

## CAPÍTULO IV

### APRENDIZAJE SITUADO Y CONTEXTOS COGNITIVOS

Maria Graciela Di Franco  
Norma Di Franco  
Silvia Siderac

#### Introducción

54 Este capítulo presenta las prácticas áulicas de estudiantes del profesorado de Inglés en donde éstos se han desempeñado como “ayudantes de cátedra” en escuelas polimodales ubicadas en zonas periféricas de Santa Rosa. En ese marco, el contexto de producción de conocimiento debiera proveer herramientas conceptuales para entender y modificar la cultura experiencial de los sujetos en el currículum en acción. El correlato de los contextos de producción en los contextos escolares de reelaboración promovería posibilidades de comprender los modos en que se organiza el conocimiento en cada campo disciplinar, las traducciones en relación a las prescripciones curriculares, implicaciones políticas, contribuciones de la producción en la formación de ciudadanos. El contexto social en estas escuelas, podría quedar descripto por una fuerte pauperización extendida desde los 90, el poder de un mercado que convierte a cada ciudadano en cliente, intensamente impactado por los medios de comunicación y el refuerzo en la constitución de democracias formales. Ese contexto social, conocido por cada sujeto por inmersión desde su plataforma cognitiva y afectiva se pone en contacto con la cultura crítica de las disciplinas traducidas por la selección realizada desde la cultura académica de los currícula. Nos proponemos esclarecer los contextos de reelaboración del conocimiento producido en el ámbito de las lenguas extranjeras en las aulas; relacionar qué ciudadano contribuye a formar en relación a las prescripciones curriculares y la enseñanza que se promueve; analizar en los sujetos del aprendizaje las posibilidades de promoción de los distintos contextos.

Se utilizó una metodología cualitativa, a partir de entrevistas con estudiantes del profesorado de Inglés, en diálogo con los CBC y los contextos cognitivos desde el carácter situacional del aprendizaje. El análisis reflexivo del currículum real ha permitido que los

alumnos del profesorado construyan a la luz de las pedagogías críticas posibles hipótesis de mejora y resignifiquen su formación.

### Los nuevos contextos donde se sitúa la enseñanza

*“La finalidad de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto”*  
(Pérez Gómez, 1998:77)

Ángel Pérez Gómez (1998) considera a la educación como un permanente proceso de enculturación que debiera retenerse sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. El autor entiende que los fenómenos culturales no puedan considerarse entidades aisladas sino que hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales que es donde adquieren significado y a partir de allí analizar en qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos. En esta concepción propone analizar la escuela como cruce de culturas donde se entrelazan la Cultura Experiencial, la Cultura Académica, la Cultura Institucional, la Cultura Social y la Cultura Crítica, lo que permitiría comprender el currículum real en su complejidad, considerando no sólo los significados e intercambios explícitos que en él se dan, sino también todas aquellas dimensiones que autores como Jurjo Torres Santomé (1991) incluye en la categoría de currículum oculto.

En ese marco, se vuelve imprescindible la explicitación y análisis de la cultura social conformada por tres grandes ejes que contribuyen a mantener y consolidar su hegemonía. Es el caso de las economías de libre mercado, las democracias formales y la omnipresencia de los medios masivos de comunicación. La organización de intercambios económicos en las sociedades contemporáneas se rige por las leyes de libre mercado. Esto ocurre tanto en la producción como en la distribución y el consumo provocando cambios en la estructura social. La productividad y la competitividad se basan no ya en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos sino en el conocimiento y en la información que es producida e intercambiada como mercancía, de manera que el trabajo no calificado y las materias primas dejan de ser estratégicos en este nuevo modelo. La importancia que ha cobrado el área servicios lo convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual y ésta como información se convierte en una mercancía más volviéndose difícil la distinción entre producción y consumo así como entre trabajo productivo y no productivo. Esta lógica de libre mercado llevada a sus últimas

consecuencias supone la globalización de la economía arrasando con todas las barreras artificiales de las fronteras económicas, con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades y con los tipos de interacción cultural que no se acomodan a las nuevas exigencias del mercado mundial.

En ese contexto, estamos presenciando la desaparición de los estados de bienestar con la consecuente amenaza de extinción de los servicios públicos y la protección de los individuos que cambiarían su rótulo de ciudadanos por el de clientes librados a las leyes de la oferta y la demanda, lo cual implica un importante cambio de mentalidad. Mientras que la idea de ciudadano ha estado ligada a democracia y espacio público del que el Estado-Nación ha sido su representante, el reemplazo por cliente puede estar dando por tierra el contrato social para pasar a la aceptación de derechos y obligaciones regidos por el mercado, es decir, la compra y venta de servicios por quien puede afrontarlos económicamente. Se deterioran los espacios e instituciones públicas desamparando completamente a los más desfavorecidos, los perdedores de este “libre” juego de la competencia económica. Así, las democracias se van convirtiendo en simples esquemas de apariencia. Las exigencias insaciables de la economía de mercado distorsionan y deterioran los principios democráticos favoreciendo la rentabilidad electoral, la especulación y la demagogia y despreciando los mecanismos de participación y representatividad. La democracia, dice Pérez Gómez (1999) ha quedado reducida al sistema electoral para el voto. Lo que se pierde, de este modo, es nada menos que la esencia de la democracia, un estilo de vida respetuoso de las diferencias y los derechos ajenos con fuerte presencia del diálogo. Como el objetivo primordial de los partidos políticos es mantenerse en el poder, es claro que en estas sociedades electrónicas post-industriales, la batalla por dominar la opinión pública se transformará en el eje central de la tarea política. Los gobernantes controlan sondeos de opinión pública, publicidades, venta de su imagen, marketing político de sus hechos, presencia en los medios, etc. Estas presencias son tan marcadas que parece no existir otra realidad que la que aparece en la pantalla, la gente, por lo tanto, ya no hace política sino que la ve por TV. Es aquí en donde aparecen la seducción y la manipulación alejadas de la reflexión, el debate, el análisis y el diálogo. La idea no es convencer con los argumentos sino seducir con la puesta en escena y el carisma personal. El envoltorio, afirma Pérez Gómez, es más importante que el contenido y sus consecuencias. El simulacro sustituye a la realidad dando lugar a una nueva configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Los medios y especialmente la televisión constituyen el esqueleto de la nueva sociedad.

Otros autores, como Jurjo Torr s Santom  (1997) opinan en coincidencia, que es principalmente a través de los medios de comunicación que se crean y reconstruyen imágenes de los grupos sociales y de los grupos oprimidos conformándose así estereotipos y prejuicios y camuflando las verdaderas causas de la opresión.

*Se disimulan los factores políticos y económicos que producen esas imágenes distorsionadas y manipuladas de esos colectivos silenciados y marginados y se ocultan los beneficiarios de semejantes imágenes racistas y clasistas. (J. Torres 1997: 83)*

Consecuentemente, la construcción de las subjetividades debe ser pensada como un emergente que entrecruza miradas modernas y posmodernas que conviven en idénticos espacios, tiempos y culturas. Estos cambios, producidos en la frontera, traen aparejadas profundas modificaciones en el proyecto de escuela que se persigue. Es por ello, que la discusión no debería instalarse en el grado antinómico de desarrollo, sino más bien en cómo se han construido y se construyen los esfuerzos democráticos y la continuidad cívica, para desde allí revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. Surgen en este marco, cuestionamientos tales como:  Cu l es el rol de la escuela pública en el marco hasta aquí descrito?  C mo se rescriben y sitúan los roles profesionales de la docencia en estos contextos?

### Los sujetos situados en el Currículum Real

La cultura experiencial de los sujetos es definida por Pérez Gómez (1993) como el reflejo de lo local en el individuo y ha sido construida en los intercambios cotidianos a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. Es sin embargo, poderosa, ya que es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental en la que se asentarán las interpretaciones de la realidad y los nuevos aprendizajes.

Al analizar la Cultura Académica como la selección de contenidos de la Cultura Crítica para el trabajo en la escuela desde el currículo prescrito elaborado fuera de la misma, el autor describe como problema fundamental la construcción de aprendizajes relevantes, considerando como tales a aquellos que, a partir de la Cultura Experiencial del sujeto, se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Se vuelve imprescindible en este abordaje cultural propuesto, la comprensión de la

construcción de la subjetividad de los alumnos, ya que a partir de la Cultura Experiencial con sus representaciones, códigos y vivencias, éstos pueden acceder o no a los saberes legitimados en el currículo prescripto. Ahora bien, los interrogantes en este punto del análisis serían: ¿Qué sugiere el discurso oficial para la enseñanza de la lengua extranjera? ¿Qué está haciendo la escuela hoy para ofrecer conocimiento a esos sujetos?

Por un lado es importante tener en cuenta que la Fundamentación de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la lengua extranjera del Diseño Curricular Jurisdiccional (1997) definen al inglés como lengua de comunicación internacional, a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes. En este marco, la comunicación es tomada como un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo interpreta solamente como interacción personal, sino también como el proceso de interpretación de textos orales y escritos para resolver problemas y tareas comunicativas posibilitando la interacción lingüística en situaciones de comunicación oral y escrita. Se explicita que se lo concibe entonces como un proceso que contribuye a: conectar niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación; ver el mundo desde otra perspectiva ampliando el punto de vista de su cotidianeidad; desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas; y ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación interpersonal. Se argumenta la inclusión del Inglés como parte del Currículo Prescripto de la Educación General Básica ya que:

58

*Para una participación democrática y efectiva de las personas en la sociedad, es necesario que el acceso a la información no sea el privilegio de unos pocos, sino una posibilidad real para todos. (Materiales Curriculares Tercer Ciclo de EGB. Lenguas Extranjeras MCE Provincia de La Pampa 1997: 3-4).*

Estas afirmaciones podrían enmarcarse en la postura de Habermas en su obra Teoría de la Acción Comunicativa (1984) donde el autor afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello considera que los sujetos sólo se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues

*...sólo su competencia comunicativa, es decir su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos. (Habermas 1986:72)*

Sin embargo, el análisis de los contenidos para la enseñanza que se desarrollan al interior de este diseño curricular permite ver una fuerte fragmentación en la configuración misma del diseño curricular actual, en su presentación que separa lo lingüístico de lo comunicativo; en la división que se establece entre conceptos, procedimientos y actitudes y en la multiplicidad de conceptos sin un eje articulador que las integre, características éstas que estarían inhibiendo la posibilidad de vínculo entre la cultura experiencial de los sujetos y los contenidos de la cultura académica con la consecuente inhibición en la construcción de aprendizajes relevantes.

Los contenidos requieren al decir de Bernstein (1993), una permanente adecuación entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana, para lo cual la escuela debería brindar un escenario de vivencia cultural donde los contenidos de la Cultura Crítica se adecuen a modo de herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos. Debe contemplar la importancia de la cultura popular ya que ésta será el puente de acceso y motivación a la Cultura Crítica para amplios sectores de la población.

59

### **Los alumnos universitarios entrevistados manifiestan al respecto:**

Estudiante 1: *de hecho la canción la habían elegido los chicos, les gustaba a ellos.*

Estudiante 2: *y la trabajamos... y era la primera vez que estaban trabajando en el año... sí porque trabajaban todo con ejercicios de gramática... entonces nunca podían aplicar... digamos ... si a vos te dan un montón de ejercicios de gramática y vos nunca podés aplicarlos a tu contexto –no quiero decir que vas a salir hablando Inglés- pero si te dan ejemplos como les daban a ellos de un chico que va a pasar el cumpleaños a Disney o a París... entonces es medio complicado que lo entiendan... es como que no lo adaptaban a la situación de ellos, igual cuando trabajaban con el libro... los libros que trabajaban en la escuela, los que analizamos eran una vergüenza. O sea, promovían.. eran totalmente eurocéntricos: ‘somos lo mejores y todo lo que nosotros les enseñamos...’, o sea, nosotros, América Latina no existíamos.*

Estudiante 3 *y de acuerdo a los temas que planteaban las lecturas, ellos nunca sabían nada. Preguntaban quién era Shakespeare, o si hablaba de un beisbolista que*

*era importante allá, nos preguntaban “quién era ese” y todo así. No, de acá nada que ellos conozcan*

*Estudiante 1: les explicábamos, y les explicábamos y les reexplicábamos y les dábamos ejemplos... ejemplos más concretos...*

*Estudiante 4 : que los puedan llevar a la vida real de ellos...*

## La enseñanza relevante

El tratamiento de los contenidos hasta aquí descripto ha hecho que se pierda de algún modo la funcionalidad de la enseñanza del inglés. En el marcado distanciamiento entre los contextos se ha perdido la posibilidad del saber “hacer” propio de la disciplina, el hecho de comprender inserto en la actividad intersubjetiva de los agentes lingüísticos, la habilitación para que estos se conviertan en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos del reconocimiento recíproco.

60

Por su parte, los protocolos analizados afirman respecto al inglés que se está enseñando: Estudiante 1: *porque a muchos no les gusta inglés porque no lo pueden aplicar; a ellos no les sirve. Tienen por un lado el inglés y por otro lado el mundo. Nosotras teníamos ¿te acordás? a ese chico... ‘¿para que quiero saber inglés si yo igual no voy a ser profesor de inglés, si yo igual no voy a dar clases, si yo igual no voy a hablar en inglés...*

Estudiante 2: *porque a muchos no les gusta inglés porque no lo pueden aplicar; a ellos no les sirve. Tienen por un lado el inglés y por otro lado el mundo. Nosotras teníamos ¿te acordás? a ese chico... ‘¿para que quiero saber inglés si yo igual no voy a ser profesor de inglés, si yo igual no voy a dar clases, si yo igual no voy a hablar en inglés...*

Estudiante 3: *Entonces lo que nosotras nos planteábamos era que nosotros veníamos con ‘reformular el pensamiento crítico y reflexivo del alumno’ –re bien lo sé- y después cuando tenía el libro... ¡¿qué pensamiento crítico y reflexivo estamos formulando?! ‘Sí, ya sé: los Ingleses son los mejores, los Yanquis también; su cultura es la mejor y la nuestra nos sirve para nada’. Nosotros tenemos que hacer todo lo que ellos dicen y actuar acorde a sus valores, porque ‘nosotros no tenemos cultura’.*

Estudiante 4: *o si no voy a ir al extranjero, que sólo iba a usar el idioma inglés cuando se fuera al extranjero y no en la vida cotidiana...*

Dado que la disciplina de enseñanza en este caso es concretamente la lengua del dominio hegemónico, se vuelve imprescindible la explicitación de las relaciones de poder que allí circulan. Si no se logra comprender como docentes y alumnos cuál es el lugar de la enunciación desde donde se está aprendiendo esta lengua, la enseñanza de la misma se convierte en un instrumento más de dominación cultural. Si por el contrario, comienza a entenderse que desde este horizonte espacio temporal de país latinoamericano y desde esta cultura local, las vidas diarias están mediadas textualmente y formadas por representaciones que se producen en otros lugares, podrán comenzar a responderse algunas preguntas. Preguntas tales como: ¿De quién son esas representaciones? ¿Quién se aventaja de ellas? ¿Cuáles son sus efectos ideológicos? ¿Qué representaciones alternativas existen? Se encontrará el sentido entonces, respecto a qué relevancia tiene en ese marco el hecho de ser usuario de la lengua que domina en este momento las relaciones, se podrá comenzar a vincular el contexto de producción con el contexto de utilización. Los contenidos de la Cultura Crítica seleccionados debieran aportar a los sujetos elementos para entender la complejidad del mundo social, su historia y actual configuración, al tiempo que lo capaciten para intervenir activamente en su mundo, cosa que pareciera estar lejos de ocurrir en las situaciones analizadas, donde no se estaría permitiendo a los alumnos reformular subjetivamente el mundo real con creatividad innovadora estableciendo realidades inéditas, ni conocer y debatir acerca del origen, sentido y soluciones ofrecidas por diferentes grupos humanos en los diferentes momentos de la historia y en la actualidad frente a problemáticas como organización, producción y consumo. En este caso particular hablamos de discursos de la lengua extranjera que construye en la actualidad los más relevantes mensajes de poder y toma de decisiones. Los aprendizajes mencionados no estarían dando cuenta de implicación de los estudiantes en su aprendizaje, no percibiéndose características de interés, la adecuación o relevancia.

## Conclusiones

La posibilidad de inserción en el currículum real que ha tenido este grupo de alumnos les ha permitido comenzar a ver lo hegemónico en lo escolar, les ha llevado a -desde la práctica reflexiva- resignificar los aportes teóricos que reciben al mismo tiempo en la formación de



grado y trasvasar el contexto escolar para realizar un escrutinio crítico de esas mismas relaciones de poder en la vida cotidiana.

Ser partícipes activos del contexto escolar les ha permitido percibir que las alternativas que se seleccionen o elaboren para la enseñanza del inglés deberían partir de un análisis crítico de la cultura social imperante tocando temáticas que se vinculen a los conflictos sociales vigentes. Conflictos relacionados con las situaciones de dolor, pobreza, marginación, injusticia, enfermedad, etc. en que se desarrollan las vidas cotidianas de los alumnos en lugar de los tópicos triviales, descomprometidos y ficticios que se propiciaron en las experiencias vividas en la escuela.

Han podido dimensionar que los contextos de producción y utilización requieren un trabajo profesional docente permanente y de alto compromiso ético que tiene su correlato pedagógico en lo que las pedagogías críticas han dado en llamar “Praxis”. Este enfoque crítico explicita una ciencia social crítica, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión cooperativa. La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última; se trata en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye a la otra. Constituye una forma de interacción, de actuar con otros para construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social. Es una ciencia orientada por la libertad, la autonomía, la emancipación y la responsabilidad, la posibilidad emancipadora de la educación a través del poder de la palabra Freire (1972); Grundy (1991); Giroux (1990); Habermas (1986). Es precisamente esta práctica dialéctica y reflexiva la que permitirá a estos futuros docentes revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. Surge de los protocolos analizados que los contenidos para la enseñanza del inglés no se perciben ya por estos alumnos como neutros, ahistóricos, objetivos e independientes de los sujetos sino como construcciones culturales. Se recupera al estudiante como ciudadano intérprete y partícipe en lugar de consumidor de bienes materiales y simbólicos. Finalmente, podría afirmarse que han podido comprender en la práctica que existe la posibilidad genuina de convertirse en docentes investigadores que desde una comprensión del currículum cuestionen las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica. Analizar reflexiva y colaborativamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social los ha ayudado a comprender lo que implicaría -al decir de Pérez Gómez (1998)- colocarse como “porteros” de la Cultura Crítica

habilitando el saber socialmente significativo a sus alumnos y convirtiéndose junto a sus colegas, nunca solos, en intérprete del proyecto curricular.

### **Bibliografía:**

BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

FREIRE, P. 1972. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

GRUNDY, S. 1991. Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.

HABERMAS, J. 1986. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

MATERIALES CURRICULARES Tercer Ciclo de EGB Lenguas Extranjeras. 1997.

Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. 1997. “El mundo visto desde las instituciones escolares” en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR- Las Segovias, pp. 77-90.

