

Objetos de aprendizaje y reflexividad. Aportes para pensar las tensiones entre enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria actual

FERNANDEZ, María Noel / IELES – FCH -UNLPam - fernandezmnoel@gmail.com

COMUNETTI, Valeria Ángeles/ IELES – FCH -UNLPam - valee.comunetti@hotmail.com.ar

Eje: 5 - CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y SABERES -Tipo de trabajo: ponencia

^a

Palabras claves: reflexividad - aprendizaje – escuela secundaria

Resumen

Las reformas promovidas por la Ley de Educación Nacional¹ (2006) y la Ley de Educación Provincial² (2009) favorecieron el debate sobre los condicionantes institucionales y pedagógicos de los aprendizajes en la educación secundaria. Además, incorporaron nuevos espacios curriculares tradicionalmente relegados como cuerpos de conocimiento socialmente válidos. En el caso de la educación secundaria, por ejemplo, Antropología y Sociología se crearon como espacios curriculares del Ciclo Orientado para Ciencias Sociales y Humanidades.

En el proyecto de investigación que origina este escrito se estudian las concepciones de aprendizaje de los docentes a cargo de estos dos espacios. Se fundamenta el interés específico en la ausencia de ofertas de formación disciplinar en la provincia y la escasa tradición de enseñanza construida hasta la fecha. Por lo tanto, es un área relevante para profundizar dada la vacancia de conocimiento cotidiano y científico.

En esta ponencia se avanza en el análisis e interpretación de las proyecciones que elaboran las docentes sobre los objetos de aprendizajes que se construyen en el marco de la enseñanza de la antropología. En particular, se analiza la presencia de procesos reflexivos en lo que reconocen como condiciones de aprendizaje. Se entiende que 'reflexividad' podría ser un contenido de antropología, por lo tanto, nos permite reflexionar sobre el modo en que una concepción de aprendizaje puede incrementar o no la potencialidad del conocimiento propuesto a ser aprendido.

¹ Ley de Educación Nacional (LEN) – N° 26206 - 2006

² Ley de Educación Provincial (LEP) N° 2.511 (2009)

› **Presentación**

Las reformas promovidas por la Ley de Educación Nacional³ (2006) y la Ley de Educación Provincial⁴ (2009) favorecieron el debate sobre los condicionantes institucionales y pedagógicos de los aprendizajes en la educación secundaria. Además, incorporaron nuevos espacios curriculares tradicionalmente relegados como cuerpos de conocimiento socialmente válidos. En el caso de la educación secundaria, por ejemplo, Antropología y Sociología se crearon como espacios curriculares del Ciclo Orientado para Ciencias Sociales y Humanidades.

En el proyecto de investigación que origina este escrito se estudian las concepciones de aprendizaje de los docentes a cargo de estos dos espacios. Se fundamenta el interés específico en la ausencia de ofertas de formación disciplinar en la provincia y la escasa tradición de enseñanza construida hasta la fecha. Por lo tanto, es un área relevante para profundizar dada la vacancia de conocimiento cotidiano y científico.

En esta ponencia se avanza en el análisis e interpretación de las proyecciones que elaboran las docentes sobre los objetos de aprendizajes que se construyen en el marco de la enseñanza de la antropología. En particular, se analiza la presencia de procesos reflexivos en lo que reconocen como condiciones de aprendizaje. Se entiende que 'reflexividad' podría ser un contenido de antropología, por lo tanto, nos permite reflexionar sobre el modo en que una concepción de aprendizaje puede incrementar o no la potencialidad del conocimiento propuesto a ser aprendido.

La ponencia se estructura en cinco momentos. El primero expone algunas aproximaciones conceptuales a los objetos de aprendizaje desde el enfoque fenomenográfico. El segundo desarrolla rasgos adjudicados a la reflexividad como categoría metodológica que permite vincular la dinámica entre conocimiento científico y ciencia. El tercero da cuenta del encuadre metodológico de la investigación. El cuarto presenta los primeros avances en la interpretación de datos referidos a la reflexividad como objeto de aprendizaje. El quinto a modo de cierre esboza algunas reflexiones que permitan analizar las particularidades que asumen la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria actual.

› **Una aproximación conceptual a los objetos de aprendizaje**

³ Ley de Educación Nacional (LEN) – N° 26206 - 2006

⁴ Ley de Educación Provincial (LEP) N° 2.511 (2009)

En este trabajo adopta la propuesta teórica de Ference Marton y su equipo sobre objetos de aprendizaje. Estos en algunas de sus obras se han referido a qué esperan los docentes que sea aprendido. Por ejemplo, Marton y Tsui (2004) afirman que los profesores consideran importante identificar que debe ser aprendido, pero que sin embargo, esto pasa a segundo plano ante las discusiones acerca de la relevancia de aprender y los modos de aprender. Los autores manifiestan que antes de debatir sobre tipos y modos de aprendizaje, resulta necesario definir que debería aprenderse en cada caso, y encontrar cuales son las condiciones que favorecen estos diferentes tipos de aprendizaje (Marton y Tsui, 2004, traducción propia).

Marton y Tsui (2004) definen al objeto de aprendizaje como una capacidad o competencia específica. En su estudio, la relevancia de los objetos de aprendizaje se vincula con la intención de comprender qué están aprendiendo los estudiantes en una situación determinada, cuáles eran sus expectativas de aprendizaje en esa situación y por qué están aprendiendo en esa situación y no en otra. Puesto que para ellos la clave de las reflexiones pedagógicas está en favorecer que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades en la escuela en tanto espacio de aprendizaje.

El aprendizaje es “siempre el conocimiento adquirido de algo” (Marton y Tsui, 2004, p. 4, traducción propia). Por lo tanto, resulta fundamental la posibilidad de clarificar las características de ese “algo” entendido como objeto de aprendizaje. Según los autores, ese objeto se constituye a partir de aspectos generales y específicos. Por un lado, los aspectos generales se relacionan con la naturaleza de la capacidad. Por ejemplo, recordar, discernir, interpretar, observar, entre otros. Podrían definirse como la acción de aprendizaje llevada a cabo. Refieren a acciones (el objeto indirecto de aprendizaje). Por otro lado, los aspectos específicos se identifican sobre lo que se actúa (el objeto directo de aprendizaje).

En la investigación que desarrollan Marton y Tsui, los estudiantes focalizan normalmente sobre lo que los estudiantes tratan de aprender (el objeto directo del aprendizaje). Sin embargo, para los autores, el foco de los maestros deberían ser ambos aspectos; no solamente lo que los estudiantes están tratando de aprender, también deberían contemplar la manera en que los estudiantes están tratando de aprender aquello que están tratando de aprender.

En un trabajo posterior publicado por Marton y Pang (2006) se describen otros aspectos que intervienen en la configuración de los objetos de aprendizaje. Así mencionan las características epistemológicas del objeto, la metodología de trabajo y la propia experiencia del docente con ese objeto. En esta línea distinguen el objeto de ‘aprendizaje deseado’ y el ‘objeto de aprendizaje vivido’. Resulta interesante la distinción porque habilita a pensar la construcción colectiva de los objetos de aprendizaje en el aula.

En las entrevistas a docentes de educación secundaria que hemos realizado, los objetos de aprendizaje aparecen enunciados a partir de ciertos rasgos. Estos actúan como una primera puerta de entrada a la configuración de las concepciones de aprendizaje de los entrevistados. Es decir, la explicación que ofrecen sobre qué debe aprenderse, qué y cómo se aprende se estructura en la concepción de qué es aprender.

Sus explicaciones confluyen en un contexto singular que puede entenderse como espacio de aprendizaje. Este espacio de aprendizaje es construido a partir de la institución educativa en el marco de la relación sujeto, colectivo y organización (Nicastro, 2017). Por lo tanto, el estudio de las condiciones de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes permite aproximarse a los vínculos que estos establecen entre estos tres componentes. Siendo las características de estas conexiones las que se entramen en las particularidades que se proyecten en tanto objetos de aprendizaje.

› ***Apreciaciones conceptuales para la noción de reflexividad***

La reflexividad como categoría analítica contribuye a comprender en qué medida lo que se considera realidad es producto de la conciencia que un grupo social tiene de un fenómeno particular. Emilio Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero (1994) incluyen en la idea de conciencia a la propia ciencia social; se interrogan sobre las relaciones entre ciencia y sociedad. Es decir, centran su análisis en las conexiones inevitables entre sujeto y objeto de conocimiento. La primera de las conexiones es la que remite a que el sujeto está dentro del objeto porque no se puede observar la realidad fuera de ella, y la segunda, refiere a que el objeto /sociedad se encuentra en comunicación con la ciencia social debido a que en algunos casos manejan un mismo idioma. De esta manera, los autores abordan las vinculaciones existentes entre realidad social y las intervenciones/acciones de la gente. (Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero, 1994).

En este sentido, para estos autores, la capacidad reflexiva define a una sociedad por que la dota de herramientas para proyectarse. Es por esto, que los autores consideran apropiado el estudio de las predicciones en la ciencia social y sus consecuencias. Así, las definiciones de situaciones futuras, generan expectativas en la sociedad sobre lo que ocurrirá, lo cual afecta la conducta de las personas en el presente. Por lo tanto, lo que la gente cree de la sociedad forma parte de lo que ella misma es.

Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero (1994) proponen tres tipos de reflexividad en las ciencias sociales que habilitan al aprendizaje colectivo. La reflexividad técnica o ingeniería social, en la cual la ciencia social deriva en una tecnología de intervención y modificación social; la reflexividad mediata que se encuentra mediada por la difusión de la producción científica en el marco de la

etnociencia; y finalmente, la reflexividad inmediata que es generada por los propios actores sociales durante el proceso de producción de conocimiento.

Efectivamente, en los tres casos la sociedad (los actores sociales) reflexionan sobre sus propios papeles sociales, sobre sus acciones o sobre la estructura social a través de los modelos o esquemas de la ciencia social. Pero, en el primer caso, los conocimientos científicos son transformados después en técnicas de intervención social aplicadas por técnicos, funcionarios o burócratas. Esta estrategia de intervención social, será más eficaz en la medida en que exista una ruptura de la comunidad de comprensión y lingüística que tiene que existir entre el científico y su objeto de conocimiento, pues aquel trabajará mejor mientras menos sepa este lo que se propone. Se trata de una actividad entendida como ingeniería social, en la cual el científico se convierte en aras de su propia eficacia, no en el espejo a través del cual la sociedad puede reflexionar sobre sí misma, sino en la consciencia alienada y extrañada de la comunidad que estudia, lo que le posibilita su propia científicidad (Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero, 1994).

En términos de reflexividad mediata, las relaciones entre el científico y su objeto se alteran porque la audiencia para la que produce conocimiento no son ya solo otros científicos, sino la propia comunidad que investiga. Para ello, promueve el auto conocimiento colectivo a través de la eliminación de posibles barreras que dificulten la comunicación entre ambos.

El origen de los conocimientos también es el trabajo científico, su interacción con diferentes grupos sociales es consecuencia del trabajo de los mismos actores. Son quienes participan de la producción de esos conocimientos que colaboran a través de su difusión a la vinculación con el conocimiento de sentido común. Los medios de comunicación, la educación superior o cualquier otro canal de difusión y divulgación favorecen la circulación del conocimiento producido.

Finalmente, en el tercer caso de reflexividad, la inmediata, los actores mismos reconocen pautas de conductas colectivas y, a partir de ellas, ordenan las mismas tomándolas en consideración. Para esto, no es preciso que los actores sean conscientes de que ellos mismos son los causantes de tales pautas interiorizadas, sino que, sólo es necesario que dispongan de mapas cognitivas de la vida social en la que participan. De este modo, el origen de los conocimientos está en los propios actores y no hay por tanto procesos de difusión o de mediación de los conocimientos.

Abordar las discusiones sobre reflexividad en los procesos de producción de conocimiento aporta rigurosidad en las estrategias de argumentación de los hallazgos. En palabras de Irene Vasilachis (2006) supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social. Su importancia en relación al estudio de las concepciones de aprendizaje de los docentes radica en su potencial

transformador en la constitución de objetos de aprendizaje como contenido propio de espacios curriculares como antropología y sociología.

› **Encuadre metodológico**

La presente investigación es parte del proyecto *Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior*⁵. Adscribe a los lineamientos del enfoque fenomenográfico. Busca describir las principales características de diferentes maneras en que diversos grupos relatan un determinado fenómeno (Bowden, 2000). La clave es comprender y establecer relaciones entre el sujeto que experimenta y el objeto – lo experimentado-. La experiencia es definida a partir de esa relación. Así las formas de experimentar, las categorías de descripción que las exponen, el espacio de resultados que las organizan y los aspectos estructurales y referenciales que las componen con conceptos clave del enfoque.

Se llama categorías de descripción al conjunto de elementos que dan cuenta de la forma en como un fenómeno es experimentado (Gonzalez Ugalde, 2014). Estas se organizan de un modo lógico y ordenado. Son presentadas en un espacio de resultados de modo tal que reflejen grado crecientes de comprensión los modos de experimentar el fenómeno estudiado.

El propósito de los estudios fenomenográficos es construir categorías de descripción que emerjan especialmente desde los datos. Esto implica un proceso espiralado de análisis que permita el diálogo permanente entre empírea y marcos teóricos de la investigación (Iglesias, Fernández, 2017). Se prefiere el uso de entrevistas semiestructuradas pues ofrecen recorridos más acotados según la intencionalidad del equipo de investigación. Se pretende que dichas entrevistas muestren descripciones verbales amplias sobre el objeto en cuestión.

A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés, se las cataloga según semejanzas, diferencias, regularidades que den cuenta de las percepciones e interpretaciones de los entrevistados. (Gonzalez-Ugalde, 2014). Las categorías de descripción son el resultado del trabajo de interpretación en donde los enunciados son reagrupados en categorías según sus similitudes (Bowden, 2000).

⁵ “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior”. Dirigido por la Dra. Diana Martín de la Universidad Nacional del Comahue, co-dirigido por la Mg. María Ema Martín, Universidad Nacional de La Pampa. Aprobado por Resolución de Consejo Directivo N° 107/16.

› ***Vinculaciones posibles entre objetos de aprendizaje y procesos reflexivos***

La reflexividad es un contenido común a los espacios de antropología y sociología en tanto articula diferentes contextos de producción de conocimiento científico. Es decir, no solo interviene en el ámbito de aplicación de los hallazgos al intervenir desde su difusión, sino que es parte del contexto de justificación al contribuir en la configuración de una perspectiva de trabajo singular. Reconoce la capacidad reflexiva de los sujetos que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia.

Vasilachis (2015) sostiene que la reflexividad conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social imprescindible para la coexistencia en sociedad. De esta manera, la reflexividad implica considerar al hombre como parte del mundo social, interactuando, observando y participando con otros hombres en un contexto — en una situación espacio-temporal determinada — y, desde allí, considerar al propio investigador como parte del mundo que estudia.

La reflexividad puede constituirse en un objeto de aprendizaje clave relacionada con la sociología y antropología como disciplinas. Su abordaje implica el desarrollo de capacidades singulares que vinculen categorías teóricas— lo que se identifican con los aspectos específicos del objeto —y acciones concretas sobre categorías teóricas — configurándose los aspectos generales del objeto —. Es decir, implica el reconocimiento de la capacidad del sujeto conocido de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella (Vasilachis de Gialdino, 2015, p.30).

Así, el foco del proceso educativo no está puesto en la mera obtención de información sobre la materia estudiada sino también en la identificación de relaciones entre el docente, el alumno, y el contenido. De este modo, se pasa a considerar a los sujetos la relación educativa como pensantes y capaces de reflexionar acerca de las actividades que realizan en el contexto escolar.

En las expresiones de las docentes entrevistadas se presenta en grados de importancia desigual. En la totalidad de los casos pareciese que los procesos reflexivos se gestan de modo independiente al diseño de propuestas de trabajo específicas. De esta manera, la acción del sujeto — individual y colectivo — no se presenta constitutiva del objeto de aprendizaje. Aunque presentan matices en los modos de explicar lo que proyectan como expectativas de aprendizaje.

En uno de los casos la reflexividad, o sus rasgos, son omitidos en la descripción de los posibles objetos de aprendizaje. La idea de aplicación como regularidad en el discurso puede inferirse como un tipo de reflexividad técnica. Aquí la escuela pone a disposición a los estudiantes conocimiento válido y adaptado a las diferentes realidades de los actores sociales.

[El aprendizaje es] Trasladar o transferir todos esos conocimientos a lo cotidiano (...) normas, valores y principios unidos al proceso de socialización.(...) [cómo se aprende] ya sea aplicarlo a la vida cotidiana, que te sirva" (Prof. sociología Escuela A y B, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Otra de las configuraciones bifurca la relación entre cotidiano y categorías teóricas. Si bien se reconoce la importancia de la antropología para la comprensión de la construcción social de la realidad, parece no reconocerse las vinculaciones entre categorías teóricas y realidad. Por lo tanto, el potencial reflexivo de la sociedad como posibilidad de proyectarse y del sujeto como productor de conocimiento se diluye.

Siempre espero en mi materia, apunto más a desnaturalizar, esta cosa que nos viene de la sociedad y la cultura. Así que se piensa mucho por el lado más reflexivo que teórico (Prof. antropología Escuela B, comunicación personal, 29 de agosto de 2017)

De esta manera, hay actitudes que se desarrollan en el marco de la toma de conciencia de la reflexividad en la producción de conocimiento que parecen no tener que ser enseñadas. Incluso son mencionadas como condición de aprendizaje pero no como objeto a aprender.

También una condición de aprendizaje también puede ser eso de tener un poco de empatía con el otro (Prof. antropología Escuela B, comunicación personal, 29 de agosto de 2017)

Una tercera perspectiva pareciera asumir que el desarrollo de procesos reflexivos es posible desde la intencionalidad individual del aprendiz pero no contempla la posibilidad de intervenir como docente en la promoción del proceso. En este sentido, en sus expresiones pueden identificarse acciones particulares de la reflexión aunque no parecen vincularse a aspectos concretos de la realidad social. Categorías teóricas, procesos cognitivos y elementos socioculturales no se exponen como parte de la triada que gesta procesos reflexivos.

[Aprender] un concepto, un contenido, una definición (...) [Cómo se aprende] Reflexionar es buscar saberes previos (...) Hilvanar con algo que han recopilado de otra materia, de su casa, de una película (...) [Condiciones del aprendizaje] Hay algunos temas que ellos se sienten más reflejados. Y ahí si aparece la motivación y el vínculo (Prof. antropología Escuela A, comunicación personal, 27 de julio de 2017)

› **A modo de cierre**

El estudio de los objetos de aprendizaje (deseados y vividos) son un aporte valioso para analizar las tensiones entre enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria actual. El caso de la reflexividad nos permite aproximarnos a lógicas singulares de resolver, significar y experimentar esas tensiones. Más allá de la toma de conciencia explícita, o no, de los docentes entrevistados.

Desde los aportes teóricos, la reflexividad emerge como el soporte y a la vez la dinámica básica del planteo etnográfico, sustentada en la relación que se establece entre dos sujetos interactuando y participando. Sujetos de una cultura en una sociedad determinada y en un contexto donde la reflexividad del investigador se encuentra con la reflexividad del sujeto investigado, posibilitando una comprensión básica desde su singularidad como seres humanos. Sin embargo, pareciese que en las voces de estas docentes sus expectativas no contemplan la necesaria configuración de objetos de aprendizaje que contribuyan a la toma de conciencia sobre su importancia.

Las docentes entrevistadas no niegan la importancia de vincular vida cotidiana y propuestas teóricas, ni la relevancia de desnaturalizar la realidad social. Aunque no avanzan en describir la reflexividad como objeto de aprendizaje que favorezca la transformación del aprendiz.

Bibliografía

- Bowden, J. (2000). Experience of phenomenographic research: a personal account. En Bowden, J., & Wash, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne, REMIT University Press.
- González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 141-158.
- Iglesias, A. I.; Fernández, M. N. (2017). Tiempos de aprendizaje y tiempos de organización formal: ¿tensión latente o complejidad plausible? En Román Cao, E., Porras Salvador, M, Madrigal Castro, A. D., Medina Zuta, P. (comp.) *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior*. (pp. 71 – 90). Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali, México.
- Lamo de Espinosa, E., González García J. M. y. Torres Albero, C. (1994). *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Alianza Universidad, Madrid, España.
- Marton, F. y Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Lawrence Erlbaun Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, London.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2015). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23 – 64). Buenos Aires, Argentina, Gedisa Editorial.