

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: PERSPECTIVA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SCHOOL KNOWLEDGE: PRIMARY STUDENT'S POINT OF VIEW

Liliana Marisol Martín¹

Universidad Nacional de San Luis
marisolmartin09@gmail.com

Resumen

En este artículo compartimos algunos resultados parciales de una investigación exploratoria, de corte cualitativa, desarrollada durante 2016 y 2017 en dos instituciones educativas de la ciudad de San Luis: una escuela urbana y otra vulnerable, cuyo objetivo central es conocer los sentidos que alumnos de 6to grado de Educación Primaria le asignan a la escuela. Dicha investigación se enmarca en la elaboración de una tesis de maestría y pretende contribuir a la producción de conocimiento al interior del Proyecto de Investigación “Escuela, Currículum y Subjetividad: los imaginarios, las prácticas y los vínculos en la producción de subjetividad”, del que formo parte como docente investigadora. Los resultados que compartimos, en esta oportunidad, se focalizan en los sentidos que, los sujetos de la investigación atribuyen a *la escuela como espacio de transmisión de conocimiento*, lo que constituye una de las categorías emergentes de la indagación. Las voces de los sujetos reconocen a la escuela como un espacio de transmisión de conocimiento, y con matices de sentido según la institución, refieren al currículum escolar y a ciertas prácticas curriculares, asignándole determinado valor al conocimiento que enseña la escuela.

Palabras clave: Escuela – Conocimiento – Transmisión – Sentidos

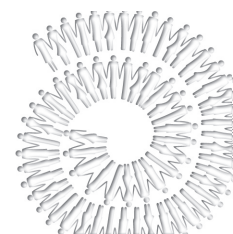
Abstract

This article presents some results of a qualitative research about senses of School considering primary school students' points of view. It took place in two primary schools in San Luis in 2016 and 2017: in a urban zone and in the suburbs. It was developed as a thesis to accede to Master's degree, and also it expects to contribute to knowledge's construction for a research Project in San Luis University: "School, curriculum and subjectivity" (PROICO 2-1514 C y T). At this opportunity the results focuses on the senses of school as a transmission space from the point of view of primary school students. Students 'voices in both institutions, recognise that school is a transmission space, they allude to curriculum, and some curricular practices to value knowledge that is taught by School.

Key words: School – Knowledge – Transmission – Senses

Recepción: 21-06-18

Aceptación:10-10-18



INTRODUCCIÓN

Se trata de una investigación exploratoria, de corte cualitativo, que busca indagar e interpretar los sentidos atribuidos a la escuela por los sujetos que cursan el último año del nivel primario, pertenecientes a dos escuelas de la ciudad de San Luis, cuya característica diferencial es que una de estas se encuentra situada en zona urbana y la otra en zona vulnerable, atendiendo poblaciones con características socioeconómicas y culturales diferenciadas.

Los sujetos que asisten a la escuela urbana (Escuela A) proceden de hogares sostenidos económicamente por trabajadores asalariados y profesionales; mientras que aquellos que asisten a la escuela vulnerable (Escuela B) proceden de hogares sostenidos económicamente por planes sociales y/o trabajos informales y precarizados.

Como resultados han surgido cuatro categorías emergentes que, desde nuestra interpretación, dan cuenta de los sentidos que los sujetos atribuyen a la escuela, a saber:

- la escuela como espacio de transmisión de conocimiento académico;
- la escuela como espacio de encuentro y convivencia con otros;
- la escuela como espacio de disciplinamiento y
- la escuela como espacio que prepara para el futuro.

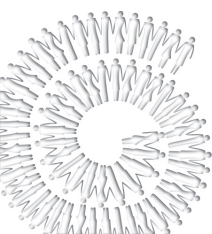
En este artículo intentamos abordar la primera categoría, comunicando las voces de los chicos y reconstruyendo sus sentidos acerca del conocimiento que transmite la escuela, el currículum escolar y los procesos de transmisión del conocimiento.

Para ello, en un primer momento, desarrollamos los posicionamientos teóricos acerca de la escuela y la manera de entender la construcción de sentidos en esta investigación; una breve descripción de la metodología empleada y finalmente presentamos los principales resultados en relación a la categoría de la escuela como espacio de transmisión de conocimiento académico.

1. Contexto Conceptual

Entendemos a la escuela como una organización, un objeto social, una entidad instituida cuya función central es encargarse de la educación, ser agente de socialización y procesar un proyecto de enseñanza y de aprendizaje que, a su vez, transmite información, socializa y forma.

La institución escolar como formato educativo específico y artificial se extendió y globalizó desde fines del siglo XIX como forma hegemónica. Templo de civilización, de la razón y de la ciencia, se caracterizó desde sus orígenes por el encierro institucional de los niños,



una organización en niveles según criterios etarios, y un currículum diferenciado para los mismos, legalizado y legitimado por el Estado y la autoridad académica de la ciencia para homogeneizar a la población en una misma cultura y valores (Pineau, 2013).

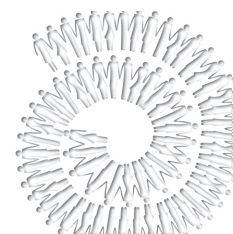
En la actualidad esta institución moderna, al decir de numerosos autores (Corea y Lewcowicz, 2004; Narodowski, 2006; Follari, 2007; Dubet, 2010) se encuentra en crisis, desamparada por el Estado; sin el respaldo que le otorgaba la vigencia del orden simbólico moderno; en dudosa alianza con las familias; a contrapelo de la cultura que promueve el mercado como instancia dominante en la actualidad y atravesada por las múltiples problemáticas de las sociedades complejas. Por todo esto, su mandato fundacional, sentido social y eficacia simbólica se ve interpelada y en este marco resulta relevante escuchar las voces de los estudiantes como una manera de desentrañar los sentidos que le atribuyen a la escuela en la actualidad.

Esta investigación se enfoca principalmente en la dimensión simbólica de los procesos sociales, que se concibe no mera y únicamente ceñida a la intención subjetiva de los sujetos, sino que se entiende a la producción de sentidos en vinculación con el sistema de relaciones sociales en el que se inscriben, es decir, que partimos de reconocer el condicionamiento socio-estructural de la dimensión simbólica.

Bourdieu (1988) nos aporta a este modo de entender las cosas, señalando claramente que en el mundo social, incluidos los sistemas simbólicos y el lenguaje, existen estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad que son capaces de orientar o coaccionar las prácticas y representaciones de los sujetos, condicionando la génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción. Y agrega que, a su vez, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, para conservar o transformar esas estructuras.

Por su parte Giddens (2011) introduce un matiz interesante para pensar la construcción de sentidos, como acción humana condicionada, pero no determinada del todo por las estructuras sociales. Según este autor, la estructura remite a la existencia de un conjunto de elementos tales como reglas, convenciones, normas y recursos que marcan los límites de las acciones humanas en tanto les vienen dados, pero que no por ello determinan del todo esas acciones. De hecho, enfatiza el carácter reflexivo de la acción de los sujetos, ya que estos poseen conocimientos prácticos sobre lo que hacen, sus circunstancias y las reglas y recursos que los posibilitan. Este “conocimiento mutuo”, como lo llama el autor, se asentaría en el sentido común que permite actuar, da seguridad y contiene en sí mismo la semilla de la producción y reproducción recursiva de la realidad social.

Entonces, al partir de esta doble consideración del plano simbólico como condicionado por las estructuras sociales, pero no enteramente determinado por estas, es que



entendemos a la construcción de sentido como un proceso inherente a los seres humanos en su afán de asir la realidad y conducirse en esta, que solo puede ser entendido en situación, considerando tanto aspectos individuales y sociales.

2. Contexto Metodológico

En tanto que investigación cualitativa, aquí nos “interesan las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006, p. 25) por los sujetos, para lo que hemos tenido que entrar en interacción con ellos, poniéndonos en contacto con su vida cotidiana en la escuela, en un intento de descubrir su particular perspectiva sobre esta institución.

En esta tarea, los dispositivos privilegiados para la producción de la información han sido los cuestionarios de frases incompletas, las entrevistas semiestructuradas, así como también grupos de discusión, aplicados con estudiantes de 6to año de Educación Primaria en ambas instituciones educativas por un período de cuatro meses.

En un primer momento se aplicaron los cuestionarios de frases incompletas como técnica proyectiva verbal para que los sujetos expresaran inicialmente sus ideas, creencias y emociones sobre la escuela, luego profundizadas en un segundo momento en las entrevistas individuales. Por su parte, los grupos de discusión se plantearon como reuniones grupales en las que, a través de distintos recursos tendientes a hacer emerger información, se debatía e intercambiaba sobre la perspectiva que tienen los sujetos acerca de la escuela, el sentido que le asignan y la valoración que hacen de experiencias, situaciones y actores del contexto escolar.

El tratamiento de la información implicó un movimiento espiralado, idas y vueltas recíprocas entre la producción, la codificación y el análisis. Establecimos relaciones y codificamos reuniendo conjuntos que aludían a sentidos similares, integrados en distintas categorías. Aquí hemos involucrado dialécticamente nuestras lecturas de literatura académica específica relevante, saberes previos acerca del objeto y fundamentalmente las voces de nuestros sujetos de investigación.

3. Resultados

3.1 La escuela como espacio de transmisión del conocimiento académico

“La escuela es el lugar donde se viene a aprender el tema que nos da la señorita” (s2/ EA)²

Si bien la categoría de transmisión ha reaparecido, siendo resignificada en los últimos tiempos en que se sustrajo su referencia directa a la pedagogía tradicional, aquí nos interesa considerarla precisamente desde aquella interpretación clásica con cierta mirada



mecanicista, porque da cuenta de la perspectiva que los sujetos de la investigación tienen de los procesos de transmisión que se dan en el contexto escolar.

Así concebida, la transmisión es entendida como un estilo de relación pedagógica que resulta de congelar a los sujetos en un posicionamiento bancario, y compartimentalizar y didactizar el conocimiento. En términos de Frigerio “Alguien que tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe” (Frigerio, 2004, p. 14). Esta concepción de transmisión vertical fue instituida por la escuela de la modernidad, cristalizando a los sujetos -docentes y alumnos- y a los saberes involucrados en el proceso, entendidos como conocimiento externalizado y objetivado en el currículum oficial. Un conocimiento académico que resulta, como enseña Chevallard (1982), descontextualizado de su universo de producción, la ciencia y los contextos institucionales y sociohistóricos en que la empresa científica se sitúa. Estos conocimientos que enseña la institución escolar, erigida como espacio monopólico en la transmisión de la cultura, consolidan su eficacia simbólica en la medida en que resultan legitimados por los Estados-Nación y por la autoridad propia de la que goza el conocimiento científico.

Dicha imagen reduccionista de la transmisión, como un proceso vertical de roles claros y fronteras estancas (Sirota, 2004), nos parece que sirve aquí para comprender cierto sentido que los sujetos estudiados, desde sus marcos de referencia, atribuyen a la escuela.

La institución escolar estaría pasándoles algo, esto es, el conocimiento escolar, con el que de algún modo los sujetos son puestos en relación en su experiencia escolar. En el marco de la representación de la escuela como espacio de transmisión de conocimiento académico, aparece una serie de subcategorías comunes a ambas escuelas y otras particulares de cada institución, que se desarrollan a continuación.

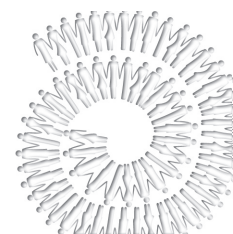
3.1.2 Un conocimiento de tipo académico-disciplinar

Si nos detenemos en las voces de los alumnos encontramos algunas similitudes en la manera de entender el tipo de conocimiento que transmite la escuela en ambas instituciones escolares. En general, entienden que el espacio escolar es para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos provenientes de las diferentes áreas disciplinares, pues en más de una ocasión mencionan explícitamente el nombre de los cuerpos de conocimiento disciplinar que traspone y enseña la escuela.

Escuela A:

“Nos enseñan todas las materias, lengua matemática, geografía [...]” (s2).

“Lo que me gusta de la escuela es tener muchas materias, matemática, Naturales, Sociales, Lengua, Música, Inglés, Ed física” (s16).



“[...] tenemos materias increíbles. Te enseñan idiomas, tecnología, dibujar [...]” (s1).

“No me gustan Matemática y las pruebas porque hay que estudiar mucho y soy medio floja para eso” (s12).

“No me gusta Lengua y Sociales porque hay que leer y memorizar todas las cosas” (s10).

Escuela B:

“Me gusta Lengua, Matemática, Música, Física, Plástica porque son fáciles [...]”. “No me gusta Naturales y sociales” (s12).

“Vengo a aprender las materias, por ejemplo, en Matemática... multiplicación, división... suma, resta” (s9).

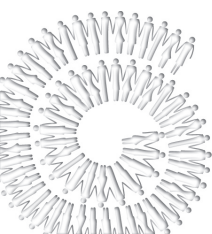
“La escuela me enseña muchas cosas, Matemática, Lengua, Ética, Ciencias sociales Ciencias naturales y más a leer [...]” (s9).

Estos sujetos, de ambas instituciones, entienden que en la escuela se transmite un conocimiento académico compartimentado en áreas disciplinares tales como: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, entre otras mencionadas, que remiten al currículum escolar, como texto que genera un ordenamiento, con su correspondiente clasificación y jerarquización de los objetos de conocimiento (Palamidessi, 2005).

Desde sus marcos de referencia, podemos decir que perdura y se naturaliza esta transmisión de conocimientos de raigambre disciplinar en la escuela, que se ha instituido en los orígenes del sistema educativo. El conocimiento que transmite la escuela no es cualquier conocimiento, sino que se trata de un conocimiento académico, que presenta las visiones de mundo autorizadas, una proposición de la cultura, que define lo válidamente cognoscible (Edwards, 1995).

Este ordenamiento disciplinar, que identifican los sujetos, para Veiga Neto (2005) es propio del currículum típicamente moderno, “la disposición disciplinar -o disciplinaria- vino a cumplir la voluntad de poner orden en el mundo o representar un supuesto orden natural que ya sería propio del mundo” (Veiga Neto, 2005, p. 207). Las mismas, aunque se presenten como naturales, resultan una matriz de fondo que genera ciertas condiciones mentales que encubren la contingencia de un tipo de sociedad determinada. Es decir, que el currículum, organizado de este modo, no persigue solamente cuestiones de índole racional o epistemológica, sino que también tiene efectos de fundamentación del orden social e histórico.

A su vez, como veremos, los sujetos remiten a ciertas operaciones cognitivas a través de las cuales se ponen en relación con tales conocimientos, dando cuenta de la concreción de la propuesta cultural escolar, que nunca es unívoca ni homogénea, aunque el



currículum prescripto sea el mismo. Sino que depende de las relaciones y prácticas a través de las cuales los sujetos se encuentran con los conocimientos que trasmite la escuela (Edwards, 1995).

Si bien en nuestra investigación no se han observado las clases en las que se concretan estas interacciones con los conocimientos, a partir de los instrumentos de producción de información empleados hemos identificado algunas operaciones cognitivas que dicen poner en juego y que permiten sospechar que la transmisión de conocimiento disciplinar desde una perspectiva tradicional y mecanicista resulta predominante.

Escuela A:

“Lo que hacemos en la escuela es estudiar y aprender” (s1).

“No me gusta Lengua y Sociales porque hay que leer y memorizar todas las cosas” (s10).

“Lo que hacemos en la escuela es hacer tarea” (s3).

“Lo que hacemos en la escuela es estudiar o hacer la tarea” (s6).

“En la escuela siempre hay que estudiar y escribir” (s11).

“Lo que hacemos en la escuela, es estudiar... repasar” (s16).

“Lo que hacemos en la escuela es estudiar, preguntas, etc.” (s20).

“En la escuela siempre presto atención, estudio” (s27).

Escuela B:

“Dónde venimos a aprender” (s4).

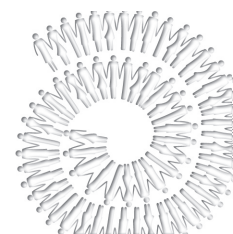
“Donde podemos aprender, estudiar” (s9).

“La escuela me enseña a escribir, leer, a estudiar, sumar” (s6).

“La escuela es el lugar donde puedo estudiar y aprender” (s11).

“Si estoy en la escuela estudiamos [...] hacemos tarea [...]. En Lengua, analizar oraciones, separar en sílabas, no sé, copiar un texto, buscar sustantivos, los verbos, los adjetivos en el texto” (s3).

Desde sus marcos de referencia, los sujetos de ambas instituciones remiten que en la escuela desarrollan prácticas y operaciones cognitivas en torno al aprendizaje de los conocimientos, tales como: estudiar, prestar atención, leer, memorizar, escribir, hacer la tarea, hacer cuestionarios o repasar. Según nuestra interpretación, estas prácticas y operaciones cognitivas dan cuenta de lo propio del trabajo escolar que le corresponde a un polo de la relación pedagógica, el estudiante, según las condiciones técnico-pedagógicas y simbólicas de la escuela, instituidas desde sus orígenes.



Nos parece importante señalar que, aunque mencionan el mismo tipo de prácticas y operaciones cognitivas, existen matices en los sentidos que le atribuyen. Un ejemplo de ello lo constituye la representación de aprendizaje que, en ambas escuelas, han construido.

Escuela A:

“Aprender es adquirir conocimientos además de los que ya tenemos. Es tener más conocimientos, es conocer algo más” (g.d)³

“Aprender es ver nuevas cosas, o más cosas de un tema” (g.d).

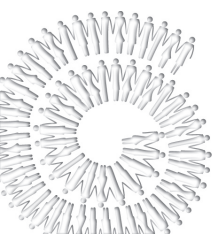
Escuela B:

“Aprender es absorber el conocimiento en el cerebro. Hay que repetir muchas veces hasta que lo absorbe el cerebro [...] primero no te sale hasta que te sale. Hay que practicarlo, leyendo muchas veces [...]” (g.d).

En ambos casos hablan de adquirir conocimiento, en correspondencia con la imagen de la escuela como transmisora de conocimientos académicos disciplinares. Sin embargo, como señalamos, se observan matices en tanto en la escuela A, desde sus historias biográficas y posiciones de clase, se reconocen con conocimientos previos que la escuela viene a completar o diversificar. En tanto que los sujetos de la escuela B parecen no reconocerse con saberes previos, y hablan de una adquisición de conocimientos por mera repetición hasta que lo *absorbe el cerebro*. Esta absorción pareciera ser mera copia mecánica de la realidad, sin remitir a mayor actividad e involucramiento de parte de ellos.

Es decir que, aunque los sujetos de ambas instituciones refieren a similares prácticas y actividades cognitivas que, en tanto estudiantes desarrollan en la escuela, los sentidos en torno del aprendizaje escolar tienen matices e interpretamos que están condicionadas por experiencias también diversas y modos diferentes de ponerse en relación con los conocimientos que transmite la escuela; a los que se podría acceder a través de la observación de clases, entre otros dispositivos, que han excedido las posibilidades de esta investigación.

Tentativamente, podemos decir que el no reconocerse como poseedor de saberes previos en el caso de los sujetos de la escuela vulnerable puede estar dando cuenta del efecto subjetivo que tiene la desvalorización de sus modos de ser y las culturas que portan, que, en ocasiones, ellos denuncian como causa de conflictos con sus docentes. Dicha problemática espera ser abordada en otra de las categorías emergentes: la *Escuela como espacio de convivencia con otros*, aun en procesos de análisis.



3.1.3. El conocimiento de la lectura y escritura

Al detenernos en las voces de los alumnos de la **Escuela B**, advertimos que dentro de los conocimientos académicos que enseña la escuela valoran especialmente el conocimiento de la lectura y la escritura.

Como sabemos la escuela fue pensada para la formación de una ciudadanía letrada como condición necesaria para la formación de los estados nacionales (Dussel, 2004), por ello la alfabetización de las poblaciones se ha constituido en uno de sus propósitos centrales, desde el propio momento fundacional de la institución para posibilitar el ejercicio de dicha ciudadanía.

Entendemos al lenguaje en estrecha vinculación con el poder, con potencia performativa en la construcción de la realidad, de modo que todo discurso resulta ideológico y pronunciado desde alguna restricción, precisamente sus condiciones de producción (Verón, 1980). El análisis de la dimensión ideológica del discurso, dice De Ipola (1979), consiste precisamente en detectar y dar cuenta de las huellas de dichas condiciones de producción. Por ello, para entender la relación de la escuela y la lengua, la escuela en tanto transmisora de la lengua legítima, no puede perderse de vista, entonces, que es constituida en vinculación al Estado: “Producida por autores que tienen autoridad para describir, fijada y codificada, por los gramáticos y profesores, encargados también de inculcar su dominio [...] como sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas” (Bourdieu, 1999, p.19). Se trata de una lengua que se impone de la mano de la dominación política, y la escuela asegura las condiciones para su reconocimiento universal, la pretendida integración a una comunidad lingüística, escondiendo lo que en realidad serían relaciones de dominación lingüística y la consolidación de un mundo social determinado de la mano del lenguaje.

Hemos advertido que desde los marcos referenciales de los sujetos de la **Escuela B**, la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento específico de la lectura y la escritura resulta particularmente valorizado, pues le asignan un lugar central como “el” conocimiento privilegiado que les enseña la escuela:

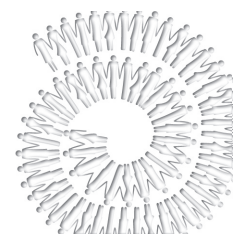
“La escuela me enseña muchas cosas, Matemática, Lengua, Ética, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y más leer” (s9).

“La escuela es el lugar donde aprendo a leer” (s10).

“Sin escuela sería muy malo, porque nadie sabría leer y escribir” (s8).

“Sin escuela sería horrible porque nadie sabría leer” (s12).

Conciben a la escuela como espacio de conocimiento académico disciplinar, no obstante la transmisión de conocimiento más reconocido para este colectivo es la enseñanza de



la lectura y escritura. Como veremos, la escuela adquiere significatividad y valor para ellos en tanto les enseña a leer y escribir.

“Y sí, le doy valor a leer porque cuando nos manden a hacer un trabajo, le dicen léame esto para poder entrar, o cuando un hijo que hace la tarea para ayudarlo, o cuando está vencida la gaseosa por ejemplo [...] tenés que saber leer la fecha. Por ejemplo, yo quiero ser cocinera y tengo que saber leer porque las recetas que te dan las tenés que leer” (s4).

“Venir a la escuela es importante porque cuando sos grande si no, no sabes leer [...] hagamos. si estoy haciendo un contrato de jugar al fútbol, no sé leer no lo puedo hacer” (s9).

“La escuela te enseña a leer y escribir. Eso te sirve, por ejemplo algunos papeles que tiene que leer para ayudar a alguien, o tiene que escribir algo como los documentos por ejemplo, los trámites. O para ayudar a alguien a hacer la tarea. En mi casa mi abuelo sabe leer y me puede ayudar, mi abuela no sabe leer y escribir, no sé, creo que no fue a la escuela” (s8).

Aquí pareciera cobrar vigencia aquel planteo de Jodelet (1984) acerca de la relación del plano simbólico con la pertenencia cultural y socio-estructural, que marcan una impronta en el mismo, por lo que podemos decir que esta relevancia concedida al conocimiento de la lectura y escritura, desde los esquemas de representación de los alumnos, está relacionada con sus propias experiencias de vida en sus contextos de pertenencia. Nuestros sujetos entienden que la lectura y escritura resultan necesarias para poder desarrollarse laboralmente, especialmente porque en la mayoría de los trabajos esta práctica social es condición *sine qua non*, para acceder al cargo o puesto de trabajo. Al respecto, Bourdieu (1999) señala esta relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo, en la que la primera forma competencias lingüísticas que aumentan el valor de los sujetos en dicho mercado.

Asimismo, reconocen que este conocimiento tiene una utilidad práctica valiosa para desenvolverse cotidianamente, por ejemplo, para leer fechas de vencimiento, para poder hacer trámites, entre otras cuestiones.

Por su parte, le otorgan un sentido de importancia y necesidad para poder andamiar a sus hijos en tareas escolares, aludiendo a que, en ocasiones, ellos mismos no tienen asegurada estas ayudas en sus contextos familiares en donde algunos miembros no están alfabetizados, condición que, como veremos, es vivida como un estigma.

“En el aula me siento mal cuando me sale mal algo como leer [...] Y porque cuando estoy leyendo y hagamos que dice “en el patio de mi casa hay un gato llorando” y agarro



y digo en el patio de... y queda un espacio; ahí se burlan los compañeros y dicen no sabe leer, tienen que aprender a leer!” (s4).

“[...] yo tengo primos así, que no saben leer ni escribir ni nada [...] además les da vergüenza no saber leer, a mis primos, porque se burlan. Pero yo no, con mis primos no me burlo yo, les enseño” (s9).

La relevancia que adquiere este conocimiento es tal que, no saber leer y escribir constituye un estigma social que se paga con desvalorización y tratos discriminatorios en los propios contextos, que son el reflejo de la devaluación social más amplia, de la que los lenguajes populares son objeto, cuando no se domina la lengua oficial transmitida por la escuela. Devaluación social que se refleja en los estados subjetivos tales como *sentirse mal* o *tener vergüenza* cuando no se manejan estas prácticas sociales.

Cuando se trata de los sectores populares, que resultan ajenos a la lengua oficial, es precisamente la escuela, la responsable de enseñar los modos correctos de nombrar el mundo, desde la idea de que hay que cambiar su capital lingüístico previo por no tratarse del legítimo. Pertenecer a la sociedad, ser ciudadano, requeriría esta integración lingüística. Ello permite, por un lado, a los sujetos, afianzar su sentido de pertenencia a la sociedad, ejercer la ciudadanía, y hasta gozar de cierta distinción y estatus por manejar la lengua oficial; y por otro, permite al Estado la dominación simbólica, dominar el habla y el pensar (Bourdieu, 1999).

3.1.4. Un conocimiento inaugural

Se trata de una categoría emergente entre los sujetos que asisten a la **Escuela B**. Desde su perspectiva, el conocimiento que transmite la escuela adquiere un sentido inaugural, dado que se trataría de conocimientos que son aprendidos por primera vez o exclusivamente en este espacio, lo que de alguna manera contribuye a reforzar la representación de esta institución como espacio legitimado de transmisión del conocimiento, que detenta el poder de las sagradas convenciones (Palamidessi, 2005).

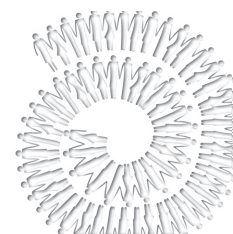
“Sin escuela seríamos todos burros” (s5).

“Donde aprendes [...] Sin escuela sería un mundo sin aprendizaje, digamos un mundo burro” (s6).

“Sin escuela nadie sabría nada, la escuela enseña mucho” (s10).

“La escuela me enseña a estudiar y aprender cosas que yo no sé” (s14).

Este carácter inaugural aparece en la medida en que los sujetos señalan que sin escuela nadie sabría nada. De esta manera entienden que para acceder al conocimiento resulta necesario asistir a la escuela, espacio social que adquiere para ellos, esta razón de ser



asociada a la posibilidad de conocer. Así, interpretamos que han internalizado una de las imágenes vinculadas históricamente a la condición del sujeto pedagógico concebido como *tabula rasa*, propia de la escuela tradicional, que jerarquiza a la cultura escolar, subestimando e ignorando la cultura propia del sujeto, construida antes de la escuela, en sus instancias previas de socialización. Esta mirada pedagógica tradicional entiende que el desconocimiento, la ignorancia y el prejuicio son patrimonio exclusivo de los alumnos y de su medio familiar (Palamidessi, 2005).

Estos sujetos consideran que sin escuela se es burro, eligiendo este término peyorativo para describir la cualidad propia de no saber el contenido escolar. Ello nos conduce a pensar que, en sus esquemas simbólicos haría eco lo que para Pineau (2013) constituye uno de los mecanismos de degradación propios de la escuela tradicional, esto es, la consideración de una relación marcadamente asimétrica entre la cultura superior de la escuela y la cultura propia de los sujetos antes de la escuela. Nuestros sujetos eligen un adjetivo asociado a lo animal y lo salvaje para describir su cultura popular, lo que implica que esta resulta desvalorizada, y hasta en cierto modo, negada por los propios sujetos.

3.1.5. Un Conocimiento distante de la realidad

Esta categoría emergente solo entre los sujetos que asisten a la **Escuela A**, remite, desde su particular punto de vista, a la desvinculación de los conocimientos que transmite la escuela respecto de la realidad.

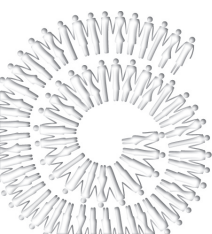
A pesar de que las instituciones escolares son concebidas, desde los discursos pedagógicos de época, como más permeables a las demandas del afuera, y se señala un diálogo más abierto con los saberes que se producen y circulan en la sociedad, nuestra investigación da cuenta de que todavía los sujetos vivencian las experiencias escolares como alejadas de la realidad de sus vidas cotidianas.

“La escuela no me enseña a ver como es el mundo de verdad en el exterior” (s18).

“[...] la escuela no nos enseña cómo es el mundo, cómo es la realidad, nos enseña una fantasía” (s24).

“La escuela no me enseña la vida real es casi todo fantasía y algunas cosas reales” (s7).

Las voces de estos sujetos dan cuenta de vivenciar, de algún modo, una cultura escolar autonomizada de sus experiencias fuera de la escuela y de la sociedad. La escuela para ellos, en consonancia con la representación típicamente moderna de escuela, tiene una cualidad de separación y aislamiento de la realidad exterior. Así, siguiendo a Pineau (2013), la institución escolar puede compararse con un cofre que, desde la óptica de la modernidad, conservaría algo positivo dentro -civilización, razón, Patria, entre otras



cosas- escindido de un exterior negativo impregnado de barbarie, irracionalidad, azar. Dicho aislamiento del territorio escolar puede observarse tanto en su estructura como en los conocimientos que transmite.

Desde la perspectiva de nuestros sujetos de investigación pertenecientes a la escuela A, cambiaría el sentido valorativo del adentro y el afuera escolar, en tanto el adentro es objeto de crítica. Los sujetos realizan una suerte de reflexión epistemológica respecto del valor que tiene el conocimiento que transmite la escuela para sus vidas, dando cuenta de que sus experiencias y saberes quedan por fuera, rebasando lo escolar.

“La escuela no me enseña a ver cómo es el mundo de verdad en el exterior. Porque por ahí no nos enseña cosas de la vida, de las que más cuestan, no se tratan los problemas familiares o de plata, te enseñan cosas necesarias pero eso otro no se trata, o no se especifica. Por ahí la falta de techo, o hay chicos que los padres abusan, les pegan. Por ahí mucho acá no se ve, pero yo tengo un amigo en el barrio con esos problemas. [...] Y bueno ya sé que no es fácil para las señoritas, pero estaría bueno que se hiciera en las escuelas” (s18).

“La escuela nos enseña algunas cosas importantes...pero la escuela no nos enseña cómo es el mundo, cómo es la realidad. Como que no nos enseña tanto de los problemas reales, las situaciones de violencia. Yo más que nada por los noticieros me entero más de lo que pasa” (s24).

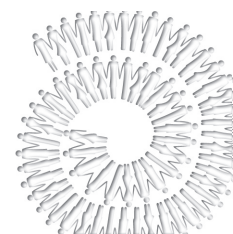
Desde su particular perspectiva, la escuela enseña un conocimiento que da la espalda a los problemas sociales del mundo contemporáneo, y demandan a la escuela la atención de cuestiones que consideran problemáticas y que son dejadas de lado por el currículum escolar.

Asimismo, su crítica epistemológica abarca además la ficción propia de los conocimientos escolares:

“La escuela nos enseña una fantasía. Cuando te enseñan, es como que te cuentan un cuentito. Por ejemplo, en historia el típico cuentito de 1810, de los paraguas y de los esclavos [...] pero en realidad no eran libres y a eso no te lo enseñan. Como que no te enseña lo que en realidad pasó, porque quizá no lo podemos digerir porque es mucho o es muy shockeante” (s24).

Ellos perciben que lo que se les enseña, constituye, en cierta medida, una ficción ajena a la realidad y construyen explicaciones posibles a este aspecto ficcional del currículum escolar, sugiriendo que posiblemente sea para protegerlos de la crudeza de la realidad.

Asimismo, conciben el conocimiento escolar como escasamente útil para sus experiencias en el mundo real:



“La escuela pierde sentido para mí cuando nos enseña cosas que no vamos a usar en nuestro futuro” (s21).

“No me interesa tanto lo que enseña la escuela, muchas cosas ya las sé y otras sinceramente no me sirven mucho. Algunas cosas que enseña no sirven mucho, por ejemplos sociales, lengua, plástica. Por ejemplo Lengua no te sirve, porque si tengo un error está el corrector del teléfono, que se yo” (s7).

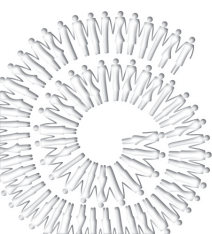
La consideración de una realidad exterior, un mundo afuera de la institución escolar diferente de lo que se enseña y aprende en la escuela, hace que nuestros sujetos también pongan en cuestión la relevancia y utilidad del conocimiento escolar. Para ellos este no resultaría del todo útil, o dicho de otro modo, su sentido y relevancia serían relativizados en el plano de sus experiencias fuera de la escuela o considerando las demandas futuras.

Es decir, que esta cualidad moderna ligada a la cerrazón y ajenidad respecto del mundo exterior, que adquiriría la escuela y el conocimiento, ya no resultaría positiva desde los marcos de referencia de estos sujetos, sino que para ellos resulta precisamente objeto de crítica.

3.2 Una transmisión diferenciada: escuelas *avanzadas* y *atrasadas*

Los sentidos que han construido nuestros sujetos de investigación acerca de la transmisión de conocimientos en la escuela, dan cuenta de que esta es una transmisión diferenciada según la institución de la que se trate. Según Da Silva (1995), hablar de transmisión diferenciada, supone que “el conocimiento escolar no es un producto homogéneo en el que un mismo contenido es transmitido de un mismo modo hacia todas las clases y grupos sociales” (Da Silva, 1995, p. 98), sino que tiende a estratificarse.

Al seguir al mismo autor, consideramos que la diferenciación que revisten los procesos de transmisión del conocimiento puede interpretarse solo si se inscribe en los procesos sociales más amplios, que rodean a los sistemas educativos. La estratificación del conocimiento escolar tiene que ver con los procesos de reproducción social. Para este autor, basado en la sociología de la educación de raigambre crítica, la misma tensión propia de la dinámica social, producción y reproducción, se conecta y condice con la dinámica educacional que se mueve entre dos polos antagónicos, resultando “al mismo tiempo producción y reproducción, inculcación y resistencia, continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación” (Da Silva, 1995, p. 94). Desde nuestro punto de vista, las voces de los sujetos estarían mostrando que las mismas devienen diferenciadas según los contextos escolares, lo que refuerza el polo reproductor de las instituciones escolares, que contribuyen a conservar y perpetuar una estructura social asimétrica, esto es, las divisiones de clases sociales.



Como veremos a continuación, nuestros sujetos entienden que la transmisión de conocimientos puede ser más avanzada o atrasada según la institución de la que se trate, representación socialmente elaborada que da cuenta de un estado de cosas, a la vez que lo contribuye reforzar. Particularmente, nos referimos a las consecuencias de las políticas neoliberales implementadas por el gobierno provincial en materia educativa en las últimas décadas, que han dado como resultado un sistema educativo fragmentado con circuitos de conocimiento diferenciados.

Los sujetos que asisten a la **Escuela A** piensan y sienten que la transmisión de conocimiento en esta institución educativa resulta superior a la que tiene lugar en otras instituciones de la provincia.

“Nos sentimos los mejores en esta escuela porque nos da un estudio avanzado. Porque es la mejor escuela de San Luis y nos da mucho conocimiento” (g.d).

“Mi escuela me gusta porque es la mejor de San Luis, es más avanzado el estudio. para mí es la mejor porque nos da una educación bien” (s4).

“Tenemos un nivel mucho más avanzado que en las otras escuelas, por ejemplo mi mamá trabaja en otras escuelas y por ejemplo lo que da en 1er año, acá ya lo vemos nosotros. Puede haber otra escuela como nosotros pero la gran mayoría están atrasados” (g.d).

“A mi escuela la quiero porque tiene un nivel de estudio muy bueno” (s26).

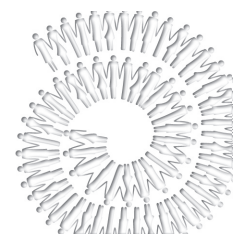
A partir de sus voces, podemos decir que en la medida en que entienden que su escuela les enseña más conocimientos o un conocimiento avanzado respecto a otras del medio, devienen “los mejores” de la provincia. Esto se corresponde con toda una trama imaginaria colectiva construida históricamente en la provincia respecto del nivel académico de esta escuela particular. En términos generales, podemos decir que se trata de una institución educativa sobre la que se ha construido, lo que para Moscovici (1984) sería una representación hegemónica, que la relaciona con la excelencia académica.

En contraposición a lo anterior, desde los marcos referenciales de los sujetos de la **Escuela B**, conciben la transmisión de conocimientos en su escuela como atrasada:

“La escuela pierde valor para mí cuando no enseña nada, comparado a otras. Por ejemplo en la industrial enseñan el doble que acá” (s12).

“Las señoritas dicen no todavía no te lo tomamos a eso, que es muy avanzado, entonces es una escuela atrasada. Acá se aprende muy poco comparada con la del barrio de allá, y la del norte, que está mucho más avanzada. Mi hermano va ahí. (s4).

“Esta escuela no es muy avanzada, no se han puesto las pilas de enseñar más, porque en las otras escuelas se aprende más que en esta escuela. Porque hagamos que



nosotros vamos por la suma y resta y los otros están por la división, la multiplicación” (s4).

“Acá nos dan cosas fáciles, siempre nos dan lo mismo. Hay otras escuelas que dan más difícil, son más avanzadas como la del norte. Una prima iba a la escuela X y era más lo que le enseñaban [...] Porque la seño tiene flojera” (s9).

Nuestros sujetos de investigación entienden que su escuela está más atrasada en comparación a otras del medio, incluso con instituciones que atienden también a sectores populares, señalando que se enseñan contenidos fáciles, y que no hay secuencia o profundización en los mismos, lo que expresan en términos de *siempre nos dan lo mismo*. Situación de la que responsabilizan al colectivo docente, quienes desde su particular perspectiva, no se esmeran en enseñar o sencillamente no tienen ganas.

Desde nuestra interpretación, la calificación de la propia escuela como atrasada hace que la institución pierda valor y significatividad para ellos, revistiendo además un padecimiento subjetivo, puesto que los horizontes que pueden vislumbrar, en tanto estudiantes de dicha escuela, se ven acotados y ensombrecidos. Además de la denuncia de esta situación, desde sus voces, aparece un reclamo de mayores aprendizajes:

“Tengo ganas de que en la escuela den más horas de estudio, que nos den menos recreo y den más estudio” (s12).

“Hay días que nos dan mucho y hay días que nos dan poquita (tarea). Para mi es mejor que nos den mucha para que podamos aprender” (s5).

Entendemos que esperan que la escuela les enseñe algo valioso, y de ese modo, les devuelva una mirada positiva sobre ellos mismos y sus horizontes de posibilidad, legitimándolos como sujetos de la educación.

Considerando los sentidos que han construido los sujetos pertenecientes a ambas instituciones, y desde una interpretación que busca inscribir la dimensión microsocial en los procesos sociales más amplios, nos sentimos en condiciones de decir que están dando cuenta de, y a su vez contribuyen a crear, un sistema escolar fragmentado que se corresponde con las divisiones sociales de la estructura social (Da Silva, 1995). Nos hablan de que existen distintas escuelas públicas, con un reclutamiento diferencial de población, así como diferenciaciones internas en las prácticas pedagógicas. Nos preguntamos si en la escuela A, a partir de su transmisión *avanzada* se estaría contribuyendo a formar para el trabajo mental; mientras en la **Escuela B**, mediante una transmisión escasa que supone *poquita tarea* se estaría formando al trabajador manual, mayoritario en los contextos vulnerables en que se inserta la escuela.



De este modo, a través de la existencia de estos circuitos diferenciados de conocimiento, se caen estrechamente las mejores promesas de igualdad y justicia declamadas por el proyecto educativo moderno. Esta situación es puesta en evidencia a partir de las construcciones simbólicas que portan estos sujetos, quienes jerarquizan a las escuelas como atrasadas o avanzadas, contribuyendo a su vez desde esta representación, a reforzar este estado de cosas. Podemos decir que, aquí los procesos simbólicos y sociales se articulan, así la representación de la transmisión diferenciada y los procesos de estratificación del conocimiento propiamente dichos a los que alude, se ligan estrechamente y contribuyen al mantenimiento de un sistema educativo fragmentado que perpetúa las divisiones sociales fundamentales.

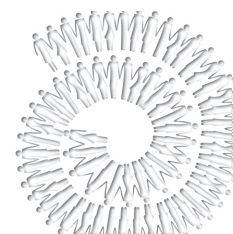
CONCLUSIONES

Las voces de los sujetos, de ambas instituciones escolares, dan cuenta de que uno de los sentidos que atribuyen a la escuela es entenderla como espacio de transmisión de conocimientos con ciertas características asociadas al ordenamiento disciplinar de los mismos. Así también, refieren a una modalidad de relación con los conocimientos que, en gran medida, se corresponde con una concepción de transmisión entendida tradicionalmente como mecanicista, bancaria y unilateral.

Los matices de sentido entre ambas instituciones parecen estar dados en que en la escuela urbana el conocimiento que se transmite es puesto en cuestión en virtud de su ajenidad del mundo externo y otras experiencias de los sujetos. Mientras que en la escuela de zona vulnerable, los sujetos le otorgan valor al conocimiento en tanto inaugural, y en particular el conocimiento de la lectura y escritura es visto como relevante, en tanto no es algo que esté asegurado en sus contextos de pertenencia, lo que se vive como un estigma social, y a la vez entienden que es crucial su utilidad práctica cotidiana así como también que es condición necesaria para desarrollarse laboralmente.

Finalmente, en ambas instituciones aparece la idea de transmisión diferenciada según las instituciones educativas de las que se trate. En este sentido, los sujetos pertenecientes a la escuela urbana piensan y sienten que su escuela es más *avanzada* en cuanto a transmisión de conocimientos, mientras que los sujetos que asisten a la escuela de zona vulnerable califican a la transmisión de conocimientos en su escuela como *atrasada*.

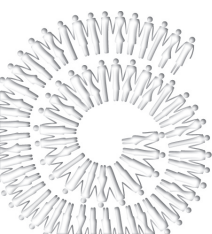
Estos sentidos construidos por los sujetos en torno a las diferencias en la transmisión en las dos instituciones son el producto, y a la vez contribuyen a reforzar, el estado de situación de la educación en una provincia cuyas políticas neoliberales focalizadas han tendido, desde hace tiempo, a la fragmentación del sistema educativo, y a la desatención del sistema público de enseñanza, en especial de aquellas escuelas a las que asisten sectores populares.



Consideramos que los matices de sentido en el plano simbólico entre ambas instituciones interpelan el lugar de la escuela en los distintos contextos, señalando y problematizando las contradicciones presentes en lo microinstitucional y lo macro-social, y sus relaciones mutuas. Enfrentándonos con los aspectos más reproductivistas de la institución escolar, esto es, su papel en la perpetuación del orden social desigual vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas: Espacio social y poder simbólico*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Ediciones Akal.
- Chevallard, Y. (1982). *Sur l'ingénierie didactique*. Texte préparé pour la deuxième Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques. Juillet.
- Corea, C. y Lewcowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, Conocimiento y Curriculum*. Miño y Dávila Editores.
- De Ipola, E. (1979). *Sociedad, Ideología y Comunicación en La bamba: acerca del rumor carcelario*. Siglo XXI editores.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades Sociales y Desigualdades Escolares en la Argentina de Hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 117-146). Fondo de Cultura Económica.
- Follari, R. (2007). *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Ediciones Homo Sapiens.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En: G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp.11-25). Novedades Educativas.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.



- Narodowski, M. (2006). *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*. Novedades Educativas.
- Palamidessi, M. (2005). Currículum y problematizaciones morales. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escola* (pp.213-240). Editorial Santillana.
- Pineau, P. (2013). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp.33-44). Editorial fundación la Hendija.
- Sirota, R. (2004). El Avatar de la transmisión: el niño. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp. 183-190). Novedades Educativas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Educativa*. Gedisa.
- Veiga- Neto, A. (2005). Espacios que producen. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 195-212). Editorial Santillana.
- Verón, E. (1980). *La semiosis social en el Discurso Político*. UNAM y Nueva Imagen.

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (FCH/UNSL). Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO). Magíster en Sociedad e Instituciones (FCJS/UNSL). Se desempeña como docente en diversas Carreras del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Sus intereses giran en torno a la institución escolar, la subjetividad y las relaciones intergeneracionales en escuelas.

² Estas codificaciones indican el número de sujeto y su pertenencia institucional.

³ Esta abreviatura significa grupo de discusión, dispositivo en el que se produce el comentario del estudiante.

