

## LA HISTORICIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA MEDIA

Por *Liliana Pastor*<sup>1</sup> y *Mónica Calvet*<sup>2</sup>

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

### RESUMEN

Este trabajo es parte de las interpretaciones de la investigación: "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de los egresados", dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, (período 2006-2009) Pretendemos, desde un enfoque didáctico, comprender la impronta que genera la escuela media en las biografías escolares a partir de las significaciones que construyen sus egresados. Entendemos la enseñanza y el aprendizaje como prácticas siempre situadas-histórica y espacialmente- en un sistema de actividad. La enseñanza como práctica de intervención social para promover aprendizajes, con dimensiones morales y epistémicas, definida histórica, cultural e ideológicamente y realizada por docentes concretos en instituciones determinadas. Por su parte, el aprendizaje como prácticas tendientes a la participación y comprensión de ambientes culturalmente complejos y que entran condiciones contextuales, procesos psicológicos y resultados orientadores de nuevas prácticas. En este escrito mostramos las significaciones que los egresados elaboran respecto de la historia de sus aprendizajes, como condición inherente de tales prácticas. En esta interpretación hemos reconocido que esas significaciones pueden comprenderse desde dos perspectivas: una diacrónica y otra sincrónica.

**Palabras clave:** Escuela Media; Prácticas; Aprendizaje; Historicidad.

## THE HISTORICITY OF LEARNING PRACTICES IN MIDDLE SCHOOL

### ABSTRACT

This work is part of the interpretations of the research: What teaches middle school? A study of footprints in the voice of the graduates, for the Faculty of Education at the Universidad Nacional del Comahue, (2006-2009). We intend -from didactic- understand the impression created by middle school students in the biographies from their graduates. We understand the teaching and learning like practices historical and spatially located in a system of activity. The Teaching as practice of intervention to promote in dimensions social learning, moral and epistemic. These dimensions are defined historically, culturally and ideologically, by teaching certain specific institutions. For its part, the learning as practices to the participation and understanding of complex cultural areas, the psychological processes and outcomes of new practice guidance. In this paper we show the significance that graduates give reconstructed for the story of their learning, as a condition inherent in such practices. In this interpretation, we have recognized that these meanings can be understood from two perspectives: a diachronic and synchronic.

**Key words:** Middle school; Practices; Learning; Historicity.

---

<sup>1</sup> [lispastor@yahoo.com.ar](mailto:lispastor@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> [monicalvet@hotmail.com](mailto:monicalvet@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye uno de los recorridos de interpretación que realizamos en el proyecto de investigación “¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de los egresados”, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue<sup>3</sup>, durante el período 2006-2009. El objetivo general del proyecto es comprender, desde un enfoque didáctico, la impronta que la escuela media genera en las biografías escolares. Específicamente pretendemos reconocer en las voces de los egresados, diferentes situaciones, experiencias y acontecimientos de la vida escolar para interpretar los significados que construyen en torno a la enseñanza de ese nivel y, al mismo tiempo, comprender los aprendizajes -explícitos e implícitos- que se generan en la escuela media.

En este escrito en particular pretendemos mostrar sólo uno de los aspectos indagados en el proyecto. El mismo refiere a las significaciones que elaboran los egresados respecto de la historia de sus prácticas de aprendizaje, como condición inherente de tales prácticas. La estrategia metodológica utilizada para la recolección de datos incluyó entrevistas a sujetos que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos ubicados en el Valle de Río Negro y Neuquén, que finalizaron sus estudios en los últimos cinco o diez años y que, actualmente, son estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue con un mínimo de cuatro años de formación de grado.

Se efectuaron veinticinco (25) entrevistas con un formato semi-estructurado que se grabaron en su totalidad, con consentimiento de los entrevistados, para realizar una indagación semejante a todos los sujetos. Para ello, se construyó un guión orientador para la entrevista, conformado por cuarenta y cinco (45) interrogantes aproximadamente y organizado en dos segmentos. En el primero de ellos, formulamos una serie de preguntas vinculadas con las significaciones que otorgan los entrevistados a la historia de sus aprendizajes en la escuela media y, en el segundo, al sentido que le atribuyen actualmente a ese trayecto de formación. Asimismo se incluyeron ítems abiertos con el fin de recuperar cuestiones no anticipadas y que enriquecen el tratamiento de la problemática estudiada.

La literatura consultada pone en evidencia que contamos con numerosos trabajos centrados en el estudio de los procesos que se desarrollan en la escuela media. Parte de ellos dan cuenta de la situación crítica en la que se encuentra el nivel y, al mismo tiempo, de la progresiva preocupación de investigadores y docentes por comprender los orígenes, sentidos y posibilidades de transformar esta situación. Sin embargo, otros estudios, a pesar de las críticas que realizan, rescatan las posibilidades de la escuela para producir cultura (Giroux, 1990; Freire, 1998; Popkewits, 1994; Bernstein, 1998; Young, 1993; Eisner, 2002; Meirieu, 2001)

Alguna producciones realizadas en nuestro país ponen de manifiesto que la escuela media ha perdido su sentido y función dado que, no sólo no prepara a los jóvenes para el mundo en el que viven, sino que contribuye con la reproducción de las desigualdades sociales tanto subjetiva como culturalmente (Tenti, 2003; Tiramonti, 2001; Tiramonti et al, 2004; Duschatzky, 1999; Kesler, 2002; Sarlo, 2001; Cervini, 2000; CIPPEC, 2003) Este amplio campo de estudios muestra que la intrínseca complejidad de la escuela admite y autoriza el emprendimiento de una diversidad de interpretaciones de orden político, histórico, sociológico, didáctico y psicológico entre otros. En tal sentido, consideramos que la orientación de nuestra investigación hacia la comprensión de los alcances que tienen las prácticas escolares en la vida de sujetos concretos, puede constituir otro legítimo aporte para el entendimiento de tal complejidad.

Partimos de aceptar que el ámbito de investigación acerca de la impronta de los procesos de escolarización ya cuenta con trabajos de notoria relevancia. En efecto, encontramos autores como Rockwell (1982), Davini (1995), Edelstein (1996) y Litwin (1997), entre otros, que proponen reconstruir las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones del desarrollo de la experiencia escolar para entender la construcción del oficio docente. Asimismo, Phillip Jackson (1995, 1999) y Seymour Sarason (2002) subrayan la importancia de la reflexión introspectiva sistemática como metodología para encontrar sedimentos de viejos aprendizajes en sus actuales prácticas profesionales, e incluso en sus modos de comprender buena parte de sus vidas. Asimismo, Michael Fullan y Andy Hargreaves (1997), Jerome Bruner (1990, 1997), Philippe Meirieu (2002), entre otros,

---

<sup>3</sup> Esta presentación incluye desarrollos de un proyecto de tesis de maestría de uno de los integrantes del equipo de investigación denominado “El aprendizaje en la escuela media en las voces de los estudiantes universitarios”

desarrollan teorizaciones significativas acerca de los encuentros personales que se producen entre docentes y alumnos. Estos vínculos permiten analizar los procesos de aprendizaje como dinámicas intersubjetivas con derivaciones a largo plazo. También, trabajos que realizamos anteriormente, nos permitieron comprender que buena parte de las raíces de la construcción del oficio docente está asentada en vínculos y experiencias que son de remota data. Estos trabajos se focalizaron en interpretar el valor que portan las prácticas evaluativas en el aprendizaje docente.

Así, en la investigación denominada "La escritura del docente en la evaluación" indagamos en torno al valor didáctico que portan las correcciones y señalamientos que realizan los docentes de escuela media en las producciones escritas de los estudiantes. En ese trabajo, reconocimos cuáles son los criterios que utilizan los profesores para corregir las producciones estudiantiles, como así también, cómo y para qué se construyen. En ese camino comprendimos que tales criterios conforman un sistema de justificaciones, con organización narrativa y que se elabora en el curso de un largo proceso de comunicación didáctica. Es, en los capilares implícitos de esta comunicación donde el docente aprende, fundamentalmente de los alumnos, que las prácticas evaluativas no son meras acciones de control sino que son intrínsecas a la enseñanza (Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera, Pastor, Sobrino, Márquez, 2003; Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera, Pastor, 2003)

Estas conclusiones nos permitieron interrogarnos acerca de cuáles son las prácticas de la enseñanza que los profesores recuperan en sus propios procesos autoevaluativos y cuál es el lugar que ocupan estos procesos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media. Para ello, elaboramos un proyecto investigativo denominado "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de Nivel Medio". El trabajo interpretativo nos permitió comprender que el oficio de enseñar se aprende en los escenarios yuxtapuestos que produce la institución escolar de este nivel. En ellos, los profesores construyen y desarrollan guiones autoevaluativos referidos a la "rutina", "la supervivencia" y "la trascendencia" de sus prácticas. Particularmente, en el escenario de la trascendencia se narran sucesos que refieren a las huellas que sus enseñanzas plasman en los alumnos y que perviven más allá de aquellas prácticas. Es decir, no son alusiones a un perimido pasado sino relatos que impulsan al docente a comprender aquello que realiza hoy. En tal sentido, es un guión que porta funciones de orden retrospectivo y, a la vez, de orden proyectivo para el aprendizaje del oficio (Litwin, Palou de Maté, Calvet, Chrobak, Herrera, Pastor, Sobrino, 2006; Calvet, Herrera, Pastor, Chrobak, Sobrino, 2008)

Todos los enfoques investigativos en los que apoyamos nuestros trabajos coinciden en reconocen una distinción epistémica entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que les permite forjar un corpus teórico-metodológico potente para trabajar en pos de su comprensión. Por ello asumimos que al estudiar las prácticas escolares, y en particular sus alcances, se vuelve necesario aceptar la existencia de niveles de complejidad diferenciados y de dependencia ontológica entre aquellos procesos. Asimismo, entendemos que tanto el aprendizaje como la enseñanza son prácticas siempre situadas en contextos concretos.

Desde esta perspectiva, entendemos que el aprendizaje es una práctica tendiente a la participación y comprensión de ambientes culturalmente complejos de la vida cotidiana, en la que se entran condiciones contextuales específicas, procesos psicológicos particulares y alcanza unos resultados que orientan las acciones de los sujetos, que se reconstruyen en función de nuevas prácticas (Bruner, 1997; Claxton, 1995; Cole, 1999; Chaiklin y Lave, 2001; Pozo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Por su parte, la enseñanza es una práctica de intervención social, con dimensiones morales y epistémicas, definida histórica, cultural e ideológicamente, llevada a cabo por docentes concretos en instituciones determinadas, en torno a la promoción de aprendizajes de los alumnos. La escuela media es una de las instituciones sociales más importantes para la puesta en marcha de estas prácticas.

Desde esta perspectiva, entendemos que la enseñanza es una práctica de intervención social, con dimensiones morales y epistémicas, definida histórica, cultural e ideológicamente, llevada a cabo por docentes concretos en instituciones determinadas, en torno a la promoción de aprendizajes de los alumnos. Por su parte, el aprendizaje es una práctica tendiente a la participación y comprensión de ambientes culturalmente complejos de la vida cotidiana, en la que se entran condiciones contextuales específicas, procesos psicológicos particulares y alcanza unos resultados que orientan las acciones de los sujetos, que se reconstruyen en función de nuevas prácticas (Bruner, 1997; Claxton, 1995; Cole, 1999; Chaiklin y Lave, 2001; Pozo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

La escuela media es una de las instituciones sociales más importantes para la puesta en marcha de estas prácticas. Específicamente, las prácticas de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en ella distan mucho de ser logros estáticos e inmutables. Por el contrario, se reelaboran durante el período de escolarización y su dinámica se extiende más allá de los límites temporales de ese trayecto formativo. Es decir, estos aprendizajes son células vivas que perviven en la subjetividad de los egresados como significaciones actuales acerca de qué, cómo, bajo qué condiciones, y para qué se aprende en la escuela media. Por ello, consideramos que la reflexión deliberada y conciente en torno a los caminos recorridos en el propio aprendizaje porta funciones de orden retrospectivo y, a la vez, de orden proyectivo para el sujeto (Bruner, 1997)

La perspectiva teórica que asumimos sienta sus bases en una epistemología constructivista del conocimiento y, por ello, recuperamos los enfoques socio-cognitivos del ámbito psicológico y educacional. En ese sentido, entendemos que las significaciones que elaboran las personas en torno a objetos y prácticas son, al mismo tiempo, contenido implícito y explícito de la cognición humana individual y continentes de un tejido de construcciones sociales de conocimiento. Es decir, soporte representacional de acciones y conductas complejas de los sujetos y destilado de simbolizaciones socio-culturales.

Al respecto, Pozo (1998) sostiene que el aprendizaje es un sistema en el que se interrelacionan tres componentes básicos: resultados (qué se aprende), procesos (cómo se aprende) y condiciones (cuándo, dónde, para qué, con quién se aprende). Esta forma de comprender al aprendizaje nos permite preguntarnos por las características y modalidades que puedan asumir estos componentes en las significaciones más explícitas que construyen los alumnos universitarios acerca de lo aprendido en la escuela media.

## LAS CONDICIONES DEL APRENDER EN LA ESCUELA MEDIA

Esta presentación y tal como lo expresáramos anteriormente, se focaliza en las significaciones que elaboran los egresados respecto de la historia de sus prácticas de aprendizaje, como condición inherente de tales prácticas. Al centrarnos en las significaciones acerca de las condiciones del aprendizaje (cuándo, dónde, para qué, con quién se aprende) consideramos que las instituciones educativas de nivel medio pueden entenderse como un contexto específico donde ellas se producen, es más, las instituciones se constituyen en condición. Fueron esas instituciones que, en un tiempo y espacio determinado, certificaron a los entrevistados de este proyecto un trayecto educativo que les permitió emprender un nuevo camino de aprendizaje en la universidad. En este marco, resulta necesario atender a los numerosos estudios, que desde hace tres décadas, están destinados al análisis del aprendizaje en comunidades de aprendizaje o en comunidades de práctica.

Estos enfoques entienden que la cognición se desarrolla en contextos específicos y que el conocimiento no puede aislarse de las situaciones en que se aprende y se emplea. En este sentido postulan que el aprendizaje es una práctica siempre situada, tal como lo indicamos anteriormente, es parte y producto de actividades que realizan las personas en función de participar y comprender los ambientes culturalmente complejos en los que desarrollan cotidianamente sus vidas. (Rogoff y Lave, 1984; Cole y Scribner, 1974, Chaiklin y Jean Lave, 2001, Resnick y Klopfer, 1996)

El denominador común de estas perspectivas es la focalización del problema de estudio en mediaciones en las prácticas de aprendizaje y, por ello, la categoría de actividad mediada cobra especial relevancia para comprender tales prácticas. Esto es, emerge con claridad un compartido interés por entender el conocimiento y el aprendizaje como prácticas distribuidas a lo largo de una compleja estructura que combina instrumentos mediadores y actuaciones de las personas en diversos contextos histórica y espacialmente definidos. En esa línea de pensamiento, Engeström (2001) sitúa la actividad en el marco de un sistema *-Sistema de Actividad-* que integra sujeto, objeto e instrumentos, y que se produce en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una división social del trabajo determinada. Este sistema incluye, además, los perfiles productivos y comunicativos de la actividad. El primero está orientado hacia los objetos y el segundo hacia las personas integrando subsistemas de producción, de distribución, de intercambio y de consumo.

Así, la noción de sistema de actividad permite explicar las prácticas de aprendizaje como prácticas de comprensión y producción de conocimientos en contextos sociales específicos. Esta

comprensión y producción no se reduce a la puesta en marcha de procesos cognitivos individuales (recordar, clasificar, decidir, etc.) sino que también están involucrados todos los componentes en la práctica cotidiana. Según Engeström (2001), al entenderse los contextos como sistemas de actividad queda descartada la idea de ser simples espacios contenedores creados situacionalmente.

Las interpretaciones que realizamos en este apartado se encuentran fuertemente orientadas por la importancia que asigna Engeström a la construcción histórica de los sistemas de actividad y, al mismo tiempo, la relevancia que otorga al cuándo como condición del sistema de aprendizaje.

Así, interpretar las significaciones que elaboran los egresados respecto de la historia de sus prácticas de aprendizaje implica reconocer el sentido que otorgan los sujetos a la dimensión temporal de sus aprendizajes como condición inherente de tales prácticas: *"Es una etapa linda, se nota un cambio muy grande cuando la terminás y empezás la Universidad"* (Entrevista n° 12)

Las particularidades del inicio de la escolaridad secundaria, de su desarrollo, de su culminación y de las actuales experiencias educativas universitarias, podrían reconstruirse como un relato de los egresados que muestra las diferencias contextuales en función del tiempo transcurrido. De este modo, podemos analizar las transformaciones que sufren las prácticas de enseñanza y de aprendizaje desde una dimensión que enfoca el transcurrir de la escolaridad como un proceso continuo, es decir desde una perspectiva diacrónica del tiempo. Este trabajo nos conduce a reconocer que los relatos muestran transformaciones ligadas al paso del tiempo y referentes a diversos aspectos del sistema de actividad de la escuela media.

*"...en un principio, educativamente, me parecía algo bueno pero después empezó a decaer porque había problemas con los profesores. Hicieron paro y todo entonces era... ya después había un gran descontrol, si quería se iba, si quería no iba si quería pasaba una hora y después se iba y por eso... No había nadie que lo maneje, y eso no me empezó a gustar"* (Entrevista 13)

*"...los profes a medida que pasan los años los vas conociendo más porque te tocan en otros años y ya tenés otra relación"* (Entrevista 12)

*"Cuando empecé la escuela, en el contexto de la escuela me sentía sola, porque mis amigas habían elegido otros colegios. Pero después pude integrarme sin problemas"* (Entrevista 16)

Estas expresiones dan cuenta que los cambios en las prácticas docentes, en las normativas que regulan la institución y en las relaciones intersubjetivas, entre otros, se vinculan con la significación histórica de los propios aprendizajes.

En otros relatos de los egresados, el tiempo como condición del aprendizaje no emerge como una significación unidireccional, y ello nos permite recuperar la dimensión sincrónica de la historicidad de las prácticas.

*"Un profesor ...nos explicó para qué iba a servir nuestro título, decís bueno en realidad lo diferenció de lo que iba a ser una escuela común, decía él, este título de técnico es mucho más que el de una escuela común ...era como que iba a salir mucho más dotado de conocimientos que uno cualquiera que se había equivocado y había elegido una escuela de cinco años, entonces yo estaba orgulloso ese primer día"* (Entrevista n° 11)

*"...empezar la escuela es como toda cosa nueva: te gusta, te llama la atención, te intriga ...ya sabía que quería seguir estudiando, no era que terminaba la primaria y quedaba ahí todo. Yo quería llegar al lugar donde estoy ahora, estoy estudiando en la universidad"* (Entrevista n° 9)

En estas voces, el tiempo no se relata con sentido diacrónico, sino que se conjuga de modo tal que el futuro constituye el sentido del presente al iniciar la escolaridad, o el presente universitario da significado al pasado. Por ello, consideramos que esta experiencia no sólo puede interpretarse como un escalonamiento de complejidad creciente o como un proceso de mutaciones distinguibles sino que nos demanda hermenéuticas globales.

## PERSPECTIVA DIACRÓNICA

La construcción de significaciones que elaboran los egresados acerca de sus aprendizajes no puede comprenderse como un conjunto de ideas aislables de las historias, conocimientos, valores y metas que cada sujeto porta al iniciar su escolaridad y que vivencia a lo largo de este trayecto de formación educativa. Tal vez por ello, las particularidades individuales suelen considerarse obstáculos en la búsqueda e interpretación de significaciones compartidas. Sin embargo, cuando Engeström afirma que "un sistema de actividad puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios" (2001: 79), nos indica que esa consideración se fundamenta en simples apariencias.

En este sentido, entendemos que los relatos de los egresados en torno a la historia de sus prácticas de aprendizaje no conforman simples epílogos de vivencias subjetivas y, por ello, opacas para nuestra perspectiva de interpretación. Por el contrario, esas vivencias son parte constitutiva de tales prácticas y pueden transparentar las huellas que produce la escuela media, en tanto sistema de actividad en el que se forjan estas historias.

*El primer día me sentí nerviosa porque no conocía a nadie, veía a tantos alumnos, chicos grandes, otros de mi edad, caras nuevas. Pensaba que comenzaría una etapa nueva en la cual iba a descubrir y aprender mucho (Entrevista n° 16)*

*Cuándo empecé? Mal. Era una avalancha humana, la cantidad de gente que había en esa escuela (risas), yo venía de R. (escuela rural) éramos 22 y nos conocíamos desde el barrio. Acá éramos tantos que yo no tenía un patrón o un jefe (se ríe) La pase mal el primer año (Entrevista n° 20)*

*(al inicio)... me acuerdo que era por un lado sentirte grande, comenzar el secundario era, como te digo, como sentirte importante, pero por otro lado te daba miedo y hablábamos... "muchas materias, ¿me podré acomodar? muchos profes... Bueno, lo que te pasa siempre que comenzás una etapa nueva. Por suerte yo comencé con cuatro compañeros de la primaria y te digo que no nos separábamos, porque de pasar a ser los más grandes, fuimos los chiquitos, pero no fue tan terrible. Bah!, no sé, ahora te parece que hacías un mundo porque, lógico, veías las cosas de otra manera (Entrevista n° 22)*

Expresiones que aluden al temor y, al mismo tiempo, a la ilusión de comenzar con un nuevo trayecto de formación escolar son constantes en los relatos de los egresados. Arguyen diferentes razones y describen distintos escenarios pero todos muestran que este inicio porta un decisivo valor para sus vidas.

*Me sentía confundida, porque la adolescencia es una época de cambios psíquicos y físicos (Entrevista n° 15)*

*... mi mamá quería que nosotros sigamos estudiando porque ella hizo hasta tercer año cuando se le murió su papá y tuvo que dejar el secundario (Entrevista n° 12)*

Así, la iniciación de la escolaridad secundaria se recupera cargada con una significación fundante. Se transforma tanto en un hito delimitante entre las propias etapas del desarrollo psicofísico como en las posibilidades de concreción de anhelos familiares: "mi viejo siempre estuvo orgulloso de que salga de una escuela técnica. Yo siempre creo que como él no terminó ingeniería y es algo que se tiene pendiente para él mismo, era como un pequeño sueño realizado que veía en mí de que yo termine un colegio técnico." (Entrevista n° 11)

Atender al relevante valor que los egresados otorgan al ingreso a la escuela media nos permite interpelar a los desalentadores paisajes que sostienen gran parte de los entrevistados y de las investigaciones en torno al sentido social de este sistema de actividad.

Al respecto, los egresados expresan cuestionamientos que se realizan, generalmente, en función de las demandas y exigencias que realizan otros contextos de aprendizaje que los sujetos

integran una vez finalizados los estudios secundarios. Tal es el caso de nuestros entrevistados que hoy forman parte de la comunidad universitaria.

*(cambiaría)... la forma de dar las clases, como que no tan liviano. ¡Bueno si no querés hacerlo no lo hagás! o ¡si vos querés estar molestando quedate y no molestes a tus compañeros! Para mí tendría que haber más integración entre los profesores y los alumnos porque se ven cambios cuando entrás en la universidad y el nivel de exigencias también (Entrevista n° 12)*

*...me faltó aprender y lo necesité muchísimo...: saber hacer redes conceptuales. Eso hubiera mejorado mucho mi forma de estudiar en las materias de mi carrera (Entrevista n° 18)*

No desconocemos la importancia que tienen estas aseveraciones para analizar los alcances y finalidades que tiene este sistema educativo en el ámbito social en general. Sin embargo, creemos que para comprender estos fines últimos es indispensable reconocer que la escuela media no sólo puede juzgarse por sus resultados finales y a la luz de otros sistemas de actividad, sino que es necesario también reconstruir y valorar todo su proceso de actuaciones. En tal sentido, las expresiones de los egresados muestran que el momento de la iniciación como estudiante de la escuela media sigue conservando un lugar organizador en la vida de sujetos y familias concretas, y por tanto, en el espacio social.

*yo creo que el secundario es algo muy importante y vuelvo a recalcar lo mismo, ser responsables en ese momento y aprovechar todo lo que hay ahí y de poder corregir otras cosas, de aprovechar es... yo creo que la educación te da, vuelvo a recalcar, el conocer lugares, el conocer personas... meterse en lo que uno le gusta (Entrevista n° 13)*

*...es una etapa de la vida en la cual uno se declara en plena rebeldía y no se da cuenta que de ahí después uno crece. Lo que no se vive allí ya no se puede repetir y la verdad es que me quedaron cosas por vivir y sentir. Es una experiencia que en el tiempo uno valora y ve, pero cuando le toca hace lo que mejor le sale (Entrevista n° 15)*

Cuando reconocemos las significaciones de la experiencia específica de ingreso a la escolaridad secundaria, consideramos relevante enfatizar la importancia de este momento particular de inclusión a un nuevo sistema de actividad y por tanto a nuevas prácticas de aprendizaje. A partir de aquí, cabe preguntarnos por el destino de estas significaciones.

*...al principio ese miedo y después, el hecho de que ya iba incorporándolo como mi segundo hogar, porque estaba toda la mañana, y a medida que pasaba de año, ya tenía más horas que estar en el colegio, así que mañana y tarde, así que lo sentía como... parte de mi hogar (Entrevista n° 21)*

*Para mí los más importantes era... los compañeros, compartías todo, te ayudaban, te entendían, para mí, a mí me gustaba ir, yo la pasaba bien... (Entrevista n° 22)*

La mayoría de los relatos muestran que después de un perturbador momento de iniciación, la inclusión a la vida cotidiana de la escuela se caracteriza por un buen clima de convivencia en la institución. Esa dinámica queda enlazada, fundamentalmente, a los vínculos entre pares y, en general, sin alusiones a quiebres significativos en el proceso de participación dentro del sistema de actividad.

Pese a este clima participativo, los egresados remarcan que las preocupaciones iniciales en relación a la complejidad de los aprendizajes disciplinares no se correlacionan con las prácticas vivenciadas posteriormente. En decir, no encontramos tramas narrativas que justifiquen los temores iniciales. Por tanto, desde una perspectiva diacrónica de las prácticas de aprendizajes, la historia los aprendizajes epistémicos parece desvanecerse en el curso del desarrollo de la escolaridad.

*La veía, cuando empecé, muy exigente, en el sentido de ese cambio que yo veía. Bueno, y a medida que empecé a transitarla como que esa exigencia quizás se fue deteriorando...*  
(Entrevista n° 21)

*Mis amigas me decían que ir al secundario era algo fácil y que yo no debía complicarme con algunas cosas, como por ejemplo cuando no entendiera algo, porque después lo entendería...*  
(Entrevista n° 16)

Consideramos que es necesario entramar estas interpretaciones con las significaciones que, según reconocimos, elaboran los egresados acerca de la historicidad de sus prácticas de aprendizaje desde una perspectiva sincrónica.

## PERSPECTIVA SINCRÓNICA

Decíamos que, los relatos de los egresados respecto de la historia de sus prácticas de aprendizaje no siempre están organizados con una versión unidireccional del tiempo. Así, la escuela media parece pervivir en sus egresados no sólo desde recuerdos organizados secuencialmente, sino desde la concreción o no de sus promesas, del cumplimiento o no de las expectativas iniciales. Por tanto, al buscar significaciones que nos permitan comprender la historicidad de las prácticas de aprendizaje en las comunidades educativas de nivel medio, nuestros datos nos conducen a vincular y tensionar extremos temporales desde una versión que reconoce la perspectiva sincrónica de estas prácticas.

*"al principio pensé que iba a ser mucho más... se iba a dedicar mucho más a la contabilidad, pero después al terminar es como que no teníamos bien en claro lo que en realidad nos estaban enseñando ahí en el secundario..."* (Entrevista n° 23)

*"al principio mal, después me acostumbre (risas). O, tal vez, fue el no querer trabajar en la chacra como mi papá"* (Entrevista n° 20)

Las concordancias y/o desajustes entre lo esperado y lo alcanzado con los aprendizajes en la institución escolar pueden mostrar algunas de las particularidades de la temporalidad como condición en las que se producen las prácticas del aprender en la escuela media.

*"Sí, y terminé mis estudios allí. Nunca me sentí incómoda o disconforme. Yo había elegido esa escuela... lo que cambiaría sería la manera de evaluar. Porque durante el secundario uno siempre estudiaba de memoria para las pruebas y después te olvidabas de todo. Había que aprobar"* (Entrevista n° 16)

*"...continué mis estudios en la misma escuela. Por la simple e importantísima razón que me sentía muy cómoda y me sentía parte de ella..."* (Entrevista n° 18)

(cambiaría de la escuela) *"... pienso que tendrían que elegir a los profesores... Está bien que vienen con un título y lo presentan. No sé bien como es el tema, si van a concurso... pero que se tendrían que especializar año a año. Porque hay determinados profesores que están pero no sé si están lo suficientemente preparados como para darte los contenidos que te dan..."* (Entrevista n° 21)

Comprender la historicidad de las prácticas de aprendizaje desde una versión sincrónica nos conduce a ligar esta condición con resultados y procesos de esas prácticas. Es decir, reconocemos en los relatos de los egresados que aluden a objetos de aprendizaje; instrumentos de mediación cognitivos y simbólicos, como así también a las dinámicas de producción, distribución e intercambio de esos objetos de aprendizaje.

Tales resultados y procesos no sólo quedan tensionados con lo que se esperaba en el inicio de la escolaridad de la escuela media y lo que efectivamente alcanzaron, sino que también se

referencian con demandas y contrastes con nuevas prácticas de aprendizaje desarrolladas en otro sistema de actividad como es la universidad. Así, los relatos retrospectivos que elaboran los egresados muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar del nivel medio han conformado huellas que continúan vitales orientando nuevos aprendizajes. Por tanto, a diferencia del análisis diacrónico, el análisis sincrónico de la historicidad de las prácticas permite reconstruir una narrativa que recupera el presente del sujeto que aprende en otro contexto, en nuestro caso, el universitario.

Es importante resaltar que en estas versiones actualizadas de la historia de sus prácticas de aprendizaje, se manifiesta un rechazo por concepciones y versiones tecnicistas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

*"Siempre me interesó la parte social, la parte política. No así los números. Como que me iba para el otro lado siempre y eso que no era mucho más fácil porque justamente no era algo de aprenderse de memoria, sino de entenderlo, de criticar, de tener una opinión, sostener lo que vos estás diciendo o no y refutar al otro y eso era lo que a mí me gustaba, justamente crear un diálogo, en las matemáticas para mí no hay diálogo es eso creo" (Entrevista 13)*

*"Primero iba con muchas expectativas y me parecía totalmente una escuela grandiosa...Al correr de los años... yo empiezo tener contacto por así decirlo con amigos de otra secundaria... y ahí empiezo a notar que había muchos conocimientos que ellos los charlaban casi como vulgar y yo no tenía ni idea y eran conocimientos de filosofía, de psicología de cosas que... esas materias yo no las tenía... algunos de mis amigos hablaban de que había un loco que se llamaba Platón y yo sinceramente... me quedaba fuera de la conversación con mi conocimiento...y de ahí empecé a cuestionar" (Entrevista 11)*

Tal como lo expresan los egresados, más allá del campo de conocimiento del que se trate, una visión instrumental del mismo parece insuficiente para alcanzar aprendizajes de conocimientos relevantes epistemológicamente. En tal sentido, entendemos que las aspiraciones de los estudiantes giran en torno a una modificación de las prácticas del nivel medio que permitan una participación comprensiva del sujeto, donde se ubique el conocimiento epistémico como un instrumento privilegiado para la transformación individual y social.

## A MODO DE CIERRE

Sintetizando, al analizar las significaciones que elaboran los egresados de escuela media acerca de la historia de sus prácticas de aprendizaje, reconocimos que una perspectiva de análisis sincrónica permite reconstruir significaciones que abarcan el presente del sujeto que aprende en el contexto universitario. Es decir, posibilita encontrar lazos entre lo esperado y lo alcanzado en las prácticas de aprendizaje. Por otra parte, un análisis diacrónico de esta historicidad nos conduce a reconocer que el inicio de la escolaridad es un segmento de la vida escolar que porta significativa relevancia para los sujetos y sus familias, mientras que su desarrollo no es promotor de relatos potentes: *"mis viejos estaban contentos, lo importante era que siguiera estudiando, eso estaba claro. Al principio era todo el tiempo "cómo te va, qué te tomaron, estudiaste, etc. etc."* Después se fueron tranquilizando porque en realidad nunca tuve demasiadas dificultades, no fue complicado" (Entrevista n° 22)

Aún así, ambas versiones encuentran un mismo foco de significaciones. El mismo remite, por una parte, al progresivo deterioro de la participación y comprensión en la construcción de los objetos epistémicos aprendidos y, por otra parte, a la consolidación de las relaciones interpersonales dentro de las instituciones de nivel medio.

Resaltamos que nuestros propósitos se apartan de cualquier actitud evaluadora en torno de significaciones respecto del aprendizaje. Es decir, no buscamos asignarles valores de más o menos "correctos" desde el punto de vista epistémico. Sin embargo consideramos relevante contar con aproximaciones teóricas en relación con esta práctica en función de reconocer su complejidad.

La escuela media es una institución cuya estructura parece soportar fragmentaciones de todo orden y su dinámica parece encausarse hacia la atomización de episodios, experiencias y

situaciones de difícil ensamble. Algunos de estos hechos son celebrados, criticados o pasan inadvertidos por los propios integrantes de esa comunidad educativa. Sin embargo, entendemos que esta institución, en tanto espacio social legitimado, es portadora de tradiciones perdurables y de una historia común que todos sus participantes inevitablemente comparten y aprenden. Sabemos, que estas interpretaciones se suman a otros resultados investigativos semejantes. Aún así, entendemos que nuestro trabajo puede resultar un aporte para que la escuela media y la comunidad educativa en general trabaje en pos de equilibrar sus prácticas de socialización y de distribución democrática de conocimientos socialmente construidos.

Con estas reflexiones no queremos afirmar que las instituciones de nivel medio y las prácticas que allí se despliegan deban interpretarse únicamente desde las voces de sus egresados. Pero sí pretendemos resaltar que estas voces habilitan un camino de reconstrucciones potentes para comprender los destinos de sus prácticas. Al mismo tiempo, dejan abierto el sendero para seguir indagando y tensionando con otros elementos que conforman el sistema de actividad de esta institución con características peculiares que es la escuela media.

## BIBLIOGRAFIA

- Berstein, B. *Pedagogía control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Calvet, M.; Pastor, L.; Herrera, M.; Sobrino, M.; Croback, E. "Los escenarios de la autoevaluación docente", en Revista *Actas pedagógicas* Número especial. Dossier Pedagógico-Didáctico. Cipolletti. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, 2008, (en prensa)
- Cervini, C. "Los factores de rendimiento en la Educación Básica Argentina" en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El rendimiento escolar en la Argentina*. Bs. As.: Losada, 2000.
- Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu, 2001.
- Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1998.
- CIPPEC Informes varios del proyecto "Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas", Bs. As., 2003
- Claxton, G. *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza, 1995.
- Cole, M., *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 1999.
- Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós, 1995.
- Duschatzky, S. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As.: Paidós, 1999.
- Eldestein, G. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós, 1996.
- Eisner, E. *La escuela que necesitamos* Bs. As.: Amorrortu, 2002.
- Engeström, Y. "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica" en Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu, 2001.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. *La escuela que queremos*. Bs. As: Amorrortu, 1997.
- Giroux, H. *Los Profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós, 1990.
- Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1995.
- Jackson, P. *Las enseñanzas implícitas*. Bs. As: Amorrortu, 1999.
- Kessler, G. "Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes" en S. Gayol y G. Kessler (eds.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* Bs. As.: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002, pp. 339-354.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs.As.: Paidós, 1997.
- Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Chrobak, E.; Herrera, M.; Pastor, L.; Sobrino, M. *Evaluar la propia enseñanza: Los escenarios de la escuela media*. Gral Roca: Edit. Publifadecs .Universidad Nacional del Comahue, 2006.
- Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Pastor, L.; Sobrino, M; Márquez, S. *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Gral Roca.: Edit. Publifadecs. Universidad Nacional del Comahue, 2003.
- Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Pastor, L. "Aprender de la evaluación" en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. General Pico: Universidad Nacional de La Pampa, 2003.
- Meirieu, P. *La opción de educar*. Madrid: Octaedro, 2001.
- Pozo Muncio, J.I. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza, 1998.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" en Pozo, J. I.; Monereo, C. (coord) *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana, 1999.
- Popkewits, T. *Sociología política de las reformas Educativas*. Madrid: Morata, 1994.

Pramling, I. "The child`s conception of learning" en Acta Universitatis Gothoburgensis. Göterborg, Sweden, 1983.

Resnick, L.y Klopfer, L. *Curriculum y cognición*. Bs. As.: Aique, 1996.

Rockwell, E. (coord). *La escuela cotidiana*. México: Fondo Cultura Económica, 1982.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

Sarason, S. *La enseñanza como arte de representación*. Bs. As.: Amorrortu, 2002.

Sarlo, B. *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Bs. As.: Siglo XXI Editores Argentina, 2001.

Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Bs. As.: UNESCO, IIPE, Fund. OSDE. Altamira, 2003.

Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Bs. As.: FLACSO. Temas Grupo Editor, 2001.

Young, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Bs. As.: Paidós, 1993.