

**XVII ENCUENTRO DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
"EDUCACIÓN Y POBREZA: ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES"**

TITULO:

**Las prácticas docentes y el desarrollo del pensamiento reflexivo  
en la formación del ciudadano.**

**Estudio de caso en una escuela media urbano periférica de Córdoba.**

AUTORES:

**Cristina Sappia**

[crsappia@yahoo.com.ar](mailto:crsappia@yahoo.com.ar)

y

**Cecilia Ziperovich**

[cecizipe@ciudad.com.ar](mailto:cecizipe@ciudad.com.ar)

PROCEDENCIA:

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Ciencias de la Educación**

## I.- Introducción

En esta ponencia comunicamos nuestros acercamientos a las prácticas docentes de una escuela urbano periférica de nivel medio<sup>1</sup>, con el fin de conocer si ellas posibilitan, en nuestros futuros ciudadanos, el desarrollo del pensamiento reflexivo. Se trata de un estudio de caso realizado durante el año 2005.

El origen de la investigación se funda en nuestro interés acerca de la posibilidad de que los sectores más vulnerables de nuestra sociedad pongan en juego el pensamiento al momento de sufragar. A la vez, nos posicionamos en la vertiente crítica del pensamiento posmoderno, que desde la Escuela de Frankfurt postula un discurso crítico a la sociedad industrial primero y post industrial después, cuestionando:

“La inequidad, la opresión y la desigualdad como factores de deshumanización y reivindican la libertad y el protagonismo del sujeto”. (Rigal, 1999, p. 162).

El posicionamiento epistemológico inicial respondió a la psicología cultural y a la psicología sociocultural -ambas de raigambre vigotskiana- nos proveen el carácter situado de toda actividad mental, la función mediadora del lenguaje y dos conceptos que iluminaron nuestra búsqueda, estos son:

- La “ley de la doble formación”:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. (Vigotsky, 1986, p. 94).

- La “zona de desarrollo próximo”:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1986, p. 133).

---

<sup>1</sup> En la Provincia de Córdoba, el nivel medio abarca el tercer ciclo de la Educación General Básica y el Ciclo de Especialización

A su vez, al momento de reconstruir la realidad observada, acudimos a la socioantropología, de la que tomamos el enfoque relacional.

Desde el concepto de zona de desarrollo próximo nos habíamos preguntado si las prácticas docentes ofrecen posibilidades para el desarrollo del pensamiento reflexivo o si pueden también cumplir un efecto iatrogénico obturando su desarrollo; en tal sentido, nos encontrábamos identificadas con los siguientes interrogantes que formula Bruner, (1994, p. 151):

“¿La zona de desarrollo próximo siempre es una bendición? ¿No es tal vez el origen a la vulnerabilidad humana a la persuasión, vulnerabilidad porque el educando empieza sin una base adecuada para criticar lo que le dan como ‘alimento’ aquellos cuyas conciencias superan a la suya en un principio? ¿El estrato superior es un estrato mejor? ¿El estrato superior de quién? ¿Y las fuerzas socio-históricas que conforman el lenguaje que luego constituye las mentes de quienes lo usan, son siempre benignas?”

Así, en un intento de dar respuesta, desde nuestro contexto, a estos interrogantes, emprendimos la búsqueda en terreno. La metodología de investigación se fundamentó en la antropología social, ya que como afirma Geertz (1983, p. 20) “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”. Desde esta línea cualitativa de investigación, apelamos a la etnografía.

El trabajo de campo se realizó en una escuela media urbano periférica de la Ciudad de Córdoba. La información recolectada es el resultado de la permanencia de ocho meses en terreno, en el que se efectuaron observaciones de clases y de reuniones de personal; entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos y análisis de documentos. Las triangulaciones a partir de la recurrencias encontradas nos permitieron construir un primer puente analítico, más ligado a la empiria, para posteriormente con los significados aportados por los docentes y alumnos del último año de la escolaridad obligatoria, tejer una compleja trama. Las categorías analíticas construidas son las siguientes:

- El desencuentro entre las representaciones de los docentes y las de los alumnos acerca de las competencias cognitivas del sujeto de aprendizaje.
- Un acercamiento que aleja.
- Aprender es memorizar.

- El pensamiento crítico reflexivo, en las prácticas docentes, parece estar ausente.
- En las representaciones docentes, la posibilidad de proyectar de los alumnos aparece vedada.

## **II.- El desencuentro entre las representaciones de los docentes y las de los alumnos acerca de las competencias cognitivas del sujeto de aprendizaje**

La representación social es un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, dando posibilidades de comprender al otro y asignarle un lugar en la sociedad. Este concepto fue creado por Serge Moscovici (1979, pp. 17-18) quien lo define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

En esta categoría delimitamos el concepto de representaciones sociales a las que se desprendieron recurrentemente en las entrevistas en torno a las competencias cognitivas de los alumnos; de éstas, optamos por lenguaje y función ejecutiva, funciones cerebrales superiores ambas, que consideramos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. Estas funciones se constituyen en el sujeto por su participación cultural mediada por las interacciones con otros, en instituciones destinadas intencionalmente a transmitir la cultura socialmente situada.

Las recurrencias en las expresiones de los docentes nos mostraron que en su imaginario el pensamiento en los alumnos parece manifestarse con escaso desarrollo; por lo que, en sus representaciones, les atribuyen la imposibilidad para reflexionar sobre sus pensamientos. Las siguientes citas textuales dan cuenta de ello: “no son capaces de ponerse a pensar”; es como que ellos son vagos para pensar, son como un robot que vos le ponés una información y hace eso, no quiere hacer otra cosa” ellos no reflexionan demasiado sobre lo que saben y sobre lo que no saben”.

Sin embargo, estas expresiones de los docentes hacia las competencias de los alumnos se contraponen con las representaciones de éstos acerca de su propio proceso de aprendizaje.

La puesta en práctica del pensamiento reflexivo, desde la perspectiva de los alumnos, aparece reiteradamente en las entrevistas, denotando además, posibilidades de anticipar y proyectar; condiciones cognitivas propias del pensamiento reflexivo. Con respecto al estudio, se trasluce en expresiones por las que aspiran a ser sujetos de aprendizaje activos y pensantes, utilizando una metodología de estudio propia, que denota el uso no consciente de estrategias metacognitivas; de las cuales es ilustrativa la siguiente expresión: “Yo no estudio, yo razono todo lo que escucho; todo lo que escucho lo pongo con la parte de mis ideas y razono siempre cual puede ser lo correcto y lo incorrecto [...]; no necesito estudiar mucho”.

Las competencias para anticipar, prever, planificar acorde al contexto aparece, en el hogar, en la conducta ante el estudio; el hacinamiento en que viven los lleva a prever condiciones mínimas que le permitan cumplir con los requerimientos escolares, de lo cual da cuenta el siguiente recorte de la entrevista a alumnos:

*“Entrevistadora:* ¿Qué decisiones toman ustedes para estudiar?, ¿qué tienen en cuenta?, ¿qué provisiones toman?”

*“Bruno:* Quedarme solo porque no puedo estudiar con mucho ruido. En mi casa somos muchos y hacen mucho ruido. [...] Somos seis. Por eso veo de quedarme solo para poder estudiar. Porque uno no puede estudiar donde hay mucho ruido”.

En cuanto a su vida cotidiana, parecen también poner en juego el pensamiento reflexivo sobre sus actos, evalúan su propia conducta, desprenden nuevas decisiones, conductas proactivas y autorregulaciones. El siguiente fragmento de registro lo pone en evidencia:

*Teresa:* “Por ejemplo las cosas que están mal, ver los chicos que se drogan, si sabemos que eso está mal no hacerlo. Es como si nosotros fuéramos nuestros propios profesores. Es evaluarse a sí mismo, tratar de cambiar lo que está mal y cambiarlo aunque sea difícil”.

*Mariano:* “Yo también decido qué está mal, lo evaluo para ver en qué cometí el error”.

Sin embargo, tales competencias cognitivas de los alumnos pasan desapercibidas en las representaciones de los docentes que a su vez parecen considerar que en la villa no están dadas las condiciones para andamiar procesos de aprendizaje autónomo, tal lo muestran las siguientes expresiones: “Sería lo ideal, lo estoy haciendo en otro colegio bajo otras condiciones”; “el aprendizaje autónomo tiene que ver con las posibilidades, y acá son muy pocas”.

A pesar de las recurrencias observadas, encontramos algunos docentes, los “herejes” al campo, en términos de Bourdieu (1995, p. 80), que valoran y realizan la enseñanza del pensamiento crítico reflexivo. No obstante, las representaciones y prácticas de estos docentes no llegan a conformar una categoría sino a constituir un caso dentro del caso estudiado. Por ende, sigue vigente la preocupación que dio origen a esta investigación, tal es la formación de los futuros ciudadanos.

### **III.- Un acercamiento que aleja**

Los docentes, a partir de sus representaciones acerca del mundo simbólico y cognitivo de sus alumnos, les ofrecen actividades prácticas, muchas veces relacionadas con lo que creen es la cultura de la villa, mediante estrategias de enseñanza que presentan características “infantilizantes”.

Los alumnos, en cambio, esperan de la escuela la posibilidad de saltar las barreras culturales, esperan que ésta cumpla su cometido de distribuir los saberes socialmente legitimados, de mediar el mundo conceptual. En las entrevistas, han manifestado preferencias por los contenidos conceptuales, que pareciera que la escuela se los retacea, se los simplifica. Así, podría pensarse que este “acercamiento” de los docentes a una cultura popular y desconocida significa la reproducción y profundización de las distancias culturales, como lo expresa Bruner (1997, p. 68): “las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño”.

Nos preguntamos entonces: ¿Es el sentido común de nuestros docentes el que genera una complicidad implícita con un modelo social excluyente? ¿Este sentido común estaría atravesado por la cultura posmoderna, en su vertiente del relativismo

cultural, que a partir de un “respeto a diferencias imaginadas” nos lleva a mantener al “otro” en un ghetto, como una forma especial de violencia colectiva materializada en el espacio urbano?; al respecto, expresa Claude Grignon (1983): “Bajo la coartada de respetar la ‘identidad’ infantil popular o regional, se puede rápidamente llegar a encerrar a los niños de las clases populares en reductos, en ‘reservas’ escolares, en ‘ghettos recreativos’ concebidos para proporcionar un desmentido meramente simbólico al mundo real, del que son un reverso lúdico. Estos nichos que continúan por su cuenta y riesgo funcionando como ratoneras no han sido acondicionados en función de un conocimiento real de los intereses y de la cultura de origen de aquellos a los que van destinados, sino en función de las representaciones que las fracciones intelectuales de las clases medias se hacen del pueblo y del ‘alma’ popular. El etnocentrismo de clase que continúa inspirándolos se pone de relieve en la valoración de la ‘espontaneidad’, de la ‘sensibilidad’ y de la ‘creatividad’ populares; lo que no deja de ser una forma de *reservar la abstracción y la capacidad de razonamiento para las clases dominantes*”.

A su vez, en la categoría “*un acercamiento que aleja*” convergen las siguientes representaciones que se manifiestan en prácticas que profundizan la brecha entre el mundo de los alumnos y el que mediarían los docentes. Son éstas:

- **Los profesores, en su imaginario, ligan a los educandos y a su medio social con actividades manuales.** A partir de las observaciones realizadas, podemos inferir que ellos, a pesar de que la documentación de la escuela informa acerca de la ocupación de los padres -empleados, amas de casa, jornaleros y taxistas-, presuponen que las actividades manuales conforman el medio de vida de las familias de la villa; acorde a ello, las estrategias de enseñanza, acentúan las actividades de índole práctica como medio para acercar los contenidos de la asignatura a los saberes previos de los educandos. Dan cuenta de ello, las siguientes expresiones: “Hay chicos acá que se prenden mucho más con los trabajos manuales que con las materias teóricas”; “porque en su casa los familiares se dedican a labores”.
- **Los profesores consideran que los alumnos piensan cuando los conceptos de la asignatura son significativos a su realidad; algunos a costa de los contenidos.** En las entrevistas a docentes, fueron recurrentes respuestas del

siguiente tenor: “No insisto tanto en lo que es el contenido, acá no se puede incidir en lo que es el contenido”; ¿qué vamos a ver con Grecia; el arte griego, la filosofía griega que eso qué puede traerle al chico, o sea de intereses inmediatos”.

Los alumnos, en cambio, disfrutaban de los contenidos conceptuales ajenos a su medio recibidos en la escuela: *“Historia, porque te hace volver el tiempo atrás y de otros lados; y te metes en lo que vivió y cómo fue”; “me interesa saber del cuerpo”; “cuando enseñan las diferentes capas de la tierra”*.

- **Los profesores simplifican los conocimientos para acercarlos a la cultura de sus alumnos.** Encontramos recurrentemente estrategias de enseñanza que muestran simplificación e “infantilización” de los contenidos conceptuales. Encontramos recurrentemente estrategias de enseñanza, que muestran -como ya se dijo- simplificación e “infantilización” de los contenidos conceptuales. En las entrevistas, una docente las fundamenta así: “uno le tiene que hacer lo más simple posible, porque el chico está acostumbrado a eso, busca el camino más corto”.

Como vemos, este vano intento de acercamiento acrecienta las barreras culturales que separan a ambos actores sociales. Por su parte, existen alumnos que al decir de una docente “están muy cerrados; no quieren ver otra cultura, eso es lo que yo veo; no sé”. Entonces, ¿se trataría quizás de una resistencia a la inculcación?, o ¿esta resistencia se manifiesta justamente en el goce con los contenidos?.

#### **IV.- Aprender es memorizar**

La memoria aparece como el dispositivo para el aprendizaje mayormente requerido por las prácticas docentes; fue recurrente encontrar en los alumnos expresiones como “cuando leo me queda acá”, “me queda en la cabeza”; y en los docentes la queja “no me repiten nada; no repiten ni lo más elemental”. Pareciera que, acorde a la “concepción bancaria de la educación”, por la cual “el hombre es una cosa, un depósito, ‘una olla’. Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado con pedazos de mundo digeridos por otro” (Freire, 1973, p. 17), docentes y alumnos conciben al aprendizaje como un proceso de acumulación de información. Esta concepción de educación aparece justificada en la siguiente definición que hace una docente de sus alumnos: “Es como que ellos son vagos para pensar, [...]”

es como un robot que vos le ponés una información y hace eso, no quiere hacer otra cosa”.

Tal expresión encierra clasificaciones, que dan cuenta de una “objetividad del segundo orden”, en términos de Bourdieu (1995; p. 18): “Bajo la forma de sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales”.

Los alumnos responden a esta nominación, es que “al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo” (Bourdieu, 1985, p. 65). Ahora bien, pareciera que los *sistemas de clasificación* que ofrece la escuela operaran solamente para la sobrevivencia escolar; ya que hemos podido ver que **los alumnos diferencian razonar de estudiar** y que para ellos **estudiar es memorizar**, tal lo muestra la siguiente expresión de una alumna: “Yo no estudio, yo razono todo lo que escucho”.

#### **V.- El pensamiento crítico reflexivo en las prácticas docentes parece estar ausente**

El desarrollo de las funciones superiores en los alumnos está en estrecha relación con el dispositivo escolar, tal lo expresa Ricardo Baquero (1997, p. 223): “El alumno es un efecto particular de las prácticas escolares y el desarrollo de sus funciones psicológicas revela [...] las modalidades de apropiación recíproca y las características de las actividades e instrumentos mediadores del dispositivo escolar, incluido su potencial homogeneizador de los comportamientos infantiles (lo que referimos como el carácter ‘normalizador’ de sus prácticas)”.

En tal sentido, coincidimos con Edith Litwin (1999, pp. 111-112) cuando expresa, refiriéndose a las condiciones docentes que enmarcan la enseñanza para el pensamiento crítico reflexivo: “La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueda favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. [...] El análisis del pensamiento del docente nos remite a pensar en las cuotas de

autonomía que se plantea en su labor; en las consideraciones profesionales y gremiales de la autonomía y sus implicancias sociopolíticas en los procesos de reforma y en las crisis del sistema educativo”. Por ello, decidimos indagar la función ejecutiva en las prácticas docentes, si manifiestan una conducta reguladora hacia sí mismo y la sociedad.

- **Acerca de la reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza**, llamó la atención que, en la mayoría de los docentes, no apareciera juicio ni propuesta superadora sobre su práctica de enseñanza, pareciera que las condición sociocultural de los alumnos los eximiera de la necesidad de una toma de distancia reflexiva con su tarea de enseñante; a su vez aparece una predeterminación del destino de los alumnos, que soslaya su paso por la escuela. Lo muestran expresiones del siguiente tenor: “Yo soy muy conformista, viendo el medio, me conformo”; “están mal formados, cuando crecen no están preparados para afrontar la vida”.

- **Acerca de las prácticas docentes institucionales**, la participación en el Proyecto Educativo Institucional<sup>2</sup> no es fácil dadas las condiciones de trabajo del docente de nivel medio. Lo cual es corroborado por la información recogida que muestra un escaso involucramiento en la vida escolar. Las respuestas recurrentes, son como ésta: “No, muy poco; asambleas, reuniones, sé estar, doy mi opinión, pero, no estoy acá permanentemente”.

- **Acerca de la reflexión sobre la condición de trabajador**, los docentes reflexionan sobre su condición de trabajador en cuanto a la pérdida de prestigio social y a su condición salarial. Ahora bien, no desprenden a partir de allí, propuestas superadoras que demanden al estado respuestas a la problemática. En cuanto a su participación en la vida gremial, responden: “No, no me interesa”; “no, no soy ni afiliada a la UEPC<sup>3</sup>, ni nada de eso”.

- **Acerca de la reflexión sobre la realidad sociopolítica y su incidencia en la profesión docente**, la realidad sociopolítica pareciera no ser objeto de reflexión o reflejar neutralidad. Tal las siguientes expresiones: “En la parte política yo no me he

---

<sup>2</sup> El Proyecto Educativo Institucional posibilita la autonomía relativa de los actores en la micropolítica de la escuela y de ésta en relación al poder central.

<sup>3</sup> Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Gremio que nuclea a los docentes de escuelas públicas de la provincia de Córdoba.

metido, nunca he participado”; “no me ha afectado a mí la parte política. No me siento tocada y hago caso omiso de lo que puede llegar a ser en general”.

Finalmente, pudimos observar que en las prácticas docentes no aparecerían conductas proactivas en torno a su propia práctica, a su condición de trabajador, ni a la realidad sociopolítica que las determina y a la vez se sostiene por la ausencia de esta conducta. Así, la “distancia reflexiva y crítica del profesorado” -que Contreras Domingo (1997, p. 156) visualiza como “condición necesaria para que el proceso de aprendizaje pueda dar lugar a una formación del alumnado para la participación activa y autónoma en la vida pública”- pareciera estar ausente.

#### **VI.- En las representaciones docentes la posibilidad de proyectar de los alumnos aparece vedada**

En las representaciones de los docentes, no parece posible que los estudiantes desarrollen disposiciones para proyectar a futuro; pareciera que, desde una mirada etnocéntrica -correspondiente a los sectores altos y medios de la sociedad- el medio sociocultural predetermina su destino, refieren al capital social, económico y cultural de los alumnos como determinante de disposiciones que van a reproducir sus condiciones de vida.

La “eficacia performativa de la palabra” (Bourdieu, 1995; p. 101) de los docentes pareciera que se cumple de distintas maneras. Los jóvenes valorados por la escuela como “buenos alumnos” no planifican su futuro, aceptan resignadamente el destino. En la entrevista, brindaron respuestas de este tipo: “No sé, yo pienso que lo que tiene que pasar, pasa sin que lo planifiquemos”. Otros, ponen en juego de la función ejecutiva, el carácter proactivo y regulador del mundo social, a partir de las categorías de percepción del mundo construidas a lo largo de la escolaridad obligatoria, en las que las nominaciones de que han sido objeto están ya instaladas: “Sería sacar todas las villas porque quedan feas; en las rutas (...) y cuando vienen los turistas eso queda feo”

Llama aquí la atención que estos futuros ciudadanos no se planteen reconvertir la villa en un barrio diagramado como tal, con viviendas dignas y servicios públicos. Podemos quizás anticipar una explicación: será el hecho de ser objeto de violencia

simbólica, a los “desechos”, como los definiera una docente, se los saca: “Las dificultades los ahogan, y quedan ahí como un desecho”.

Cabe nuevamente acudir a Bourdieu para explicarnos esta aceptación de la realidad por parte de los alumnos: “La violencia simbólica es para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. [...] Por esta razón, el análisis de la aceptación dóxica del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De todas las formas de ‘persuasión clandestina’, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas.” (Bourdieu, 1995; p. 120).

Existen también unos pocos alumnos que planifican su vida adulta. Se trata de la inclusión en el campo laboral. Ahora bien, en sus representaciones no aparece el ejercicio de algún trabajo a partir de una opción vocacional. Dicen: “Yo quiero trabajar en lo que a mí me gusta, en el fútbol.[...] Esforzándome, poniendo empeño en el fútbol.”

Aquí, las barreras culturales se han mantenido incólumes. Es que tanto el campo social de origen como la experiencia en el subcampo escolar han desarrollado disposiciones, lo que Bourdieu (1995; p. 93-94) define como *habitus*: “Las disposiciones están ellas mismas socialmente determinadas [...]. El concepto de *habitus* da cuenta del hecho de que los agentes sociales no son ni partículas de materia determinadas por causas externas, ni tampoco pequeñas mónadas guiadas exclusivamente por motivos internos y que llevan a cabo una suerte de programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son producto de la historia, esto es, de la historia del campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo determinado. [...] Los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina”.

Al respecto, es pertinente recordar el pensamiento de Silvia Duschatzky (1999, pp. 16 y 17) quien apela al pensamiento de Bourdieu en la línea de la teoría de la reproducción: “Bourdieu considera que un sistema social particular se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas de producción, que hacen

posible que una estructura se conserve, sino que a ello contribuyen un conjunto de prácticas educativas tendientes a modelar los esquemas de percepción y comportamiento de los sujetos. [...] Junto a la familia la institución educativa es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción cultural”.

Afortunadamente, aunque conformando un caso dentro del caso estudiado, existen quienes pueden saltar las barreras culturales.

Alumnos con proyectos personales: “Yo **quiero hacer de todo en mi vida**, bailar, dedicarme a una carrera profesional, como ser reportera o profesora en Formación Ética.”

Alumnos con proyectos sociales: “Que **haya más trabajo, menos pobreza, más casas** porque hay gente que no tiene donde vivir”.

Docentes que no sostienen barreras sociales, cuyas representaciones acerca del futuro de los alumnos sólo portan incertidumbre ante la competitividad que exige el mundo globalizado, tal expresa la docente de Ciencias Naturales: “Tengo un sentimiento horrible. Que les estoy mintiendo, porque diariamente les pido que se superen, que estudien, que terminen la escuela, que peleen un título que les va a abrir puertas. Y sabemos que tienen un futuro incierto; el país, la realidad ésta globalizada que tenemos, es más exigente con la capacitación. Entonces yo sé que con el título secundario tampoco les va a alcanzar como para poder competir. Yo sé perfectamente que la realidad que les espera no sé si es durísima pero por lo menos dudosa”.

Y algún docente -el profesor de Tecnología- que intenta crear conciencia crítica: “A los chicos de sexto año les hago ver que no se tienen que dejar usar. Yo intento que a través de mi materia tomen conciencia. Estuvimos hablando de que ese discurso que nos han metido que somos gente del tercer mundo, que estamos condenados a vivir siempre en la mediocridad; yo trato que ellos vean que es posible, ya sea como albañiles, ingenieros, médicos, salir de este estado de cosas”.

Ahora bien, estas excepciones ¿pueden conformarse como resistencia?; lo observado, desde los buenos alumnos que no ven posible proyectar, pasando por la mayoría en los que sus disposiciones sólo les permiten imaginarse repitiendo el orden social, hasta llegar a los dos jóvenes que sueñan otros mundos. Todo ello, ¿es

el reflejo de nuestra sociedad? Ya que “la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura” (Bruner, 1997, p. 29).

### **VII.- Reflexiones para seguir pensando**

En los alumnos próximos a egresar de la escolaridad obligatoria, el pensamiento reflexivo aparece desarrollado y -aunque de manera inconciente- puesto en juego,. Ahora bien, la observación acerca de las representaciones y prácticas de los docentes del último año de la escolaridad obligatoria nos permitieron arribar a que los profesores, desde un imaginario que parece negar a los alumnos quizás por su condición sociocultural, la posibilidad de reflexionar, paradójicamente parecen no ofrecerles estrategias de enseñanza tendientes a su desarrollo.

Por otra parte, queremos destacar que en esta investigación surgió información recurrente que no respondía al interrogante inicial, pero nos permitió construir una categoría que enunciamos como “Aprender es memorizar”, que emerge de la observación en las prácticas docentes de escasa estimulación tendiente al desarrollo de alguna función superior y la memoria como el dispositivo para el aprendizaje siempre requerido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, RICARDO. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BOURDIEU, PIERRE (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, PIERRE y LOÏC WACQUANT, (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRUNER, JEROME. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, JEROME. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- CALVO, BEATRIZ. (1992 ). "Etnografía de la educación". En: Nueva Antropología; vol. XII, nro. 42. México.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DUSCHATZKY, SILVIA. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- EZPELETA, JUSTA. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FREIRE, PAULO. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GEERTZ CLIFFORD, (1983). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GRIGNON, CLAUDE. (1983) "Más allá de la reproducción". Entrevista realizada y traducida por Julia Varela. Madrid: Universidad Complutense.
- RIGAL, LUIS, (1999). "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En: Invernón, Francisco (comp.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- LITWIN, EDITH. (1999). "El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda". En: CAMILONI, ALICIA et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, ELSIE y RUTH MERCADO. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente; descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Cinvestav. IPN.
- SAPPPIA, CRISTINA (2005) "La escuela urbano marginal. Una demanda a las políticas de formación docente". En: *XVI Encuentro Estado de la investigación Educativa: "Formación docente a debate"*. Córdoba: Universidad Católica. Facultad de Educación. CIFE/REDUC. Red de Investigación Educativa.
- STAKE, ROBERT. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, STEVEN J. y R. BOGDAN. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

VIGOTSKY, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade

WACQUANT, LOÏC. (2005) "Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique". En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 160, diciembre de 2005. Ferreira.

ZIPEROVICH, CECILIA. (2004) *Comprender la complejidad del aprendizaje* Córdoba: Educando.