

EL ADOLESCENTE FRENTE AL CONOCIMIENTO

Elsa Compagnucci^(*); Paula Cardós^(**)

Colaboradoras: Adriana Denegri; Cecilia Barboza

^(*) Profesora titular ordinaria de fundamentos psicológicos de la educación y de planificación didáctica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina. E-mail: ermarch@wai.com.ar

^(**) Ayudante diplomada de las cátedras mencionadas.

Resumen

El presente trabajo aborda el conocimiento; relaciones, representaciones y valoraciones que alumnos y docentes realizan en el contexto de la cotidianeidad escolar, integrando el proyecto de investigación "Adolescencia y Escuela" que se viene implementando desde 1995, en la cátedra Fundamentos Psicológicos de la Educación de la UNLP.

A través de su desarrollo intentamos conocer las posiciones que asumen el alumno adolescente y el profesor frente al conocimiento. Nuestra indagación tiene el propósito de posibilitar una mirada crítico reflexiva de los estudiantes universitarios, futuros profesores, a la enseñanza del conocimiento de su disciplina de formación en el Tercer Ciclo de E.G.B. y Polimodal.

El acercamiento a la institución educativa, el contacto con sus actores y la cultura de la escuela juega un papel fundamental en la significación y afirmación de su elección profesional y en la construcción del rol docente.

La metodología de abordaje en este estudio es de tipo cualitativa. Los procedimientos en el trabajo de campo se centran en la entrevista al docente y en la participación de dos o tres alumnos del curso que acceden a la concreción de una entrevista semiestructurada.

En el discurso de profesores y alumnos cobra centralidad el tema del interés y la motivación, observándose convergencia respecto de los efectos que estos factores tienen sobre los aprendizajes. No obstante no hay reflexión de parte de los actores acerca del papel que juegan la intencionalidad y el deseo en las relaciones docente- alumno - conocimiento y su proyección en el proceso de aprender- enseñar.

Palabras Clave: Escuela-conocimiento; docente-alumno-conocimiento; relación intersubjetiva; construcción del conocimiento

"...debemos colocarnos dentro de las cabezas de nuestros estudiantes e intentar entender todo lo posible la fuente y la calidad de sus concepciones..."

Howard Gardner(1)

Introducción

El presente trabajo profundiza el abordaje del conocimiento escolar; relaciones, representaciones y valoraciones que alumnos y docentes realizan en el contexto de la cotidianeidad escolar, integrando el proyecto “Adolescencia y Escuela” que se viene implementando desde 1995, en la cátedra Fundamentos Psicológicos de la Educación de la UNLP.

A través de su desarrollo intentamos conocer las posiciones que asumen el alumno adolescente y el profesor frente al conocimiento. Nuestra indagación tiene el propósito de posibilitar una mirada crítico reflexiva de los estudiantes universitarios a la enseñanza del conocimiento de su disciplina de formación en el Tercer Ciclo de E.G.B. y Polimodal.

La concepción del sujeto del aprendizaje nos sitúa ante diferentes perspectivas teóricas que se proyectan en disímiles abordajes didácticos plasmados en las prácticas docentes.

Desde la propuesta programática de la cátedra, nos adentramos en el constructivismo como marco de referencia conceptual, donde están presentes distintas teorías con las cuales mirar y comprender el proceso de aprendizaje y enseñanza, particularmente la dimensión sociocognitiva.

Otra de las perspectivas teóricas es el psicoanálisis cuyo encuadre posibilita desentrañar la trama vincular docente- alumnos y sus implicancias, su gravitación en la valoración del conocimiento y las connotaciones que tiene la actuación del profesor en la formación de las actitudes respecto al conocimiento.

El papel del docente es relevante en la instancia de proponer el modo de relacionarse con el conocimiento. Aquí cobra importancia su grado de información acerca del tema así como el despliegue que realiza en la clase, su capacidad de diálogo y de escucha con los alumnos. Partimos del concepto de profesor como mediador de la cultura social, superando la visión de éste como quien transmite y explica los contenidos de enseñanza.

Desarrollo

El desarrollo cognitivo y la aparición en la adolescencia de cambios cualitativos en la estructura del pensamiento nos sitúan ante una actuación intelectual que se acerca cada vez más al “modelo académico” propio del científico y el lógico. Desde una perspectiva piagetiana el adolescente se hallaría en el período de las operaciones formales. No obstante la experiencia nos muestra que gran parte de los adolescentes y también algunos adultos no ponen de manifiesto un pensamiento formal consolidado. En los últimos años varios autores sostienen que las operaciones intelectuales que construyen los sujetos en la adolescencia están muy ligadas a la cultura, de ahí la

significación que cobran las teorías implícitas, los conocimientos previos y otros saberes cotidianos de origen individual y social, homogéneos con respecto a un determinado nivel de desarrollo.

La capacidad de abstracción del adolescente le permite la autorreflexión sobre sus propias capacidades intelectuales y sobre la naturaleza general del conocimiento que se expresa en competencias metacognitivas y sociocognitivas de importancia en el proceso de aprendizaje.

Entel (1988) toma en cuenta el vínculo estrecho existente entre la construcción del pensamiento formal, la escolarización y la clase social de donde proviene el adolescente.

El nivel cognitivo de los escolares está sometido a las “determinaciones provenientes de la maduración individual y a la estructura de clase”(2), observándose diferencias sustanciales en la maduración cognitiva de los adolescentes escolarizados y los no escolarizados, siendo los factores sociales los que estimulan o inhiben estos procesos superiores.

Duschatzky (1999) coincide con esta postura y expresa que desde “la teoría del déficit” se atribuye al hándicap cultural y a la deprivación verbal, los resultados en el aprendizaje de los alumnos que provienen de sectores populares, dada la pobreza del medio en que viven.

Con frecuencia estudiantes que transitan los primeros ciclos de la Educación General Básica sin irregularidades en su escolaridad, en el tercer ciclo y en el polimodal comienzan a presentar desinterés, descenso en su rendimiento escolar, un rechazo a aprender.

Entre los autores contemporáneos que abordan la problemática adolescente seguimos a Tubert (3) (1986) que define la adolescencia como “una estructura o configuración que no comienza ni finaliza en un momento determinado de la vida, sino que es el producto de una historia que se inicia con el nacimiento del niño y aún antes, en cuanto aparece el proyecto de su vida en la historia de quienes lo engendraron. En esta estructura se inscribe todo lo construido hasta el momento de su cristalización, y, a su vez, persistirá posteriormente, resignificándose de continuo de diferentes maneras, en función de las experiencias del sujeto y de sus relaciones con el universo simbólico del que forma parte”.

En la adolescencia las recomposiciones del sujeto pueden afectar su eficiencia intelectual, asociada a veces con otras manifestaciones.

El error en el aprender se presenta como un efecto no casual de una articulación significativa entre el “potencial intelectual” afectado y la dramática subjetiva inconsciente en la que un sujeto se encuentra aprisionado (de Lajonquiere, 1996)

El sujeto ya no puede retroceder frente a los imperativos de la maduración. Es necesario crecer, convertirse en adulto; es entonces cuando el deseo de seguir adelante y el temor a lo desconocido se mezclan.

En la adolescencia se produce una reactualización de los deseos edípicos, con una desestructuración temporaria del superyó; se reavivan las heridas narcisistas no superadas en los padres dando lugar a una reestructuración del yo ideal.

El fracaso escolar en la adolescencia aparece, en ocasiones, como una repetición edípica. La crisis se complica por los nuevos planteos identificatorios: se pone en duda el ideal del yo, calcado con frecuencia de las imagos paternas. (Cordié, 1994)

Freud en su obra recurre al concepto de sublimación para explicar cierto tipo de actividades sostenidas por un deseo que no se dirige, en forma manifiesta, hacia un fin sexual: entre ellas la creación artística, la investigación intelectual y, en general, las actividades a las cuales una determinada sociedad concede valor.

El término “*sublimación*” introducido en psicoanálisis por Freud, evoca a la vez la palabra *sublime*, utilizada especialmente en el ámbito de las bellas artes para designar una producción que sugiere grandeza, elevación; en química *sublimación* designa el proceso que hace pasar directamente un cuerpo del estado sólido al estado gaseoso. (Laplanche y Pontalis, 1981)

El deseo de saber que Freud asimila a la pulsión epistemofílica puede ser inhibido, puede haber una detención de las inversiones cognitivas de saber.

Considerando las dificultades de los aprendizajes de los adolescentes nos preguntamos: ¿Se les da la posibilidad de desplegar su deseo de saber?

Siendo la escuela, el lugar institucional de transmisión de saberes, y basándose en la actividad intelectual del alumno es necesario preguntarse por aquello que funda en el sujeto el deseo de saber, el destino de las pulsiones libidinales ligadas a este deseo: la forma como se da la sublimación.

La actividad intelectual depende de la sublimación, a la vez que de un trabajo de idealización, de una identificación con el profesor.

Retomando a Laplanche y Pontalis, entendemos la idealización como el proceso psíquico en virtud del cual se llevan a la perfección las cualidades y el valor del objeto. La identificación con el objeto idealizado contribuye a la formación y al enriquecimiento de las instancias llamadas ideales de la persona (yo ideal, ideal del yo) (4)

La necesidad que se apodera del adolescente de dejar de ser, “a través de” los padres, para llegar a ser el mismo, requiere el abandono de la imagen idealizada de los padres para encontrar ideales nuevos en otras figuras más adecuadas a la realidad. (Kanciper, L., 1985). En esa búsqueda... ¿tomará como modelo al docente?

Desde esta posición del sujeto en la adolescencia es posible pensar la actitud educativa que cada docente desde su rol puede desplegar en su singularidad. A través de la relación docente-alumno y desde la consideración del adolescente, como sujeto activo capaz de construirse y reconstruirse, el profesor podrá convertirse en un referente ideal con quien el adolescente buscará identificarse.

Esta relación implica un diálogo de los inconscientes. Las representaciones inconscientes se hallan ordenadas en forma de fantasías, guiones imaginarios a los cuales se fija la pulsión, las que pueden concebirse como verdaderas escenificaciones del deseo. (Laplanche y Pontalis, 1981)

Desde este abordaje se trata de entender las relaciones entre profesor-alumno, considerando el deseo de enseñar y el deseo de aprender.

En las situaciones en las que un sujeto hace un llamado a otro, que se supone posee un conocimiento, se da el fenómeno de *transferencia* que juega un papel decisivo en esta relación, generando distintos efectos según sea positiva o negativa. A diferencia del analista, el docente no interpreta la transferencia, la utiliza para la transmisión del conocimiento.

En virtud de ello esta relación transferencial genera un vínculo intersubjetivo con el docente. Es a través de la mirada del otro que uno puede reconocerse como sujeto. La intersubjetividad está ligada al diálogo, a un proceso de dialéctica de retorno sobre sí mismo y la lucha por el reconocimiento recíproco. Las vicisitudes en torno a este proceso permiten analizar las relaciones de poder en el aula y sus efectos.

La relación docente-alumno-conocimiento y el fracaso que se genera en la transmisión del conocimiento puede ser abordada desde otras perspectivas:

Duschatzky (1995) en el estudio "Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar" concluye que los resultados de la enseñanza no deben ser leídos como deficiencias de los sujetos, sino como analizadores del sentido actual del discurso escolar y destaca las "imposibilidades institucionales para convertir en claves pedagógicas los procesos de cambio social y cultural"(5).

Ante una escuela empobrecida material y simbólicamente, que no sabe como hacer para que su oferta sea más atractiva que la cultura mediática, la autora plantea como respuesta la posibilidad de que "la escuela se constituya en núcleo de sentido y que sus actores se perciban reconocidos como sujeto de enunciación".

Muchas veces la institución educativa en su demanda niega el bagaje cultural y la historia misma del alumno, neutralizando las motivaciones ligadas a las conquistas personales y culturales.

Telma Barreiro (2000) en su obra "Conflictos en el aula" incorpora el concepto de invariantes pedagógicas, estructuras fácticas que a modo de andamiaje permiten ir desarrollando el proceso educativo. (6)

Le asigna el carácter de invariantes pedagógicas en tanto atraviesan la actividad educativa cotidiana. La autora parte del concepto de estructura dado que las invariantes pueden asumir diferentes tratamientos, más o menos favorables al proceso de aprendizaje, de lo que dependerá asimismo el tipo de vínculo a establecer con los alumnos.

En torno a las invariantes pedagógicas plantea interrogantes que enriquecen nuestra propia indagación.

En este marco consideramos que el posicionamiento del docente frente al conocimiento pone en juego el ejercicio de la autoridad; en algunos casos ésta se centra en el poder que da el conocimiento y en otras muchas, es generadora de motivos e intereses en los alumnos, configurando diferentes dinámicas.

La relación del docente con el conocimiento es la que legitima su presencia en el aula, que se manifiesta en una asimetría momentánea entre el sujeto formado y el sujeto en formación.

La dimensión didáctica se expresa en la organización y jerarquización de los contenidos de enseñanza, en la configuración del espacio del aula, en la selección de estrategias, en la conformación del grupo de la clase. También compromete la esfera actitudinal que tiene un fuerte impacto en el establecimiento de los vínculos con los alumnos.

Cullen (1997)(7) al abordar el tema de la relación del docente con el conocimiento destaca la necesaria actitud "crítica, contextualizada y esperanzada" para legitimar el lugar del docente como enseñante, permitiendo que otro se apropie de ese saber, aprenda de otros y con otros.

El profesor además de mediar en el conocimiento, también "lo presenta", transmite su particular relación, aún los motivos que dan razón a ese vínculo; esto a su vez, repercute en los alumnos como inductor de intereses, expectativas y capacidades generando una disposición positiva, negativa y aún neutra, hacia el conocimiento.

Alrededor de estas relaciones se va configurando una trama profunda, subjetiva e intersubjetiva en la que fluyen las imágenes de los actores en el proceso de construcción de los aprendizajes.

Cullen señala la necesidad de preguntarse ¿Para qué relacionarse con el conocimiento?, es entonces cuando abre un interrogante acerca de la intencionalidad, refiriendo las múltiples facetas entre las que cuenta: los diferentes sentidos del conocimiento, los intereses que guían el trabajo de la razón, presentes en la lógica y

en la argumentación, los obstáculos que traban el deseo de conocer, y el desafío de enfrentarlos... la reflexión sobre el origen del conocimiento. El para qué del conocimiento encuentra otro modo de resolución en el sujeto a quien va dirigido.

Metodología

La metodología de abordaje en este estudio es de tipo cualitativo. Los procedimientos en el trabajo de campo se centran en la entrevista al docente a través de la cual se ingresa al espacio del aula, con la participación voluntaria de dos o tres alumnos del curso que acceden a la concreción de una entrevista semiestructurada.

La realización de las entrevistas de parte de nuestros estudiantes se convierte así en un proceso de aprendizaje. Por un lado, a través del diálogo con sus futuros colegas y alumnos, podrán acercarse a la enseñanza de su disciplina de formación, y posteriormente en la reflexión conjunta con los integrantes de la cátedra se analizarán las representaciones, valoraciones y prácticas puestas en juego en el proceso áulico. Por otro lado, promovemos una devolución de estas reflexiones al docente entrevistado como instancia de análisis de su práctica.

La entrevista indaga, en el docente y el alumno, el proceso de aprendizaje y enseñanza a través de “cómo enseña y cómo aprenden” tratando de comprender “cómo aprende el que aprende”. Esta instancia se considera relevante en la medida en que docentes y estudiantes de la cátedra, futuros profesores, podrán reflexionar acerca de las mediaciones necesarias para promover el aprendizaje.

En el trabajo tomamos algunos indicadores contextuales, tales como: características de la institución educativa, ubicación en el medio geográfico, población escolar, nivel sociocultural, etc.

Cobra importancia el relevamiento del contexto institucional atravesado por el proceso de reestructuración del Sistema Educativo con la puesta en funcionamiento de la Educación General Básica y el Polimodal, estructura que impone un cambio en el proyecto inaugural de las instituciones educativas; ello genera un cuadro de incertidumbre y expectativa por las nuevas competencias que proponen los trayectos formativos implementados.

El estudio contempla el abordaje de los contenidos de enseñanza; al ingresar a la institución el estudiante tendrá oportunidad de conocer los contenidos de enseñanza de la disciplina sobre la que trabajará así como la organización curricular del ciclo educativo.

El trabajo focaliza la relación docente-alumno-conocimiento teniendo en cuenta las relaciones vinculares que impregnan el sistema didáctico. Uno de los ejes de reflexión

en la entrevista, apunta a la relación del docente con el conocimiento en sus dimensiones epistemológicas y didáctico-curricular.

Perfil de las instituciones y de los grupos escolares

Los alumnos orientaron el trabajo hacia instituciones de gestión pública y privada con prevalencia de las primeras. Entre los establecimientos de gestión pública están representados los colegios de la Universidad Nacional de La Plata, que posibilitan el acceso directo de nuestros estudiantes, los que en un número importante habían realizado sus estudios secundarios en ese ámbito. Asimismo se registran Escuelas de Educación Media de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires ubicadas en la ciudad de La Plata

Dentro de las instituciones de gestión privada se tomaron tres establecimientos, en ellos los alumnos desempeñaban funciones docentes o se trataba de la escuela a la que habían concurrido.

Los grupos escolares corresponden al Tercer Ciclo de E.G.B., Polimodal y 5° año de la anterior estructura de enseñanza media, focalizándose el relevamiento en las siguientes disciplinas: *Lengua y Literatura, Matemáticas, Física, Química, Inglés, Francés, Biología, Filosofía, Sociología, Historia, Geografía.*

Perfil de los docentes

La mayoría de los docentes cursaron sus estudios en la U.N.L.P. en los profesorado de sus disciplinas específicas; dos de ellos son profesionales de la ingeniería con capacitación docente, y el resto egresados de Institutos de Profesorados de gestión privada.

Reflexiones de los alumnos acerca de la escuela

Las respuestas dadas por los alumnos a la visión que tienen de la escuela fueron muy diversas y quedan plasmadas en esta presentación en las que las agrupamos de acuerdo al sentido que marcan sus apreciaciones.

“... La escuela es el medio de enseñanza que posibilita la incorporación del conocimiento para la vida, para la continuación de los estudios superiores”.

“... Es una obligación concurrir a la escuela, es el lugar en el que nos enseñan y en el que a veces supuestamente aprendemos”.

“... Posibilita un modelo de aprendizaje a nivel individual y grupal, ayuda a lograr hábitos de estudio”.

“... Contribuye al desarrollo social e intelectual, la calle te da un saber y la escuela otro”.

“...Nos brinda cultura general para luego elegir la orientación a seguir, a alcanzar una profesión”. “..Se propone educar para el futuro, para que se mejore el país”.

“...Nos nutre, nos abre a diferentes formas de pensar, de adquirir racionalidad; a formar una opinión propia no dependiendo de los demás”.

“...La escuela te da la posibilidad de ser mas libre, la libertad para decir lo que se piensa”.

“...Se nota cuando alguien habla, si fue a la escuela; es un espacio que te permite la reflexión sobre tus acciones, así como a expresar lo que necesitas;... te ayuda a desarrollar la parte moral, estética”.

“...Permite formarse como persona, tener elementos para afrontar los problemas de la vida, obtener trabajo estable”.

“...Te ayuda a relacionarte y elegir a las personas que te van a acompañar en la vida, en la escuela se conocen los mejores amigos”.

“...La escuela trasmite el respeto por los mayores y las instituciones”.

Ideas en torno al conocimiento

Nuestro punto de partida al elaborar las preguntas fue promover una reflexión lo mas profunda posible sobre las connotaciones que tiene el conocimiento en los adolescentes. La idea era bucear sobre el imaginario de los chicos en torno a la producción del conocimiento. Intentamos visualizar las rupturas epistemológicas producidas a lo largo del trayecto educativo.

El preguntar sobre “¿cómo se genera el conocimiento?” tiende a posibilitar un planteo amplio sobre las formas de producción del conocimiento, que comprende las ideas previas, los sistemas de creencias y el conocimiento cotidiano.

Las respuestas de los alumnos acotan el conocimiento al conocimiento escolar explicitando las formas y/o estrategias que siguen para apropiarse del mismo. Destacan el interés y la motivación por ese conocimiento. Dentro de esa lógica señalan que a partir del interés se estudia el tema y se está en condiciones de responder a las preguntas del docente.

En este sentido priorizan la función del profesor como mediador, tanto para generar interés por el conocimiento como para dar la posibilidad de comprender ese conocimiento y a partir de ello apropiarse de él. En algunos casos dicha mediación la extienden a los compañeros, dicen: “ se aprende hablando con otros..., escuchando, haciendo cosas...”

Hay alumnos que entienden la apropiación del conocimiento como repetición, otros como construcción, dependiendo ello del modelo que sustenta la práctica del docente. Aparecen referencias al aprendizaje más allá del ámbito escolar, dándole prioridad al

aporte de la familia, de los amigos y del entorno social. Se rescata el valor acumulativo del aprendizaje a través de la experiencia. Se valoriza la curiosidad y el asombro ante lo nuevo, la problematización, la búsqueda y la elección de alternativas de resolución. En el intento de encontrar respuestas, la observación de los demás y la autorreflexión, son los caminos a seguir, según los alumnos: “todo el tiempo se genera conocimiento”. No es casual que estas reflexiones correspondan a alumnos que participaron de este trabajo en el ámbito de las clases de filosofía.

Se reconoce a la tecnología como la principal fuente de conocimiento y a Internet como recurso que desplaza al libro.

Concepciones que sirven de sustento a la práctica docente

En la explicitación que los profesores hacen de sus concepciones encontramos aspectos que se ven reflejados en las respuestas de los alumnos.

Un punto de encuentro es la búsqueda de la motivación y el interés; en algunos casos se habla de elaboración comunitaria, haciendo referencia a la necesidad de involucrarse docentes y alumnos en el proyecto de aula. Hay una apelación a la práctica como fuente de reflexión y de reconstrucción de la teoría puesta en acto en la tríada didáctica (los profesores aluden a mejorar la relación con los alumnos y a partir de ello con los propios contenidos de enseñanza).

La teoría que sirve de sustento a la práctica en los docentes entrevistados, es el constructivismo, con clara referencia a trabajar con los conocimientos previos y el saber cotidiano.

En torno al conocimiento del cual parte el docente para la enseñanza, algunas respuestas hacen referencia a los conocimientos aportados a través de su formación y los que devienen de la experiencia. Otros hacen mención a los conocimientos disciplinares y los pedagógico-didácticos; algunos toman como punto de partida los contenidos curriculares y los intereses de los alumnos.

En este contexto aparece la pregunta como estrategia de indagación y organización de la clase, que orienta la búsqueda de la información y la producción del conocimiento. Algunos profesores plantean la prueba diagnóstica como instrumento que sistematiza la exploración de los conocimientos previos.

Las opiniones recogidas acerca de la recepción del conocimiento por parte de los alumnos muestran en forma recurrente la incidencia del interés y la motivación, considerando la singularidad del alumno. En este contexto se reconocen diferentes niveles de habilidades para emprender las tareas escolares haciendo alusión a situaciones en las que la recepción del conocimiento resulta deficiente. Se señala la

falta de hábitos de lectura que influye sobre la fijación de los contenidos y resulta un obstáculo a la hora de vincular el desarrollo teórico con los hechos de la realidad.

La fuerte alusión al interés del alumno se pone de manifiesto en la correspondencia que visualizan los profesores, entre dedicación de los estudiantes y resultados del aprendizaje. Siguiendo esta línea de análisis los docentes le asignan al grupo un lugar destacado, ya como posibilidad u obstáculo, en la recepción del conocimiento.

Otro de los factores que incide en el aprendizaje es el lugar de la escuela en el imaginario social, aspecto en el que se hace mención a la desvalorización que sufre la institución educativa a partir de considerar las múltiples tareas que esta debe cumplir en desmedro de su función sustantiva, la producción y transmisión del conocimiento.

Acerca de la valoración del conocimiento específico

Los docentes de las distintas disciplinas jerarquizan el conocimiento que enseñan destacando sus peculiaridades, a saber:

Matemáticas: Se considera un conocimiento de valor para la vida cotidiana. Diferencian contenidos conceptuales y estructura de razonamiento; ésta permitiría la enseñanza de la asignatura y su transferencia a otras disciplinas.

Geografía: Se señala el aporte de conocimiento para la comprensión de diversos contextos o ámbitos; por su carácter de disciplina integradora posibilitaría relacionar las variables micro y macro contextuales.

Historia: Se propone formar juicio crítico, aprender a pensar y a comprender la realidad. Los textos y otras fuentes bibliográficas son las herramientas que propician el análisis y la actitud reflexiva.

Biología: Se fundamenta su valoración a partir del conocimiento que aporta para el cuidado de la salud, la prevención, los primeros auxilios. Se hace referencia a recientes investigaciones sobre el genoma humano y otros avances científicos que integran el campo de las ciencias biológicas.

Inglés: Se considera su importancia desde el lugar de conocimiento que capacita para la búsqueda laboral y el desarrollo profesional. Se le asigna prioridad en el desenvolvimiento de la vida cotidiana y como parte de la formación integral.

Filosofía: Se le otorga valor en tanto intenta despertar la reflexión crítica, aprender a argumentar filosóficamente e identificarse con razones y respuestas.

Propicia el diálogo como herramienta de reflexión, en el marco del trabajo grupal.

El docente y su relación con la disciplina que enseña

Del repertorio de respuestas en torno a la génesis del vínculo con la disciplina surgen cuestiones que remiten al inicio de la carrera universitaria, a la curiosidad intelectual, al interés por investigar.

Algunas respuestas nos ubican en la historia familiar, en las prácticas cotidianas que aluden a la participación en debates y reflexiones colectivas sobre temáticas de actualidad. La alusión al desarrollo personal es muy marcada en algunos profesores que habiéndose formado durante la dictadura militar trataron de encontrar en la disciplina respuestas a sus interrogantes.

Docentes pertenecientes a las ciencias exactas reconocen la gestación de las primeras motivaciones hacia la disciplina, en la Universidad, donde culminaron carreras profesionales; razones económicas los orientaron al ejercicio de la docencia.

A través del relevamiento y dentro de la historia personal se significan experiencias de la vida estudiantil tales como la confección de apuntes, requeridos por los propios compañeros que sirviera de escenario para incipientes tareas de enseñanza. Dentro de los relatos en los que la historia escolar cobra relevancia, se destaca el lugar de “los buenos maestros y de la buena enseñanza” como patrones de identificación.

En los profesores de idioma la relación con la disciplina se ha ido formando desde edad temprana con el inicio de estudios extraescolares.

Al recrear estas imágenes los docentes señalan que se disfruta enseñando cuando existe correspondencia de parte del que aprende en términos de intereses y motivaciones.

Valoración del conocimiento disciplinar desde la mirada de los alumnos

Se reconoce en la palabra de los alumnos el discurso del profesor; en algunos casos se aprecia correspondencia entre la fundamentación que hace el docente de los conocimientos que la asignatura aporta en la formación de los alumnos, y los conceptos de la disciplina destacados por los estudiantes a la hora de responder la pregunta referida a ese ítem.

En el análisis que venimos realizando se fortalece la relación entre la intencionalidad del que enseña y el deseo de aprender; los chicos jerarquizan los conocimientos haciendo alusión a la importancia de ese conocimiento en la vida futura, en el desempeño laboral, el desenvolvimiento en la vida social y la prosecución de estudios superiores.

Un caso particular aparece en los alumnos entrevistados en las clases de *Lengua* en los que destacan el valor de la materia para expresarse correctamente al hablar y al escribir, considerando estas habilidades imprescindibles y transferibles a la hora de “leer y comprender los textos para cualquier materia”...

Con referencia al aporte de *Literatura* destacan la poesía como parte de los contenidos de enseñanza que provocan la reflexión, el pensamiento y dentro de esa lógica rescatan algunas lecturas como generadoras de opinión, puntos de inflexión en su formación.

La valorización del conocimiento va unida a la modalidad de enseñanza, a las formas de acceso al conocimiento que el docente va posibilitando a través de la enseñanza; esto se hace evidente en los talleres de *Sociología*, en los que los estudiantes reconocen su carácter formativo. Lo argumentan desde el punto de vista personal, en lo que hace al desarrollo de las habilidades discursivas, tanto como en lo que hace a participar y sostener un debate, a elaborar consensos y a aceptar la opinión de otros.

La orientación del profesor resulta fundamental a la hora de significar el conocimiento, así lo ponen de manifiesto los alumnos entrevistados en las clases de Filosofía; ante un profesor que organiza la clase tomando el diálogo mayéutico como eje epistemológico y didáctico, los alumnos señalan el aporte de la asignatura al desarrollo de la capacidad reflexiva, al entendimiento mutuo, a la problematización de las ideas; a la búsqueda de fundamentos para la emisión de juicios y opiniones.

En el caso particular de *Geografía* cuya profesora puso énfasis en sus motivaciones personales para elegir la carrera, y señalara la trascendencia del conocimiento disciplinar frente a la globalización y otras problemáticas, los alumnos resignifican estos conocimientos y los proyectan en sus propias biografías.

Las disciplinas *físico-matemáticas* encuentran alta resonancia en el mundo de los adolescentes entrevistados en correspondencia con las convicciones y el entusiasmo de docentes a cargo de los cursos.

Los alumnos ubican a *Matemática* como la materia más importante del secundario. Esta consideración surge en tanto se constituye en un conocimiento básico para entender los problemas económicos, para manejarse en la vida cotidiana y para emprender cualquier profesión. Al respecto hacen referencia a la estructura de razonamiento sobre la que se asienta y su dinámica operatoria procesual, señalando "... los conocimientos se van construyendo por etapas...".

Reflexiones de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje

Ante la pregunta respecto a *¿De qué manera o cuáles son las formas a través de las cuales "aprendes" esta asignatura?* los alumnos coinciden en señalar, más allá de los distintos marcos disciplinares, la importancia de la explicación por parte del docente de los contenidos de enseñanza, así como la utilización de recursos y materiales didácticos que sirvan de apoyo al desarrollo temático.

Valoran el espacio para la interrogación, el planteamiento de dudas y dificultades de comprensión, destacando la posibilidad de participación en el contexto de la clase. Los alumnos tienen claridad acerca de la necesidad de acompañar el proceso de aprendizaje, a través de actividades domiciliarias que comprometen la lectura de material bibliográfico, las producciones escritas y otras experiencias de resolución individual o grupal.

Se rescata como positivo el desarrollo de actividades áulicas que contextualicen el contenido de enseñanza y favorezcan el abordaje interdisciplinario. Se señalan otras experiencias que permiten recrear acontecimientos generadores de entornos que facilitan el aprendizaje. Al respecto se cita la invitación a la clase de idioma, de una adolescente inglesa que posibilitó el acceso y perfeccionamiento de la segunda lengua a través de situaciones de diálogo e intercambios lingüísticos espontáneos. En ese marco valorizan el conocimiento de pautas culturales y formas de vida.

A la pregunta acerca de cual es la modalidad y el estilo del docente que favorece las situaciones de enseñanza y aprendizaje, los alumnos destacan el rol del docente en la organización y el clima de la clase.

La actitud docente, puesta de manifiesto a través del manejo de las normas, la regulación de los intercambios entre los alumnos y alumnos-docente, así como la planificación de las actividades a desarrollar en el aula y extra clase, se constituyen en eje en el momento de pensar en el modelo docente.

En algunos casos el profesor del grupo encarna el ideal, en tanto que en otros la respuesta condensa atributos pertenecientes a más de un docente; en ellos se conjuga caudal afectivo y una sólida formación de la disciplina a enseñar, que propicie un clima agradable con propuestas interesantes.

Consideraciones de los profesores sobre la enseñanza de la asignatura

Historia: El proceso de apropiación del conocimiento por parte del alumno constituye el eje que articula las actividades de enseñanza. Sobre la base de la explicación del docente se plantean situaciones problemáticas, cuestionarios y guías de actividades prácticas, en su mayor parte de resolución grupal, a realizar en clase o en forma domiciliaria, que buscan recrear las temáticas propias de las ciencias sociales. Se incentiva la lectura y la producción escrita a través de comentarios y resúmenes de textos.

La presentación del tema a través de esquemas y cuadros sinópticos marcan las líneas temporales, ejes de análisis de los procesos sociohistóricos dando lugar al debate e intercambios de ideas. Organiza el material bibliográfico para el desarrollo

de los diferentes temas poniéndolo a disposición de los alumnos. Utiliza bibliografía específica por tema; manuales, diccionarios, revistas, diarios, mapas y videos.

Filosofía: Privilegia el acercamiento del alumno a las fuentes bibliográficas con especial referencia a los textos originales. Interés en que el alumno comprenda un texto filosófico, reconozca los problemas y sepa plantearlos, argumentar y contra argumentar.

Las formas de resolución didáctica empleadas son:-lectura orientada de textos con elaboración de trabajos prácticos; -planteamiento de un tema con utilización de texto para iniciar la búsqueda de respuestas, clarificación de lo planteado; -redacción de la crónica de la clase a cargo de cada alumno; -lectura de la crónica de un compañero, -comentario e integración.

La sugerencia de temas por parte del alumno posibilitan al profesor su exposición, problematización y fundamentación filosófica. Se menciona el uso de recursos didácticos tales como videos y películas.

Fisico-matemáticas: Partiendo de los conocimientos de los alumnos, realiza la presentación de problemas a resolver en pequeños grupos. Acude a la inducción tendiendo a concretar los objetivos propuestos. Sostiene que los contenidos deben ser enseñados y demostrados. Plantea un trabajo más conceptual ante situaciones problemáticas en el entendimiento de que la construcción del conocimiento requiere algo más que la resolución práctica.

Particularmente en física, se trabaja con ejemplos de la vida diaria que a través del abordaje didáctico remiten a temas nodales de la asignatura. El material de apoyo es preparado por el docente.

Química: Se destaca el uso de demostraciones que complementan el desarrollo teórico poniendo en evidencia la implicación de la asignatura en la vida cotidiana.

Biología: Orienta la enseñanza a partir de la exposición de los alumnos, la búsqueda de información y la concreción de actividades con materiales variados en pequeños grupos. Se sintetiza el recorrido teórico a través de la explicación en el pizarrón para toda la clase.

Inglés: Enfatiza la comprensión del texto y manejo del diccionario. Incorpora la traducción con el aporte de artículos de información general a elección de los alumnos. Trabaja con lectura orientada de textos con una posterior elaboración de trabajos prácticos que se llevan a cabo en grupos. Hace uso de material diverso como poesías, fragmentos de textos, letras musicales, revistas, videos, etc. En el último año incluye material afín a la carrera elegida por los alumnos.

Dado que en idioma hay alumnos que realizan estudios extraescolares, se introduce el trabajo de tutoría a cargo de los alumnos mas avanzados.

Obstáculos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje

Las puntualizaciones realizadas por los profesores trascienden los marcos disciplinares y apuntan a la baja motivación por las tareas escolares, particularmente el gusto por la lectura, el acceso a las fuentes de conocimiento. En algunos casos se menciona la falta de recursos económicos del grupo familiar y la estrechez de medios con que cuenta la escuela para dar respuesta a estos problemas.

Lengua: En esta asignatura se hace referencia a dificultades en el uso de los textos a partir de la limitación en el acceso a los códigos lingüísticos por parte de los alumnos frente al vocabulario propio de la disciplina. La ajenez frente al texto produce resistencias a la hora de la lectura y la reflexión.

Asimismo se señala la incidencia negativa de las formas y criterios de evaluación utilizados por los maestros, observándose falta de sistematización y seguimiento del aprendizaje de la lengua escrita. Ello redundaría en una deficiente formación de hábitos y baja disposición hacia el trabajo con los textos. En este sentido el número de horas asignado no posibilita promover una ruptura a la cultura escolar.

Inglés: Los obstáculos a los que refieren los profesores de idioma profundizan los señalados por los docentes de Lengua, en la medida que puntualizan las dificultades en el uso de la lengua materna y por consiguiente el acceso a una segunda lengua.

Físico-matemática: La asignatura reúne el mayor número de desaprobados. Los profesores consideran el tiempo asignado a la materia como uno de los determinantes de las situaciones de repetencia. Hacen referencia a la falta de dedicación de los alumnos en la realización de las actividades planificadas; el alumno asume una actitud pasiva ante el conocimiento sin darse lugar para construir estrategias de aprendizaje. En algunos casos atribuyen déficit intelectual como causal de problemas de comprensión de la base conceptual de la disciplina.

Ciencias Sociales: Se enfatiza la importancia del apoyo de la familia en la formación de hábitos de estudio; al respecto hacen referencia al nivel sociocultural de los padres. Esta situación la enmarcan en la representación que los saberes propios de estas disciplinas tienen en el contexto social, impregnada de pragmatismo.

La falta de motivación a juicio de los profesores es causal de dificultades de disciplina y de un clima en el aula que interfiere en el aprendizaje.

Algunos profesores manifiestan escasa disponibilidad de material didáctico en las instituciones educativas.

Apreciaciones de los profesores sobre el clima de la clase

Los profesores coinciden en que el aprendizaje se promueve a través de una convivencia en el aula regulada por las normas institucionales y las que establece el grupo; en ese marco se construye la relación: docente- alumno-contenidos de enseñanza.

El clima de la clase traduce los cambios psicológicos propios del adolescente (estados de euforia, de ansiedad, labilidad afectiva, etc) que se corresponden con fluctuaciones en el interés y en el mantenimiento de las metas. Es motivo de arduo despliegue pedagógico la concreción de la participación de los alumnos; en ese contexto resulta difícil generar debate, propiciar la discusión y la construcción de conocimiento.

Para algunos profesores los problemas de disciplina tornan conflictivo el clima del aula (llamados de atención, necesidad de organizar la tarea, etc.) En otros casos el ámbito físico es, a juicio de los docentes una dificultad para la organización y realización de las actividades áulicas.

Las respuestas dadas por los profesores dan muestra de integración entre los alumnos, particularmente entre varones y mujeres conformando un grupo de aprendizaje. En algunas circunstancias se gestan sólidas amistades entre los alumnos, mientras que en otros casos no hay comunicación entre ellos.

Los profesores creen poder conocer a sus alumnos aunque no dejan de hacer referencia a algunas situaciones en las que el espacio del aula no da lugar a profundizar las problemáticas que presentan los alumnos.

Consideraciones acerca de la evaluación de los aprendizajes

La mayor parte de los profesores incorpora la evaluación formativa de los aprendizajes mediante instancias orales y escritas, individuales y grupales, que incluyen la participación en clase, la presentación de la carpeta con los temas tratados y las observaciones respecto de la conducta del alumno. En algunos casos se hace referencia a evaluaciones integradas con otros departamentos. En general las evaluaciones escritas se realizan al terminar cada tema, las evaluaciones orales revisten carácter más informal y recaen sobre aspectos parciales. Se hace referencia a contenidos conceptuales y actitudinales.

Tanto en las producciones orales como en las escritas se considera la comprensión lectora, la calidad de la producción, la ortografía, la caligrafía y la presentación del trabajo.

Hay casos en los que se mencionan dos evaluaciones parciales en las cuales el alumno elige un tema a desarrollar desde diferentes posturas.

Los procedimientos utilizados incluyen la preparación de clases especiales (producción, exposición e investigación), armado de collages, la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas, las pruebas a libro abierto y ejercitaciones en el pizarrón.

Se enfatiza el seguimiento del alumno y el uso de diversos instrumentos y procedimientos de evaluación que permitan conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En los primeros años se evalúan las producciones como de baja calidad, haciendo referencia a la prevalencia que ejercen cierto estilo de producciones, como es el caso de las guías de lectura, las que por el uso generalizado que hacen los docentes generan dependencia y falta de autonomía en el momento de elaborar un trabajo.

Aparecen dificultades para resumir, sacar conclusiones, analizar una situación y comprender un texto. En la presentación de los trabajos muestran cierto déficit en la redacción y la ortografía.

Se observa falta de disposición para el estudio, más allá de las diferencias que existen entre los alumnos en relación al interés por los temas abordados. En virtud de ello, la realización de las actividades de aprendizaje requiere de orientación y seguimiento constante.

De acuerdo a las consideraciones de los profesores que participaron en este trabajo, exceptuando algunos casos puntuales de los que haremos referencia específica, entre el 60 y el 70% de los alumnos de los distintos grupos entrarían en la categoría de *bueno a muy bueno*. El resto de los alumnos se distribuyen entre el rango *regular e insuficiente*.

En Historia y Sociología, el número de alumnos ubicado en las categorías superiores es mayor, y los que obtienen el concepto *regular e insuficiente* se reduce al 10%. En Matemáticas, Física y Química en uno de los cursos se señala que el 75% aprueba, en tanto que en otro de los grupos, refieren que sólo el 50% satisface los requisitos de aprobación.

A modo de síntesis

En el trabajo anterior en el que abordamos la construcción de la identidad en el espacio de la institución educativa, nos preguntábamos qué lugar ocupan los alumnos en la escuela, en qué está centrada su participación, si existen posibilidades de construir un proyecto compartido... Las respuestas nos mostraron la falta de conocimiento del trayecto formativo que la escuela les ofrece, la ajenidad con que transitan los contenidos escolares, el desconocimiento de aquello que está más allá de lo que el profesor puntualmente está desarrollando. Desde ahí nos planteábamos

cómo construir metas, cómo significar los contenidos de enseñanza, cómo sentirse sujeto del aprendizaje...

El presente trabajo profundiza la relación de docentes y alumnos con el conocimiento. A través de la palabra de los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza, nos propusimos establecer un diálogo entre sujetos formados y sujetos en formación en una labor conjunta de análisis, reflexión y reconstrucción.

Intentamos generar un clima de ideas en torno al posicionamiento de la enseñanza de la disciplina en la que nuestros alumnos se están formando, un acercamiento al sujeto del aprendizaje y a la institución educativa; una construcción colectiva acerca de nuestro objeto de estudio, el adolescente frente al conocimiento.

De nuestro análisis se desprende la directa asimilación que hacen los alumnos del conocimiento al conocimiento escolar. Ello revela por un lado, la fuerte connotación que sigue teniendo la escuela como “lugar del conocimiento”; asimismo marca una limitación a sus visiones y concepciones, aspecto sobre el cual la escuela tiene gran responsabilidad en el sentido de las aperturas que a lo largo del trayecto formativo debe ir propiciando.

Algunos estudiantes hacen explícito el reconocimiento del saber escolar singularizándolo y oponiéndolo al saber cotidiano. Esto puede interpretarse como una jerarquización de los conocimientos que valoriza la institución educativa.(8)

En el discurso de los docentes y de los alumnos cobra centralidad el tema del interés y la motivación, hay una invocación recíproca: el docente reclama el interés como condición de los aprendizajes a aportar por el alumno, ubicándolos como factores extrínsecos a la organización de la enseñanza.

De parte de los alumnos la referencia al interés y la motivación está en estricta dependencia al ejercicio de la función docente: el profesor debe ser el promotor del interés de los alumnos por la materia, así como por los contenidos de enseñanza.

Se observa convergencia respecto de los efectos que tienen el interés y la motivación sobre los aprendizajes, pero no hay reflexión de parte de los actores acerca del lugar que juegan docentes y alumnos en el tramado de la organización de la clase y el interjuego del interés y la motivación en el resultado del aprendizaje y la enseñanza.

La referencia a estos factores deja de lado un aspecto sustantivo en el proceso de enseñar y aprender, el que supone la construcción de motivos, intereses, actitudes que conllevan a la apropiación del conocimiento y a la transferencia de los aprendizajes.

La hipótesis que sostenemos es que el interés puede generarse a partir del desinterés, siendo relevante la mediación del docente. El profesor como adulto experto tiene la posibilidad de ampliar la “zona de desarrollo próximo” apelando a los saberes previos

como fuente propiciadora del interés que se constituye en trama sobre la que se asientan los nuevos aprendizajes.

La indagación en torno al posicionamiento que toma el docente respecto del conocimiento nos permite ver la repercusión que ello tiene sobre la circulación del saber en la relación pedagógica. En algunos casos el sentido que el docente le asigna al saber opera como una verdad a alcanzar, como un sistema de ideas muy consolidado cuyo aprendizaje resulta útil, necesario y se constituye en meta.

En otras situaciones el docente con un buen dominio de su disciplina y a través de una correcta articulación didáctica promueve contextos de aprendizaje de gran riqueza heurística, generando una dinámica de construcción del conocimiento en la que el deseo de aprender y el poder de enseñar se amalgaman.

Podríamos decir que el docente a través de su pasión por el saber puede despertar la curiosidad, la creación y la producción de conocimiento; ello requiere preservar el rol de alteridad respecto del alumno, permitir la confrontación, estar dispuesto a perder el lugar de líder en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Notas

1. Gardner Howard: "*La mente no escolarizada*". Barcelona, 1993. Paidós Ibérica., p.253.
2. Entel, Alicia: "*Escuela y conocimiento*". Buenos Aires, 1988. Cuadernos Flacso, Miño y Dávila, p. 31
3. Tubert, Silvia: "*La muerte y lo imaginario en la adolescencia*". Capítulo 1. Madrid, 1986. Ed. Saltés, p.15
4. Yo ideal: "Formación intrapsíquica, definida como un ideal de omnipotencia narcisística forjado sobre el modelo del narcisismo infantil." Laplanche, J. y Pontalis, J. (1981) p. 471
5. Duschatzky, Silvia. "*Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar*". Serie de Documentos e Informes de Investigación. Buenos Aires, 1995. FLACSO, p. 49.
6. Barreiro, Telma: "*Conflictos en el aula*" Buenos Aires, 2000. Ediciones Novedades Educativas, p. 158.
7. Cullen, Carlos: "*Crítica de las razones de educar*". Buenos Aires, 1997. Paidós, p. 139
8. Consideramos que estas reflexiones podrían estar influidas por el contexto en que se realizó la indagación: la institución escolar.

Bibliografía

1. Antelo, Estanislao y Ana Abramowski (2000). *El renegar de la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 1º Edición.
2. Barreiro, Telma (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1º Edición.
3. Cordie, Anny (1994). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1º Edición.
4. Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós, 1º Edición.

5. De Lajonquiere, Leandro (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires, Visión, 1° Edición.
6. Díaz, Guillermina y Hillert, Rebeca (1998). *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1° Edición.
7. Duschatzky, Silvia (1995). *Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar*. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 188. Buenos Aires, Flacso, 1° Edición.
8. Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1° Edición.
9. Entel, Alicia (1998). *Escuela y conocimiento*. Cuadernos Flacso Buenos Aires, Miño y Dávila. 1° Edición.
10. Filloux, Jean Claude (1995) "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia". En *Revista Argentina de Educación*. Año XIII, N° 23, p. 83- 96.
11. Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Serie Los Documentos, 1° Edición.
12. Kancyper, Luis: (1985) "Adolescencia y a posteriori" en *Revista de Psicoanálisis*, edit. Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires, T XLII N° 3
13. Landreani, Nélica (1998) "La producción cultural en las escuelas". En *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Año XVI, N° 25.
14. Laplanche Jean. y Jean Bertrand Pontalis (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Editorial Labor, 3° Edición.
15. Moreno Amparo y Cristina del Barrio (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires, Aique, 1° Edición.
16. Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1° Edición.
17. Pogré, Paula. (comp.) (1996). *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos*. Buenos Aires, Paidós, 1° Edición.
18. Rosbaco, Inés C. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1° Edición.
19. Sarlo, Beatriz (1994) *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires, Ariel, 4° Edición.
20. Tubert, Silvia (1986). *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Madrid, Editorial Saltés.

Recibido: Julio 2001

Revisión recibida: Noviembre 2001

Aceptado: Diciembre 2001