

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

El sistema de actividad de la escuela media.

De Pascuale, Rita Liliana.

Cita:

De Pascuale, Rita Liliana (2017). *El sistema de actividad de la escuela media. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/485>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/TeQ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL SISTEMA DE ACTIVIDAD DE LA ESCUELA MEDIA

De Pascuale, Rita Liliana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad – en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes. En este escrito, planteamos, desde el Sistema de Actividad, el escenario de la Escuela Media hoy y como las TIC como instrumento de mediación interpela a las prácticas de enseñar y aprender.

Palabras clave

Sistema de Actividad, Prácticas de la Enseñanza, Instrumentos de Mediación, Escenarios

ABSTRACT

THE MEDIA SCHOOL ACTIVITY SYSTEM

The present paper follows from the research project “Practices of teaching mediated by TIC” that we carried out from the year 2014 in the Faculty of Sciences of the Education, U.N.Co. In it, we focus on TICs; Understanding it as an instrument of mediation that appears as a novelty in the last decade in the process of teaching and learning and which is closely linked to the possibility of cognitive construction in students. In this paper, we propose, from the Activity System, the scenario of the Middle School today and how the TIC as a mediation instrument challenges the practices of teaching and learning.

Key words

Activity System, Teaching Practices, Mediation Tools, Scenarios

Introducción

La emergencia de nuevas prácticas sociales con tecnologías se analiza aquí en relación con una enseñanza destinada a estudiantes cuyas visiones de mundo son mediatizadas por subjetividades moldeadas en la tecnocultura digital (SITEAL, 2014). En particular, el aprendizaje escolarizado transcurre en un tiempo y en un espacio compartido con otros, colaborando en un sentido profundo con el desarrollo de la subjetividad. En este sentido, las propuestas de la Teoría de la Actividad si bien focalizan en el aprendizaje situado o la cognición distribuida, son recurrentes aquí en tanto responden a la necesidad de ampliar la mirada más allá de la relación sujeto-objeto. También se amplía el marco de referencia para comprender las múltiples voces y perspectivas en la Red de Sistemas de Actividad en interacción, identificando sus componentes y contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo en tanto resultan de tensiones

estructurales acumuladas históricamente y que explican su singular ambiente. La visión situada del aprendizaje considera que el sujeto que aprende está implicado en la situación, posibilitando así la producción de nuevas formas de comprensión y participación. Este abordaje del aprendizaje se nutre de los enfoques socioculturales que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto y que interpelan la manera en que la institución escolar promueve aprendizajes.

Hoy las subjetividades de nuestras infancias y juventudes se constituyen en la *tecnocultura digital*. A partir de su inmersión cotidiana y permanente, establecen con los mediadores tecnológicos (en tanto prótesis electrónicas) relaciones y valoraciones caracterizadas por la velocidad, la aceleración, la deslocalización, la desregulación del tiempo (instantaneidad) y la indiferenciación entre lo privado y lo público en el mundo virtual y el mundo real. Estas subjetividades integran una nueva cultura comunicacional o *Cultura Convergente* (Jenkins, 2008) en la que confluyen usuarios e interactúan empresas mediáticas con diferentes intereses. Hablamos pues de un escenario atravesado por la omnipresencia de las pantallas, los medios masivos de comunicación y TIC, capaces de modelar las prácticas sociales y transformar los procesos de producción, intercambio y negociación de significados.

Ahora bien, este escenario ofrece un contexto de aprendizaje por fuera de la escuela, signado por la vivencia, la fascinación y la sobreabundancia de información. Que si bien, estimula una nueva modalidad atencional *distribuida*, fundamentalmente manifiesta demandas socio-político-laborales de jóvenes, multitarea, hiperconectados, capaces de cocrear, realizar búsquedas de información mediante filtrados rápidos y tomar decisiones eficientes mientras interactúan de manera multilineal, en paralelo y en redes.

El texto se organiza en tres apartados centrales. El primero centrado en los aspectos teóricos sobre el Sistema de Actividad y su vinculación con las prácticas de la enseñanza. El segundo plantea el Sistema de Actividad en las prácticas del aprender y por último el escenario actual de la Escuela Media hoy. A lo largo de este trabajo se entrama el marco teórico de referencia con los datos empíricos que el equipo viene recolectando en escuelas del Nivel Medio de Río Negro y Neuquén arribando en el último apartado a algunas conclusiones provisionarias.

El Sistema de Actividad de las Prácticas de la Enseñanza

Entre los enfoques que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto, según Daniels (2003), se encuentran: la teoría de la actividad cultural-histórica (Cole, 1999), los enfoques socioculturales (Wertsch, 1993), los modelos de aprendizaje situado (Lave, 1991 y Wenger, 2001) y los enfoques basados en la cognición distribuida (Salomon, 1993 y Engeström, 2001). La emergencia de estos enfoques se opone a prácticas escolares que abstraen el conocimiento

de las situaciones en que se aprende y emplea. Postulan que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Destacan la importancia de la actividad y el contexto reconociendo que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación donde los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad de prácticas.

Para estos enfoques, el aprendizaje está distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en la cabeza de las personas, poniendo de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros. Aquí resulta central la categoría de actividad originada en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas. Estos elementos integran, en una unidad, la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas. La actividad no se realiza directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento.

Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Por otra parte, la actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un *Sistema de Actividad* que integra sujeto, objeto e instrumentos en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas cuya representación se muestra en la siguiente Figura (adaptada de Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas

Se despliega un modelo de la estructura básica del sistema de actividad humano identificado como la segunda generación de investigación de la Teoría de la Actividad (Daniels, 2003), utilizado para analizar diversas actividades sociales (Baquero y Terigi, 1996, Engeström, 2001) y que será recurrente aquí. La noción de Sistema de Actividad permite explicar el proceso y los componentes involucrados en la producción de conocimiento. La comprensión no se reduce a procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica misma remitiendo así a desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988, Baquero, 1996). Las propuestas de la Teoría de la Actividad, resultan sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza porque: “*Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes*” (Engeström, 2001: 79-80).

Las prácticas de enseñanza ocurren en el contexto de la escolarización cuyo formato de interacción mediante pautas convencionales y repetitivas, organizan un dispositivo escolar con peculiares condiciones (Baquero y Terigi, 1996) tales como: organización del espacio y del tiempo, sistema didáctico, recursos, etc. Estas prác-

ticas definen un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales y permiten identificar, componentes de un tipo ideal de enseñanza:

- un *sujeto: docente* cuyo accionar es elegido como punto de vista en este análisis,
- un *objeto/objetivo* (entendido como espacio problemático al que se dirige la actividad docente): generar aprendizaje comprensivo de instrumentos semióticos, transformado en *resultado* deseable: apropiación de conocimiento que permita establecer relaciones con el saber,
- *instrumentos: propuestas de enseñanza* que median la relación Sujeto-Objeto-Resultado
- una *comunidad*: clases, instituciones educativas integradas por individuos y/o subgrupos (alumnos, docentes, padres, directivos) que comparten el mismo objeto general.
- una *división del trabajo*: vista tanto horizontal -distribución de tareas: alumnos estudian, docentes enseñan, directivos gestionan— como verticalmente, con asignación de posición y poder entre docente y alumnos; alumnos entre sí, directivos y docentes, directivos y alumnos.
- *reglas*: normas, convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema: tareas, dispositivos de evaluación, contrato pedagógico, programa, etc.

En relación a este tipo ideal se analizan a continuación las prácticas de aprendizaje y enseñanza mediadas por TIC en el Nivel Medio, intentando ampliar el marco de referencia de la segunda generación de la Teoría de la Actividad para comprender las múltiples voces y perspectivas en una red de Sistemas. Se intentará identificar los componentes de cada sistema y también sus contradicciones, considerándolas como fuentes de cambio y desarrollo, tensiones estructurales acumuladas históricamente y explicativas de su ambiente.

El Sistema de Actividad de las Prácticas de Aprender.

Este sistema de actividad se puede describir del siguiente modo:

- un *sujeto: estudiante* usuario de redes sociales,
- un *objeto/objetivo*: diversión e interacción social transformado en *resultado* deseable: aprendizajes invisibles y exhibición pública del mundo privado,
- *instrumentos: dispositivos digitales cotidianos, particularmente el celular*
- una *comunidad*: compañeros de clase, docentes, e instituciones educativas.
- una *división del trabajo*: alumnos aprenden, docentes enseñan, referentes TIC que orientan sobre los dispositivos, padres estimulan, directivos gestionan.
- *reglas*: sistema de participación, patrones de clasificación, sistema de recompensa, etc.

En este sistema encontramos una contradicción primaria: los estudiantes interactúan en redes sociales para entretenerse, jugar y formar parte exhibiendo su mundo privado mientras la comunidad le realiza demandas escolares en relación con competencias digitales para la construcción de conocimiento.

Las prácticas de los estudiantes, mencionadas por los docentes

entrevistados, refieren a usuarios de dispositivos digitales y fundamentalmente de redes sociales. Estos usuarios configuran una modalidad de atención distribuida (SITEAL, 2014), que habilita prácticas multitarea, confrontando el tradicional desarrollo de mentes letradas de la escuela. El acceso al conocimiento está mediado por dispositivos tecnológicos con una red extensa de links y un lenguaje global y flexible, en sintonía con los códigos audiovisuales de los medios masivos (imagen, sonido, animación, texto, etc.).

El escenario de los medios muestra un mundo fragmentado y veloz que formatea rasgos cognitivos novedosos “*pensamiento atomizado, sin jerarquización semántica, no relacional, no explicativo, no argumentativo*” (Litwin: 2008: 144), rasgos totalmente opuestos a los que intenta desarrollar la escuela. De esta manera, los estudiantes construyen saber con los recursos disponibles, organizando tareas con criterios personales y reutilizando producciones anteriores, propias o ajenas, desafiando también así las nociones clásicas de autoría y propiedad intelectual.

Esta particular configuración subjetiva desafía la linealidad secuencial y las reglas de comprensión y producción textual como resultado del cúmulo de experiencias mediadas por dispositivos digitales modificando la manera de aprender, procesar información y resolver problemas. Estas prácticas de aprendizaje son propias de la “*modernidad líquida*” (Bauman y Lyon, 2013) y se ven interpeladas por una comunidad que sigue sosteniendo prácticas modernas. La multimedialidad permea y se incorpora a la vida escolar, sin reconocer que -en la mayoría de los casos- ambos escenarios (medios de comunicación masivos- escuelas) portan lógicas diferentes.

El escenario de la escuela media hoy

La escuela media se debate hoy entre los formatos construidos en el proyecto de la modernidad y los que se formulan a partir de la modernidad líquida. La persistencia de los viejos formatos son una fuente inagotable de contradicciones y conflictos al interior del nuevo escenario escolar “*las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son efectos automáticos de las transformaciones*” (Tenti Fanfani, 2009: 55).

Las contradicciones señaladas tienden a convertirse en conflictos y a generar malestar. Esto lleva a que diversos autores (Lyotard, 1991; Vattimo, 1990; Hargreaves, 1996) planteen que la escuela ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales del contexto de la posmodernidad. Hay quienes piensan que vivimos tiempos de desinstitucionalización en todo el campo social y que la escuela no es ajena a esto, sino una evidencia clara de la pérdida de poder de las instituciones clásicas que construían subjetividades y determinaban las prácticas sociales. En este contexto de pluralidad de significados- éticos, epistemológicos, modos de vida- el escenario de la escuela media se vuelve cada vez más complejo ya que, al decir de Fanfani (ob, cit) no existe un currículum social claramente determinado que defina contenido, secuencias, jerarquías en la cultura por impartir. En este escenario los estudiantes se encuentran, en muchos casos, imposibilitados de otorgar sentido a su experiencia escolar en relación con las TIC. Pero, el dar sentido a la experiencia escolar no es automático sino que se vincula con la construcción de un ambiente generado por la actividad de las personas.

Nos preguntamos si a partir de este contexto descripto y de las prácticas enunciadas sí es posible construir conocimiento colaborativamente donde las TIC sean herramientas válidas de intervención docente para promover procesos comprensivos de conocimiento. En sentido lo colaborativo refiere al involucramiento en propuestas diferentes. Esto abriría la puerta a la consideración de un nuevo sistema de actividad en el que sería necesario redefinir cada de sus componentes y nuevas contradicciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos N° 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bauman y Lyon (2013). Vigilancia Líquida. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heargraves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Jenkins, H. (2008). Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1991). La Cognición en la Práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J. (1991). La posmodernidad. Barcelona: GEDISA.
- Rivière, A. (1988). La psicología de Vigotski. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Salomon, G. (1993). Cogniciones Distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- SITEAL (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Disponible en: http://www.tic.siteal.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf [consulta: 20/04/15].
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con inclusión social y cultural. En la Escuela Media en debate. Problemas actuales perspectivas en la investigación, Tiramonti y Montes. Buenos Aires: Manantial.
- Vattimo, G. (1990). Posmoderno: ¿una sociedad transparente? Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Madrid: Visor.