterioro resultante de la fusión de las razas más generales aquí que en cualquier otro país del mundo, y que va apagando rápidamente las mejores cualidades

del blanco, del negro y del indio dejando un tipo indefinido, híbrido, deficiente en energía física y mental” (Agassiz, 1868: 71, citado por, Schwarcz, 2001, p.13). Al abordar el tema racial y del mestizaje, un asunto central para entender los destinos de la nación y de los rumbos de su proyecto educacional, el tema de las diferencias individuales o grupales se convierte en uno de los objetos apreciados al campo de las ciencias sociales y de la psicología naciente en el país, fuertemente orientada por la producción extranjera, primero europea, y después, norteamericana.

Llamada a identificar, explicar y a proponer modelos de intervención en el enfrentamiento de las diferencias en la población, sean ellas individuales o grupales, raciales, étnicas, sociales o culturales, la psicología pasó a ocupar un lugar destacado entre las ciencias humanas, en la definición de los rumbos de la educación. Si en un primer momento la desigualdad social que desde el principio caracterizó la población brasileña, fue comprendida como desigualdad racial, más tarde fue comprendida como desigualdad cultural, es decir, fruto del desencuentro de las diferentes culturas, una civilizada y otra atrasada que se apartaron del proceso de civilización. En la búsqueda de las diferencias entre los individuos o grupos, el asunto no se colocó en términos de diferencias resultantes de la desigualdad social inherente al modo de producción capitalista, pero encontró sus justificaciones en las teorías de las desigualdades raciales, personales o culturales (Patto, 1997, p.29). Sin poner en duda la existencia de igualdad de oportunidades en el orden social vigente, las tesis explicativas de las diferencias encontraron sustentación en una tradición en ciencias como la psicología, cuya tendencia fue atribuir, en el primer momento, la pobreza a una inferioridad innata, y después al resultado de desencuentros culturales debidos a la escasez, la privación o exclusión de los beneficios de la civilización moderna.

Para algunos historiadores esa misma tendencia estaba presente incluso entre los primeros educadores e intelectuales brasileños en los años 30. Partidarios del Movimiento de la “Escuela Nueva” sus adeptos, introductores de las ideas de Piaget en Brasil, habían propuesto una renovación cualitativa de enseñanza tradicional, no solo debido a su carácter autoritario y excluyente, sino también a los altos índices de fracaso escolar. La propuesta consistía en la reformulación de los métodos de enseñanza y habiendo llamado la atención para las especificidades psicológicas de los alumnos en la definición de las propuestas pedagógicas, buscaron introducir una nueva concepción de infancia. Para ellos la enseñanza debería promover el desarrollo al máximo de las potencialidades humanas de cada individuo, al defender la identificación de las etapas de desarrollo cognitivo en que se encuentran los educandos, en el acto de aprender. Anticipaban así, con muchas décadas, las directrices que pasaron a definir las reformas pedagógicas de la actualidad.

Pero los analistas revelan que la propuesta *escolanovista* fue marcada por divergencias internas y no prevaleció. Según el educador *escolanovista* Fernando de Azevedo, de un lado lo que se proponía era una educación inspirada en las ideas biosociológicas acerca del desarrollo infantil y sus aplicaciones en el funcionamiento de la educación. En ella, una enseñanza de tendencias individualistas centradas en cada niño y en su desarrollo para la organización de la escuela recurría a la “escuela sobre medida” de que hablaba Claparède, dando a cada uno la educación que le conviene. De otro lado, una concepción más nítida del papel de la escuela como institución social, y dada la conciencia más viva de articular la escuela con el medio del niño y de adaptarla a las condiciones de una nueva civilización. Ésta de orientación más social partía de la comunidad para la formación del individuo. La infancia, en esa acepción no era solo desarrollo, sino iniciación, es decir, fruto de un trabajo, y hasta de una violencia a la naturaleza del niño y del adolescente, cuyas necesidades no son las del individuo, sino aquellas que se presentan a través de la comunidad y de la organización de la escuela como comunidad de vida. La otra, de

tendencias individualistas tomaba como punto de partida el individuo para la organización de la escuela, la dinámica de enseñanza y los métodos del trabajo escolar (Azevedo, 1971, cf. Saviani, 2007, p.213).

Es sabido que esos educadores, “perdieron la disputa doctrinaria para los conservadores” en la década de los 30, sin embargo, fueron ocupando los espacios en la burocracia educacional, infiltrándose en la administración pública y ejerciendo su influencia en el aparato técnico de las escuelas (Saviani, idem, 2007). Y, por lo tanto, sedimentando, en el plan de las acciones e ideas que emergieron y sub emergieron innumerables veces en la historia de la educación en Brasil. Así es que bajo la influencia de los ideales de la escuela nueva, surgieron educadores como Paulo Freire y su propuesta de educación como proyecto cultural para la sociedad brasileña, cuya superación de las contradicciones sociales encontraba en la educación a su gran aliado.

Cinco décadas más tarde, el regreso de muchas de las contribuciones de la psicología del período y de los debates en torno de la escolarización de gran parte de la población brasileña en el pensamiento y en las reformas educacionales de la actualidad indican que la educación escolar brasileña se ve confusa con concepciones divergentes y tampoco resueltas. Los análisis recientes sobre la situación de enseñanza básica revelan que a pesar de las conquistas cada vez mayores en el plan político y en el plan de las acciones sociales promovidos por el avance de la democracia en Brasil, los mecanismos perversos de exclusión social siguen presentes. Así, después de largos años de dictadura militar por toda la década de los 70 y parte de los 80 y de las conquistas cada vez mayores de la participación popular en la lucha por sus derechos, entre ellos el de la expansión de cupos en la educación, la democratización en el acceso de gran parte de los alumnos de las clases populares a la escuela, no solo fue acompañada por el empobrecimiento de la enseñanza, sino también de la persistencia del fracaso escolar de gran parte del alumnado brasileño.

Ante ese cuadro, dos han sido las estrategias privilegiadas en las políticas educacionales para enfrentar el fracaso escolar y la baja calidad de enseñanza ofrecida por la mayoría de las escuelas brasileñas. La reformulación de las propuestas pedagógicas basadas en un cambio conceptual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes, como ya dijimos y la formación de los profesores. Sin embargo, sin haber producido efectos visibles desde su implantación en los años 80 ellas se repiten con matices, más o menos visibles. La Secretaría Municipal de Educación de São Paulo en más de los innumerables intentos de mejoría de la calidad de enseñanza, propuesto en 2006 el “Proyecto Toda Fuerza al Primer Año”, y dentro de sus acciones, el de la formación en servicio de los profesores en las propias instituciones de enseñanza. Dentro de los documentos destinados a las escuelas está la **Guía de Estudios para el Horario Colectivo de Trabajo** (São Paulo, 2006), al cual nos detendremos en esta presentación.

La Guía de Estudios para el Horario Colectivo de Trabajo y el lugar de la Psicología

Como nos recuerda Roger Chartier (1993), en cualquier material impreso se encuentra un perfil de un lector deseado y un protocolo de lectura que define las formas a través de las cuales el texto debe ser leído (p.8). Así, el tamaño de las letras, su uso y distribución en la página, sus recursos gráficos, así como la sucesión de los capítulos y el uso de subtítulos conducen los cortes de lectura y al énfasis de ser dada a determinados aspectos. Todas esas características de soporte material del texto también definen sus significaciones, conducen sus comprensiones, que no siempre su escritor y editor están consientes, además de delimitar sus usos.

El documento normativo en análisis pretende transmitir una determinada perspectiva educativa que tiene como meta substituir ciertas concepciones y prácticas pedagógicas calificadas como inadecuadas para la población proveniente de las clases populares. Sin embargo, esa propuesta abre posibilidades de interpretación muy diversas y contradictorias que intervienen en su producción, significado y proposición práctica.

El documento impreso entregado para lectura de los profesores

El documento en análisis fue escrito a muchas manos, está compuesto de una recopilación de 40 textos de diferentes autores, fragmentos de otros textos, entrevistas, extractos de los Parámetros Curriculares Naciones (Brasil, 1997), listas de actividades, además de textos de profesores, textos reescritos, compilados y reunidos por un equipo de la Dirección de Orientación Técnica de la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo. A pesar de tratarse de la repetición de textos y contenidos de amplia difusión en las últimas décadas, es sabido que en el ámbito de las prácticas pedagógicas, no han llevado a modificaciones visibles y considerables. Las razones comúnmente alegadas son la resistencia al cambio de las prácticas por parte de los profesores, la dificultad de asimilación conceptual y el hiato entre la teoría y la práctica que hace parte de una de las grandes quejas de los profesores de los cursos de formación. Así, el documento busca solucionar esos problemas a través de varias estrategias, entre ellas la propia forma que el material asume. A semejanza de un diario, tanto en la forma gráfica, como en la división de los bloques temáticos y en la exposición de los contenidos, en el índice, en los títulos, en selección de fragmentos de textos, o documento busca delimitar y conducir los pasos, de una gran planificación de las acciones y prácticas pedagógicas en el salón de clase de los profesores con propuestas cuyos ejes son: cómo planear el trabajo pedagógico, por qué, cómo; qué es aprender a leer y a escribir; qué es aprender a hablar en la escuela; cómo evaluar; cómo organizar el espacio, el tiempo y los contenidos didácticos; y finalmente, cómo enfrentar temas polémicos tales como, el asunto de la heterogeneidad en el salón de clase, cómo y cuándo corregir. Además de una serie de ejemplos y relatos de prácticas, listas de actividades a realizar, etc.

Se trata, por lo tanto, de un enorme esfuerzo y empeño de responder no solo a la aplicación de las normas, sino de tentativas de dirigir su implementación en el salón de clase. Pero qué conocimientos son los que ese material busca difundir? Qué discursos legitiman la reforma y cómo entra allí la psicología?

Los discursos que legitiman la reforma y la presencia de la psicología en ellos

Pasados los años de la dictadura militar caracterizados por el exceso de centralismo en la educación, los años 80 fueron marcados nuevamente por las tentativas de una revolución en el campo de la educación. Por un lado, las tentativas, en el plan de los discursos pedagógicos, de romper con las acciones pedagógicas de las llamadas “pedagogías tecnicistas”, con el modelo de organización racional del trabajo (taylorismo y fordismo) y con las orientaciones psicopedagógicas provenientes del behaviorismo. Por el otro, el momento fue marcado por tentativas de “reformulación, revisión y re-examen de la propia concepción de enseñanza del primer grado, con la expectativa de que sea menos selectivo y más democrático”. Para tal fin, la propuesta tuvo como foco “alteraciones estructurales con la ruptura de la tradicional serie inicial, al establecer un *continuum*, primero en las antiguas primera y segunda serie” y más recientemente en toda la enseñanza fundamental de la primera a la octava serie a través de una nueva sistemática de evaluación y revisión de los objetivos,

contenidos y “dosificación” de la enseñanza (São Paulo, 1983, p.5). Pero la reforma pretendió ir mucho más allá de los asuntos estructurales y alcanzar cambios en las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos en la lectura y la escritura y la sustitución de ciertas prácticas pedagógicas, calificadas en esos discursos como autoritarias y selectivas, porque no consideraban las características cognitivas y lingüísticas de las personas que empezaron a frecuentar la escuela en las últimas décadas. Sobre la rúbrica de tradicionales y selectivas comenzaron a justificar la reforma sobre la base de que las antiguas prácticas pedagógicas partían de conocimientos que los alumnos de las clases populares no poseían y se detenían en concepciones obsoletas sobre los procesos de aprendizaje de escritura de los niños (Brasil, 1997). La necesidad de cambios en la concepción de aprendizaje de los alumnos empezó a ser considerada como la única forma de, al tener en cuenta las características de las estructuras mentales de los niños de las clases populares e intervenir en ellas, pueden así superar el eminente fracaso escolar.

Rupturas y repeticiones

Sin embargo, es necesario recordar que el foco de enseñanza en el alumno de las clases populares en supuestos atrasos en sus capacidades de aprendizaje, ya hacía parte de una tradición de estudios que ejerció gran influencia en el pensamiento educacional desde los años 70: las teorías del déficit y de la privación cultural. El lugar hegemónico de esas teorías norteamericanas en el pensamiento educacional, al atribuir las causas del fracaso escolar de gran parte del alumnado brasileño a supuestos déficits o atrasos cognitivos y lingüísticos, consecuencia de privación socio-cultural, fue determinante de las formas de pensar sobre la escolarización de los niños y adolescentes de las clases populares en Brasil. A pesar de las críticas y revisiones a que fueron sometidas en el plan conceptual (Patto, 1984; Sawaya, 2001 entre otros), el documento en análisis abre posibilidad de interpretaciones y apropiaciones de los profesores en formación, a partir de matrices conceptuales provenientes de las teorías de la privación o marginalidad socio-cultural. Al tratar ciertos temas, en la propuesta de actividades prácticas y de procedimientos didácticos, ambigüedades y contradicciones abren brechas a las lecturas divergentes y en algunos momentos hasta contradictorios entre sí. Es el caso de los intentos de evitar, a todo costo, el uso de términos como carencia o privación, para caracterizar psicológicamente a los niños provenientes de las clases populares, a través del uso en los textos oficiales de substitutivos como “diversidad”, “diferencia” o “heterogeneidad”. Sin precisar sus términos y significados, como en el caso del texto que compone el documento en análisis (São Paulo, 2006, pg. 197), el asunto de la “diversidad de la clientela” puede ser leído en clave de las teorías de la privación cultural, cuando hace referencia a los “ritmos más lentos de aprendizaje” y a “estilos cognitivos” que “llevan a los niños pobres a tener problemas de aprendizaje”. O cómo en las tentativas de valorizar las diferencias por medio de “jergas pedagógicas o slogans educacionales” (Carvalho, 2001), como los de la “inclusión escolar” de todos a través de tentativas de llamar al profesor a incluir, mediante el apoyo y respeto a la “diversidad y a la singularidad humana” sin discutir los preconceptos sociales a que históricamente están revestidos esos términos en Brasil.

Otra de las marcas de esa tradición teórica presente en el documento en análisis es la que propone evaluar previamente las capacidades de aprendizaje de los niños para poder planear la enseñanza, utilizando los mismos moldes y modelos antiguos. La evaluación no es el conocimiento concreto de los niños en el salón de clase, sino de las supuestas capacidades de aprendizaje a través de protocolos previos de respuestas esperadas o normales. Conocer a los alumnos en esa acepción significa

identificar en qué etapa se encuentra en su desarrollo psicogenético y psicolingüístico y deducir de las respuestas dadas, las posibilidades de aprendizaje o asimilación de los contenidos. Así, la decisión sobre el modo de introducir a los niños en la cultura escrita, a pesar de las informaciones contrarias de las que se deben introducir y trabajar en clase con todos los tipos y géneros textuales, acaba siendo condicionada por las evaluaciones sobre sus capacidades. Los niños y adolescentes concretos, con sus historias, experiencias de vida, sus relatos, sus discursos y demandas, continúan ausentes en los documentos de formación.

El conocimiento del desarrollo de cada niño en su relación con la escritura propuesto sin la presencia de análisis empíricos de la propia clase, de la escuela y fuera de ella, incluso si se toma como uno de los ejes centrales de la planeación de las actividades en el salón de clase acaba llevando, sin embargo, a varias interpretaciones incluso en desacuerdo, a lo largo del documento. Lo cual lleva a caminos muy diversos y a producciones prácticas y hasta discordantes. Se toma como ejemplo los textos en que el punto de partida para la enseñanza es completamente diferente.

Según uno de los textos, escrito bajo la forma de una entrevista con una investigadora en el área, la propuesta de enseñanza es la de introducir a todos los niños en el universo de textos y de la cultura escrita. El punto de partida es el habla, las conversaciones, el lenguaje oral de los niños en situación comunicativa en el salón de clase. Recuperando la antigua distinción entre saber leer y saber escribir como actividades separadas, que requieren conocimientos y recursos distintos, el trabajo del profesor, en ese texto, es el de recuperar la función de la escuela como espacio separado de los otros espacios sociales, en el trato con el lenguaje. O sea el punto de partida para la enseñanza no es el conocimiento de los niños a partir de criterios previos de lo que debería saber y que no sabe, sin embargo, la acción propositiva, la promoción del conocimiento de aquello que se llamó de “adquisición de una serie de conductas lingüísticas”, que hacen que el propio lenguaje oral pase a tener otras características, promovidas por la escolarización, en los alfabetizados. Así, en esa concepción no se define a priori lo que debería saber el niño que llega a la escuela, pero la propuesta es el despertar el interés para leer determinado texto, a partir del levantamiento previo de sus contenidos, sus puntos de interés, identificados por el profesor. La distinción conceptual está en el hecho de que, lo que es determinante en el proceso de adquisición del lenguaje escrito no es capacidad cognitiva previa de los niños, que pasan a ser solo hipótesis de trabajo, sino la promoción de entrada del niño en la cultura escrita, a través del desarrollo de cierta “organización mental”, a ser promovida por el trabajo dirigido para esas finalidades en la escuela. Pero bajo la forma de entrevista dirigida por preguntas previas, el texto no llega, aún así, a constituirse en una guía de trabajo, de un profesor que relata sus experiencias a otro profesor que debe encontrarse con asuntos semejantes. Lleno de sugerencias y propuestas de trabajo siguiendo la demanda del entrevistador presupone una comprensión del trabajo pedagógico a ser desarrollado que no se le pidió explicar.

La lectura del conjunto de los textos que componen el material revela, por lo tanto, una búsqueda de respuestas a la demanda por actividades prácticas y a transformar las concepciones teóricas en instrumentos de trabajo, que acabaron por constituirse en normas sin que las razones de los procedimientos propuestos sean plenamente explicadas. Es el caso de las hipótesis infantiles del sistema escrito transformados en pruebas para conocer los niveles conceptuales de los niños. A pesar del esfuerzo de presentación de un conjunto de conceptos y propuestas que busca principalmente instruir al profesor en servicio en la proposición de actividades con la lectura y la escritura en el salón de clase, el material no llega a constituirse en un proyecto pedagógico de introducción de los alumnos en la cultura escrita. Una de las razones para eso es que el conjunto de definiciones, principios, fundamentos y

procedimientos que deberían componer la organización pedagógica y curricular de cada unidad de enseñanza, se transformaron en un conjunto de proposiciones teórico-prácticas que buscaron responder a demandas que no siempre son aquellas que la formación para la transformación de las prácticas de los profesores requiere. En la medida en que los cambios en las formas de actuar implican cambios en los esquemas referenciales de los individuos es necesario preguntarse si la resistencia al cambio de los profesores no es resultado, no de negativas o distorsiones teóricas, sino de contradicciones y ambigüedades generadas por el propio documento. Identificamos en el material, ideas enraizadas en la cultura escolar de relacionarse y comprender las clases populares, al lado de propuestas pedagógicas que requieren otras concepciones de la escuela y de los alumnos.

Las teorías psicológicas como fundamentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Ya no se puede aceptar la idea de que la transformación de la escuela, del profesor y de la formación de los alumnos se pueda desarrollar solamente como resultado de la aplicación de nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje y de la proposición de actividades a ellos correspondientes.

Los estudios históricos y etnográficos sobre las prácticas de lectura y escritura en la escuela y fuera de ella, así como una línea de estudios en psicología que se han inclinado sobre la naturaleza de las relaciones escolares, revelan procesos que van mucho más allá de aquellos que han sido comúnmente considerados en los análisis de las interacciones entre los niños, el profesor y el objeto de enseñanza. Así, no solo ya no se puede ignorar la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones, la diversidad en la comprensión de los textos (Chartier, 1999; Rockwell, idem, 2001) en circulación en la escuela, así como la necesidad de analizar la naturaleza de los conocimientos que son los que de hecho conducen el trabajo escolar en las instituciones. Una investigación reciente realizada en Brasil revela que gran parte de los profesores no cree que sus alumnos tienen capacidad para aprender. Hace muchas décadas la teoría de la profesión-autorealizadora en psicología ha demostrado que acaba ocurriendo es aquello que se prevé, ya que esa percepción pone en práctica acciones que conducen a los resultados esperados. Así, en los años 70 psicólogos sociales (Bohoslavsky, 1997; Leite, 1997; Bleger, 1992) y educadores críticos (Freire, 1997) ya habían llamado la atención a la necesidad de superar las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores en las instituciones de enseñanza, impregnadas de preconceptos sociales que como se vio en muchos momentos aún caracteriza el pensamiento nacional a respecto de las poblaciones pobres.

La definición del trabajo pedagógico como de promoción del desarrollo del pensamiento, de la capacidad de aprendizaje del alumno, de la resolución de problemas y del uso de habilidades, objetivos que, por cierto, ya estaban presentes en los precursores de la “Escuela Nueva”, no puede ser una consecuencia directa de la proposición de actividades. La insuficiencia de la propuesta de actividades en la realización del trabajo del educador, sin embargo, no pasa inadvertida entre los varios textos que componen el documento. De esta forma, cada vez que se menciona la necesidad de intervención psicopedagógica del profesor, como en el caso de alumnos que a pesar de las actividades propuestas, no escriben, el especialista es el llamado a intervenir. Así que, la propia propuesta de formación previó contar con un alumno de los cursos de pedagogía en los HTPCs, más allá del coordinador pedagógico. Desacreditado, mal pago, trabajando en condiciones adversas, en clases numerosas y culpado por los problemas educacionales, estudios (Souza, 2006) ya han advertido sobre el hecho de que los cursos de formación parten de la suposición de incapacidad

del profesor. Llamados a adoptar concepciones teóricas cuya complejidad no ha sido considerada en los proyectos de formación en servicio, posiblemente continuarán interpretando las actividades propuestas, por la vía que ha caracterizado históricamente las formas de pensamiento del sentido común de Brasil, la de común no Brasil, la privación cultural de las poblaciones pobres y la idea de que la proposición de una diversidad de actividades con textos y sus usos, puedan por sí dar cuenta del desarrollo y de la adquisición de las capacidades de leer y escribir, dentro de los límites de las posibilidades de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

BLEGER, J. *Psicohigiene e Psicologia Institucional*. São Paulo: Artes Medicas, 1992

BOHOSLAVSKY, R.H. A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente socializador. In. PATTO, M.H. (Org.) *Introdução a Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução*. Brasília: MEC v.1, 1997

CHARTIER, R. Du livre au lire. In: CHARTIER, R.(Dir.) *Pratiques de la lecture*. Marsella:Payot et Rivages, 1993

_____. Entrevistas. In: *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1999

CARVALHO, J.S. O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competencia Critica e Interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.155-165, março/2001

FREIRE, P. Educação Bancária e Educação Libertadora. In.PATTO, M.H.(Org.) *Introdução a Psicologia Escolar*. Sao Paulo: Casa do Psicologo, 1997

LEITE, D.M. Educação e Relações Interpessoais In.PATTO, M.H.(Org.) *Introdução a Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicologo, 1997

MELLO, G.N. *Educação Escolar Brasileira o que trouxemos do seculo XX*. Porto Alegre: Artmed, 2004

ROCKWELL, E. La lectura como practica cultural:conceptos para el estudio de los libros escolares.*Educação e Pesquisa*, Sao Paulo,v.27, n.1, p.11-26, jan/jun.2001

PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia uma introdução critica a Psicologia Escolar*. São Paulo:T.A.Queiroz, 1984

_____. *A produção do fracasso escolar*. 2a.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

SAO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Documento Preliminar n.1.1983

_____, Secretaria Municipal de Educação Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola, Toda Força ao 1º.ano Guia de Estudos para o Horário Coletivo de Trabalho, DOT, Abril, 2006

SAVIANI, D. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007

SAWAYA, S.M. Alfabetização e Fracasso escolar:problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. Educação e Pesquisa.Sao Paulo, v.26, n.1,p.67-81, 2000

SCHWARCZ, L.M. O Espetáculo das Raças, cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo:Companhia das Letras, 2001

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.Educação e Pesquisa. vol.32 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2006

Recebido para publicação em 05-11-11; aceito em 27-11-11