

La tensión entre instrucción y socialización en las prácticas de enseñanza de primaria de Quebec: ¿hacia una deriva terapéutica?

Yves Lenoir
CREAS* y CRCIE**

Fecha de recepción: 26 de enero del 2014 • Fecha de aprobación: 28 de marzo del 2014

Resumen:¹ Basándose en los resultados de recientes investigaciones, el texto pone en evidencia la existencia de una importante tensión entre las funciones de instrucción y socialización en las prácticas de enseñanza de los maestros de primaria de Quebec. El autor argumenta que esta tensión conduce a la minimización de la importancia de la transmisión de conocimientos (saberes) a los alumnos y a una sobrevaloración de la función de socialización, entendiendo a ésta como un proceso terapéutico, y levantando de paso varias interrogantes acerca de las finalidades y de la ética de una orientación de este tipo.

Palabras clave: Sistema escolar quebequense, enseñanza primaria, prácticas de enseñanza, tensión instrucción-socialización, educación terapéutica.

Abstract:² Based on the results of several recent studies, this text highlights the existence of substantial tension between the functions of instruction and socialization in the practices of Quebec teachers at the primary level. The article advances that this tension leads to minimizing the importance of transmitting knowledge to students and to over-valuing the function of socialization. However, teachers appear to view this function of socialization from the standpoint of a therapeutic process, which raises a number of questions about such an orientation with respect to both aims and ethics.

Keywords: Quebec school system, primary education, teaching practices, tension between instruction-socialization, therapeutic education.

Résumé: En s'appuyant sur des résultats de plusieurs travaux récents de recherche, le texte met en évidence l'existence d'une tension importante entre les fonctions d'instruction et de socialisation dans les pratiques des enseignants québécois du primaire. Il avance que cette tension conduit à une minimisation de l'importance de la transmission des savoirs auprès des élèves et à une survalorisation de la fonction de socialisation. Celle-ci serait toutefois saisie sous l'angle d'un processus thérapeutique par les enseignants, ce qui n'est pas sans soulever maintes interrogations au regard d'une telle orientation de la socialisation sur les plans des finalités et de l'éthique.

Mots clés: Système scolaire québécois, enseignement primaire, pratiques d'enseignement, tension instruction-socialisation, éducation thérapeutique.

Después de una década de debates sobre la calidad de la escuela quebequense, en 1997 el ministerio de Educación de Quebec definió tres misiones de la formación: instruir, socializar y calificar (Gobierno de Quebec, 1997). Estas misiones estaban acompañadas por una reforma curricular en la enseñanza y en la formación del profesorado. Los nuevos programas anclados en la lógica norteamericana (Lenoir, 2005) fueron aplicados progresivamente a partir del año 2001 (Gobierno de Quebec, 2001); éstos apuntaban a aumentar el nivel cultural, a concentrarse en el estudiante y centrarse de nuevo en los aprendizajes fundamentales y funcionales, a adherirse a una perspectiva constructivista, a un enfoque basado en competencias y al uso de perspectivas transversales e interdisciplinarias. Las finalidades perseguidas por esta reforma fueron, antes que todo, de orden económico (adaptar el sistema de enseñanza a la nuevas exigencias económicas asociadas a la globalización) y socioeconómico (reducir la elevada tasa de abandono escolar, que alcanzaba 30 por ciento en el nivel secundario, recurriendo a las nociones de eficacia de la enseñanza, equidad social, igualdad de oportunidades y a la noción de colaboración entre escuela, familia y comunidad).

* Centro de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias.

** Titular de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa.

Nuestros trabajos sobre las prácticas de enseñanza en educación primaria que debutaron en la década de los ochenta bajo el currículo anterior, –estructurado en objetivos y centrado en un enfoque neoconductista–, estaban agrupados en tres categorías: 1) la intervención educativa como representación y acción, 2) la vinculación de la intervención educativa con el conocimiento (saber) y 3) la relación social de la intervención educativa con el conocimiento. La atención estaba centrada sobre todo en el rol de los conocimientos en las prácticas, la estructuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en sus fundamentos epistemológicos. Al análisis de las prácticas se le sumaron otros dos: 1) ¿cuál o cuáles son las interpretaciones que usan los maestros tanto en el discurso como en la realización? y 2) ¿es posible identificar continuidades o rupturas entre estas interpretaciones y las que existían antes, durante los años 1980 y 1990, cuando se aplicaba un currículo estructurado en términos de objetivos?

PROBLEMÁTICA

Las investigaciones de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE)³ de los profesores y estudiantes asociados,⁴ al igual que trabajos anteriores, demostraron que existía en el discurso de los maestros de primaria una fuerte tensión entre la instrucción, crecientemente reducida a una tecno-instrumentalización de los aprendizajes llamados “esenciales”, y la “socialización” caracterizada por una presencia importante de dimensiones psicopedagógicas en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo parecía coincidir con las expectativas del gobierno marcadas por la lógica neoliberal norteamericana y preocupadas por problemáticas socioeconómicas (perseverancia, rendimiento académico, integración de los inmigrantes, equidad social e igualdad de oportunidades, violencia escolar, etcétera); y también con las directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1995) que valorizan la socialización y minimizan la importancia de los conocimientos.

Un análisis del discurso gubernamental a partir de 1960 nos permite pensar que la reforma del sistema de enseñanza de Quebec, –llevada a cabo luego de múltiples debates que agitaron a la sociedad quebequense desde de la Segunda Guerra Mundial, y que concluyeron en 1963 con la puesta en marcha de la Comisión Real de consultación sobre el sistema de enseñanza de Quebec (*Informe Parent*) (Gobierno de Quebec, 1963-1965)–, condujo al abandono del modelo educativo surgido en Francia y fundado en las humanidades clásicas, pero también dominado por las concepciones neotomistas. Este modelo fue sustituido por uno pragmático. La sustitución se produjo progresivamente al ritmo de la evolución social y económica a través de diversas modificaciones curriculares; mientras que el modelo pragmático, que ocupó el lugar de las humanidades clásicas, estaba centrado en la adaptación a las exigencias económicas y utilitarias que promueven el mercado capitalista y el neoliberalismo que lo legitima.

Esta transformación progresiva estuvo sustentada por un discurso ideológico dominante, que pasó de un humanismo de las humanidades a un humanismo “renovado” de origen estadounidense: el llamado pluralismo humanista –presentado como transhistórico e integrador, ya que aseguraba la continuidad entre los dos modelos–, hacia una pedagogía llamada humanista en 1970, fuertemente influida por el Rogerismo (Piveteau, 1976), y finalmente a un pluralismo cultural más de acuerdo con el multiculturalismo canadiense. Es importante entonces, tomar en cuenta este contexto social global para analizar las prácticas de enseñanza y tratar de comprender sus fundamentos.

MARCO CONCEPTUAL⁵

Dado el carácter norteamericano del nuevo currículo (Gobierno de Quebec, 2001), el marco conceptual que sustenta el dispositivo de investigación que utilizamos para identificar y analizar las prácticas de enseñanza se apoya en la concepción norteamericana del currículo. Proponemos siete preguntas parcialmente inspiradas en Kliebard (1992):

- 1) ¿Cuáles son las finalidades socioeducativas que persigue la enseñanza y, por lo tanto, ¿cuáles son los aprendizajes esperados (por qué enseñar)?
- 2) ¿Cuáles son los objetos de enseñanza, es decir, cuáles son los contenidos que figuran en el currículo que deben ser objeto de enseñanza (qué enseñar)?
- 3) ¿A qué alumnos se dirige la enseñanza sobre el plano psicológico, social y cultural (a quién se enseña)?
- 4) ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza adoptadas (cómo enseñar)?
- 5) ¿Qué recursos se utilizan para llevar a cabo esta enseñanza (con qué enseñar)?
- 6) ¿Cuáles son las modalidades usadas para regular y observar los aprendizajes en curso y los ya adquiridos (los procesos reguladores y evaluativos)?
- 7) ¿Cómo se articulan estas seis preguntas y cómo permiten alcanzar las metas y los objetos de enseñanza (qué pertinencia y coherencia)?

Considerando las necesidades puntuales de este artículo, nos ocuparemos solamente de la cuarta pregunta, la cual se centra en el análisis de la puesta en marcha del currículo a través de las prácticas de enseñanza. Y consideramos sólo la práctica de enseñanza, es decir, el conjunto de actividades gestuales y de discursos singulares y complejos (constituídos por numerosas dimensiones entramadas) (Altet, 2002), en una situación determinada, la cual está anclada en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). La práctica se realiza temporalmente en tres fases:

- 1) La fase preactiva, caracterizada por la planificación de la actividad y su intención inicial, tomadas antes de la acción propiamente como tal (motivos antes de).
- 2) La fase interactiva de la realización en clase, en donde se concreta la intención, tal como es observada en la acción (el actuar observado), lo que implica dilucidar la estructura del recorrido realizado (es decir, su secuencia).
- 3) La fase posactiva, de retroacción, de interpretación del plan, del acto llevado a cabo y las intenciones consideradas *post hoc*. Esta fase se caracteriza porque el maestro expresa las razones que condujeron su acción, argumentando y justificando su actuar (motivos por qué).

Debido a que es la acción en sí misma, en sus interacciones, la que debe ser tomada en cuenta y no los polos (alumno, saber, docente) que la componen (Goldmann, 1966), la práctica de enseñanza, de gran complejidad en su realización, opera en una dimensión temporal y se sitúa en la confluencia de un entramado de dimensiones. Estas dimensiones establecen relaciones distintas según la perspectiva bajo la cual se estudie. Podemos agruparlas en tres. Una perspectiva socioeducativa que se relaciona con la evolución del sistema escolar y con las realidades sociales, incluyendo entre éstas a las dimensiones históricas que están en relación con los cambios y transformaciones que han marcado la función y la práctica de la enseñanza, y contextuales, relativas al medio social, cultural, económico, político, expectativas sociales, etcétera. Una perspectiva socioeducativa relacionada con el marco de referencia del maestro,

un marco externo con la dimensión curricular relacionada con las finalidades educativas; e interno con las dimensiones epistemológicas relacionadas con el saber, la ética y la moral –dimensión que está en relación con los principios, las normas y reglas sociales que guían la conducta social, la reflexión crítica sobre los valores sociales que influyen a las prácticas, con la responsabilidad social del maestro frente a las finalidades educativas y hacia sus alumnos. Por último, una perspectiva operatoria que se centra en la realización de este marco de referencia, el cual se halla en el seno de las prácticas de enseñanza. Esta perspectiva encierra varias dimensiones: la didáctica, es decir, la relación de la prácticas con los conocimientos que deben ser enseñados, los aprendizajes deseados, los procesos específicos de enseñanza y con las diferentes materias escolares. La dimensión organizacional, la cual implica la relación con la gestión de tiempo, espacio, disciplina, rutinas y de los factores externos e internos de la clase. La psicopedagógica, en relación con los alumnos y los tipos de relaciones que se establecen en la clase: características psicológicas, formulas pedagógicas, etcétera. Las psicoafectivas, en relación con la identidad profesional, la formación anterior de los maestros, la motivación, las opciones y objetivos personales. Y la doble dimensión de mediación: la interna que es relativa a la vinculación entre el conocimiento con el alumno –como son los procesos cognitivos mediadores internos– y la externa, referente a los procesos cognitivos mediadores externos de orden pedagógico-didáctico –situaciones problema, dispositivos de formación, pasos o etapas de enseñanza, modalidades interactivas, evaluaciones (Lenoir, 2014).

Por otro lado, este marco conceptual recurre a dos nociones centrales: de situación y de dispositivo. La noción de situación en gran parte inspirada en los trabajos sobre la didáctica profesional (Pastré, 2011) es comprendida a partir de tres dimensiones principales. En primer lugar, es un espacio temporal que Mayen (2001) define como

una unidad compleja formada por las relaciones dinámicas que se establecen entre los elementos que la componen, en el núcleo de la cual se encuentra el sujeto con las razones y los objetivos que conducen su actividad, los elementos materiales y los instrumentos que la condicionan, y por último las reglas y normas que la regulan (p. 32).

En segundo lugar, es un espacio de transición donde las situaciones son concebidas como problemáticas para los aprendices, como situaciones problema en el mismo sentido que propone, entre otros, Freire en 1974 (Lenoir, 2014). Una situación problema es un espacio cargado de potencialidades en el plano de los aprendizajes, algunas de las cuales serán realizadas en la medida que tengan sentido (en los planos psicológico, sociológico y epistemológico) para los sujetos que aprenden. En tercer lugar, la situación es concebida como un espacio transaccional, en el cual se realizan dos tipos de interacción y de objetivación del proceso de enseñanza-aprendizaje: la mediación interna, de tipo cognitivo, que garantiza una vinculación entre los objetos de conocimiento y el sujeto que aprende; la mediación externa, de tipo didáctico-pedagógico, realizada por el maestro que se centra en la mediación cognitiva llevada a cabo por los alumnos (Lenoir, 2014).

Por su parte la noción de dispositivo se refiere a las medidas utilizadas para el logro de una determinada intención, las cuales forman un marco de acción que genera y regula los procesos de enseñanza-aprendizaje. El concepto de dispositivo puede introducirse de dos maneras. Por un lado, puede ser de orden instrumental, que es el caso por ejemplo, del manual de un equipo informático, audiovisual, de internet o de un laboratorio. Por otro lado, puede ser de procedimiento. Por lo tanto, es importante distinguir claramente entre los facilitadores pedagógicos y las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Por facilitador pedagógico entendemos todo dispositivo de tipo procesal de tipo pedagógico que es independiente del contenido disciplinar

propriadamente –estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, etcétera– que es concebido para mejorar las condiciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001). Estos dispositivos son de tipo organizacional, relacional y socioafectivo.

Las secuencias de enseñanza-aprendizaje son procedimientos directamente relacionados con los contenidos cognitivos como las acciones de conceptualización, experimentales, de resolución de problemas, comunicacionales, etcétera, que nos conducen a los procesos cognitivos mediadores puestos en marcha por los alumnos para establecer relaciones con los objetos de conocimiento con vista a producir una realidad natural, humana y social de la expresión de esta realidad y de establecer vinculaciones con la realidad construida. Estos procesos son entonces o constructivos (generadores conceptuales) o reguladores de procesos (mediadores en el sentido estricto). Por una parte, estos procesos se caracterizan por la naturalización que hacen de un cierto conocimiento “común” que funciona bajo esquemas operacionales implícitos, discontinuos o ambiguos, según modalidades de determinación empírica que nacen de la intuición, sensación o percepción y que no ejercen control crítico sobre la producción y la utilización de los procedimientos puestos en marcha. Estas secuencias nos remiten al universo del sentido común, donde, como lo destaca Gueorguieva (2004), el actuar humano reposa ante todo sobre el sentido común que es conocimiento práctico, pero también eficaz y económico (Bourdieu, 1980). O bien, por otro lado, estas secuencias pueden ser de carácter científico, directamente relacionadas con los saberes propios de las disciplinas y se distinguen así de las secuencias denominadas naturales, espontáneas, que el ser humano utiliza habitualmente para resolver los problemas de la vida diaria. Sin embargo, estas prácticas de sentido común que remiten al concepto de rutinas en términos de guía de acción o competencias incorporadas (Leplat, 1997) no pueden ser excluidas del análisis. Esta estructura conceptual condujo a la identificación de un conjunto de elementos estructurados en torno a las siete preguntas mencionadas anteriormente.

Por último, dado el tema tratado en este artículo, es necesario explicar brevemente los conceptos de instrucción y socialización. Las definiciones proporcionadas por el Ministerio de Educación, Recreación y Deportes⁶ (MELS) son restringidas y no ayudan a aclarar las finalidades sociales y educativas del sistema escolar de Quebec (Lenoir, 2009). El significado que el Ministerio atribuye al concepto de instrucción es explícitamente el de “transmisión del conocimiento [a fin de garantizar] la formación del espíritu” (Gobierno de Quebec, 1997, p. 9). Sin embargo, una primera decodificación (Lenoir, Larose y Lessard, 2005) muestra que el énfasis en los documentos gubernamentales se pone claramente sobre la adopción, por parte de los maestros, de nuevas prácticas para permitir a los alumnos los llamados aprendizajes “esenciales”, determinados por el currículo (instrucción) lo que comúnmente se denomina aprendizajes básicos: leer, escribir y contar (las tres *R* anglosajonas).

Entre las muchas acepciones del término “instrucción” conservamos aquella que hace referencia a la acción de proporcionar saberes, de transmitir nuevos conocimientos a alguien (Longhi Longhi Longhi, 2009). Volvemos a Condorcet (1989a), quien en 1792, en un famoso discurso realizado en

...“instruir significa una clase de acción muy específica: la transmisión de conocimientos y de competencias que, más allá de simple información, están destinados a conducir a los individuos a explicarse el mundo, a aumentar su comprensión de las cosas y a poder manejarlas” ...

la Asamblea nacional sobre la cuestión educativa, abogó por la instrucción como el camino hacia la libertad, el conocimiento abre la puerta a la libertad y es emancipador. En su forma de pensar la noción de instrucción no puede reducirse a la simple transmisión del saber. La instrucción es liberadora, ya que apela a la razón, al enfoque racional. El conocimiento como cientificidad surge, de acuerdo con esta lógica, como la mediación –cognitiva– fundamental del proceso de objetivación, de la aprehensión del mundo. Hameline (1994) concuerda con esta forma de pensar: “instruir significa una clase de acción muy específica: la transmisión de conocimientos y de competencias que, más allá de simple información, están destinados a conducir a los individuos a explicarse el mundo, a aumentar su comprensión de las cosas y a poder manejarlas” (p. 94). En este sentido, la instrucción jamás se reduce a una transmisión de información y tampoco se debe confundir con la inculcación de conocimientos ni con la simple instrumentalización de los conocimientos técnicos propios del saber-hacer.

La noción de socialización: “Socializar, para aprender a vivir mejor juntos” (Gobierno de Quebec, 1997, p. 9), que remite aquí a la educación cívica es también confusa, sobre todo, porque los análisis muestran que esta afirmación está desprovista de atributos políticos, jurídicos e identitarios (Lenoir, Xypas y Jamet, 2006; Paulus 2007). Este discurso, altamente ambiguo, conduce a entenderla como una valoración moralizante de la conducta humana, ya que favorecería a que los alumnos desarrollen actitudes y conductas coherentes con las reglas, normas y valores considerados adecuados por la escuela para vivir en la sociedad de Quebec.

Debido a que el ser humano es una entidad indivisible, un todo, Hegel (1990) sostiene con, pero también en contra de Condorcet (1989b), que una educación si bien incluye la instrucción, entendida como desarrollo de la comprensión (del entendimiento) y de la cultura, también incluye la “cultura de los usos y costumbres”, es decir, una enseñanza orgánica en busca de una conducta ética, en suma, una socialización de inserción en la sociedad civil. Es en este sentido que las finalidades declaradas del sistema educativo de cualquier Estado-nación democrático tenían como propósito, en primer lugar, el desarrollo integral de la persona humana –como persona autónoma, responsable, capaz de actuar en la sociedad de manera crítica y reflexiva– principalmente a través de la adquisición de conocimientos y, por otro lado, la integración social y el desarrollo de la identidad nacional de todos los ciudadanos (Nicolet, 2002; Schnapper, 1994).

Numerosas concepciones de la socialización han tenido lugar (Dubar, 2006). Muchas retoman más o menos el pensamiento de Durkheim (1966). Como no podemos presentar aquí estas múltiples definiciones de la socialización ni la discusión de éstas, como aquella de Turmel (2008) que critica la visión psicológica del desarrollo, sólo nos referiremos a Longhi, Longhi et Longhi (2009) quienes señalan dos nociones dominantes de la socialización:

- 1) La asimilación (consciente o inconsciente) del individuo de normas, valores, datos culturales, sus estructuras intelectuales y el saber-hacer del medio.
- 2) Modificación del comportamiento de un individuo aceptando las características de un colectivo nuevo para él; en el sentido estricto, la socialización, es la participación en un grupo (p. 587).

Acerca de la socialización escolar, componente de la socialización primera (Berger y Luckmann, 1986), observamos que no es más que una “institución total” (Lahire, 1995), también es cierto que “se convirtió en la forma dominante de la socialización de estas sociedades [posindustriales] a causa de su duración, de la importancia del ranking de las escuelas en la clasificación social y la transposición de las prácticas escolares fuera de las instituciones de enseñanza” (Danic, 2008, p. 622). Lahire (1995, 1998, 2002) pone en evidencia la existencia actual de una socialización plural y heterogénea de los seres humanos, quienes viven en una pluralidad de

mundos sociales. Como lo señala Dubar (2006) apoyándose en el concepto de la socialización como construcción social de la realidad:

si la socialización ya no se define como “el desarrollo del niño” (psicología genética y desarrollista) ni como “aprendizaje de la cultura” [enfoques culturalista y funcionalista] o “incorporación de un habitus” (Bourdieu y Passeron, 1970) sino como “la construcción de un mundo vivido” entonces también puede ser des-construido y reconstruido a lo largo de la existencia (pp. 9-10).

En conclusión, nos aproximamos a la socialización como un proceso dialéctico basado en la intersubjetividad, en el que el ser humano construye en tensión su singularidad o individualidad y su universalidad (la producción del mundo social y su inserción en éste). Por lo tanto, el proceso de individuación no es primero, éste es el resultado del proceso de socialización, que como señala Vygotsky (1985), sólo puede ser entendido en relación y en función con los otros. De esta concepción de mí mismo (la identidad del ser humano) surge el reconocimiento, producto de una lucha que concierne a las representaciones subjetivas, las prácticas sociales, los procesos de comunicación, las prácticas productivas y las relaciones objetivas. Como señala Hegel (2002) el reconocimiento no es una consecuencia directa de los procesos intersubjetivos, sino de la reconciliación que surge de la constatación cognitiva intersubjetiva⁷ de una opresión, es decir, la experiencia de la negatividad, una “lesión necesaria” (Hegel, 1999, p. 91) y del restablecimiento de una relación dialógica (Fischbach, 1999).⁸

METODOLOGÍA

Muestra

Varias investigaciones se llevaron a cabo entre 1985 y 2000 sobre el currículo anterior y la aplicación de éste por parte de los maestros y después entre 2001 y 2008 tras la implementación del nuevo y actual currículo. Junto con cuatro investigaciones basadas en marcos conceptuales y metodológicos cercanos, llevadas a cabo por profesores miembros del equipo de la CRCIE (Hasni, Lacourse, Lebrun, Maubant), hemos realizado desde el 2001 investigaciones trienales con una muestra total de conveniencia de aproximadamente 600 maestros en ejercicio, pertenecientes a tres comisiones escolares.⁹ Una cuarta investigación fue realizada con una muestra de conveniencia cercana a 350 estudiantes y futuros maestros de primaria de los dos últimos años de formación universitaria de las cuatro principales universidades quebequenses. Mencionamos esta última investigación porque varios resultados coinciden de manera estrecha con los obtenidos en las investigaciones de los maestros en ejercicio. Durante los últimos 20 años hemos igualmente escudriñado y analizado centenares de publicaciones gubernamentales, para-gubernamentales, científicas y de vulgarización sobre el currículo, las prácticas de enseñanza, las finalidades educativas escolares, los aspectos didácticos, etcétera, así como textos escolares publicados por editoriales.

Procedimientos para la recolección de datos

Además de trabajar en el análisis del currículo, libros de textos escolares y publicaciones francesas e inglesas que presentan resultados empíricos de investigación sobre las prácticas de enseñanza, adoptamos procedimientos para la recolección de datos que involucraron varios

dispositivos complementarios. El dispositivo más importante en nuestras investigaciones fue la recolección de datos ligados a la práctica misma, que requirió entrevistas de planificación, seguidas de videos de estas prácticas y de entrevistas de retroacción. Se complementaron con entrevistas sobre otros objetos de estudio, grupos de discusión (*focus-group*) y cuestionarios que se llevaron a cabo antes y sobre todo después de los videos. Aceptaron participar en este dispositivo dieciocho maestros (cuyas prácticas fueron analizadas en varias oportunidades en un plazo de dos años) y ocho futuros maestros. Por último, los cuestionarios diseñados con el fin de validar los resultados obtenidos fueron dados a conocer a la población involucrada en la investigación.

Procedimientos para el procesamiento de datos

Tomando en cuenta el marco conceptual y los componentes de la estructura conceptual, desarrollamos una única tabla de análisis que reorganiza estos componentes a partir de diez dimensiones de la práctica de enseñanza, a manera de facilitar comparaciones entre los datos obtenidos. En el marco de las investigaciones en cuestión la atención se centró sobre todo en las dimensiones relacionadas con la perspectiva socioeducativa, que se relaciona con el marco de referencia del maestro y con la perspectiva operatoria descrita anteriormente. Utilizando el *software* Transana¹⁰ y a partir de un protocolo de análisis que tomaba en cuenta las dimensiones de la tabla de análisis, los videos fueron analizados por partida doble, tanto por los investigadores como por los maestros, cuyas prácticas fueron grabadas. Este último análisis se realizó individualmente. Las entrevistas fueron tratadas de manera cualitativa con el *software* In Vivo mientras que los cuestionarios fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas y relacionales (análisis de correspondencia). La tabla de análisis única, que se basa parcialmente en métodos mixtos (Creswell, 2002, Tashakkori y Teddlie, 2003), en el sentido de que evitamos la naturalización epistemológica común de estos dispositivos metodológicos, apoya la labor de análisis inferencial por medio de la cual los diferentes resultados se cruzan en sus convergencias y divergencias.

Resultados

Tomamos aquí sintéticamente sólo los resultados que consideramos pertinentes¹¹ para este artículo. Del conjunto de estas investigaciones, las principales conclusiones generales emergen de las prácticas de enseñanza y de formación de los maestros (Lenoir, 2006a, 2012a).

- 1) Si bien existe una brecha ya conocida entre las representaciones de los maestros, de los estudiantes de pedagogía y sus prácticas reales, los resultados ponen de manifiesto que esta brecha es menor entre las prácticas de los maestros y de los futuros maestros de educación primaria. Sus discursos de anticipación (entrevistas sobre la planificación) y sobre sus prácticas llevadas a cabo en clase (videos) coinciden en cuanto a sus finalidades y las modalidades generales, que no era el caso en las investigaciones sobre la aplicación del currículo anterior centrado en objetivos comportamentales.
- 2) Los resultados muestran que, tanto en el discurso como en su práctica, los maestros en ejercicio y los futuros maestros no parecen atribuirle mucha importancia a los conocimientos, a excepción de la enseñanza de conocimientos instrumentales (lectura, escritura y aritmética), tratados casi exclusivamente en actividades de ejercitación. En el 2001 con una investigación anterior se había llegado a este hallazgo, pero parece que hoy

en día ha cobrado más importancia. Los futuros maestros como los maestros en ejercicio priorizan claramente la función de socialización y su actividad pedagógica relacionada con la función de instrucción y transmisión-construcción del conocimiento disciplinar.

- 3) A esta minimización de la importancia de los conocimientos por parte de los maestros de primaria se contraponen una maximización de los facilitadores en sus prácticas. Ahora bien, estos facilitadores son considerados como finalidades en sí mismos y no como medios necesarios. Esto se ve claramente en el hecho de que ocupan un lugar muy importante en el discurso, donde la pregunta sobre los saberes a enseñar es ampliamente ignorada al igual que en sus prácticas de enseñanza. También es posible observar esta minimización cuando recurren a la resolución de problemas, que todos mencionan como indispensable, y que además está de acuerdo con el discurso curricular oficial, pero que se concentra en los facilitadores y no en los contenidos cognitivos de los programas, así como una concepción de retroacción reflexiva centrada casi exclusivamente en las dimensiones relacionales, socioafectivas y organizacionales. Otros indicadores dan testimonio de la gran importancia otorgada a los facilitadores: los maestros se refieren a los alumnos casi sólo como los niños (frecuentemente) y rara vez como estudiantes, contadas excepciones ocurren cuando se habla de aprendizajes cognitivos. Ellos priorizan las condiciones psicológicas y sociales, las medidas compensatorias hacia un mundo exterior que consideran hostil y peligroso para hacer de la escuela un santuario, pero lo hacen en un sentido distinto al señalado por Dubet (2010) en el contexto republicano francés. La noción de la enseñanza se refiere casi exclusivamente a los facilitadores.
- 4) En estrecha relación con lo anterior, los resultados también ponen de manifiesto una confusión entre los facilitadores y las secuencias de aprendizaje. La estructuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje sigue por lo tanto una lógica pedagógica en tres tiempos: preparación, implementación e integración-reinversión, sin hacer referencia al proceso didáctico, como lo ilustra el uso de proyectos, de tecnologías de información y de la interdisciplinariedad como modalidades organizacionales que llevan consigo modalidades organizativas con pretensiones relacionales, motivacionales y no cognitivas. Entonces es extremadamente raro observar en la práctica real de enseñanza, una actividad que utilice un camino que implique estos pasos propios de los procesos didácticos. O bien se asiste a una suma de acciones basadas en facilitadores, entremezcladas con ejercicios tradicionales (ejercicios y prácticas), o bien se asiste a una secuencia fundada en el dejar hacer o sobre el ensayo y error, lo que puede ser denominado como procedimientos de sentido común. Por lo tanto, predominan dos modelos en las prácticas de enseñanza: el dispositivo didáctico tradicional “explicación-aplicación” y el dispositivo didáctico “observación-comprensión-aplicación”, observado principalmente en las entrevistas de planificación. Rey (2001) mostró cómo estos dos modelos son poco eficaces y más bien propone el modelo didáctico “problematización-comprensión-aplicación” que busca una pedagogía del entendimiento, de la conceptualización y que es raramente utilizado en la práctica.

DISCUSIÓN

Analizaremos aquí dos temas polémicos que nos muestran que los resultados obtenidos dan cuenta de la existencia de una fuerte tensión entre instrucción y socialización: aquella de las finalidades de la educación escolar y de la ética.

Por una parte, los resultados ponen en evidencia la necesidad de una interrogación central acerca del lugar y la función de los saberes en el proceso de enseñanza. Es necesario preguntarse si los conocimientos en la enseñanza no se reducirán cada vez más hacia lo que las políticas

denominan metafóricamente “el conocimiento esencial”, lo básico o incluso fundamental o útil, de acuerdo a los discursos ministeriales, que en los hechos nos conduce a los aspectos cognitivos tecno-instrumentales, en relación directa con la concepción de una escuela orientada a las necesidades del mercado (Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2003; Molnar, 1996; Pinar, 1998; Popkewitz, 2000; Raduntz, 2005) y de producción de capital humano (Burbules y Torres, 2000). Los futuros maestros estarían adoptando, en su mayoría, una visión utilitaria de los aprendizajes escolares, particularmente respecto al francés (la lengua de enseñanza) y a las matemáticas, que posiblemente son vistos como “la guinda del pastel” excluyendo entre otros los objetivos de desarrollo cultural e intelectual.

La integración a esas expectativas y a las condiciones sociales que prevalecen, así como la falta de consideración de los conocimientos disciplinares, harían olvidar que la escuela en su refundación por los estados-nación democráticos en el siglo XIX tuvo también dos misiones: la instrucción y socialización (Green, 1997; Sachot, 1996). Pero estas misiones tenían una intención emancipadora a través del desarrollo de conocimientos apoyados por la razón y la búsqueda de una educación cívica (Nicolet, 2002; Schnapper, 1994). Las actuales orientaciones de los sistemas de enseñanza en Occidente en donde las organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, etcétera imponen sus voluntades bajo la insignia de la ayuda internacional se inscriben en una lógica neoliberal de producción de capital humano que tiene esencialmente necesidad de los aprendizajes de base (leer, escribir, contar), y que permita ser apto para la ejecución de las tareas a las cuales será sometido, que además de aceptar, deberá realizar siendo maleable y adaptándose a los cambios que se presenten.

La poca importancia que se da a la enseñanza de conocimientos lleva a cuestionarse sobre la postura epistemológica de los profesores, que se caracteriza principalmente por una concepción del conocimiento como un dato preexistente para ser transmitido, incluso cuando el discurso quiere ser constructivista. Esta visión es fuente de confusión frente a la orientación constructivista que marca el currículo en vigor de primaria en Quebec desde 2001. Esta constante más la conservación de una jerarquización altamente estable de las disciplinas académicas (Lenoir, 2006b) por los maestros desde 1982, con la excepción de la educación religiosa, hoy rechazada y desplazada al último lugar de prioridad por ellos, conducen a cuestionar el peso de los factores sociohistóricos que podrían explicar el papel del conocimiento y de su jerarquización en la sociedad norteamericana. Un estudio complementario, mencionado previamente, fue llevado a cabo (Lenoir, 2002, 2005). En este estudio se destaca el carácter instrumental del concepto de educación en Quebec, cada vez más integrado a la lógica educativa norteamericana y a la sobrevaluación de la instrumentación de ciertas disciplinas escolares (francés y matemáticas). Los resultados longitudinales muestran una marcada estabilidad jerárquica de la importancia de las disciplinas académicas, independiente de los cambios curriculares. Además, es posible observar una gran presencia de los facilitadores en las prácticas de enseñanza, las que son consideradas como si fueran finalidades educativas en sí mismas, y no como dispositivos esenciales para apoyar los procesos de aprendizaje cognitivo. Oser y Baeriswyl (2001) observan que esta corriente humanista norteamericana (Piveteau, 1976), individualista, psicologista y terapéutica juega un rol inhibitorio en el proceso de aprendizaje:

en lugar de tomar en cuenta tanto el proceso como las interacciones dinámicas, son sólo considerados la cohesión social o la experiencia de la autonomía, o incluso otras variables dinámicas similares. Estas condiciones son evidentemente importantes, pero deben estar relacionadas con el aprendizaje de contenidos. [...] Los excesos observados en el concepto de la enseñanza centrada en la persona, no directiva y orientada hacia la terapia, a menudo dan lugar, en el nombre de motivos nobles, a un *kitsch* pedagógico (Oser y Baeriswyl, 2001, p. 1033).

Una tendencia como esta muestra bien un cambio importante en la función del sistema educativo (Bourdieu, 1967): ya no es la función de transmisión de la tradición cultural y de adquisición de conocimientos la que tiene prioridad, ese lugar lo ocupa la función de aculturación a una economía de mercado en el que todo ser humano se somete a sus requisitos, sus obligaciones, a su ética, donde el saber se paga, donde la cultura se materializa se compra y se vende. La función de socialización tiene prioridad sobre la de instrucción según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1995). Otro estudio complementario también nos llevó a hacernos preguntas sobre la educación cívica, objeto nuevo de enseñanza y diferente de las disciplinas escolares habituales; este estudio buscó comprender mejor el por qué se introdujo en el currículo del 2001 y cómo la interpretan y la emplean los maestros de primaria: un cubre todo con tendencia moralizante, como lo hemos constatado en Quebec (Lenoir, Xypas y Jamet, 2006; Paulus, 2007) e igualmente en Europa por Audigier (2006).

Por otra parte y de acuerdo con Van Haecht (2005), también es importante preguntarse si la socialización esperada y puesta en marcha se refiere a la visión minimalista de la socialización basada en la inculcación impuesta por los valores y las normas sociales de inculcación, o bien, se refiere a la visión maximalista basada en la integración progresiva del ser humano en la vida social y cultural. Si volvemos a los resultados anteriormente presentados es más bien la primera visión, pero modificada, la que tiende a imponerse en la escuela primaria de Quebec, visión que se despliega desde hace varias décadas en el mundo de habla inglesa del Reino Unido y Estados Unidos de América.¹²

Esta tendencia que emerge en la enseñanza primaria de Quebec, adopta la forma de una educación terapéutica como modo de socialización que se basa en la creencia, compartida por la mayoría de los maestros de primaria en Quebec así como los de Estados Unidos, de que existe una gran fragilidad y vulnerabilidad de los seres humanos, en la existencia de dificultades y ataques de todo tipo que los estresarían, los traumatizarían y podrían destruir su autoestima: vulnerabilidad, adicción, déficit de atención, irresponsabilidad, fragilidad emocional y el subdesarrollo de ésta, incapacidad y falta de habilidad para guiarse a sí mismo, ansiedad, estrés, trauma, adicción, pérdida de la autoestima, disminución psíquica, conducta patológica, etcétera, son todos términos y expresiones que se encuentran en el discurso de los docentes en relación con sus alumnos y a lo que los autores críticos llaman el *ethos* (o cultura) terapéutico.

Una teoría implícita de la victimización, y no científica porque solo se basa en la observación empírica, conduce por lo tanto a la necesidad de una intervención externa, medicinal, impartida por especialistas “sanadores de almas” (Popkewitz, 2000). Para garantizar esta influencia de objetivos de control social por medio de los procesos psicológicos por los psicólogos, psiquiatras, consejeros entrenadores, etcétera, según Nolan (1998), Rieff (1987), Rose (1990) y Zilbergeld (1983) una nueva clase de sacerdotes tienen la función de establecer un nuevo orden moral, basado en el individualismo (Furedi, 2004; Moskowitz, 2001): “los guardianes religiosos del viejo orden moral fueron reemplazados por una autoridad médica y

...la enseñanza
primaria de Quebec,
adopta la forma
de una educación
terapéutica,
como modo de
socialización que se
basa en la creencia
[...] de que existe
una gran fragilidad y
vulnerabilidad de los
seres humanos...

psiquiátrica” (Furedi, 2004, p. 10). Una cultura terapéutica se instala y conduce a la medicalización de la intimidad humana. Dineen (1999) descompone y muestra en tres pasos este proceso: un psicologismo de las experiencias de vida conducentes a la victimización, patologización de los trastornos contruidos a partir de “teorías” sobre la anormalidad y la generalización de procesos de psicologización que conduce a que la industria del psicologismo se haga cargo. Para Sommers y Satel (2005),

una cultura se convierte en terapéutica, cuando su forma de pensar (una “manera de pensar en lugar de tratar los desórdenes psíquicos”) se despliega a partir de información sobre las relaciones entre los individuos y la terapia con vista a modelar las percepciones del público en relación con una variedad de temas. En este punto, la terapia deja de ser una técnica clínica y se convierte en una herramienta para la gestión de la subjetividad (p. 22).

En Estados Unidos, Kramer (1991), después de una extensa encuesta llevada a cabo en todo el país sobre la formación de los futuros maestros, concluye entre otras cosas lo siguiente:

encontré un alto grado de conformidad en lo que se considera que es la responsabilidad de la escuela y el trabajo de los maestros. [...] Y en todas partes, encontré que me decían que la manera de trabajar bien, de ser bueno, era de prepararse para sanar a una sociedad enferma. Convertirse en terapeutas, es decir, estar especializados en la patología de la educación. [...] Y los principales medios por los cuales los maestros van a sanar a sus estudiantes es a través del incremento de la autoestima (p. 209).

La autoestima en este sentido no es enseñar contenidos epistémicos, apoyar el aprendizaje, estimular el desarrollo cognitivo, es actuar sobre las dimensiones afectivas y emocionales del ser humano, en este caso los niños, con el fin de aprobar lo que hacen de manera que se sientan bien con ellos mismos. La autoestima se refiere a un yo emotivo, a un punto de vista personal, individual, constructo psicológico interno que elimina sus fundamentos intersubjetivos. Así concebida, no está más dirigida hacia el otro –como es el caso en el marco de la sociología crítica neohegeliana en donde ésta se construye en la lucha por el reconocimiento (por ejemplo: Caillé y Lazzeri, 2009; Fischbach, 1999; Honneth, 2007; Renault, 2000, 2004), hacia la responsabilidad social, hacia el bien común–, sino más bien hacia un “yo” aislado y solitario. El buen ciudadano es aquel que “es un amigo de sí mismo” (Nolan, 1998, p. 165, citando un texto escolar).

CONCLUSIÓN

Todavía “muchos creen que el terapismo en las escuelas es benigno, que influye constructivamente y afianza a los niños, que calma sus temores y refuerza sus sentimientos de autoaceptación” (Sommers y Satel, 2005, p. 31), “sin embargo, la evidencia no confirma esta perspectiva. Al contrario, el régimen terapéutico enferma significativamente a los jóvenes. Fomenta el uso de medidas correctivas hacia vulnerabilidades que no existen, hace perder el tiempo a los estudiantes y obstaculiza su desarrollo académico y moral” (*ibid.*). En resumen, “profundamente antieducativa” (Ecclestone y Hayes, 2009, p. 147) por el abandono del proyecto emancipador propio a la educación que ella incita y por su visión individualista, negativa y manipuladora que suscita en el ser humano, la educación terapéutica tiende a ocupar un lugar cada vez más importante en la escuela primaria de Quebec.

A partir del análisis de los trabajos sobre la educación terapéutica, formulamos la hipótesis de investigación: que este tipo de educación y, en términos más generales, este tipo de cultura constituye un nuevo dispositivo que se suma a las numerosas medidas de exclusión social (véase, por ejemplo, Foucault, 1961, 1975) y de asistencialismo (v.g. trabajo social) existentes. Por una parte, la cultura terapéutica constituye un fenómeno que ha invadido, en un grado más o menos considerable, el Occidente. Los países anglosajones más expuestos al neocapitalismo y a la ideología neoliberal son los más afectados. Los trabajos anglófonos consideran que todas las estructuras institucionales están afectadas por un proceso de psicologismo, incluyendo en éste al estado, las fuerzas armadas, las empresas, etcétera. Y por supuesto, la escuela (por ejemplo, Bellah *et. al.*, 1985; Dineen, 1999; Ecclestone y Hayes, 2009; Furedi, 2004; Moskowitz, 2001; Nolan, 1998; Sommers y Satel, 2005). Por otra parte, en el plano escolar el psicologismo de la institución no hace más que ir en aumento. Esto como resultado, entre otras cosas, de la demanda social, del aumento exponencial de las intervenciones de psicólogos, trabajadores sociales, etcétera.

Por otro lado, este psicologismo de la vida humana que encontramos claramente en las escuelas, cubierta de una socialización que se encuentra profundamente inserta en una mirada individualista y competitiva que recae sobre la manipulación psicoafectiva de los alumnos, sobre el éxito y el reconocimiento individual de cada alumno, recurre a una mediación psiconeurológica cada vez más frecuente (Borch-Jacobsen, 2013; Monzée, 2010). En vista de la medicación frente a la evidencia de la fragilidad de los seres humanos, la cual Monzée (2010) relaciona con el culto a los resultados, surge una explosión del uso de psicoestimulantes (ritalin, ritaline y concerta), antidepresivos (prozac, paxil, effexor) y antipsicóticos atípicos (risperdal, risperidona) para contrarrestar el comportamiento de los alumnos considerados como disruptivos, sobre todo el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), considerado como un “hándicap social y por lo tanto un trastorno psiquiátrico como los otros” (p. 107), que muestra que no es cuestión de un trastorno patológico, sino de una “respuesta neurológica normal (y necesaria) frente al estrés que el niño debe aprender a moderar (p. 110). Por su parte Borch-Jacobsen (2013) tiene una mirada crítica sobre las teorías producidas por la psicología y el psicoanálisis relativas a los “nuevos” trastornos mentales, teorías que tratan de describir y explicar estos hechos psíquicos que ellos mismos contribuyen a producir.

En síntesis, el psicologismo de la vida social y de los procesos educativos, sería necesario para acompañar los procesos de explotación económica actualmente puestos en marcha, para apoyar el conservadurismo político que sólo considera al individuo aislado para actuar como instrumento de control social mediante el fortalecimiento de la manipulación individual de los seres humanos, y para hacerles aceptar su condición de capital humano y su formación esencialmente utilitaria y tecno-instrumental. En el plano educativo sería importante que los alumnos (y sus padres), puedan aceptar que los problemas y las injusticias sociales, que son la fuente de discriminación, marginación y exclusión de todo tipo, sean tomadas como parte de su responsabilidad individual. Modalidad social que legitima la

...muchos creen
que el terapismo
en las escuelas es
benigno, que influye
constructivamente y
afianza a los niños
[...] la evidencia
no confirma esta
perspectiva

captura de los sujetos humanos y la aceptación de su educación instrumental, que pervertiría las visiones de reconocimiento de autoestima –que es fundamentalmente un proceso social y no un proceso individual– por la importancia otorgada a las perspectivas individualistas, por los procesos de aislamiento, que reducen los problemas sociales a problemas personales, por procesos de dependencia, de patologización y de medicalización de la intimidad que ésta suscita. Esta modalidad parece convertirse en un instrumento de control social mediante el fortalecimiento de la manipulación individual de los seres humanos sobre el plano psicológico.

Por tanto, es importante revisar las prácticas de los maestros de primaria y las relaciones que ellos tejen con sus alumnos para clarificar al menos las preguntas sobre:

- 1) la interpretación del currículo por parte de los maestros en cuanto a las finalidades socioeducativas,
- 2) la relación de tensión entre las misiones de instrucción y de socialización adoptada por el ministerio de la Educación de Quebec en el discurso oficial y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje,
- 3) el *ethos* terapéutico en la enseñanza y sus efectos sobre los alumnos, y más ampliamente, desde un punto de vista ético sobre el *ethos* de los maestros cuestionando la concepción de la ética que es promovida,
- 4) las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales que caben en la escuela y que son portadoras de concepciones relacionadas con la cultura terapéutica,
- 5) la alternativa que podría ofrecer la lucha por el reconocimiento de inspiración neohegeliana.

BIBLIOGRAFÍA

- Altet, M., 2002 – Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Audigier, F., 2006 – L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. En Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (eds.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin, pp. 185-206.
- Barrow, C. W., S. Didou-Aupetit and J. Mallea, 2003 – *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bellah, R. N., R. Madsen, W. M. Sullivan, A. Swidler and S. M. Tipton, 1985 – *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Berger, P. et T. Luckmann, 1986 – *La construction sociale de la réalité*. P. Taminiaux (trad.). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Borch-Jacobsen, M., 2013 – *La fabrique des folies. De la psychanalyse au psychopharmarketing*. Auxerre: Sciences humaines Éditions
- Bourdieu, P., 1980 – *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- _____, 1967 – Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- _____, et Passeron, J.-C., 1970 – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bru, M. et L. Talbot, 2001 – Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Burbules, N.C. and C. A. Torres, 2000 – Globalization and education: An introduction, en N.C. Burbules and C.A. Torres (eds.), *Globalization and education. Critical perspectives*. New York: Routledge, pp. 1-26.
- Caillé, A. et C. Lazzeri (eds.), 2009 – *La reconnaissance aujourd'hui*. Paris: CNRS Éditions.
- Castel, R., 1973 – *Le psychanalisme. L'ordre psychanalytique et le pouvoir*. Paris: François Maspero.
- Condorcet (M.J.A. Caritat, marquis de), 1989a – *Écrits sur l'instruction publique*, vol. II: *Rapport sur l'instruction* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^a ed. 1791-1792).
- _____, 1989b – *Écrits sur l'instruction publique*, vol. I: *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler), Paris: Édilig (1^a ed. 1791-1792).
- Creswell, J. W., 2002 – *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Danic, I., 2008 – Socialisation scolaire, en A. van Zanten (ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 621-625.
- Dineen, T., 1999 – *Manufacturing victims: What the psychology industry is doing to people*. Toronto: Robert Davies Publishers.
- Dubar, C. 2006 – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F., 2010 – Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? *Éducation et sociétés*, 25(1), 17-34.
- Durkheim, É., 1966 – *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^a ed. 1922).
- Ecclestone, K. and D. Hayes, 2009 – The dangerous rise of therapeutic education. London: Routledge.
- Fischbach, F., 1999 – *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Foucault, M., 1975 – *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- _____, 1961 – *Histoire de la folie*. Paris: Librairie Plon.
- Freire, P., 1974 – *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspero.
- Furedi, F., 2004 – *Therapy culture: Creating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Gersten, R., S. Baker, M. Pugach, D. Scanlon and D. Chard, 2001 – Contemporary research on special education teaching. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 695-722.
- Goldmann, L., 1996 – *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris: Gonthier.
- Gouvernement du Québec, 2001 – *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec, 1997 – *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- _____, 1963-1965 – *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Green, A., 1997 – *Education, globalization and the Nation state*. Houndmills: Macmillan Press.
- Gueorguieva, V., 2004 – *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Hameline, D., 1994 – La République éduquera-t-elle encore? *Éducation Permanente*, 121(4), 85-103.
- Hegel, G.W.F., 2002 – *La phénoménologie de l'esprit de la Realphilosophie 1805*. Paris: Presses universitaires de France (1^a ed. 1982).
- _____, 1999 – *Le premier système. La philosophie de l'esprit (1803-1804)*. Paris: Presses universitaires de France (1^a ed. 1805).
- _____, 1990 – *Textes pédagogiques*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Honneth, A., 2007 – *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris: Éditions du Cerf (1^a ed. 1992).
- Kliebard, H. M., 1992 – *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*. New York, NY: London: Routledge.
- Kramer, R., 1991 – *Ed School Follies. The Miseducation of American Teachers*. New York, NY: Free Press.
- Lahire, B., 2002 – *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- _____, 1998 – *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- _____, 1995 – *Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil.
- Lenoir, Y., 2014 – *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil: Groupéditions.
- _____, 2012a – La tension instruction-socialisation: les sources du questionnement en milieu scolaire. En Y. Lenoir et F. Tupin (eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 167-183.
- _____, 2012b – La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance: la question de l'estime de soi. En Y. Lenoir et F. Tupin (eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 185-231). Québec: Presses de l'Université Laval.
- _____, 2009 – En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- _____, 2006a – Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- _____, 2006b – Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- _____, 2005 – Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28 (4), 638-668.
- _____, 2002 – Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (1), 91-128.
- _____, C. Xypas, et C. Jamet, (eds.), 2006 – *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin.

- Lenoir, Y., et S. Vanhulle, 2006 – Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. En A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (eds.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 193-245.
- _____, F. Larose, et C. Lessard, (eds.), 2005 – *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- _____, F. Larose, C. Deaudelin, J.-C. Kalubi, et G.-R. Roy, 2002 – L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), en <http://www.espritcritique.org/>.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Longhi, G., B. Longhi et V. Longhi, 2009 – *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.
- Mayen, P., 2001 – Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. En G. Vergnaud (eds.), *Qu'est-ce que la pensée? les compétences complexes dans l'éducation et le travail*. Paris : Hachette, pp. 30-41.
- Molnar, A., 1996 – *Giving kids the business: The commercialization of America's schools*. Boulder, CO: Westview.
- Monzée, J., 2010 – *Médicaments et performance humaines: thérapie ou dopage ?* Montréal : Liber.
- Moskowitz, E., 2001 – *In therapy we trust: America's obsession with self-fulfillment*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Nicolet, M., 2002 – Éditorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 375-378.
- Nolan, J., 1998 – The therapeutic state: Justifying government at century's end. New York, NY: New York University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques, 1995 – *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: Quelle attente?* Paris : OCDE.
- Oser, F. K. and F. J. Baeriswyl, 2001 – Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pastré, P., 2011 – *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France
- Paulus, G., 2007 – *La présentation de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation civique dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire du Québec et du Luxembourg*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Pinar, W. F., 1998 – Dreamt into existence by others, *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (T. 2, pp. 473-477). Paris : Épi.
- Piveteau, D. J., 1976 – Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. En G. Mialaret, J. Ardoino et L. Marmoz (eds.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (Actes du VI^e congrès international des sciences de l'éducation, tome 2, pp. 473-477). Paris : Épi.
- Popkewitz, T. S., 2000 – Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. En N. C. Burbules and C. A. Torres (eds.), *Globalization and education. Critical perspectives* (pp. 157-186). New York, NY: Routledge.
- Raduntz, H., 2005 – The marketization of education within the global capitalist economy. En M. W. Apple, J. Kennedy and M. Singh (eds.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.
- Renault, E., 2004 – *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- _____, 2000 – *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Passant.
- Rey, B., 2001 – Manuels scolaires et dispositifs didactiques. En Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 25-40.
- Rieff, P., 1987 – *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud*. Chicago, IL: University of Chicago Press (1^{re} ed. 1966).
- Rose, N., 1990 – *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Sachot, M., 1996 – De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal. En C. Raisky et M. Caillot (eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 193-222). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schnapper, D., 1994 – *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Sommers, C. H. and S. Satel, 2005 – *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance*. New York, NY: St. Martin's Griffin.
- Tashakkori, A. and C. Teddlie (eds.), 2003 – *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turmel, A., 2008 – *A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Haecht, A., 2005 – Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.

Vygotsky, L. S., 1985 – *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vigotski de Jean Piaget* (trad. F. Sève). Paris: Messidor/Éditions sociales (1ª ed. 1934).

Zilbergeld, B., 1983 – *The Shrinking of America Myths of psychological change*. Boston, MA: Little, Brown & Co.

NOTAS

- 1 Este artículo fue traducido al español por Rocío Esquivel, estudiante de doctorado en educación en la Universidad de Sherbrooke, bajo la dirección del profesor Yves Lenoir.
- 2 El resumen ha sido traducido al inglés por el señor Joaquim Lépine, miembro de la Orden de traductores terminólogos e intérpretes agregados de Quebec (OTTIAQ), director de *Traductions Lion*.
- 3 La CRCIE es financiada tanto por el Consejo de Investigaciones en Ciencias Humanas de Canadá (CRSH) como por el gobierno de Quebec. Forma parte de un programa puesto en marcha por Canadá para sostener la realización de investigaciones de vanguardia en todos los campos científicos. Las cátedras son atribuidas por mérito (bajo concurso), con una duración de cinco años (cátedras *juniors*) o de siete años (cátedras *seniors*). Los mandatos de éstas pueden ser renovados, pero siempre bajo concurso. La CRCIE es una cátedra *senior* que se encuentra en su segundo mandato (2008-2015). Analiza las prácticas de enseñanza de la educación primaria a partir de tres ejes de investigación: la interpretación del currículum por parte de los actores, el análisis de las prácticas de enseñanza en las interacciones con los alumnos y la tensión entre las finalidades de instrucción y de la socialización en estas prácticas.
- 4 Actualmente están asociados a la CRCIE los profesores Anderson Araújo-Oliveira, Fatima Bousadra, Johanne Lebrun, Abdelkrim Hasni, Annick Lenoir, Marie-France Morin, Marie-Pier Morin y Marie-France Nadeau, así como los estudiantes Valérie Jean (Maestría en Ciencias de la Educación), Rocío Esquivel, Alessandra Froelich y Alejandra Morales (doctorantes en Educación).
- 5 Para profundizar sobre el marco conceptual sugerimos al lector consultar Lenoir (2014), Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy (2002), Lenoir y Vanhulle (2006).
- 6 En francés: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).
- 7 Hegel hace alusión a la astucia de la razón y de la voluntad por la cual "son [dos] que se saben cómo ser para sí [...]". Esta voluntad es ahora una voluntad universal. Ella es el ser de ser reconocido" (pp. 49-50).
- 8 Fischbach ve así la reconciliación: "las dos direcciones en las cuales irradian las caras del reconocimiento sólo tienen sentido si están orientadas hacia el *telos* reconciliador que es el reconocimiento por la consciencia de lo que es de hecho y de derecho universalmente reconocido como en la propia unidad de su universalidad de derecho y de su singularidad de hecho" (p. 71).
- 9 Una comisión escolar es una entidad jurídica definida por ley, cuyos dirigentes son elegidos para ejercer un mandato de cuatro años. Estas comisiones, delegadas por el Gobierno de Quebec, tienen la responsabilidad de gestionar sobre los planos administrativos, financieros, jurídicos y educativos las escuelas primarias y secundarias de un territorio determinado. Actualmente existen 72 comisiones escolares en Quebec.
- 10 Actualmente utilizamos el software Studiocode, el cual es más eficiente y apto en términos cuantitativos para transferir los elementos tratados.
- 11 Para obtener resultados más detallados véase Lenoir (2006a)
- 12 Moskowitz (2001) describe la evolución en los Estados Unidos a partir de 1850 y Nolan (1998) presenta su progresión histórica en el campo de la educación. Recordemos el trabajo de análisis crítico sociológico del psicoanálisis hecho por Castel (1973) en la Europa francófona, el cual desmonta los procesos de ocultación de lo social por un psicologismo entendido como "una propensión a colocar entre los paréntesis o reinterpretar completamente el peso de los determinantes históricos" (p. 319) y pone de relieve la función de intermediario interpretado por Quebec en el pasaje de los diseños de América del Norte a Francia.