



La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar

The Relationship between Students and School Knowledge

Ana Soledad Herrera*
Ana Cecilia Ordoñez**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación “La transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior” (FhyCs- UNJu), cuyos objetivos son indagar los procesos de transición de los objetos de conocimiento en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación en instituciones de los niveles medio y superior, y analizar cómo circula el conocimiento en el aula. La metodología escogida se sustenta en un abordaje cualitativo, con la utilización de técnicas como la observación, entrevistas y encuestas. Particularmente en este escrito se presentan conclusiones obtenidas en el nivel secundario.

Actualmente, la escuela secundaria en la provincia de Jujuy, se encuentra en un proceso de transformación curricular e institucional con el propósito de garantizar a los jóvenes y adolescentes el acceso a trayectorias continuas, completas y significativas. Construir nuevos sentidos en la escuela secundaria implica reconocer de qué manera los jóvenes se encuentran con el conocimiento en las aulas.

Los resultados de la investigación demuestran que las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula están condicionadas por los métodos de enseñanza, las propuestas de actividades y las dinámicas e interacción que propician los profesores. Los estudiantes se vinculan de una forma significativa con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando éstos se presentan mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula.

Palabras clave: escuela secundaria, estudiantes, conocimiento escolar, transición, interacción

Abstract

This paper is part of the research “The transition of knowledge in peer relationships among secondary and higher education students” (University of Jujuy, Argentina) whose objectives are to investigate the transition processes of knowledge in peer relationships among secondary and higher education students and analyze how knowledge circulates in the classroom. The study is

* Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Investigación Educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. anasoledadherrera@gmail.com.

** Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Esp. en Docencia Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. anaceciliaordonesunju@gmail.com

based on a qualitative approach, with the use of techniques such as observation, interviews and surveys.

Currently, Jujuy secondary school is in a process of curricular and institutional transformation to guarantee teenagers access to continuous, complete and meaningful educational paths. The construction of new meanings in secondary school implies recognizing how young people encounter knowledge in the classroom.

The results of the research show that the learning strategies developed in the classroom are conditioned by the teaching methods, the proposed activities and the dynamics and interaction that the teachers promote. Students relate with school knowledge in a meaningful way and recognize learning when then it is presented through activities that promote exchanges and interaction in the classroom.

Keywords: secondary school, students, school knowledge, transition, interaction

Introducción

El trabajo se encuadra en el proyecto de investigación “la transición del conocimiento en las relaciones vinculares de los estudiantes de nivel secundario y superior”, cuyos objetivos son indagar los procesos de transición de los objetos de conocimiento en las relaciones vinculares de los sujetos de la educación en instituciones de los niveles medio y superior, y analizar cómo circula el conocimiento en las relaciones de los sujetos de la educación en las instituciones educativas.

Para poder indagar y conocer cómo circula el conocimiento en los procesos vinculares de los estudiantes en ámbitos educativos secundarios y superior, la elección metodológica escogida para este trabajo se sustenta en un abordaje cualitativo, enfoque inserto dentro de una lógica compleja que permite no disociar las concepciones teóricas de las acciones empíricas, entendiendo que la misma admite producir descripciones más integradas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios y desmenuzar el material obtenido. Así también, la metodología cualitativa consiste en interpretar la subjetividad; comprender a los sujetos en función de sus representaciones simbólicas, significados y en sus contextos específicos. Se utilizan como técnicas de recolección de datos: la observación con la finalidad de identificar relaciones vinculares entre alumnos a partir de las actividades cognitivas que se generan al interior de las tareas en las instituciones educativas; las entrevistas que permiten acceder a los propósitos que se persiguen en la investigación; y la aplicación de encuestas para recabar información acerca de la percepción y el sentido que le atribuyen los distintos actores al conocimiento y a la forma en que circula.

Para realizar la indagación se seleccionó una escuela secundaria de gestión estatal con orientación en educación, ubicada en el sector céntrico de la ciudad de San Salvador de Jujuy y se realizaron observaciones de clases de diferentes materias tales como Historia, Psicología y Filosofía, vinculadas con el área de las Ciencias Sociales o Humanidades, en concordancia con las carreras de formación docentes estudiadas en el Nivel Superior. Así mismo, el estudio se realizó en el tercer y cuarto años del turno tarde en el que participaron sesenta estudiantes, que fueron observados en el aula tomando clases; y fueron encuestados cuarenta y tres estudiantes, de los cuales fueron entrevistados diez.

Algunas claves para comprender la escuela secundaria hoy

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n°26.206 (en adelante, LEN), la política educativa en Argentina busca garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. Con una impronta selectiva y excluyente desde sus inicios, la escuela secundaria ha sido objeto -particularmente, en los últimos años- de reformas educativas que han buscado profundos cambios en su estructura organizativa, pedagógica y curricular a los efectos de ampliar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes de sectores vulnerables.

La LEN define como finalidad de este nivel educativo la de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”. La Resolución CFE n°84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” establece los aspectos que la nueva secundaria debe reorientar para transformarse en una propuesta relevante a los estudiantes, entre ellos menciona:

Recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho, incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, revisar integralmente la problemática de la evaluación, recuperar la centralidad del conocimiento y establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos” (Res. CFE n°84/09, p.11).

A los efectos de la investigación, adquiere particular importancia uno de los aspectos mencionados en la normativa precedente: “recuperar la centralidad del conocimiento”, orientando la práctica del docente a multiplicar las estrategias que logren la implicación subjetiva de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes. Para lograr este objetivo, se constituye de gran relevancia revisar las formas de aproximación y vinculación con los conocimientos, en el marco de una ampliación de las expectativas sobre los alumnos y sus experiencias particulares.

La Resolución CFE n°84/09 también hace referencia a la dispersión y fragmentación de las propuestas educativas del nivel secundario en el sentido curricular. A nivel jurisdiccional en año 2017 se registraban más de cien planes de estudio diferentes para la educación secundaria con la consecuente dificultad para la movilidad de los estudiantes. En noviembre de 2017 se aprueba la Resolución n°7621-E-17 donde se establece la organización de la secundaria en dos ciclos: Básico (1° y 2° año) y Orientado (3°, 4° y 5° año); y se aprueban trece orientaciones.¹

¹ Resolución n°7621-E-17 Bachiller con Orientación en Economía y Administración, Bachiller con Orientación en Comunicación, Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales, Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller con Orientación en Agronomía y Ambiente, Bachiller con Orientación en Turismo, Bachiller con Orientación en Lengua, Bachiller con Orientación en Educación Física, Bachiller con Orientación en Educación, Bachiller con Orientación en Informática, Bachiller con Orientación en Artes Visuales, Bachiller con Orientación en Música, Bachiller con Orientación en Teatro.

Desde el año 2018 la provincia de Jujuy se encuentra en proceso de renovación de la escuela secundaria en el marco de las normativas mencionadas previamente y las resoluciones del Consejo Federal n°93/09, n°330/17 y los documentos pedagógicos de Secundaria 2030. Estos se orientan hacia estrategias de fortalecimiento de la organización institucional, diversificación de los formatos de cursado, modificación de las propuestas curriculares, revisión de las regulaciones administrativas que impactan en las trayectorias escolares como el régimen académico y reconfiguración de las prácticas de evaluación. Además, los encuadres normativos buscan avanzar en modificaciones de la organización del trabajo docente a los efectos de alcanzar gradualmente una concentración de las cargas horarias de los docentes en las escuelas secundarias.

En este proceso de modificación de nuevas estructuras curriculares, la escuela secundaria donde se realizó la investigación eligió la orientación de Bachiller en Educación. Con una implementación gradual y progresiva, en el año 2020 se realizó la apertura del Ciclo Orientado con el tercer año del plan de estudios. Las materias específicas a la orientación que se incorporan en el tercer año son Educación y Sociedad y Pedagogía.

Por otro lado, un aspecto interesante a destacar en este proceso de reconfiguración de la secundaria es diversificar la forma en la que comúnmente se agrupa a los estudiantes en la secundaria: por grupos etarios, por curso, por año académico y en cambio proponer por ejemplo agrupamientos a término para tomar un taller o un seminario específico de temas de interés de los jóvenes, la articulación interdisciplinaria entre diferentes espacios curriculares mediante la propuesta de los Módulos de Aprendizaje Integrados (MAI). En este sentido, la escuela donde se desarrolla la investigación ha llevado adelante sus primeras experiencias desde la interdisciplinaria a partir de los MAI durante el último trimestre del año 2020.

Los sentidos de la escuela secundaria para los adolescentes y el lugar del conocimiento en las relaciones vinculares

La escuela secundaria se muestra como un lugar que coloca a los estudiantes en la posibilidad de relacionarse con sujetos que portan distintas visiones de mundo, también sujetos con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas subculturales y generacionales, que participan en la construcción de una forma particular de ser adolescente con sus significaciones particulares.

La escuela constituye un campo simbólico, que se refiere a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. La escuela, en general, en nuestra cultura representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializar. Esta construcción de sentidos no es caprichosa, sino que responde a condiciones sociohistóricas de producción y determinadas prácticas que acontecen en ella.

No obstante, la construcción de significados, lejos de congelarse admite la entrada de una pluralidad de sentidos. Por lo tanto, los simbolismos institucionales no son

Posteriormente, se aprueban tres orientaciones más: Bachiller con Orientación en Energía y Sustentabilidad, Bachiller con Orientación en Robótica y Programación, Bachiller con Orientación en Matemática y Física.

una expresión neutra o adecuada de funcionalidad subyacente. La escuela, como todo significante, no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentidos.

Desde esta perspectiva simbólica, la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos en distintos periodos: “La posibilidad de constituirse en núcleos de sentido radicarán en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación” (Duschatzky, 1999, p. 4)

Para entender y configurar los sentidos que tiene la escuela secundaria hoy, recuperamos uno de los sentidos construidos por los propios estudiantes que transitan por ella. Uno de los múltiples significados que tiene para los adolescentes la escuela secundaria y que hacen de ella un espacio social y simbólico complejo, se expresa en sus manifestaciones cotidianas en el aula y en sus expresiones. A continuación, presentamos algunas expresiones de los adolescentes registrados en las entrevistas realizadas, frente al interrogante “¿Qué valores de estar en el colegio?”:

- Los profesores te pueden explicar detalladamente los temas...
- Estar con mis compañeras... El poder preguntarles a los profesores los temas que no entendemos, y el poder interactuar con nuestros compañeros para hacer prácticos más rápido y organizado.
- Poder conversar de distintas cosas, reírnos y hacernos sentir bien en algunas cosas...
- Muchas cosas, estar con mis compañeros y poder dialogar...
- Cuando interactúas con los profesores y compañeros/as y a la vez aprendo más...
- Yo creo que uno de los aspectos que valoro del colegio es el poder interactuar de mejor manera con mis compañeros y profesores a la hora de realizar los trabajos. (Encuesta N°2).

La escuela como lugar de encuentro, interacción, relaciones se percibe tanto dentro del aula en los horarios de clase, como en otro espacio y tiempo escolares. Particularmente, la interacción que se produce en el aula, cuando es entre estudiante- docente, es mediada por el conocimiento escolar, casi siempre se remite a consultas por algún tema en particular que se esté desarrollando y en instancias evaluativas, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de observación de clases:

Prof.: Si soy de psicología, ¿qué voy a estudiar?

Alumnos: Los procesos mentales...los fenómenos psicológicos.

Profe: La filosofía y la psicología tienen métodos, ¿se acuerdan?

A1: No vimos...

A7: Sí vimos...

Profe: Son dos métodos: la intuición y los métodos racionales..." (Observación N°5).

Como también se evidencia en la encuesta realizada a los estudiantes de cuarto año del turno tarde, cuando se les pregunta si los temas desarrollados en clases les permiten relacionarse con los profesores. En un 53,8% responden afirmativamente; un 7,7 % a veces; y en un 38,5 % expresan que los temas desarrollados no permiten relacionarse con los docentes. (Encuesta N°2).

A diferencia de lo planteado anteriormente, la interacción que se produce entre pares o compañeros en el aula, tiene que ver con un vínculo de compañerismo, con acciones e interés propio de los adolescentes. Estos son temas de conversación, motivos de organización y de discusión, por ejemplo, "Pensar en la campera de egresados del año que viene", "en dónde se encontrarán más tarde, ya que es viernes". Aquí citamos una clase de filosofía, en la que solo se puede llegar a registrar parte de la situación desde el lugar de observador:

Las dos alumnas con el celular se ríen mirando el celu, otras alumnas se ríen y hablan el oído.

A18: ¿A ver quién te escribió?

A19: Mirá... (Le muestra el celu)

A18: Tenes migas... (Le sacude la espalda a otro)

Otras dos alumnas están mirando el celular, una de ellas escribe mientras está con los auriculares...

-Estas dos alumnas conversan: ¿a las diez?

-Otra dice: A las once. Sigue el murmullo de ese grupo. Hablan de salir a la noche... (Observación N°4).

En este sentido, la escuela secundaria, el "colegio" como lo expresan los estudiantes y los docentes habitualmente, se muestra como un lugar que coloca al estudiante en la posibilidad de relacionarse con su grupo de pares, portadores de distintas concepciones del mundo, como historias de vidas diferentes; encontrarse con sujetos con códigos comunes propios del contexto social, económico y político en el que viven, con interés y expectativas variadas y experiencias compartidas suscitadas en la escuela.

A continuación, presentamos otras expresiones y situación que parecen indicar que la interacción producida en el aula también es limitada y continuamente observada por los docentes:

El docente acomoda sus cosas (libro y agenda en el escritorio), saluda y comienza la clase...

Docente: ¿Qué averiguaron de la vida de Rosas?

E 1- Juan Manuel de Rosas nació el 20 de mayo 1793, en Buenos Aires...

Docente: Fuerte, fuerte...

E 1: Militar y político argentino que se erigió en gobernador de la Confederación Argentina e inició un mandato dictatorial que daría nombre a un periodo de la historia del país, la época de Rosas (1835-1852). Fue gobernador...

Docente (D): A ver... eehh, ¿cuál era su actividad?

E1: La actividad rural.

D: Rural, por ejemplo, ¿qué puede ser? Hacendado que tiene hacienda y Terrateniente que tiene tierra.

Él tenía como amigos y colaboradores, hacendados y terratenientes, que lo apoyaban la masa popular, ¿Quiénes constituían la masa popular?

Los vendedores ambulantes, los guachos, los peones...

¿Qué más saben de la personalidad de Rosas? ¿A ver vos X? (Observación N°3).

La escuela secundaria continúa siendo un lugar privilegiado para la transmisión y construcción de conocimientos, sentido que se encuentra presente en los adolescentes. Este lugar tiene como centro el conocimiento, en general; y, en particular, el conocimiento escolar, entendiéndolo en términos de Bernstein (1996) como el conjunto de saberes y prácticas que distribuye comunicativamente la escuela a distintos grupos sociales a través de su propio funcionamiento o dispositivo pedagógico. También existen otras concepciones que conciben al conocimiento escolar como contenidos culturales que se construyen interactivamente con la participación de los actores educativos, y que son organizados como posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y la acción emancipadora (Pinto, 2008). Desde la teoría de la transposición didáctica (Bosch, 2006 en Villalta, 2013), se puede señalar que el conocimiento escolar es resultado de la reconstrucción, en el aula, del conocimiento original o académico ofrecido al estudiante. Esta teoría es la que más se aproxima al objeto de estudio de la investigación y las percepciones de los estudiantes.

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de cuarto año, los temas desarrollados en clase favorecen la interacción entre docentes y estudiantes en mayor medida 61%, y en relación a la interacción entre pares, los temas desarrollados en clases en un 66, 7%, permiten medianamente la interacción entre compañeros; en un 22,2 % responden positivamente y en un 11,1% manifiestan que los temas desarrollados en clases no propician la interacción entre compañeros.

Los estudiantes significan a la escuela secundaria como un espacio de encuentro e interacción por otros tipos de conocimientos, dinámicas y experiencias juveniles que circulan en la escuela. En este sentido, la forma en la que se presenta el conocimiento escolar propicia una interacción de baja intensidad, que igualmente es valorada por los estudiantes. Es decir que lo que ocurre en el aula, según la mirada de los adolescentes, pocas veces facilita la interacción entre estudiantes y, por ello, son otros los espacios en donde se encuentran, dialogan, construyen. Y si centramos la mirada en la interacción, ésta se presenta como condición necesaria para aprender.

Los estudios en la sala de clase ponen en evidencia que aquello que es posible aprender se aprende en la interacción (Emanuelsson y Sahlström, 2008 en Villalta, 2013), y se focalizan en analizar los tipos de interacciones que desarrollan procesos cognitivos, en la medida en que son condición de tales aprendizajes.

Algunas categorías para pensar la transición del conocimiento y el aprendizaje escolar

Suponiendo que la escuela debe transmitir saberes culturalmente sancionados en el marco de un proyecto político, es relevante presentar cómo los estudiantes se apropian de esos saberes, las formas de vincularse con el conocimiento y qué estrategias de aprendizaje ponen en juego para la apropiación del conocimiento escolar.

El aporte teórico de Ricardo Baquero (1996), permite pensar que las prácticas escolares poseen características específicas, en cuanto inciden no sólo en los procesos de construcción de conocimientos, sino en la producción de cursos específicos del desarrollo cognitivo. Es decir, el formato escolar es considerado productor de mecanismos y estrategias de aprendizajes en gran medida descontextualizados:

El dispositivo escolar propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas. (Baquero, 1996, p. 4)

Sobre las estrategias de aprendizaje

A partir de las encuestas y entrevistas realizadas sobre las estrategias que los estudiantes utilizan para alcanzar mejores aprendizajes, ellos coincidieron en que principalmente la lectura y la realización de resúmenes les permiten una mejor comprensión de los temas. A su vez se destaca que los jóvenes afirmaron que conversar con los compañeros del tema enseñado es también una estrategia relevante a la hora de aprender. Este aspecto adquiere particular relevancia para la investigación realizada debido a que esta última afirmación denota que existe una circulación de conocimiento escolar entre los jóvenes, en este caso, con fines de aprendizaje.

Por otro lado, prestar atención en clases, tomar atención a la explicación del docente y mirar videos explicativos también fueron señaladas como acciones que permiten mejores aprendizajes. Estas estrategias remiten a los modos individuales que fueron construyendo a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, Arena Loera (2017) sugiere que cada persona puede emplear estrategias de manera particular, sin tener claro en función de qué sucede esto.

A continuación, podemos apreciar lo que expresan los estudiantes en relación a las estrategias de aprendizajes que utilizan y reconocidas por ellos. De acuerdo a la encuesta n°2 realizada a estudiantes de cuarto año turno tarde, ellos manifiestan en un 63% leer

y realizar resúmenes, en un 51,9 % conversar con los compañeros, en un 33,3 % prestar atención en clases, 18% mirar videos explicativos, en un 11,1 % utiliza otras estrategias como relacionar con otros temas, imaginar e interrogarse, plantear dudas. Por último, un 3,7% mencionó el estudiar de memoria. Las estrategias de aprendizaje² desarrolladas o puestas en juego en el aula están condicionadas por las estrategias de enseñanza³, las propuestas de actividades⁴, las dinámicas e interacción que propician los profesores.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes en las encuestas realizadas, las clases en donde los profesores trabajan con estrategias didácticas y actividades que posibilitan la participación y la interacción en el aula son las que favorecen la apropiación y el entendimiento de los temas desarrollados. Entre las actividades que señalan los estudiantes podemos citar los debates, trabajos prácticos, trabajos grupales y todas aquellas instancias en las que dialogan con los docentes y se refieren a situaciones de la vida cotidiana. Algunas de las expresiones de los estudiantes son las siguientes:

Los debates, porque podemos dar una nuestra opinión referido a cierto tema y comprender mucho más la clase... (Estudiante de cuarto año).

Me gustan los trabajos prácticos grupales, porque entre los integrantes buscamos ideas y luego las unimos para una mejor información... (Estudiante de tercer año).

Si hay un tema que no entiendo me explica el profesor y para entender un poco más le pido la opinión a mis compañer@s de cómo entendieron el tema. Es decir, conversar el tema dado por el profesor como las dudas... (Estudiante de cuarto año).

Aprendizaje e interacción en el aula

Indagar sobre cómo se producen las experiencias cognitivas en el aula, en la interacción con el conocimiento escolar y desde los marcos interpretativos de los estudiantes, requiere un abordaje desde múltiples disciplinas y perspectivas. Particularmente en esta investigación se recuperan aportes teóricos de los enfoques actuales que estudian el carácter

² Proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los que el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. Cfr. Juárez, Rodríguez y Luna (2012).

³ Las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Cfr. Anijovich y Mora (2009).

⁴ Las actividades son entonces las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje.

sociocultural de la cognición humana que tienen sus raíces en la teoría de la actividad sociocultural de Vygotsky (1978), y postulan que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en la interacción activa del sujeto en el entorno con las herramientas tangibles e intangibles que le provee la cultura. Una herramienta central del desarrollo cognitivo, y con el cual el individuo modifica su entorno, son los signos o símbolos que constituyen el lenguaje (Kozulin, 1998; Pozo, 2002). Así lo sugiere la siguiente cita:

En esta perspectiva, el proceso de aprendizaje aparece como un proceso de apropiación, por parte del niño, de las herramientas existentes en la cultura. En el enfoque sociocultural de la cognición se distinguen dos niveles de desarrollo cognitivo: a) el desarrollo efectivo, aquello que el sujeto puede realizar de manera autónoma y se puede ponderar mediante pruebas estandarizadas; y b) el desarrollo potencial, constituido por lo que el sujeto puede realizar con ayuda de otros instrumentos mediadores u otras personas. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial correspondería a la zona de desarrollo potencial del sujeto (ZDP) en esa tarea o dominio particular (Pozo, 2002 en Villalta, 2013, p. 87).

La teoría sociocultural o de la actividad de Vygotsky pone de relieve el papel de la escuela como espacio de mediación, por excelencia, de la cultura; también se han desarrollado conceptos como andamiaje —situación de interacción entre un sujeto experto o más capaz y experimentado en un dominio y uno más inexperto o novato— donde la interacción colaborativa busca que este último participe desde el inicio en una tarea considerada compleja, de forma tal que paulatinamente pueda adquirir dicho dominio (Baquero, 2004; Wertsch, 1984). Rogoff (1993) propone el concepto de participación guiada para referirse al hecho de que los sujetos requieren participar en actividades culturalmente valiosas y organizadas para aprender.

De los elementos surgidos a partir de los cuestionarios aplicados, se infiere que las clases con características más expositivas son menos propicias para la mutua comprensión, porque no se promueven discusiones, y por tanto no hay resignificación grupal sobre los conocimientos abordados. Por otro lado, los/as estudiantes manifiestan que las posibilidades de interacciones con los/as compañeros/as se producen y desarrollan en aquellas clases donde se promueven distintas dinámicas grupales, en trabajos prácticos donde se plantean conflictos y situaciones diversas para su resolución, de los que resultan debates, confrontaciones, discusiones, entre otras.

A continuación, se presentan algunas de las manifestaciones de los estudiantes en relación a la actividad en el aula, sus aprendizajes y la interacción con el docente:

Tener clases teóricas, pero didácticas, no solo repetir y copiar. Entender que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades y que no por ello uno es mejor o peor que el resto. Tomar conciencia acerca de que no todos tienen los mismos ideales y no dar una clase desde un solo punto de vista, invisibilizando o denigrando la opinión o punto de vista de algunos alumnos. No ser tan duros con los errores de los alumnos, cada uno tiene su vida y nadie más que uno mismo sabe por lo que está pasando... (Estudiante de cuarto año).

De una forma divertida en el sentido de que al dar un tema los profes pregunten, se muestren interesados por la aportación de sus alumnos. (Estudiante tercer año).

Conversar con los alumnos, sobre el tema que va a tratar y debatir haciendo que participen todos... (Estudiante tercer año).

Me gustan trabajos prácticos grupales porque puedo hacer eso con ayuda de mis compañeros. (Estudiante tercer año).

Cuando forman grupos y dan trabajos didácticos porque es cuando el curso se une, y en grupo es más entendible... (Estudiante tercer año).

Las experiencias con actividades mediadas evidencian la importancia de las situaciones de aprendizaje que promueve el docente para el desarrollo cognitivo del estudiante, y hacen énfasis en la calidad de la interacción, en donde se ponen en juego aspectos motivacionales, afectivos, vinculares y comunicacionales. Esto indicaría que los estudiantes se vinculan mejor con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando se presenta mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula.

Características del conocimiento escolar desde la perspectiva de los estudiantes

El conocimiento escolar constituye un elemento central en la cotidianidad escolar, Verónica Edwards (1985) expresa que este conocimiento se constituye por un lado por el uso de programas y libros escolares, y por otro por el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como algunos constituyen en su relación, en donde adquieren connotaciones específicas.

La autora, en su trabajo sobre “La relación de los sujetos con el conocimiento” (1985), aborda cómo los “contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo “autorizadas” (con autoridad), constituyendo espacios en donde los sujetos se apropian de éstos aceptándolos, rechazando o construyendo nuevos conocimientos.

El conocimiento escolar no es independiente de la forma en que se presenta, porque cómo se diseña su presentación tiene consecuencias para la apropiación. La forma del conocimiento en la enseñanza es definida por dos dimensiones: la lógica que tiene un contenido y la lógica de la interacción que se promueve. Edwards (1985) establece tres formas básicas de conocimiento en la escuela: tópica, como operación y situacional.

Delos datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas emerge que el conocimiento escolar, según la mirada de los estudiantes, es principalmente teórico/conceptual, dado que esta respuesta prevalece en un 48%. Algunas expresiones que evidencian esta concepción

fueron: “Qué flojera... Porque la profe nos hace leer libros y repetir el contenido”; “Para mí es muy teórico porque siempre nos hacen sacar información de los libros”; “Nos da teoría y diferentes trabajos”. Según la categorización propuesta por Edwars (1985), esta forma de presentar el conocimiento durante procesos de enseñanza produce el conocimiento tópico: “En esta presentación del conocimiento el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado, que utilizarlo en determinada operación. [...] Las respuestas —dado el control de la transmisión— son únicas, precisas, textuales” (1985, p. 5).

La exclusión de la explicitación de la elaboración de los alumnos es constitutiva de esta forma de conocimiento. Dicho de otro modo, se niega en los hechos la existencia de la elaboración. El conocimiento se presenta como un estatus en sí mismo y no como significativo con referente; en tanto, se presenta cerrado y acotando todo el conocimiento sobre el tema. Además, se presentado como teniendo un carácter de verdad incuestionable.

Por otro lado, como resultado de las encuestas, un 18% afirma que los contenidos que se abordan en clases son relacionados con la vida cotidiana y un 22% considera que el conocimiento escolar es enseñado de manera reflexiva. Algunas expresiones vinculadas a este emergente son: “La profesora va explicando y da ejemplos con la vida cotidiana y nosotros tenemos que tomar apuntes”; “Me hicieron entender varios problemas cotidianos y filosóficos”; “Hace poco vimos un tema, el mito de la caverna, el cual puede representar una realidad”; “La profe relaciona los temas filosóficos con temas de la vida cotidiana”. Esta forma de presentar el conocimiento posee algunas características del conocimiento situacional (Edwars, 1985). En este sentido, el alumno es puesto ante una situación, ante un conjunto de elementos relacionados desde el sujeto, que presenta una realidad de alguna manera conocida para éste y en el cual se anudan y articulan nuevos conocimientos:

Puesto ante esta “situación”, como forma de presentación del conocimiento, el alumno conceptualiza de diversas maneras la relación entre un concepto abstracto y una realidad cotidiana, el alumno no aplica una definición ya dada (...), la genera a partir de conceptualizar los espacios en ella y desde sí mismo asignándoles un sentido.” (Edwars 1985, p. 25)

Entonces de esta manera, se dan procesos de interrogación al sujeto, se le permite elegir y recién por último se les solicita explicar su producción:

Esta forma de conocimiento se presenta con valor intrínseco para los sujetos, esto es, con valor en relación con su autoconstrucción por medio de un tipo de pensamiento que permite establecer un continuum desde lo conceptual a lo personal y viceversa. Como la significación es el eje central de esta forma de conocimiento, la respuesta en la enseñanza no es una. El énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno. Las “producciones” que los alumnos hacen muestra el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento.” (1985, p. 25).

Resonancias de temas escolares en otros escenarios

A partir de los datos obtenidos del trabajo de campo, queda de manifiesto que en un 60% habla sobre los temas abordados en la escuela con su familia. Esto constituye un dato de relevancia dado que implica que el conocimiento impartido en la escuela ha tenido significatividad para los estudiantes, y eso está estrechamente vinculado a la forma en la que ha sido presentado por el docente. Evidentemente, los docentes de los espacios abordados en la investigación, según lo que plantean los estudiantes, han posibilitado a través de sus estrategias de enseñanza una relación de interioridad con los conocimientos (Edwards, 1985), facilitando la apropiación e interacción durante las clases.

En torno a los temas que han sido objeto de conversación en los entornos familiares, los estudiantes mencionaron en Historia algunas curiosidades sobre la creación de la bandera (como “¿dónde se encuentra la bandera actualmente, de qué tipo de lienzo está realizada?”); los tipos de gobierno; sobre la importancia del 25 de Mayo; y la vida del General Manuel Belgrano. Por otra parte, los temas de Filosofía que tuvieron resonancias en el ámbito familiar según los estudiantes fueron los aportes de filósofos como Sócrates, Aristóteles, qué es la religión y la ciencia; la alegoría de la caverna (“¿que pasaría si estaríamos dentro de ella?”), preguntas como “¿Por qué existimos? ¿Qué es el amor?”

Continuando con la categorización propuesta por Edwards (1985), la forma en que se presentan los conocimientos durante los procesos de enseñanza tiene consecuencias en el modo en que los estudiantes se vinculan con ese conocimiento. En este caso, el docente le presenta una situación al sujeto y solicita que se incluya, que se interrogue y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores. Esto se hace más por el simple interés de conocer, que por el control de la apropiación de lo transmitido por parte del maestro.

Consideraciones finales

La escuela secundaria en la provincia de Jujuy se encuentra en un proceso de transformación con el objetivo de que los jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales, particularmente los más vulnerables, puedan completar sus trayectorias escolares. Así también, se busca dotar a este nivel educativo de nuevos sentidos, en donde los jóvenes ensayen y construyan modos de pensar, actuar y sentir acordes a los contextos actuales.

En ese camino y desde los aportes de esta investigación realizada en una institución en particular, se esbozan algunas claves para construir nuevos sentidos en la escuela secundaria, requiere conocer de qué manera los jóvenes se encuentran con el conocimiento impartido en las aulas, cómo lo conciben, cómo interactúan con esos objetos de saber escolarizados, cómo el conocimiento circula entre los estudiantes y qué formas de abordar los contenidos redundan en aprendizajes significativos.

Los resultados arrojados en la investigación muestran que las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula, están condicionadas por las estrategias de enseñanza, las propuestas de actividades, las dinámicas e interacción que propician los profesores. Las clases en donde los profesores trabajan con estrategias didácticas y actividades que posibilitan la participación y la interacción en el aula son las que favorecen la apropiación y el entendimiento de los temas desarrollados.

Los estudiantes se vinculan de una forma significativa con el conocimiento escolar y reconocen aprendizajes cuando se presenta mediante actividades que propician los intercambios y la interacción en el aula. Aquellos conocimientos escolares que se presentan como verdades absolutas y sin una referencia a su forma de elaboración, suelen ser memorizados por estudiantes sin haber realizado una comprensión del mismo y estableciéndose así una relación de exterioridad con el conocimiento.

Por otro lado, en las clases en donde la respuesta no está previamente definida y la elaboración es realizada a partir del trabajo reflexivo del estudiante con sus pares, hay mayores oportunidades de desarrollar una relación de interioridad con el conocimiento y generar una verdadera comprensión de los conceptos que se quieren enseñar. Si efectivamente los estudiantes se relacionan de manera significativa con el conocimiento, dependiendo del tipo de interacciones, estrategias y actividades propuestas, se hace necesario potenciar las secuencias comunicativas que promueven más interacciones entre estudiantes, validar sus inquietudes e intereses y transformarlos en contenidos pedagógicos. Solo de esta forma los adolescentes podrán ir configurando nuevos sentidos del conocimiento escolar y de la escuela secundaria.

Bibliografía

- ANIJOVICH R. Y MORA S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada que hacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ARENAS LOERA, E. P. (2017) Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes. *Revista Alteridad Vol. 12 Núm. 2: (julio-diciembre 2017): Educación y Ciudadanía*. (Consultado mayo 2021 en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.08>).
- BAQUERO, R. Y TERIGI, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier "Apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes. UTE/ CTERA*. Buenos Aires, 1996. (Consultado mayo 2021 en: <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>).
- BERNSTEIN, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- CASTORINA, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, 373-391* (Consultado en mayo 2021, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744020.pdf>).
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

- EDWARDS V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los conocimientos escolares y su existencia social. Cuadernillo No. 31 de Dimensión Educativa. Dirección de ELSIE ROCKWELL, en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México.
- GUBER, R. (2001). La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial.
- JUÁREZ, C., RODRÍGUEZ G. Y LUNA, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Revista Estilos de Aprendizaje, 10 (10), 1-31.
- PINTO, R. (2008). El currículo crítico. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- POZO, J. (2002). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- VILLALTA PAUCAR, M. A. et. al. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. Perfiles Educativos. Vol XXXV, Num. 141, 2013. IISUE- UNAM.
- KOZULIN, A. (1998). Instrumentos psicológicos. Madrid: Alianza.
- Resolución CFE n°84/09 aprueba el documento «Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria» (Anexo).
- Resolución CFE n°93/09 aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria» (Anexo I).
- Resolución CFE n°330/17 aprueba los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” (Anexo I) y “Criterios para la Organización de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario” (Anexo II).
- Documentos de acompañamiento para la implementación de la Secundaria Federal 2030. Argentina.gob.ar de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>