

## **VI Encuentro Nacional y III Internacional sobre Ingreso Universitario**

### **La interacción docente – ingresantes universitarios**

#### **¿subjetividades desencontradas o desconocidas?**

**9 al 11 de septiembre de 2015, Santiago del Estero**

**Título del trabajo:** “Necesitamos algo teórico que nos dé la base”: Sentidos y sin-sentidos de proyectos escolares desde la perspectiva de estudiantes de una escuela secundaria pública.

**Eje temático:** III. Subjetividades en interacción: los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de ingreso en la universidad.

**Sub eje:** 3.3. Percepciones y valoraciones de estudiantes y docentes, acerca de las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje y su repercusión en el desempeño académico.

#### **Autores:**

- Falavigna, Carla Haydeé. DNI: 29367759. Centro de Estudios Avanzados. UNC. – Facultad de Lenguas. UNC- FCEFYN- UNC - Facultad de Psicología UNC- E-mail: [carla240382@yahoo.com.ar](mailto:carla240382@yahoo.com.ar)
- Rodríguez Castagno, Tatiana Marcela. DNI: 23756980. Centro de Estudios Avanzados. UNC. - Escuela de Ciencias de la Información. UNC- E-mail: [tatiana\\_rodriguez@yahoo.com.ar](mailto:tatiana_rodriguez@yahoo.com.ar)
- Sarachú Laje, Paula. DNI: 92567993. Centro de Estudios Avanzados. UNC. Dpto. Orientación Vocacional - Dirección de Inclusión Social - Secretaría de Asuntos Estudiantiles. UNC - E-mail: [paulasarachu@gmail.com](mailto:paulasarachu@gmail.com)

#### **Anticipando la trama**

En este escrito presentamos algunas líneas de reflexión acerca de lo que perciben y valoran estudiantes que cursan los últimos años de una escuela secundaria pública en relación a las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje.

Sabemos que los estudiantes aprenden a relacionarse con el conocimiento en y desde la escuela. El problema radica en que lo que predomina son estrategias de evasión del conocimiento. Aprenden las técnicas del zafar, el ocultamiento y la actuación (“el como si”) frente a los docentes, al conocimiento y la institución. Pero esto no se produce sin consecuencias: “la huida de los mensajes no es sin costo, comienza a formar parte del sentido práctico, disposiciones que desembocan en una relación con el conocimiento que separa el enunciado pragmático –que adquiere aquí el monopolio del sentido- del enunciado reflexivo, sistemático, construido, y se emplaza en un ámbito sintáctico-semántico fragmentarizado que se autonomiza de la dinámica del mundo cotidiano.” (Ortega: 2011- 94).

Estas estrategias de evasión son disposiciones que se van armando en complicidad con los docentes, y una vez construidas en la escuela secundaria, luego se prolongan en la universidad. “Con variaciones en el contexto y en el significado del `ser estudiante`, la consolidación de esas disposiciones hacen difícil para el alumno encontrar respuesta a las interpelaciones que se abren desde la universidad.” (Ortega: 1996-97:5).

Ahora bien, más allá de estos atajos que muchas veces los estudiantes construyen en la escuela secundaria, también nos encontramos con otras prácticas de enseñanza y aprendizaje en donde los jóvenes, lejos de querer “zafar” y, en consecuencia, sólo aprobar, se involucran con el conocimiento, no lo rodean, sino que entran en él. Encontramos lógicas escolares en donde, tanto los estudiantes como los docentes, juegan el juego de conocer. Es sobre estas lógicas escolares que trabajamos en esta ponencia.

Al analizar los decires de los jóvenes sobre las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje, surge el trabajo con “proyectos” (dentro y fuera del aula) como una categoría central, es por ello que haremos foco en ellos.

En tiempos en que se oyen tantas voces acerca de la apatía y el desinterés de los jóvenes, creemos valioso conocer qué experiencias rescatan ellos como significativas de la escuela, qué propuestas creen que les permiten aprender, cómo las experimentan y cómo las resignifican (o no).

## **Relación con el conocimiento y el trabajo con “proyectos”**

Esta ponencia surge en el seno de nuestra participación como integrantes del Programa “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”.<sup>1</sup> En tanto programa, articula proyectos de investigación colectivos e individuales sobre el ingreso y los primeros años en la universidad pública, con un eje en común: la problemática de la *relación con el conocimiento*.

Cuando hablamos de *relación con el conocimiento* estamos haciendo referencia a los saberes y conocimientos escolares y académicos, aunque se considera que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana.

Son numerosos los autores (Beillerot, 1998; Mosconi, 1998; Charlot, 1992- 2007; Hatchuel, 1999-2005; Chevallard, 1989-1997) que trabajan con la noción de *relación con el saber*, diferenciando para esto los conceptos de conocimiento y saber. Aunque cabe aclarar que lo que para algunos es definido como conocimiento para otros refiere al saber, y viceversa. Ahora bien, al momento de decidir, estos autores -de habla francesa- optan por trabajar en torno al *rappor au savoir*, que se traduce al castellano como *relación con el saber*.

Ortega (2007), autor sobre el que haremos principal referencia, prefiere hablar de *relación con el conocimiento*, planteando -en relación a la distinción entre saber y conocimiento- que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional; recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para él, distinguir entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial -de la vida (conciencia operacional y pre-reflexiva en términos bourdianos)- de conocimiento como aquel ligado a lo escolar y académico. En este sentido lo utilizamos en este escrito.

La relación con el conocimiento está siempre vinculada con un “otro”, con sentidos construidos en la interacción. A su vez, siempre está atravesada por los significados sociales legitimados socio-históricamente. Es por ello que si bien en este escrito tomamos sólo las voces de los jóvenes, éstas siempre estarán en tensión con esas otras con las que interactúan: las voces de la institución, las de los docentes y las de nosotros mismos como investigadores.

El ingreso a la universidad y la experiencia del primer año instalan una ruptura con la trayectoria en la escuela secundaria, donde predomina el rechazo al conocimiento. La “ruptura”

<sup>1</sup>Este programa, dirigido por Dr. Facundo Ortega, se incluye en el Área Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

consiste en enfrentar un nuevo espacio institucional, nuevas exigencias en tiempos de estudio, un espacio diferente de relaciones sociales. Pero el rechazo al conocimiento escolar produce transformaciones con un alto grado de “estabilidad” en los procesos cognitivos y esto se traduce, en algunos casos, en confusión, inestabilidad y fuga; en otros se sigue actuando –en el nuevo escenario- con prácticas que no producen rupturas con sus “historias sedimentadas” y con el agregado de un nuevo des-orden temporal que desarticula su permanencia y desempeño académico. De ahí la importancia de compartir en este espacio- que sabemos hace foco en el ingreso a la universidad- algunos nudos de sentidos y sin-sentidos de prácticas escolares desde la perspectiva de estudiantes que aún están en la escuela secundaria, pero que nos muestran indicios que pueden permitirnos re-pensar la relación con el conocimiento en el ingreso a la universidad.

En nuestros dos últimos proyectos de investigación<sup>2</sup> llevados a cabo en el marco del Programa ya citado, realizamos entrevistas individuales y grupos focales a estudiantes de los últimos años de una escuela secundaria que recibe a una población de sectores populares. Allí, algunos jóvenes rescatan ciertas experiencias significativas de su paso por la escuela secundaria. Entre esas experiencias el haber participado de algún “proyecto que los enganchó” en alguna área del conocimiento, es lo que resuena. A partir de este indicio es que decidimos trabajar en esta ponencia, alrededor de los siguientes interrogantes: ¿a qué llaman “proyectos” los estudiantes? ¿Qué relaciones establecen los jóvenes entre estos proyectos, las propuestas educativas de sus docentes y los contenidos teóricos que se abordan?, ¿Cuáles son, para los estudiantes, los sentidos y sin-sentidos de algunas de estas propuestas? ¿Pueden algunas producir verdaderas modificaciones en las lógicas escolares que propician una relación evasiva con el conocimiento? ¿Qué condiciones deberían estar presentes para propiciar formas de conocer que no alimenten un sin-sentido escolar?

<sup>2</sup>*“Relaciones con el conocimiento y lógicas escolares. Los últimos años de una escuela secundaria pública en sectores populares”* Período 2014-2015. Proyecto categoría A. Resolución Secyt 203/14 y Resolución Rectoral 1565/14. Directora Lic. María Elena Duarte y codirectora Lic. Carla Falavigna y *“Los últimos años de la secundaria y el acceso a la universidad en sectores populares. Propuestas institucionales y lógicas escolares que favorecen una relación positiva con el conocimiento”* Período 2012-2013. Proyecto categoría A. Resolución SECYT N° 162/2012 y Resolución Rectoral N° 2093/2012. Director Dr. Facundo Ortega y codirectora Lic. María Elena Duarte

Empezaremos primero haciendo una breve reseña sobre el lugar en que estos jóvenes viven y estudian porque consideramos que las condiciones concretas de existencia no son contexto sino que se hacen texto, en la medida que atraviesan y condicionan las experiencias de enseñanza y aprendizaje cotidianas. En un segundo momento, hacemos *zoom* en la relación entre proyectos institucionales y propuestas educativas desde la perspectiva de los estudiantes. Encontramos allí tres elementos que los jóvenes reclaman que estén presentes en este tipo de propuestas: el vínculo con los contenidos académicos (“lo teórico”), que la finalidad del proyecto esté en relación con las necesidades locales (“lo comunitario”) y que el hacer involucre a otros actores sociales, logrando un producto visible y que tenga trascendencia. Por último, haremos un cierre que abre nuevas preguntas a modo de reflexiones finales.

### **El lugar en el que los jóvenes viven y estudian**

La escuela en la que realizamos nuestra investigación está ubicada en La Calera, ciudad que se encuentra a 18 kilómetros al noroeste de Córdoba Capital.

La localidad cuenta con un total aproximado de 32.227 habitantes<sup>3</sup>, lo que la ubica como la novena ciudad más poblada de la provincia de Córdoba. Según diarios locales, es la que más creció (un 29%) desde el último Censo Nacional realizado en 2001. (Colautti, 2013)

Gran parte de este crecimiento demográfico - y del que incluso se prevé en los próximos años - está dado por la creación de nuevos barrios cerrados y por haberse convertido en “el principal foco de inversión (inmobiliaria) de la última década en el Gran Córdoba”. (Lehmann, 2011).

Pero, como también refleja la prensa, “esta descripción de La Calera en crecimiento contrasta con la situación de numerosas familias que habitan desde hace décadas en barrios con notable atraso como Dumesnil, Cocca, Mataderos y El Diquecito, entre otros<sup>4</sup>. En esos sectores

<sup>3</sup>Según un informe del Observatorio Integral de la Región de la Universidad Nacional de Villa María (2013) . [http://www.unvm.edu.ar/sites/default/archivos/noticias/adjuntos/informe\\_censo\\_2010\\_resultados\\_definitivos\\_d\\_e\\_poblacion\\_para\\_la\\_provincia\\_y\\_el\\_dpto\\_gral\\_san\\_martian.pdf](http://www.unvm.edu.ar/sites/default/archivos/noticias/adjuntos/informe_censo_2010_resultados_definitivos_d_e_poblacion_para_la_provincia_y_el_dpto_gral_san_martian.pdf) . (Consultada el 8 de julio de 2015)

<sup>4</sup>En uno de estos barrios más relegados está emplazada la escuela.

permanece la fisonomía de pueblo obrero minero que caracterizó a los orígenes de La Calera<sup>5</sup>. (Lehmann, 2011).

Otro dato que realza ese contraste es el que también arroja el Censo Provincial de 2008: “El 11,1% de los hogares presentan al menos un tipo de Necesidad Básica Insatisfecha, siendo el hacinamiento la más frecuente (8,4% de los hogares)”<sup>6</sup>. Ese indicador la ubica como una de las cinco localidades de la provincia con el porcentaje más alto de hogares con alguna necesidad básica insatisfecha (NBI).

En los Decretos del Departamento Ejecutivo de esa localidad, publicados en la web del Municipio, puede observarse cómo todos los meses hay pedidos de “auxilio económico” de distintos ciudadanos “para gastos de subsistencia”.<sup>7</sup>

Con respecto a la tasa de desocupación - también de acuerdo a lo que indica el Censo 2008- “los más afectados, entre los hombres, son los jóvenes entre 15 y 19 años, con una tasa de 15,2%. Por su lado, las mujeres muestran sistemáticamente tasas de desocupación mayor que la de los hombres”.

Sobre aspectos educativos, La Calera presenta un “nivel de alfabetización prácticamente universal para la población mayor de 10 años” con una “Tasa de Alfabetismo para esta población de 99,07%”.

Con respecto al máximo nivel educativo alcanzado por la población de 15 años o más, los datos de la Secretaría de Planificación del Gobierno de la Provincia de Córdoba indican que el 65 por ciento está “sin secundario”; el 27,1 % tiene secundario completo y sólo el 7,9 tiene estudios superiores completos. Si tomamos el máximo nivel de escolarización alcanzado por la franja de población que va desde los 18 a los 29 años, se puede observar que el 55,4% no tiene el secundario completo, el 40, 2% sí y el 4,5% tiene estudios superiores terminados<sup>8</sup>.

<sup>5</sup>El nombre de La Calera se debe a la existencia de yacimientos de piedra caliza.

<sup>6</sup>Según reporte de la Serie resultados a nivel Municipal y Comunal del Censo Provincial 2008.

[http://web2.cba.gov.ar/actual\\_web/estadisticas/censo2008/\\_CPP08\\_MUNICIPIOS/DESD\\_CPP08\\_001\\_Municipio\\_Cordoba\\_77.pdf](http://web2.cba.gov.ar/actual_web/estadisticas/censo2008/_CPP08_MUNICIPIOS/DESD_CPP08_001_Municipio_Cordoba_77.pdf) (Consultado el 25 de julio de 2015)

<sup>7</sup>Página web de la Municipalidad de La Calera: <http://lcalera.gob.ar/blog/boletines/> (Consultada en julio de 2015)

<sup>8</sup>Datos de la Hoja Provincial, de la Secretaría de Planificación del Gobierno de la Provincia de Córdoba

<http://hojaprovincial.cba.gov.ar/cordoba/colon/la-calera/educacion/datos-generales> (Consultada en julio de 2015)

## **Acerca de la relación entre proyectos y propuestas educativas desde la perspectiva de los estudiantes**

En la tarea de campo nos encontramos trabajando con la noción de “proyectos”, categoría muy utilizada en la academia, específicamente en el ámbito educativo, y que en principio parece simple y “transparente”. Fue el diálogo con los estudiantes y los registros tomados en el campo, no obstante, lo que nos alertó sobre la necesidad de revisar los sentidos asociados a esta noción. Como equipo de investigación tuvimos que volver a preguntarnos qué estábamos queriendo nombrar, delimitar, conocer cuando hablábamos de proyectos.

Desde nuestra perspectiva, la noción “proyectos”, alude a propuestas educativas con ciertas características: un trabajo conjunto entre diferentes actores institucionales, alrededor de un eje temático o un área de conocimiento, con actividades definidas y objetivos compartidos. Es decir, lo asociamos a una tarea académica específica. Ahora bien, ¿qué significa para los estudiantes? ¿Qué relaciones establecen entre estos proyectos, las propuestas educativas de sus docentes y los contenidos teóricos que se abordan?

En la escuela, hablar de “proyectos” se constituye en una referencia genérica que, en un principio, para los estudiantes, es difícil de describir o, al menos, genera cierto desconcierto<sup>9</sup> (una estudiante nos preguntó directamente: *¿qué es un proyecto?*). Asocian tal noción a: asignaturas (unidades curriculares), proyectos de trabajo transversales en la escuela (es decir que se implican varias materias), actividades puntuales dentro de una asignatura (donde, por ejemplo, se les propone desarrollar una investigación sobre un tema en particular). Es decir que puede revestir distintos formatos-formas. En esta línea, los “proyectos” toman diferentes matices según la materia, el tema, los docentes, el año de cursado.

En este abanico de significados atribuidos: ¿cuáles son para los estudiantes los sentidos y sin-sentidos de algunas de estas propuestas?

En el análisis de las entrevistas grupales, ante la pregunta acerca de alguna materia donde trabajen con algún proyecto, los estudiantes hicieron referencia, por ejemplo, a uno sobre

<sup>9</sup>La misma ambigüedad notamos en las entrevistas con docentes y equipo directivo cuando referían a la noción de proyecto.

“prevención de VIH” que habían realizado en Formación para la Vida y el Trabajo (FVT)<sup>10</sup>. En su descripción, éste aparece como una actividad puntual que implica poner en debate una problemática en la misma escuela. En palabras de ellos: *“Tenemos que pasar a explicarlo por curso”*. Un dato que nos llamó la atención es que cuando les preguntamos la relación entre ese proyecto y la materia, la respuesta fue: *“Hacemos lo que dice la profe”*. Y aquí nos planteamos: ¿por qué los estudiantes no pueden dar cuenta de esa relación entre el quehacer y los contenidos propios de la disciplina?

En Educación para la Salud (ES) y en Biología también hicieron *“folletos”*. Sólo en el caso de Biología cuentan con un apunte, en los otros dos casos pudimos ver que no disponían de material bibliográfico para realizar aquellos trabajos de prevención.

En el caso de FVT y ES, los proyectos están asociados a “mostrar” el trabajo alrededor de un tema. Pero: ¿qué es lo que se muestra? ¿cómo se produjeron esos folletos (“trabajos escolares”) sin apuntes o materiales bibliográficos? ¿cuáles son los soportes de esas actividades? Pareciera ser que los soportes son: las opiniones, *“lo que dice la profe”*, *“lo que está en la carpeta”*.

Como plantea Ortega (1996- 97: 11), en las instituciones educativas se generan y fortalecen las *técnicas del zafe*:

*Los alumnos han desarrollado (ya antes de su ingreso a la Universidad) prácticas manipulatorias en la interacción con los docentes, tanto como estos las han desarrollado con los alumnos. En estos últimos las dificultades derivan fundamentalmente del “control” del aula más allá de sus capacidades específicas en los temas. La negociación con los alumnos en relación a estos aspectos es permanente y se entremezcla con “aquello que se quiere transmitir”. Muchos docentes de primaria y secundaria ritualizan las situaciones de aprendizaje una vez descubiertos los secretos de una interacción menos conflictiva en la cual tiene más fuerza la complicidad que el conocimiento.*

Por eso también nos interpelan las preguntas, ¿quiénes son los que zafan, los estudiantes y los docentes?, ¿se trata de *mostrar* para zafar? Es necesario revisar, dentro del cotidiano escolar, cómo algunas actividades están legitimadas porque se supone “están haciendo algo”, “se los

<sup>10</sup>Según la página web del Gobierno de la Provincia de Córdoba, esta asignatura, que se encuentra en el nuevo plan de estudios (2010) de todas las escuelas secundarias de Córdoba, se dicta desde 3 hasta 6 año inclusive. <http://www.cba.gov.ar/desarrollo-curricular-formacion-para-la-vida-y-el-trabajo/> (Consultada el 25 de julio de 2015)



ve” trabajar. Tal vez esto se relacione a lógicas institucionales e instituidas de evasión (compartida) del conocimiento. Con Baquero podríamos pensar que la lógica escolar sostiene reglas y condiciones que excluyen a los que formalmente incluye “e, irónicamente se esfuerza luego en subsanar o combatir el mismo efecto que produce (Baquero: 2005: 207).”

A su vez, como anticipamos, en el diálogo con estudiantes también pudimos conocer propuestas y proyectos que ellos rescatan como “*copados*” y donde aprenden, dando cuenta de otras lógicas de trabajo con el conocimiento.

Aluden a experiencias significativas donde hubo: vínculo con algún docente en particular, participación en algún proyecto específico (como la feria de ciencias o las olimpiadas de historia) “que los enganchó” en alguna área del conocimiento.

Son tres los aspectos que identificamos que están presentes en este tipo de propuestas:

- “*Necesitamos algo teórico que nos dé la base*”. El vínculo con contenidos académicos.
- “*Yo nací acá. Me encanta La Calera*”. Relación con la comunidad.
- “*Vino el padre de ella y nos explicó cómo se hacía un horno (...) ahora se hizo, y lo vemos.*” El que involucren a otros actores sociales y tengan trascendencia.

### **Los proyectos y sus (posibles) relaciones con lo teórico**

Remitiéndonos a la palabra de los jóvenes, para que un “proyecto” adquiriera sentido, éste debe tener, ante todo, relación con algún contenido académico. No alcanza con que sea una propuesta “*entretendida*”, tiene que tener coherencia con lo trabajado en clase y tiene que tener, en términos de los ellos, “*algo teórico que nos dé la base*”.

A partir del análisis de uno de los grupos de discusión con estudiantes de sexto año, pudimos recuperar cómo ellos van dando cuenta de la importancia de “lo teórico” para poder desarrollar trabajos en las distintas asignaturas. Por ejemplo, en Biología, nos comentan que tienen libros, que deben buscar más información para luego ir a realizar reconocimientos y clasificaciones de árboles, “*primero debemos interiorizarnos en la materia*”. Pareciera que aquí está clara (para los estudiantes) la relación entre “lo teórico”, “lo práctico” y “los proyectos”. A su vez, explicitan que a partir del experimentar, del poner en práctica, luego se acuerdan más de los contenidos de la materia/de los conocimientos.

En Teatro, al describir los diferentes momentos y dinámicas del trabajo en el aula, reconocen los juegos como un momento de la clase, necesario para distenderse, reírse, unir al grupo que

está dividido, y como situación que habilita la entrada al trabajo con un saber específico, el de teatro. A su vez nos cuentan que, primero *“Te da lo teórico y después la evaluación.”*

En FVT, en cambio, dicen no tener apunte en la materia y *“nada teórico”*. Y afirman no aprender nada. Algunas estudiantes dicen que lo que hacen en esa materia *“queda como en el aire”*. Dan como ejemplo una propuesta de una profesora de hacer una murga y dicen que esa actividad *“no tiene nada que ver con la materia”*; *“No sé qué quiere que hagamos”*. Otro caso es con el tema de microemprendimientos y dicen *“y no nos da la base para saber cómo se hace”*. Nosotros preguntamos: *“Y en eso de hacer un microemprendimiento ¿qué es lo que ven con eso en el aula? ¿qué aprenden? ¿qué contenidos?”*. *“Ninguno”*, responde una. *“Nada”*, reafirma otra. Parece ser que las estudiantes advirtieron cierta disociación entre las propuestas de trabajo (actividades) y el espacio curricular, como si no le pudieran encontrar sentido a la materia- o al menos a esas propuestas.

Un segmento de una de las charlas con un grupo de alumnas grafica la situación:

*Investigador 1: Y en eso de hacer un microemprendimiento, ¿qué es lo que ven con eso en el aula? ¿qué aprenden? ¿qué contenidos aprenden?*

*Alumna 1: Ninguno.*

*Alumna 2: Nada.*

*Alumna 3: Que es lo que es un microemprendimiento, nada más*

*Investigador 1: ¿Pero no leen un material?*

*Alumna 1: No, nada.*

*Investigador 2: ¿No tienen bibliografía en la materia? /exclamando/*

*Alumna 2: No, nada.*

*Investigador 2: ¿Un apunte? ¿No copian?*

*Alumna 1: No.*

*Investigador 2: ¿Miran?*

*Alumna 2: De carpeta no tenemos nada*

*Alumna 3: Directamente una hoja tenemos, que hicimos lo de Casa Bamba, es lo único que hicimos.*

*Investigador 2: Y por ejemplo una persona que tiene que rendir la materia a fin de año, ¿qué rinde?*

*Alumna 3: Nada /Risas/*

*Alumna 2: Traerá un murga. /Risas/*

*Alumna 1: Tendrá que traer una murga, lo que ella (se refieren a la docente) quiere, nos quiere enseñar a bailar bachata, osea nada que ver con la materia, por eso es así...*

*Investigador 2: Y ella qué les dice , ella eh... tiene que tener un sentido...*

*Alumna 1: Nada.*

*Investigador 2: ¿Qué les dice ella?*

*Alumna 2: Nada de los proyectos que nosotros tenemos, ehh tiene que ver con el baile, o algo relacionado con un coro y ella salta: "bueno, hagan un coro, ah si no lo hacen no les apruebo la materia"*

*Alumna 3: Sí, así.*

En Metodología de la Investigación los estudiantes nos cuentan que tienen apuntes, que deben hacer registros y entrevistas y *"llegamos a conclusiones"*. Explicitan que les interesa a todos porque ven temas que perjudican a la población y que *"descubren"* cosas. Aquí aparece visibilizada una valoración positiva en relación a la propuesta de trabajo, donde pareciera ser más evidente el sentido de dicho espacio curricular. El reconocimiento (a veces convertido en demanda) de que la materia tenga *"algo teórico que les dé la base"*, se vincula, entonces, a la posibilidad de encontrarle un sentido a lo que hacen (o no hacen) en el aula.

Una estudiante (en un grupo de discusión con 4to año) dijo que le gusta Matemática porque sabía, *"porque entendía cuando la profesora explicaba"*. Este fragmento evidencia cómo la relación con el conocimiento aquí está marcada por el poder entender, entender la lógica específica de construcción de una área de conocimiento como las Matemáticas.

En la escuela existen ciertos "proyectos" como: la Feria Provincial de Ciencias Naturales, las Olimpiadas de Historia, las tutorías, que son extra-aúlicos y que, por dicho motivo, les implica a los estudiantes que participan de ellos un "trabajo extra": deben investigar por Internet sobre distintos temas, leer libros y/o apuntes diferentes a los de clase, dedicar horas de estudio en sus casas, entre otras. Esto nos hace pensar que tal vez los jóvenes "se enganchan" (con una materia, un proyecto, un tema) a partir de que haya una propuesta concreta de trabajo.

Estas experiencias nos permiten observar, como sostiene Baquero, que "las formas de transitar la escolaridad varían profundamente cuando varía la naturaleza de la experiencia propuesta" (Baquero: 2005: 208).

Lo descripto hasta aquí respecto a lo que los estudiantes dicen, hacen, piensan, perciben en estas materias nos revela que, cuando hay propuestas claras de trabajo, contenidos teóricos, objetivos específicos y explicitados, los estudiantes se encuentran con condiciones de posibilidad para relacionarse de manera positiva con el conocimiento.

Es interesante subrayar aquí que hablar de relación positiva con el conocimiento es diferente a hablar de gusto por tal o cual conocimiento. Los estudiantes pueden distinguir y aprender las lógicas específicas de un campo de conocimiento más allá de su gusto o interés por dicho campo<sup>11</sup>. Establecer una relación positiva con el conocimiento tiene que ver con conocer las lógicas específicas de construcción de conocimiento que intervienen en cada campo. Implica comprender y armar sistemas de interacciones e interconexiones. Se trata de entrar (o no) en el juego de conocer, de comprometerse con él. Una vez que una persona se involucra en el juego de conocer luego puede salir-se de él. El tema es si nunca entra. No tiene que ver con una cuestión estética, o de clase sino, en todo caso, con una cuestión política.

### **Los proyectos escolares y sus vínculos con la comunidad**

Siguiendo con el relato de los jóvenes, otros proyectos que también los atraen suelen estar vinculados con alguna temática de su interés, interés que muchas veces se relaciona con un fin solidario y con el entorno en el cual viven.

*“Un vez hicimos un proyecto que era para Formación para la Vida y el Trabajo. Hicimos folletos diciendo de que si nos podían traer juguetes que les sobran o usados, y nosotros los juntábamos y los arreglábamos y después íbamos al jardín. El día del Niño fuimos al Jardín, les hacíamos hacer juegos (se refieren a los infantes). Y les dimos los juguetes. Ése era el proyecto que teníamos”.*

Esta experiencia fue recordada y valorada en distintas charlas y por distintos grupos de estudiantes. Nos preguntamos, entonces, si son los vínculos de las propuestas con lo que para ellos es cercano, sentido, vivido - muchos de ellos asistieron a ese jardín y/o tienen hermanitos o primos que asisten - lo que les permite construir una relación positiva con el conocimiento, lo que los entusiasma y aún lo sigue haciendo cuando evocan la vivencia.

<sup>11</sup>Esto puede verse, por ejemplo, cuando en el marco de la misma materia - es decir, la misma área del conocimiento - hay experiencias que los jóvenes valoran como significativas y otras que no.

Nos preguntamos, también, si estas propuestas dejan en ellos marcas, señas, porque lo cognitivo y lo afectivo se entrelazan, porque lo lúdico también está presente, porque les implica sentirse partícipes de la iniciativa.

- *Alumna 1: En Formación Ética también habíamos juntado juguetes para los chicos del jardín... y llevárselos y hacer como algo recreativo.*
- *Alumna 2: Ah, sí, habíamos hecho recolección de juguetes usados, todo eso, y lo llevamos al jardín y organizábamos juegos para hacerle a los nenitos.*
- *Investigador: ¿Y la idea, esto que sea en el jardín, era de los profes?*
- *Alumna 1: Entre todos fue eso, porque también teníamos que hacer un proyecto de algo, y entre todos pensamos qué podía ser y se nos ocurrió eso.*

Por otra parte, otro de los temas recurrentes que pudimos identificar que los moviliza, y esto en el marco de distintas materias, son aquellos que tienen que ver con la problemática ambiental de su entorno.

*Alumno 1: En Metodología de la Investigación me tocó, por ejemplo, la contaminación del Dique. Yo agarré todo lo que son la parte de las cloacas, lo que son los caños subterráneos que vienen de La Calera y desagotan en el río. Y después todo lo que tira la gente que se va al río.*

*Alumno 2: Nos interesa a todos. Es lo que perjudica a la población, al entorno al que nosotros vamos, porque nosotros un día de estos tenemos calor y vamos al río y está lleno de basura*

*Investigador: ¿Y sienten que aprenden?*

*Alumno 1: Sí, porque hay algunos del curso que no sabían que las cloacas iban por ahí, ni que la gente a la orilla tiraba la basura al río, porque nadie sabía que se tiraba basura.*

*Alumno 3: Yo hago un proyecto sobre la contaminación de la Cantera. También está bueno, que se yo... Fuimos, sacamos fotos, hablamos con la gente. La semana pasada fuimos acá abajo... que ahora es para los chicos discapacitados, ahí antes funcionaba como un hospital para la gente de la Cantera. Y se hacían curar ahí. Y así estamos investigando, llegando a conclusiones. Está bueno.*

Una lectura rápida quizás puede poner el foco de atención en que los alumnos valoran estos proyectos por tratarse de propuestas que implican salir de la escuela, no estar en el aula. No obviamos este aspecto (de hecho, entre risas y miradas cómplices, cuando les preguntamos qué es lo que más les gusta de la escuela, dijeron: “*Lo mejor de la escuela es... estar afuera*”, “*Siempre nos queremos ir*”), sin embargo, creemos que más que tensionar la trama del adentro - afuera de la institución, estos proyectos lo que les permiten - y por eso los enganchan- es involucrarse, implicarse en asuntos cercanos, cotidianos de su barrio y su localidad.

La problemática ambiental, en ese sentido, no es un tema menor no sólo por el hecho de que la escuela tiene orientación en Ambiente y Salud, sino además por las consecuencias que la explotación minera, por un lado, y la explosión de *countries*, por otro, trajeron aparejados en la ciudad: contaminación del aire y de cursos de agua, falta de potabilización del agua, tala de árboles. En palabras de Baquero (2005: 209):

“...la escuela está exigida a atender a la realidad de la comunidad inmediata (...) pero a la vez está exigida a generar ruptura. Pero no desarraigo. Una ruptura que amplíe horizontes o los produzca, no que aniquile aquel posible del cotidiano a veces arduo, a veces modesto, pero propio. No es fácil ese desafío y por eso debe saludarse todo proyecto que acepte el desafío y esté atento a sus modos singulares de generar nuevos sentidos para la experiencia escolar.

### **Los proyectos escolares que involucran a otros actores sociales y tienen trascendencia**

En el análisis de los grupos de discusión realizados con los estudiantes, la idea de que un proyecto escolar “*involucre a otros actores*” también es valorado positivamente cuando nos cuentan sobre su experiencia escolar.

El encuentro con las acciones de otros actores que no forman parte de la cotideaneidad escolar puede darse en dos espacios. Por un lado, estos encuentros pueden ocurrir en la misma escuela cuando, por ejemplo, van a realizar alguna actividad vinculada al “proyecto” padres, vecinos o profesionales invitados. Por el otro, estos encuentros con el hacer de otros actores sociales pueden tener lugar fuera del aula y de la escuela. La visita de los estudiantes a un museo, a una fábrica, a un dispensario, son ejemplos de este último caso.

Sea en la institución o fuera de ella, el que los proyectos impliquen el intercambio con actores sociales cuyas lógicas son diferentes a la escolar (“*vino el padre de ella y nos explicó cómo se*

*hacía un horno*”) conlleva indefectiblemente una ruptura con la lógica del aprender sentados, escuchando sólo a docentes, escribiendo y copiando del pizarrón.

Suponemos que estas rupturas se constituyen en un mecanismo importante por el que los jóvenes rescatan la presencia y necesidad de otros actores. Al ir al museo, a la fábrica, al dispensario a tomar nota sobre ese conocimiento que tienen otros, el valor no estará sólo en el lugar a donde vayamos sino en las interacciones que allí se produzcan. Son éstas especie de jugadas, de movimientos, de desplazamientos en el espacio social que nos ubican distinto y nos invitan a jugar el juego de conocer de una manera diferente.

Otro componente que en general está presente en el trabajo con proyectos y que ayuda a romper con la lógica escolar es la utilización de otras formas de representación (música, arte, juego) diferentes a la lengua oral y escrita. Creemos que esta ruptura en particular es interesante porque produce un quiebre con la ilusión de univocidad que tantas veces se hace presente en las instituciones educativas. Cuando el trabajo alrededor del conocimiento se vincula a una obra de arte, de teatro o una fotografía, se puede “leer” de tantas maneras diferentes que les permite a los jóvenes decir cosas diferentes, des-amordaza a los sujetos, devolviéndoles la palabra.

Por otra parte, para que el trabajar con proyectos resulte significativo, el hacer puesto en juego tiene que tener transcendencia más allá del ciclo lectivo, esto es: otros deben poder apropiarse de esa experiencia. Tres cuestiones rescatan como nodales: La primera radica en que el docente explicita el para qué de esa actividad revistiéndola así de sentido, la segunda es que sea concretable y la tercera es que puedan darle un cierre, ver un producto terminado aunque muchas veces el resultado no sea del orden de lo material: *“porque la mayoría de los proyectos siempre quedan en la nada”*, en cambio aquellos que les permiten observar un resultado/producto son los que los jóvenes luego resignifican.

Así, en uno de los grupos de discusión nos encontramos con este diálogo:

*Investigador 1: Y qué, ¿al profe se le ocurrió construir un horno?, ¿o fue idea de ustedes o cómo fue?*

*Alumno 1: No, el profe, un día llegó y nos dijo “bueno, vamos a construir un horno” y nos explico por qué, para qué y eso y todo los miramos como diciendo /hace una mueca/ nunca lo vamos a construir va a quedar en la nada.*

*Alumno 2: Para mitad de año ya lo teníamos listo supuestamente, íbamos a comer asado, y pasaron dos años dos años más o menos.*

*Alumno 1: Pero se hizo.*

*Alumno 2: Si, se hizo.*

*Investigador 2: ¿Y por qué pensaban que no se iba a hacer?*

*Alumno 1: Porque la mayoría de los proyectos siempre quedan en la nada y bueno pasamos de año y cambiamos de profesores y siempre queda y bueno y ahora se hizo, y lo vemos.*

*Investigador 1: O sea que lo construyeron y quedó como dos años sin uso y ahora se empezó a usar?*

*Alumno 1: No, nosotros lo diseñamos al horno, las medidas, lo que íbamos a usar, hablamos a la municipalidad si nos podían ayudar con los elementos y todo eso y después pasaron dos años, o uno no me acuerdo bien, un año, porque los chicos de segundo pasaron a tercero y ellos lo construyeron con todo lo que habíamos hecho nosotros, ellos lo construyeron.*

*Investigador 2: En la misma materia.*

*Alumno 1: En la misma materia y con el mismo profesor.*

*Investigador 3: Claro, pasaron dos años para que se construya.*

*Alumno 1: Claro.*

*Investigador 1:: ¿Y qué hacen con el horno?*

*Alumno 3: Lo usamos...*

*Alumno 4: Claro /Risas/*

*Investigador 1::No, pero me refiero a qué tipos de comidas hacen, para qué lo usan, si es para eventos, si hay alguien o algún curso en particular que lo usa, como es usar el horno..*

*Alumno 1: No, todo el mundo lo usa, yo lo puedo usar, él, todos. Es nuestro.*

*Investigador 1: Claro.”*

Podemos ver aquí como los jóvenes se apropian del proyecto del horno aún cuando no tenían expectativas de que se terminara, sabiendo que fueron estudiantes de otro año los que finalmente lo construyeron. Se sienten “parte de” aunque no lo hayan terminado. Ahí vemos la continuidad de un proyecto en donde participan estudiantes de distintos años, generando proyecto colectivo que los jóvenes dos años después revalorizan, “*todo el mundo lo usa, yo lo puedo usar, él, todos. Es nuestro*” Culmina diciendo uno de los jóvenes en la entrevista grupal.

Que el proyecto tenga una meta factible y que los jóvenes puedan visibilizar un resultado de ese hacer, produce un efecto particular, porque ver un producto concreto les permite percibir el poder transformador que tienen sus acciones. “Es importante que lo que hagamos en la escuela se concrete en un producto, pero no por la lógica utilitaria de este mundo mercantilista, un producto puede ser un poema de amor, o una murga (...) que se concrete en un producto



produce un efecto muy particular que una especialista en didáctica lo resume de este modo: "une el sentido mediato con el sentido inmediato de la acción" (Lemme: 2010, Apuntes de cátedra).

### **Reflexiones de cierre**

Hablar de relación positiva con el conocimiento es diferente a hablar de gusto por tal o cual conocimiento. Los estudiantes pueden distinguir y aprender las lógicas específicas de un campo de conocimiento más allá de su gusto o interés por dicho campo. Establecer una relación positiva con el conocimiento tiene que ver con conocer las lógicas específicas de construcción de conocimiento que intervienen en cada campo. Implica comprender y armar sistemas de interacciones e interconexiones. Se trata de entrar (o no) en el juego de conocer, de comprometerse con él. Una vez que un sujeto se involucra en el juego de conocer luego puede salir-se de él. El problema es si nunca entra. No tiene que ver con una cuestión estética, o de clase sino, en todo caso, con una cuestión política.

En esta ponencia dimos cuenta que, aunque en la secundaria suelen primar situaciones de *zafé* y de simulación, también pueden darse (y de hecho se dan) otras en donde los jóvenes quieren y pueden relacionarse positivamente con el conocimiento, en donde los jóvenes quieren y pueden jugar el juego de conocer.

De sus palabras podemos inferir que ellos valoran las propuestas que tienen un asidero con los contenidos que se desarrollan - o deberían hacerlo - en las materias. El conocimiento ocupa probablemente el centro de sus planteos. Reclaman que él ocupe un lugar protagónico, lo ponderan como aquel que funda y sostiene el sentido de su experiencia escolar.

También rescatan aquellos proyectos en los que se sienten partícipes, en los que se involucran, en aquellos en los que las temáticas los interpelan como miembros de su comunidad, pues el hacer en estos proyectos les permite narrar una experiencia común. Beatriz Greco nos habla de la importancia que tiene, en la escuela, narrativizar la vida, decirlo desde un sujeto plural o desde un nosotros: "esto que me pasa, nos pasa a todos nosotros, de diversas maneras, según resonancias distintas" (2011,59)

Cuando los jóvenes nos cuentan sobre su experiencia escolar rescatan que en los proyectos se dé el encuentro con las acciones de otros actores que no forman parte de la cotideaneidad escolar. Sostenemos que este involucrar a otros actores sociales rompe con la lógica

tradicional y colabora a involucrarse con los conocimientos desde otro lugar. Utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje otras formas de representación que no sean sólo el lenguaje oral o escrito (que es la forma de comunicación hegemónica en la escuela) tiene un impacto positivo para los jóvenes en su relación con el conocimiento. Otras formas de representación suelen ayudar para que se desate la palabra del sujeto y adquiera, entonces, valor.

Al mismo tiempo, que ese hacer tenga una meta factible, concretable, en un tiempo no demasiado prolongado produce un efecto particular, pues cuando algo se hace y se concreta los sujetos nos apropiamos del poder que tenemos sobre los actos, así los jóvenes se constituyen en agentes actuantes, con poder de transformar.

A pesar de las difíciles situaciones que se entretajan en el adentro-afuera de la escuela, vimos que lo que sucede en las aulas y en el adentro de la institución es trascendental en la relación que los jóvenes van construyendo con el conocimiento en su paso por dicha institución, en la creación de condiciones de posibilidad para que ellos puedan pensar-se continuando sus trayectorias educativas una vez finalizada la secundaria.

Los estudiantes, entonces, mediante el trabajo con contenidos académicos bajo la modalidad de proyectos -con las características que enunciamos en esta ponencia- encuentran en la relación con el conocimiento una experiencia. Se involucran con las propuestas, y “se enganchan” con eso que los provoca. Algunos quizá se implican. Algunos seguro aprenden. “Tal vez reivindicar la experiencia - dice Larrosa- sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos”. (2009:41)

Estas experiencias nos alertan respecto a los sentidos y sin-sentidos de lo que sucede con los proyectos y las materias en la escuela, según la perspectiva de los jóvenes y a su vez dan cuenta, una vez más, de lo importante que es desvincularnos de las categorías que etiquetan a nuestros estudiantes principalmente como “carentes” de interés, de capacidad, de inquietudes.

Nos preguntamos junto a Contreras Domingo (2009:10): “¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate sólo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros? ¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta

abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados?”

Es necesario “creer” en lo que sí podemos, tener confianza en los jóvenes, en los docentes, en los equipos directivos, en la “potencia” de la escuela. Como sostiene Baquero (2005: 206): “Aunque abunden tantos adjetivos para calificar la orfandad de nuestros alumnos y tan pocos, tan pocos en serio, que muestren su potencia. En tal sentido estas experiencias permiten delinear (...) una suerte de bitácora de su potencia, narración posible, lugar para la palabra y donde asoma la vida de los jóvenes y no la reiterada radiografía psicopedagógica de su supuesta naturaleza pobre y frágil. (...) ...la enorme potencia que encierra la experiencia educativa posible, el sorprendente efecto de confiar, persistir, crear vías alternativas, atreverse a pensar.”

Para esto se hace indispensable hacer foco en lo que sí funciona dentro de la escuela y el aula, re- visar (esto implica volver hacia ellos la mirada) los “proyectos” que generan condiciones de posibilidad para promover relaciones positivas con el conocimiento, que abren puertas y les- permiten construir (otros) horizontes.

## **Bibliografía**

BAQUERO, Ricardo. (2005) De sospechar a producir la posibilidad. Aprender en la experiencia escolar. *Revista Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. 1ra edición. pp 206 - 214. Buenos Aires. Recuperado el día 26 de julio de 2015 de: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Voces\\_y\\_miradas.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Voces_y_miradas.pdf)

COLLAUTI, Fernando. (2013, 16 de junio) La Calera, la que más creció en 10 años. La Voz del Interior. Recuperado de: <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/calera-que-mas-crecio-10-anos> (Consultada el 12 de julio de 2015)

CONTRERAS DOMINGO, José (2009) Prólogo. Experiencia y alteridad en educación. Compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

GRECO, M.Beatriz. (2011) Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. Capítulo 2. En Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Compilado por Delfina Doval y Carina Rattero. Editorial:Noveduc.

LARROSA, Jorge (2009) Capítulo 1: Experiencia y alteridad en educación. En Experiencia y alteridad en educación. Compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

LEHMANN, Guillermo (2011, 5 de diciembre) En La Calera, el 40% vivirá en countries. La Voz del Interior. Recuperado de: <http://www.lavoz.com.ar/-calera/calera-40-vivira-countries> (Consultada el 12 de julio de 2015).

LEMME, (2010) Apuntes de cátedra. Materia Psicología educacional. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

ORTEGA, Facundo (1996 - 1997) Docencia y evasión del conocimiento. En Revista del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Nº 7 / 8. pp: 5-15.

----- (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

----- (2011) Docencia y evasión del conocimiento -revisado- . Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Ferreyra Editor. Córdoba.