



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLANTICA

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TESIS:

*“La relación con el saber de estudiantes de nivel
secundario con trayectorias escolares no encausadas”*

DIRECTORA: Magíster Vercellino, Soledad.

ALUMNA: Issa, Carolina.

Viedma, febrero de 2019

Dedicatoria

A Josefina porque has sido el motor esencial para lograr mis objetivos, porque en el intento por ser un ejemplo para tu vida, he logrado esforzarme y superar diversas dificultades. Te dedico esta tesis por ha crecido junto a vos, y sé que el largo tiempo que requirió su cumplimiento a representado un momento de sacrificio, que supiste entender, y que me ayudo a construir este momento.

A vos madre por desear con ansias la llegada de este momento, por siempre querer lo mejor para mí, porque sé de tu esfuerzo, porque me brindaste la oportunidad y los recursos sin los cuales no hubiera sido posible.

Agradecimientos

En este largo camino he recibido el acompañamiento de muchas personas que supieron sostener, en el momento indicado, y de diversa manera, este trabajo.

Mi mayor agradecimiento es para Soledad Vercellino por enseñarme con tanta dedicación, por su bondad, su amabilidad, su cariño, por haberme transmitido sus conocimientos y su pasión por la investigación. Por haber dirigido con tanto amor esta tesis. Sin su presencia no hubiera alcanzado este momento.

A mi familia por la incondicionalidad de siempre.

A mis hermanas, Natalia y Alejandra que estuvieron siempre atentas en colaborar con lo que hiciera falta, les agradezco porque están siempre presentes en mi vida.

A mis sobrinos por su amor sin condiciones.

A mis queridas amigas de Viedma, por albergarme con tanto amor, en cada momento que fue necesario, porque siempre estuvieron dispuestas y atentas.

Al CURZA, institución que ha permitido mi formación. A la carrera de Psicopedagogía porque me ha permitido conocer gente maravillosa. Docentes predispuestas que aportaron hasta este momento su gran ayuda, con una calidad humana que las caracteriza. Compañeras con las que he compartido momentos importantes en mi carrera que quedarán guardados en mi corazón para toda la vida.

A la institución en la que trabajo, principalmente a los jóvenes que hicieron posible esta investigación.

Y un agradecimiento especial a mi compañero, Walter, que supo soportar y acompañar las vicisitudes de este largo proceso, por su amor incondicional. Agradezco a Walter, a Joaquín y a Josefina por soportar mis malos momentos, por que juntos hemos conformado esa familia tan necesaria para lograr este objetivo. Esta tesis es un logro nuestro.

En fin, agradezco a todas estas personas, que fueron esenciales en mi vida y que posibilitaron que hoy sienta esta enorme satisfacción.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. El problema de la investigación, el marco conceptual y metodológico.	11
Marco contextual	11
Antecedentes de investigación	15
Investigaciones en el contexto neuquino.	15
Investigaciones de alcance nacional e internacional.	20
Estado actual de investigaciones sobre la relación con el saber.	22
Marco contextual y referencial.	26
Preguntas y objetivo de investigación.	30
Estrategia metodológica.	30
Dimensiones y subdimensiones de análisis.	31
El contexto de la investigación.	32
La selección de los casos.	34
El acceso al campo.	36
Recolección y análisis de datos.	37
CAPÍTULO II. La dimensión epistémica de la relación con el saber.	39
Introducción.	39
Desarrollo.	41
Estrategias, lugares y personas	55
CAPÍTULO III. La dimensión social e identitaria de la relación con el saber.	66
Introducción.	66
Emir.	66
Candela.	72
Sebastián.	77
Alejandro.	88
Thiago Uriel.	97
CAPÍTULO IV. Conclusión y discusión	104
Resultados	105
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	112
ANEXOS	117
Anexo I. Consentimiento para participar de la investigación.	118
Anexo II. Instrumento de entrevista.	119
Anexo III. Registros de entrevistas.	120
INDICE DE CUADROS	
Cuadro I: Plan de estudio.	43
Cuadro II: Descripción de los proyectos de trabajo de los talleres.	46
Cuadro III. Principales hallazgos sobre la dimensión epistémica de la relación con el saber.	64

Cuadro IV: Principales hallazgos de la dimensión social e identitaria de la relación con el saber. 100

INDICE DE IMÁGENES

Imagen I: dado. Taller de ajuste.	46
Imagen II: cabezal de martillo. Taller de ajuste.	46
Imagen III: buzón de cartas. Taller de hojalatería	47
Imagen IV: pala y rayador. Taller de hojalatería	47
Imagen V: mesas, mesas ratonas, bancos y sillas. Taller de carpintería.	47
Imagen VI: panel de circuitos eléctricos básicos. Taller de electricidad 1er año	47
Imagen VII: circuitos de instalación domiciliaria. Taller de electricidad 2do año.	48
Imagen VIII: cargadores de batería. Taller electricidad 3er año.	48
Imagen IX: taller de soldadura.	48
Imagen X: cañones y martillos. Taller de tornería	49
Imagen XI: tablero de neumática	49
Imagen XII: sensores.	49
Imagen XIII: tableros de neumática.	49
Imagen XIV: tableros de circuitos eléctricos.	50
Imagen XV: puente grúa.	50
Imagen XVI: brazo mecánico.	50
Imagen XVII: panel de automatización.	50
Imagen XVIII: paneles del taller de Electromecánica.	51
Imagen XIX: partes de motores.	51
Imagen XX: maquina de peluche.	51
Imagen XXI: panel para el resguardo de instalaciones electricas.	51

RESUMEN

La presente Tesis analiza la relación con el saber de aquellos jóvenes cuyas trayectorias escolares se han visto desfasadas. Especialmente procura describir los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación social que los alumnos de una escuela secundaria de Senillosa, Neuquén, identifican han aprendido en su trayectoria escolar; comprender la imagen de sí como aprendientes que los alumnos del estudio han construido a lo largo de su escolaridad y explorar las tramas de relaciones en el marco de las cuales conforman su relación con el saber.

Si bien el estado de la cuestión nos permitió identificar que existen una cantidad considerable de investigaciones que analizan la problemática del fracaso escolar, este trabajo se enmarca teóricamente en las que lo hacen focalizando la relación de los alumnos con el saber (Charlot, 2008).

En concordancia con los supuestos teóricos que sostiene la investigación se optó por una estrategia de investigación de tipo cualitativa, por entender que la misma nos permitiría abordar la complejidad de los procesos de construcción de la relación con el saber de los estudiantes que forman parte de la investigación.

Se tomó como unidades de análisis a cinco jóvenes que han desarrollado trayectorias escolares no encauzadas (Terigi,2010), es decir estudiantes cuyos recorridos escolares no han respetado los tiempos y las formas que el sistema educativo ha establecido para ello; y se apostó a la palabra de esos jóvenes como fuente fundamental de la investigación.

Los entrevistados describen sus aprendizajes refiriendo a objetos de conocimiento, dominios de actividad y de formas de relación social. Aluden al saber- objeto siguiendo la clasificación y ordenamiento que proponen las disciplinas escolares, acentuando asignaturas de carácter técnico, propias del plan de estudio de la escuela secundaria a la que asisten. Asimismo los dominios de actividad que identifican con mayor ponderación son propios de la escuela técnica. Los entrevistados destacan que sus trayectorias escolares han sido ocasión para el aprendizaje del dominio de ciertas relaciones o dispositivos

relacionales, pero también en algunos casos señalan al ámbito escolar como un espacio en el que se manifiestan las dificultades para dominar ciertas relaciones consigo mismo y los demás. Finalmente aparecen en los relatos figuras del aprender, que en esta tesis se han calificado de *mixtas o híbridas*, pues combinan el dominio de actividad con el dominio de relación.

A partir de esta investigación se puede advertir como la relación de estos estudiantes con el saber adviene en una trama fuertemente institucionalizada, es decir, tiene las marcas del formato escolar. La escuela es reconocida como el espacio privilegiado para aprender, más allá de que reconocen lugares no escolares, con estatutos diferentes donde se relacionan con el saber: la casa, el barrio, la calle, la plaza, la banda de música, el lugar de ensayo, el coro, el cuartel de bomberos, y en ocasiones también lugares virtuales como internet, televisión. Se advierte como la relación con esos saberes en los que se entra en contacto en espacios no escolares, está formateada bajo el modelo escolar.

Respecto al inventario de personas reconocidas como enseñantes podemos advertir que todos reconocen a actores escolares como enseñantes (profesores, profes de consulta, porteros, preceptores, y hasta los compañeros). Pero también reconocen a algún integrante de su familia (madre, padre hermano, hermano, abuelo, tíos, primos). Incluso algunos jóvenes identifican una variedad de personas no escolares y no familiares (parejas, niñera, adultos que han conocido en otros espacios, pares con los que comparte intereses). Este inventario de personas es nutrido y diverso, en algunos casos más variados, en otros más reducidos. Esos otros que los jóvenes reconocen como enseñantes comparten algunas características en los distintos relatos: tienen confianza en la capacidad de aprender de los jóvenes, tienen paciencia, escuchan, prestan atención, ponen a disposición del estudiante tiempo y esfuerzo.

Finalmente la educación, con el ordenamiento del tiempo escolar que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, conlleva a que los sujetos atraviesen distintas situaciones como es el caso de la repitencia, por la que todos los entrevistados transitaban en algún momento de su escolaridad, o incluso, en varios momentos y de manera reiterada. Este acontecimiento, más allá de su connotación negativa (implica cambios de compañeros, de escuela o de turno escolar, desfasarse en la edad con los nuevos

grupos de pares, volver a hacer de nuevo lo mismo, supone defraudar a la familia, a sí mismo) es reconocido por todos los sujetos, de nuestra investigación, como instancia de aprendizaje. Para la mayoría de los entrevistados la repitencia habilita a procesos reflexivos, en los que se piensan a sí mismos, en relación con los otros (escolares y no escolares) y con los saberes, que implica un darse cuenta, un crecer, un modificar conductas e incorporar otras, inevitablemente una oportunidad de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de investigación de grado se realizó para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica. En la misma se abordará la compleja problemática de la escolarización de jóvenes que transitan por el nivel medio focalizando en el aprendizaje escolar y sus vicisitudes, entendiendo al mismo como un proceso sostenido y soportado por un sujeto y que se desarrolla en condiciones institucionales particulares: una escuela secundaria técnica inserta en el sistema educativo neuquino, con su particular forma de organizar la trayectoria escolar (Terigi, 2010) de esos sujetos.

Se procura analizar cómo se vinculan con su posibilidad de aprender, más específicamente su relación con el saber (Charlot, 2008), aquellos sujetos cuyas trayectorias escolares se han visto desfasadas. Especialmente se propuso describir los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación social que las y los estudiantes identifican han aprendido en su trayectoria escolar; comprender la imagen de sí como aprendientes que han construido y explorar las tramas de relaciones en el marco de las cuales los y las estudiantes del estudio conforman su relación con el saber.

Si bien el estado de la cuestión nos permitió identificar que existen una cantidad considerable de investigaciones que analizan la problemática del fracaso escolar, tanto a nivel internacional, nacional como incluso algunas que enfatizan en la especificidad de la provincia de Neuquén, este trabajo se enmarca teóricamente en las que lo hacen focalizando la relación de los alumnos con el saber (Charlot, 2008). Capitaliza así una serie de estudios que se vienen realizando en el campo psicopedagógico (Vercellino, Tarruella, van den Heuvel, Cardinale, Andrade, Guerreiro e Irigoyen, 2018; Vercellino, 2014a, Vercellino, 2014b, Vercellino 2015, Vercellino, Van deu Heuvel, Guerreiro, 2014).

En concordancia con los supuestos teóricos que sostiene la investigación se optó por una estrategia de investigación de tipo cualitativa, por entender que la misma nos permitiría abordar la complejidad de los procesos de construcción de la relación con el saber de los y las estudiantes que forman parte de la investigación.

Se tomó como unidades de análisis a jóvenes que han desarrollado trayectorias escolares no encauzadas (Terigi,2010), es decir aquellos sujetos cuyos recorridos escolares no han respetado los tiempos y las formas que el sistema educativo ha establecido para ello; y se apostó a la palabra de esos jóvenes como fuente fundamental de la investigación.

La presentación de los resultados se ha organizado en torno las tres grandes dimensiones de análisis: la dimensión epistémica de la relación con el saber, y la dimensión social e identitaria.

Dicho esto, adelantaremos al lector que esta Tesis se compone de cinco partes, incluyendo esta introducción.

En el Capítulo I se presenta la problemática. A tal fin brindamos el marco contextual que describe el escenario nacional y provincial de la compleja problemática de la escolarización de jóvenes que transitan por el nivel medio focalizando en el aprendizaje escolar y sus vicisitudes. Se presenta en ese marco el estado actual de investigaciones sobre la temática de los alumnos que no siguen trayectorias educativas que idealmente propone el formato escolar, como se vinculan con su posibilidad de aprender, más específicamente su “relación con el saber”. Asimismo se desarrolla el enfoque conceptual de la indagación, las dimensiones y subdimensiones consideradas, y luego la formulación de los objetivos de investigación. Por otro lado se presenta la perspectiva metodológica que orientó esta investigación, se explicitan los supuestos teóricos y epistemológicos que le dieron sustento, y la estrategia metodológica seleccionada para ello. Se dan a conocer los criterios y procedimientos que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar los casos estudiados, las negociaciones para acceder al campo, las fuentes y técnicas de recolección de datos como así también el proceso de análisis de los mismos.

En los Capítulos II y III, se realiza una presentación descriptiva de los resultados de investigación y el análisis de los mismos. El Capítulo V es de carácter conclusivo, intentando dar respuesta a los objetivos de investigación.

En el Capítulo II se exploró lo que B. Charlot (2008) denomina la dimensión epistémica del aprender (Terigi, 2010). Se han descripto los objetos de conocimiento, es decir la apropiación de un saber que se asienta en objetos, lugares, mediado por personas, que los sujetos del estudio han identificado como aprendidos en su trayectoria escolar

(saberes objetos escolares y no escolares, importantes *pero* también aquellos que no son de su agrado). También se caracterizan los dominios de actividad que han identificado en su trayectoria escolar y las formas de relación social que los mismos destacan han aprendido, es decir se ha descrito como estos sujetos han aprendido a dominar las relaciones intersubjetivas (consigo mismo, con los otros). También hemos dado cuenta de las diversas estrategias de aprendizajes, los lugares y las personas identificadas por los sujetos.

En el Capítulo III se explora la trama de relaciones en las que los y las estudiantes han construido su relación con el saber a lo largo su historia escolar, lo que Charlot (2008) denomina la dimensión social del aprender. Asimismo se reconstruye como la experiencia de la repitencia impactó en su condición de aprendientes. Y finalmente se indago sobre la dimensión identitaria de la relación con saber, es decir, a partir de sus relatos se ha explorado la imagen de sí como aprendientes que han conformado.

Y finalmente, en el Capítulo IV, de carácter conclusivo, se sintetizan los principales resultados de los capítulos previos (II y III). Se analizan los datos obtenidos intentando responder a los objetivos de investigación, dando cuenta de esa manera de cómo se vinculan con su posibilidad de aprender, estudiantes cuyas trayectorias escolares no respeta los modos y las forma que históricamente el sistema educativo ha establecido para ello.

CAPÍTULO I

LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN, EL MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

En el presente capítulo se dará cuenta de cómo se ha ido construyendo como problemática de investigación la relación con el saber de adolescentes cuyas trayectorias escolares se han visto desfasas. Asimismo las principales decisiones teórico- metodológicas tomadas para el estudio de la misma.

MARCO CONTEXTUAL

Desde hace varios años y al compás de la universalización de la institución educativa, el aprendizaje escolar y sus vicisitudes se ha transformado en tema de preocupación desde diferentes tradiciones teóricas y disciplinares. En varios países latinoamericanos y, particularmente, en la Argentina, se vienen implementando hace más de veinte años políticas que impactan en la modalidad de escolarización, principalmente de los jóvenes (Vercellino, 2018). Así, diversas legislaciones han venido extendiendo el tiempo (Vercellino, 2012) y la obligatoriedad escolar, hasta alcanzar todo el nivel secundario.

En diciembre del año 2006 se sancionó en la República Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 (que reemplazó a la Ley Federal de Educación N°24.195), y junto a ella se extendió la escolaridad obligatoria para todas las escuelas secundarias de Argentina. Seguidamente, a partir del año 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un

conjunto de lineamientos para la educación secundaria¹. A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de la realidad particular de sus territorios. En ese marco las escuelas secundarias argentinas diseñan y desarrollan su Plan de Mejora Institucional.

Si bien la Provincia de Neuquén no adhirió, en un principio (explícitamente), a la Ley de Educación Nacional (como tampoco lo hizo en su momento con la Ley Federal de Educación²), en el año 2010 la Legislatura neuquina lanzó el Foro Educativo provincial con el objetivo de alcanzar acuerdos para la elaboración de una Ley de Educación Provincial, que se condiga con los objetivos nacionales de la educación. Mientras tanto, y al mismo tiempo, algunas escuelas neuquinas adherían a distintos programas y planes sustentados por la normativa nacional.

Recién en diciembre del año 2014 se logra sancionar la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén N° 2945, la que comienza a implementarse paulatinamente (por ejemplo en la actualidad el nivel secundario en todas sus modalidades se encuentra en proceso de construcción de su diseño curricular), la que en su capítulo III contiene la propuesta para la educación secundaria. En el Artículo 44 expone “La Educación Secundaria es obligatoria y está destinada a las adolescentes y los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan aprobado el Nivel Primario.” (Ley Orgánica de Educación N° 2945, 2010, Pág. 10).

En sus artículos siguientes se establece la organización del nivel (el cual consta de un ciclo básico y un ciclo orientado, éste último diversificado según distintas áreas del conocimiento: Secundaria orientada, modalidad Técnico-Profesional, y de Educación permanente de Jóvenes y Adultos); la organización y el desarrollo de las instituciones que lo conforman. También se plantean los objetivos de la Educación Secundaria, entre los que nos interesa destacar: brindar una formación ética que permita a estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones; formar sujetos

¹ Resolución CFE 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria; Resolución CFE 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional; y la Resolución CFE 93/09, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional.

² Es pertinente aclarar aquí que la Provincia del Neuquén al no adherir a la Ley Federal de educación, entre otras cosas, nunca modificó su estructura educativa, es decir se mantuvo el orden de educación primaria y secundaria.

responsables capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural; desarrollar y consolidar las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación; de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa, responsabilidad y aprender haciendo; promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen, y a sus principales problemas, contenidos y métodos; desarrollar procesos de orientación vocacional; vincular a estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología; propiciar la creación de espacios extracurriculares, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura; prevenir, detectar y atender necesidades educativas de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje; garantizar la atención de las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad; se debe propiciar la vinculación de las escuelas secundarias y de estudiantes con el mundo laboral, a través de prácticas formativas que articulen el estudio y el trabajo.

No obstante a ello, las estadísticas educativas nos muestran que la escolarización de jóvenes que transitan por el nivel medio presenta grandes desafíos, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel provincial, y más específicamente a nivel local. Tal es así que los últimos informes oficiales (que en su totalidad son del año 2013) de la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia (que extraen datos del Departamento de estadísticas y planeamiento educativo dependiente del Consejo Provincial de Educación), como de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (denuncian que Neuquén posee un índice de repitencia que va disminuyendo a medida que avanzan los años escolares, donde los primeros años son los más afectados (en 1er año se registra un 23,40%, en 2do año 25,96%). Al mismo tiempo para el año 2013 la DINIECE registró en la provincia un 66% de desgranamiento escolar y un 34% de retención³. En cuanto al índice de abandono escolar del nivel medio, la provincia registra un porcentaje 12.23% para el nivel medio no técnico y un 12.13% en las escuelas técnicas. Se registra

³ Aquí se define al desgranamiento escolar como un término genérico que incluye al alumno repitente y al alumno que abandona. Por su parte retención escolar considera la capacidad que tiene un establecimiento educativo para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. Y La deserción escolar en secundaria se produce cuando el joven abandona la escuela antes de haber conseguido un título o certificado de este nivel.

también un porcentaje que alcanza el 49% de alumnos que asisten a las escuelas medias con sobriedad.

Situación que poco dista de la realidad escolar que se vive en la localidad de Senillosa, lugar en dónde vivo y en el que desde el año 2009 trabajo como asesora pedagógica en una Escuela Provincial de Enseñanza Técnica (EPET). El índice de repitencia en el nivel medio en la localidad alcanza el 28.9 %, y en la institución en la que trabajo el 19.4%.

Dicha escuela desde el año 2011 adhiere al programa nacional de Prevención del Abandono Escolar, que busca fortalecer las acciones destinadas a mejorar la educación secundaria y promover el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar que abandonen sus estudios. Se implementa a partir de dos estrategias centrales: el control de ausentismo en la escuela y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y las organizaciones de la comunidad.

Esta tesis procuró abordar esta compleja problemática que aparece reflejada en las estadísticas, pero focalizando en el aprendizaje escolar y sus vicisitudes, entendiendo al mismo como un proceso psíquico sostenido y soportado por un sujeto, el alumno, y condicionado por los formatos escolares- institucionales (Vercellino, 2018).

Como la elaboración del proyecto de tesis se enmarcó en el trabajo de investigación “La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro. 2015-2016” (PI V097 dependiente del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue), se resolvió indagar los aprendizajes desde la dimensión de la “relación con el saber”. Dicha noción ha comenzado a expandirse en el campo de las ciencias humanas, y su fertilidad se viene explorando en el campo psicopedagógico por parte del equipo de investigación de referencia (Vercellino et al, 2018; Vercellino, 2014a, Vercellino, 2014b, Vercellino, Van deu Heuvel, Guerreiro, 2014).

Esta investigación aborda desde la perspectiva psicopedagógica, las vicisitudes en las relaciones con el saber de un grupo de alumnos particular: “adolescentes cuyas trayectorias escolares no son las esperadas”, es decir, aquellos sujetos cuyos recorridos

escolares no respetan los tiempos y formas que el sistema educativo ha establecido para ello.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Aquí se presentará la revisión bibliográfica sobre la temática de las y los estudiantes que no siguen trayectorias educativas que idealmente propone el formato escolar, cómo se vinculan con su posibilidad de aprender, más específicamente su “relación con el saber”. A continuación se presentan los mismos, organizándolos en función de los siguientes ejes: en primer lugar se presentan las investigaciones afines a la temática realizadas en el contexto neuquino, luego se amplía el espectro presentando algunas de las últimas investigaciones de alcance nacional e internacional. En ese marco, se identifica un subgrupo de indagaciones que analizan el fracaso escolar focalizando en la relación con el saber de los alumnos, por ello se presenta un breve panorama de las investigaciones que recurren a esa noción.

Investigaciones afines a la temática realizadas en el contexto neuquino

La revisión bibliográfica realizada permite advertir que las distintas problemáticas que afronta el nivel medio neuquino han sido objeto de disímiles investigaciones, entre las que nos interesa destacar las desarrolladas por Laurente (2009), UNICEF (2010), Garino (2013), Álvarez, Bercovich, Herrero y Lac Prugent (2008), Litichever, Machado, Núñez Roldán y Stagno (2008), Otero (2008), Corica (2010), entre otros⁴.

Laurente (2009) aborda la situación del sistema educativo neuquino, tratando de dar cuenta de las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas. Sostiene que las políticas implementadas en la provincia a partir de la década de los noventa afectaron a los sectores más pobres, ya que se observa una importante desigualdad en el acceso, permanencia y egreso en el nivel medio. Si bien existe un avance en cuanto al acceso al nivel, crece también el abandono temprano de la escolarización media, al mismo tiempo

⁴ No profundizaremos, por la escasa pertinencia temática, las investigaciones de Sales de Souza, (2012) sobre la función de los Supervisores del Nivel Medio de la Provincia de Neuquén, o la de Chrobak, Prieto, Prieto, Gaido y Rotella (2006) sobre las motivaciones y actitudes del profesorado sobre la Educación Ambiental.

que los índices de “fracaso escolar”, materializado en la sobreedad y la repitencia, obviamente también vinculado a las regiones de mayor vulnerabilidad social y económica.

La investigación de Laurente (2009) coincide con la caracterización cuantitativa del sistema educativo neuquino desarrollada por UNICEF (2010)⁵. En la misma se señala que existe importante inequidad de acceso y permanencia, y que se relaciona con el ingreso que tiene el hogar, por lo que los sectores sociales bajos, serían los más afectados. La universalidad y cobertura no ha presentado inestabilidad en los primeros años del secundario, sin embargo la universalidad y cobertura para los sujetos de 15 a 17 años evidencia importantes desafíos “uno de cada seis adolescentes no asiste a la escuela” (UNICEF, 2010: 2).

En cuanto a la promoción por curso, los años del nivel medio en los que se registran niveles más bajo de promoción son los primeros años del secundario, “uno de cada cuatro alumnos no logra pasar de grado” (UNICEF, 2010: 11).

En líneas generales se puede decir que durante los años en que los sujetos transitan por la educación primaria, no es acentuado el fracaso escolar. Sin embargo a partir de los 13 años las trayectorias escolares comienzan a desfasarse a tal punto que en el inicio del secundario comienzan a intensificarse el número de alumnos con sobreedad. Los datos también muestran que hay una diferencia por sexo, pues son las trayectorias de los alumnos varones los que indican niveles de abandono mucho más intensos que de las mujeres. Se registraron niveles más intensos de sobreedad en el ámbito estatal que en el ámbito privado. Lo mismo ocurre entre zonas rurales y urbanas, en éste caso las zonas más desfavorecidas en relación a los niveles de sobreedad es la zona rural.

Otras investigaciones focalizan en la dimensión cualitativa de la problemática, intentado dar sentido a esas estadísticas.

Garino (2013), por su parte, problematiza el formato escolar tradicional de la escuela secundaria, y para ello estudia las prácticas pedagógicas que se generan en una escuela de Neuquén que se propone incluir sectores de bajos recursos. Esta escuela, según

⁵ En este documento se realiza procesamiento propio de datos que brindan diversos censos y estadísticas (fundamentalmente el INDEC) realizadas en la provincia durante una década (desde el año 2001 hasta el año 2010).

la autora, se constituye en una propuesta escolar novedosa, ya que si bien se mantienen ciertos aspectos del formato tradicional –como la separación de los/as estudiantes por edades y la gradualidad– se presentan ciertas modificaciones y se proponen algunos mecanismos que la convierten en una propuesta novedosa respecto del formato escolar tradicional” (Garino, 2013: 8). Tal novedad está dada en que se generan allí prácticas pedagógicas de formación para el trabajo, enmarcadas en proyectos de “micro-emprendimientos” que realizan los propios estudiantes, en las que se producen situaciones de trabajo reales que demandan a la institución escolar modificar su “dinámica escolar cotidiana”.

La relación educación – trabajo, también es abordada por la investigación de Álvarez, Bercovich, Herrero y Lac Prugent (2008). Además de coincidir en el aumento de la repitencia y la sobreedad advierten una disminución de la matrícula para el nivel medio. Asimismo encuentran un importante grado de desmotivación de la población para finalizar los estudios secundarios, pues existen altas expectativas de insertarse al mercado de trabajo independientemente del nivel educativo alcanzado. “Tener el secundario finalizado no implica la inserción inmediata, sí es una herramienta más para cumplir con los requerimientos solicitados para los puestos de trabajo” (Álvarez et al, 2008: 13)

A continuación se referirá a una serie de estudios realizados en el marco de una investigación más amplia que incluyó, además de la provincia de Neuquén a las provincias de Salta, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, denominada “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social” (2006-2007), dirigida por Inés Dussel⁶.

En ese marco Litichever, Machado, Núñez, Roldan y Stagno (2008), realizan una comparación de los reglamentos de convivencia de distintas provincias, concluyendo que existen distintas formas de estructurar la convivencia en las escuelas, las cuales dependen de la jurisdicción a la que pertenece y sector social. Respecto a las escuelas de Neuquén

⁶ El objetivo central de la investigación fue analizar la situación actual de la escuela media en nuestro país, en función de describir la producción y reproducción de las desigualdades educativas (Dussel 2009), en torno a tres ejes centrales: la política (Núñez 2011; Litichever y otros 2008); las prácticas de lectura y escritura (Southwell 2008); y la formación para el trabajo (Otero 2008; Corica 2010; Cortes s/f). En referencia a dicha investigación se puede observar (tal como se expuso anteriormente) que se han rastreado siete artículos, tomando cada uno algún aspecto particular de los ejes centrales del estudio.

hay cuatro que se ubican en la tendencia que llaman “reglamentos tradicionales”, en ellos persisten normas escolares antiguas que remiten incluso a lo que la escuela “disciplinó, desde su constitución”, haciendo referencia a la puntualidad, la higiene y la apariencia. Las otras dos escuelas de la provincia se ubican en aquel grupo de escuelas donde la cuestión central pasa por el aprendizaje, por lo pedagógico, las pautas se prescriben con el fin de desarrollar valores en relación a la convivencia, a la conformación de una sociedad democrática, al respeto de las diferencias individuales y se propicia el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros (Litichever et al, 2008).

Otero (2008), por su parte, profundiza en la influencia que tienen las distintas modalidades (técnica, bachiller y comercial) de la educación secundaria, en la formación para el trabajo. Para ello recaba las opiniones de los alumnos del último año. Uno de los principales resultados del análisis, que interesa a esta tesis, es que respecto a la modalidad técnica los estudiantes ven allí una conexión significativa con el mundo laboral. Independientemente del sector social del que formen parte, en la generalidad de las opiniones (para los estudiantes que asisten a esta modalidad e incluso para los que no) se reconoce el valor positivo de la escuela técnica

La valoración no está centrada en la transmisión de conocimientos técnicos específicos o en el reforzamiento de los aportes de la escuela secundaria, sino en virtud de las posibilidades de aproximación a la “realidad” laboral más que a la transmisión de saberes técnicos (Otero, 2008: 4).

De éste eje también se ha ocupado Corica (2010) focalizando en dos aspectos: “estructural y subjetivo-individual”. Los estudiantes consideran que el título puede ser el mismo, pero las posibilidades dependen del sector social del que formen parte. Su investigación la desarrolló en 24 escuelas, de las cuales 6 pertenecen a la provincia de Neuquén (una forma parte del sector social alto, dos del sector social medio, y tres de ellas forman parte del sector social bajo).

Cortés (sin fecha), también centrada en este eje, considera que la escuela lejos está de los fines que plantea las normativas, que existe en la realidad una escuela secundaria fragmentada que produce y reproduce desigualdades, estableciendo oferta diferente. Todo ello se concreta en la experiencia escolar de los sujetos (repetencia, abandono, etc.)

Respecto al tercer eje de análisis de la investigación más amplia (Dussel, 2009) que tiene que ver con las prácticas de escritura y lectura, Southwell (2008), tomando las entrevistas realizadas a los directores de las escuelas seleccionadas para el estudio, destaca un concepto central “carácter preformativo del lenguaje”, es decir, considera que los discursos sociales tienen efectos constituyentes en los sujetos, en su identificación, su posicionamiento y su existencia. Dirá que las escuelas se posicionan de distinto modo, así las condiciones de partida de los alumnos pueden tomarse para la resignarse o bien apostar a despliegue de distintas acciones que favorezcan a su trayectoria escolar. “Encontramos así una producción escolar, una incorporación de lenguajes y categorías pedagógicas, que definen oposiciones claras y jerarquías sociales y culturales”. (...) “Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren.” (Southwell, 2008: 19).

Y finalmente, se han rastreado otro grupo de trabajos que se han ocupado específicamente del aprendizaje escolares de los sujetos que transitan por el nivel medio neuquino, entre ellos encontramos una investigación de María Elisa Cattaneo, Juan Antonio Huertas y Montserrat de la Cruz (2004), quienes se han ocupado en estudiar y describir los procesos psicológicos de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes de distintos sectores sociales de Neuquén. Y como ellos inciden en la consecución de los resultados académicos. En el análisis caracterizan dos variables: la variable social y el rendimiento académico. Destacan que la procedencia socioeconómica influye, estableciendo diferencias en distintos aspectos de la motivación. Los alumnos que proceden sector social medio “se sienten motivados cuando enfrentan situaciones novedosas, que suponen desafíos y compromisos personales, cuya resolución les permite experimentar sentimientos de competencia y autodeterminación, propios de una motivación intrínseca por el aprendizaje (Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004:15). Los estudiantes de sector social bajo

Tienden más a buscar la evitación de juicios negativos de competencia y muestran más miedo a equivocarse en público (...). Su motivación hacia el aprendizaje es básicamente extrínseca y se vincula al logro de beneficios

externos al aprendizaje como, por ejemplo, la aprobación de los demás, el ascenso social. (Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004:15).

Si bien estos alumnos son más predispuestos a actividades que requieran esfuerzos, existe una “dificultad para desarrollar una motivación intrínseca y para posicionarse como sujetos agentes del aprendizaje” (Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004:15).

Investigaciones de alcance nacional e internacional

La revisión bibliográfica realizada permitió también advertir que existen en el contexto nacional e internacional numerosas investigaciones sobre el aprendizaje escolar en el nivel medio, las que intentan describir y conceptualizar las vicisitudes del aprendizaje de los sujetos que transitan por el nivel medio del sistema educativo. A partir de éste rastreo se pueden distinguir dos tendencias diferentes. Una la constituyen aquellos trabajos que han conceptualizado las vicisitudes del aprendizaje escolar a partir de la experiencia que se genera en las escuelas; nutridos de las teorías de la representación, la mayoría de los trabajos se han ocupado de las percepciones que los distintos actores escolares tienen acerca de la repitencia escolar (Camaño y Santucci, 2014; Penna, 2011, Rubio, 2007 y Farías y Kit, 2003). Otra tendencia de trabajos la constituyen aquellos que se han ocupado de desarrollar las vicisitudes del aprendizaje escolar a partir de enfoques teóricos (Penna, 2011; Terigi, 2009; Fanfani, 2000; Oviedo (sin fecha); García y Pardo, 2009),

En relación al primer grupo de investigaciones, surge como resultado:

a) En general los alumnos se sienten responsables de su fracaso escolar, se asignan la culpa, y sólo en algunos casos señalan aspectos externos (Camaño y Santucci, 2014).

b) Se identifican dos tipos de representaciones de los docentes sobre el fenómeno⁷. Un grupo sostiene que la repitencia es un procedimiento beneficioso para el alumno, porque sus causas están en imposibilidades de los alumnos, de sus familias, de su condición social, económica, de las relaciones afectivas, etc. Estas

⁷ Estas investigaciones retoman los trabajos de TentiFanfani (2004), Kaplan (1997 y 2008), Castorina y Kaplan (2003), Castorina, (2005) que estudian las representaciones sociales de los docentes que sin saber provocan destinos de los alumnos.

representaciones inciden en la organización escolar, en la explicitación de normas, etc., siempre desfavoreciendo a los alumnos repitentes. El otro grupo lo conforman los docentes que representan a la educación y a la repitencia como fenómenos en los que intervienen diferentes factores: económicos, familiares, afectivos, académicos, las estrategias de enseñanza (Penna, 2011). Rubio (2007) sostendrá que en su investigación prevalece la mirada de que los aspectos que inciden en el fracaso escolar son propios de los actores que lo portan.

Los trabajos que se han ocupado de conceptualizar el amplio fenómeno del fracaso escolar (que incluye manifestaciones como la repitencia, sobre-edad, abandono, baja apropiación de los aprendizajes), coinciden en:

- Entender la repitencia como un procedimiento pedagógico, social, administrativa y financieramente ineficaz. Demuestran que para muchos alumnos la repitencia constituye uno de los peores acontecimientos en la trayectoria escolar. Es un fenómeno que construye el mismo sistema educativo, en las relaciones sociales que allí se producen y tiene incidencias desfavorables en las trayectorias escolares de los alumnos así categorizados, pero también incidencias negativas en las relaciones educativas que se producen en el aula (Penna, 2011, Oviedo, sin fecha).
- Ubicar al fenómeno denominado “fracaso escolar” como contemporáneo a la escuela masiva y universal, pues con su consolidación también se consolidaron nuevas trayectorias escolares. El fracaso escolar se ubica en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009; TentiFanfani, 2000; Oviedo, sin fecha)

Al decir de Terigi (2009):

Se trata de evitar (...) convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos (...)” (Terigi, 2009: 38)

Y por último, el artículo de García, M. B., & Pardo, F. J. R. (2009) señalará que si bien existen diversas disciplinas (psicológica, socióloga, económica, filosófica, etc.) que abordan el fenómeno, además de la pedagogía, no existe una concepción clara del concepto.

Considera que el fracaso escolar no existe como objeto de investigación en sí proponiendo para su comprensión “analizar cómo es en términos de Charlot (2008), la relación con el saber por parte de los jóvenes” (García y Pardo 2009: 105).

El estado actual de la investigación sobre la relación con el saber.

Si bien existen tres escuelas que trabajan la noción (Vercellino, 2015), la más difundida y la especialmente abocada al estudio de la problemática de los jóvenes con trayectorias escolares trucas es la del equipo “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado por el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. Este grupo, desde una sociología de la educación apoyada en la antropología, estudió la relación con la escuela de jóvenes que frecuentan establecimientos escolares situados en la periferia. Los estudios que se enmarcan en la ESCOL se ocupan por los sentidos que los sujetos construyen en torno al saber, a su relación con el mismo, y por extensión, con la escuela, en general.

Así, por ejemplo el trabajo de Hernández y Tort (2009) (influenciado por Charlot quien critica la sociología de la reproducción), analizará la relación con el saber de jóvenes que realizan sus estudios secundarios obligatorios en España, como forma alternativa de estudiar el ‘fracaso escolar’, ya no desde los resultados de algunos estudiantes que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino desde sus experiencias con los saberes a los que acceden dentro y fuera de la escuela, se interroga sobre qué está ocurriendo, cuál es la actividad implementada por el alumno, cuál es el sentido que le da a la situación, cuáles son las relaciones mantenidas con los otros. Intenta comprender cómo se construye la situación de un alumno que fracasa o tiene éxito en un aprendizaje, y no lo que le falta o el logro. “Se trata de comprender el fracaso o el éxito como una situación que tiene lugar durante una historia y considerar que todo individuo es un sujeto”. (Hernández y Tort, 2009: 08,09)

Otro grupo de trabajos analizarán la relación de los y las estudiantes con ciertos saberes, por ejemplo, los de la matemática en Da Silva (2008) quien investiga el sentido de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas los estudiantes de 1° a 5° año de nivel

primario en Brasil. Indaga la importancia y utilidad que los alumnos dan a la matemática y su aprendizaje (fuera y dentro de la escuela), la relación personal del alumno con ésta, los deseos que motivan el estudio de la misma. O bien el trabajo Poggi y Musard (2012) que se ocupan de los saberes de la educación física. En el contexto del sistema educativo francés, se preguntan qué tipo de registro tienen de su aprendizaje alumnos de la asignatura educación física; ¿qué dicen que aprenden? ¿En qué tipos de objetos centran su atención? Según los resultados de esa investigación, los estudiantes señalan que han aprendido saberes prácticos, prácticas y normas de actuación, habilidades, actitudes y gestos.

Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau (2013) estudian la naturaleza de la relación con el conocimiento para los alumnos que terminan la escuela secundaria en Quebec (16-17 años). Identifican variaciones en lo que denominan “la naturaleza” de la relación con el saber de estos alumnos: Entusiasta, Utilitaria, Paradójica y Confiada. La descripción de cada naturaleza supone: a) la identificación de saberes con los cuales entran en contacto los sujetos (los entrevistados enumeran y califican lo que han aprendido desde que eran niños). Se atiende a la amplitud del espectro de aprendizajes y los tipos privilegiados; b) la relevancia, la importancia y el placer que genera el aprendizaje (o lo contrario de estos atributos); c) los lugares dónde se efectúan los aprendizajes así como las personas con las que ellos se realizaron; e) el significado que el aprendizaje (en sentido amplio y en un ambiente escolar) tiene para cada sujeto.

En el ámbito latinoamericano interesa presentar los estudios de Zambrano Leal (2014) quien en el marco de una investigación cualitativa e interpretativa sobre diferenciación con el saber (en niños y niñas de 5to y 9no. grado de educación básica, de Colombia), explora el funcionamiento de la teoría relación con el Saber (*rapport au savoir-RAS*). Su objetivo es la comprensión del sentido de aprender de los sujetos, utilizando como categorías de análisis las figuras de aprendizaje y como instrumento de recolección de datos los balances de saber (*Bilans de savoir*). Explora lugares y agentes de aprendizaje que a juicio de los estudiantes intervienen en su actividad-acción-relación con el saber. Realiza un recorrido por las clásicas teorías que se han ocupado de la categoría “fracaso escolar” para dar cuenta de que los diversos estudios que surgieron tanto como para interpretarlo o solucionarlo, pierden de vista aspectos fundamentales:

El tema de la actividad-acción-relación está ausente en las investigaciones educativas. En parte, por el desconocimiento de esta teoría en nuestro medio; en parte, porque el tema del fracaso escolar sigue siendo objeto de una mirada eminentemente estadística, arraigada en la teoría de la reproducción o en la del déficit cultural y los estudios realizados siempre se apoyan en los datos oficiales. (Zambrano, 2014: 4).

Se apoya en teoría antropológica impulsada por el equipo ESCOL, cuyo objetivo principal es conocer el sentido que tiene para un sujeto el aprendizaje escolar, y esto es nombrado como saber.

Los estudios de Grieco (2013), Hatchuel (2009) y Diker y Frigerio (2005, 2007), focalizarán en las situaciones de enseñanza- aprendizaje y cómo éstas otorgan ciertas características a las relaciones con el saber (Grieco, 2013), tienden a “favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas “prácticas de aprendizaje” de los alumnos” (Hatchuel, 2009:05) o condicionan las modalidades de relación con el saber.

Hatchuel (2009) a partir de sus investigaciones en talleres y clases de matemáticas, advierte que el adulto (docente) construye un marco para el aprendizaje que puede facilitar o entorpecer la apropiación del saber” (Hatchuel, 2009:04).

Diker y Frigerio (2005, 2007), por su parte, comparten con Hatchuel la preocupación por el papel que juegan las condiciones de enseñanza para posibilitar otras relaciones con el saber, en este caso, de sujetos con particulares historias de vida (niñas y adolescentes institucionalizadas en “Hogares”)

Siguiendo a Vercellino (2015) podemos observar que las investigaciones que analizan la peculiaridad que adquiere la relación con el saber de los sujetos en situaciones de enseñanza-aprendizaje priorizan la interrelación entre dos dimensiones: por un lado las características de las formas de escolarización en los que se enmarcan dichas situaciones y, por otro lado, el psiquismo de los sujetos involucrados en las mismas. Resaltan que las particularidades del “dispositivo pedagógico” (Diker y Frigerio, 2005, 2007), “encuentro pedagógico” (Hatchuel, 2009) o “situación de enseñanza y aprendizaje grupal” (Grieco, 2013) tienen efectos en la relación del alumno con el saber. Ahora bien, junto al aspecto material de dicho dispositivo (cierta disposición y disponibilidad de recursos, materiales,

técnicas, tiempo, rituales) acuerdan en la relevancia que tiene analizar la relación que se establece entre alumno y docente (o adulto en posición de docente). Relación que connotarán como “oferta subjetiva”, “pareja psíquica epistémica” o “realidad externa grupal o intersubjetiva”, respectivamente. Valiéndose de los postulados de diferentes corrientes psicoanalíticas, enfatizan en los aspectos no conscientes presentes en la relación con el saber.

Finalmente interesa referenciar el libro “La Escuela y los (des) desencuentros con el saber” (Vercellino et al, 2018) que reúne una serie de escritos académicos (artículos científicos, tesis de grado, y posgrado, etc.), que exploran la fertilidad (teórica y empírica) de analizar el aprendizaje escolar a partir de los aportes heurísticos de la relación con el saber. El libro se ordena en dos partes. La primera reúne los trabajos teóricos desarrollados en torno a esta noción, y está compuesta por cinco capítulos. El Capítulo I se presenta un trabajo de revisión bibliográfica (Vercellino, Guerreiro, y van de Heuvel 2014), que intentan dar cuenta de los desplazamientos teóricos de dicha noción, y se analizan las posibilidades conceptuales en el campo psicopedagógico. El Capítulo II revisita los orígenes psicoanalíticos de la noción en las obras de lacan (Vercellino 2014). Esta propuesta es retomada en el Capítulo III por Turrella (2018) quien profundiza en la lectura psicoanalista de la relación con el saber, enfatizando en su vínculo con la verdad. Por su parte Cardinale en el Capítulo IV, da cuenta de las controversias entre Charlot y Dubet sobre la noción de la relación con el saber. Y en el Capítulo V, último de la primera parte del libro, Romina van de Heuvel, presenta los resultados de una tesis de grado, en la que se propuso analizar los movimientos de conceptos producidos en dos contextos teóricos, disciplinares distintos, el de la relación con el saber de Beillerot y el de modalidad de aprendizaje de Alicia Fernández.

La segunda parte del libro está conformada por las investigaciones empíricas en torno a la noción. El Capítulo VI expone el trabajo de campo, resultados y análisis, de una investigación que procuro indagar sobre los procesos secundarios de constitución de la relación con el saber, de estudiantes que culminan el nivel primario e inician el nivel medio, en una escuela pública de Rio Negro. En el último, Capítulo VII, Andrade presenta una los principales resultados de una investigación que procura analizar la relación con el saber que han construido adolescentes que cursan sus estudios en instituciones del nivel

medio insertas en comunidades mapuches, rurales y urbanas.

Esta investigación intentará analizar el fenómeno de las trayectorias educativas no encauzadas (Terigi, 2010) continuando los estudios sobre la relación con el saber que los alumnos que sostienen dichas trayectorias han construido, fundamentalmente a partir de las investigaciones enmarcadas en la ESCOL. En el apartado que sigue se explicitan las bases conceptuales a partir de las cuales se piensa este problema de investigación.

MARCO CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

En este apartado se precisarán las bases teóricas- conceptuales de las que se partió y en las que sitúa nuestro trabajo de indagación sobre el caso de estudiantes del nivel secundario que registran en su trayecto por el nivel, experiencias de repitencia y abandono, es decir, alumnos que no siguen las trayectorias educativas que idealmente propone el formato escolar clásico (Terigi, 2010), como se vinculan con su posibilidad de aprender, más específicamente su relación con el saber.

Las teorías sobre la relación con el saber aportan elementos heurísticos para dicha indagación. Fundamentalmente la propuesta por Bernard Charlot (2008).

Charlot define al fracaso escolar como una construcción social, como “un objeto del discurso social”. Para el autor el uso de la categoría ha sido aplicado, incluso en el cotidiano social, remitiendo a “lo que al alumno le falta”. Es una categoría ambigua en tanto refiere a múltiples causas. En tal sentido Charlot considera que el fracaso escolar no existe en sí mismo, sino que es una experiencia por la que atraviesa el sujeto. Lo que existe son situaciones de fracaso por las que transita el sujeto.

Discutirá con las sociologías de la reproducción, donde el eje está centrado en las diferencias de posición sociales de los y las estudiantes. Expone los límites de dicha teoría; por ejemplo expone la dificultad de comprobar que la posición socio-profesional de las familias determina la posición escolar de los hijos. Para Charlot esta concepción es reduccionista y pierde de vista la singularidad del sujeto. Critica las dos ideas fuertes que presenta la teoría de la reproducción. Por un lado critica la idea de que el origen social es la causa del fracaso escolar, considera que esto no es determinante aunque quizá puede tener

algo que ver. Y por otro lado critica la idea de que los alumnos que fracasan son de hándicaps sociocultural, considera que pensar al alumno de esta manera es pensarlo como objeto por lo que le falta, perdiendo de vista otros aspectos, como por ejemplo el sentido que tiene la escuela para el niño y su familia. Sostiene Charlot (2008)

El niño en particular quien ocupa, además, cierta posición en la sociedad, que tiene vínculos con las de sus padres pero que no se reduce a ello. La posición del niño se construye en el curso de su historia y es singular (...) No basta entonces con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es necesario también preguntarse acerca del sentido que confieren a esta posición (Charlot, 2008: 37).

El análisis desde la relación con el saber implica una lectura en “positivo” de esta realidad: se fija en la experiencia de las y los alumnos, en su interpretación del mundo, en su actividad.

La lectura en positivo constituye antes que nada una postura epistemológica y metodológica. Practicar una lectura en positivo no es solamente, ni fundamentalmente, percibir adquisiciones al lado de las carencias, es leer de otra forma lo que es leído como carencia por la lectura en negativo. (Charlot, 2008: 50).

Busca comprender cómo se construye una situación del estudiante que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de estudiante que alcanza el éxito” (Charlot, 2008: 51).

Desde esta posición teórica, entiende que el estudiante es antes que nada un sujeto, un ser humano, un ser social, un ser singular y que actúa en y sobre el mundo; se enfrenta a la cuestión del saber cómo necesidad de aprender y como presencia en el mundo de objetos de personas y de lugares portadores de saber; se produce él mismo y es producido, a través de la educación.

Entonces el hombre cuando nace debe ser educado, estará sometido a la obligación de aprender, no será sujeto sino apropiándose del mundo que lo rodea. Pero el hombre nace en un estado prematuro, “la premadurez del hombre no es más que una cara de la condición humana, inseparable de su otra cara: el hombre sobrevive porque nace en un

mundo humano, preexistente, que ya está estructurado” (Charlot, 2008: 84). La condición humana es la “ausencia del ser en el niño”, pero también es la entrada a un mundo humano, bajo la forma de otros hombres. Por condición humana el sujeto lleva esta ausencia de ser que le falta, como un deseo. Pero a su vez por condición humana, está presente fuera de sí mismo, en ese otro hombre que le permite sobrevivir, y que es objeto de deseo.

La relación con el saber constituye una forma de relación con el mundo (Charlot, 2008) “es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y se inscribe *en el tiempo*” (Charlot, 2008: 125, 126- el resaltado es del autor).

El mundo se le presenta al sujeto a partir de un universo de significaciones, compartidas con otros, y allí se anuda la relación del sujeto con los otros, del sujeto con él mismo. Asimismo la relación con el saber implica una actividad por parte del sujeto, pues el sujeto en dicha relación, se adueña materialmente del mundo, lo moldea, lo transforma.

Por último la relación con el saber es una relación con el tiempo, ese tiempo es el de la historia de un sujeto. Ese tiempo está marcado por momentos significativos. Ese tiempo se despliega en tres dimensiones: el presente, pasado y futuro (son las tres dimensiones constitutivas del concepto relación con el saber). (Charlot, 2008:127).

Éste saber engloba al aprendizaje, pero no se trata sólo de aprendizajes escolares, sino también de aprendizajes que constituyen al sujeto en tanto tal. El sujeto para existir debe apropiarse del mundo, tiene cosas que aprender. La cuestión del aprender es amplia. Aprender es lograr una relación con el saber, los otros, consigo mismo. (Charlot, 2008).

Desde la relación con el saber, la posibilidad de aprendizaje (que es nombrado como saber) de un sujeto, tiene sentido sólo considerando tres dimensiones, tres figuras del aprender (Charlot 2008). Una dimensión epistémica, una dimensión identitaria y una dimensión social del saber. Por un lado la relación epistémica es relación con un saber-objeto, es la apropiación de un saber-objeto que puede ser un contenido intelectual preciso, genérico o tautológico (Charlot 2008; Zambrano 2014), desde los más familiares a los más elaborados.

También la relación epistémica con el saber es dominar una actividad de naturaleza diversa, apropiarse de ella; apropiarse de actividades familiares de base (caminar, hablar) a

las más complejas (tareas familiares diversas, saber hacer específicos, actividades deportivas, recreativas); apropiarse de actividades escolares de base (leer, escribir) a las más complejas (capacidades diversas –expresarme, hablar bien-, aprendizajes metodológicos –hacer tareas, organizarme-).

Y por último la relación epistémica es también aprender a desarrollar un dispositivo relacional, es desplegar formas de relacionarse consigo mismo y con los otros. “se trata de decir gracias como de emprender una relación amorosas” (Charlot 2008:108-109). Se trata de escuchar a los profesores, levantar la mano (relación con los otros); se trata de la posibilidad de pensar, de comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica (relación consigo mismo).

Por otro lado, pero al mismo tiempo la relación con el saber contiene una dimensión identitaria, pues “aprender tiene sentido en la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros” (Charlot 2008: 117).

Toda relación con el saber es también relación identitaria, en tanto es una relación consigo mismo; a través del aprender el sujeto se construye, construye la imagen de sí, su personalidad; está en juego la construcción de la confianza en sí mismo, la posibilidad de desenvolverse, de ser autónomo y responsable, de superar las dificultades, de trabajar para lograr algo. Aprender es apropiación de un saber-objeto (relación epistémica con el saber), pero también aprender es apropiarse de un sí mismo, aprender es relacionarse consigo mismo. El sujeto aprende para sentirse bien, para sentirse inteligente, para progresar.

Igualmente toda relación con el saber es relación con el otro. Aprender es siempre entrar en una relación con el otro, el otro físicamente presente en mi mundo pero también ese otro virtual que cada uno lleva en sí como un interlocutor (Charlot, 2008: 118). Esta es la dimensión social de la relación con el saber. Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión Identitaria (Charlot 2008:118). En tal sentido, tanto la dimensión epistémica como la identitaria están atravesadas por la dimensión social de la relación con el saber, que da cuenta de las relaciones del sujeto con los Otros. Esta dimensión marca el encuentro entre el sujeto (con su historia), con otros sujetos. La relación con el saber es aprender valores, aprender a

conformar a los demás, y conformarse uno mismo, es desarrollar relaciones de armonía (convivir, compartir, cuidar de los demás, ser amable), y es también desarrollar relaciones de conflictos (defenderme, hacerme respetar, discutir, desconfiar). Dice Charlot que ese otro virtual regula las relaciones que el sujeto mantiene con otra persona, dice hasta qué punto es grande este amor, es legítimo este odio, es noble este afecto. (Charlot, 2008:118).

PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A partir del marco conceptual desarrollado, esta tesis buscó responder: ¿Cómo se vinculan con su posibilidad de aprender los y las estudiantes del nivel secundario que no siguen trayectorias educativas teóricas?

El objetivo de investigación es analizarla relación con el saber de estudiantes de una escuela secundaria técnica cuyas trayectorias escolares se han visto desfasadas, desarrollando un estudio de casos con jóvenes de la ciudad de Senillosa, provincia de Neuquén, durante los años 2014-2016.

Específicamente se propone:

- Describir los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación social que los y las estudiantes del estudio identifican han aprendido en su trayectoria escolar.
- Comprender la imagen de sí como aprendientes que los y las estudiantes del estudio han construido.
- Explorar las tramas de relaciones en el marco de las cuales los y las estudiantes del estudio conforman su relación con el saber.

ESTRATEGIA METODOLOGICA

El presente estudio se llevó a cabo desde una metodología de investigación cualitativa, con técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos, priorizando la comprensión del fenómeno estudiado. No se trató sólo de acumular datos, sino de captar integrando la perspectiva del sujeto.

Epistemológicamente supuso un enfoque hermenéutico priorizando la interpretación de los datos obtenidos, y no la corroboración de hipótesis diseñadas previamente. Su análisis fue de tipo más inductivo que deductivo, en tanto no buscó confirmar teorías, sino reconstruir sentidos y significados del fenómeno estudiado.

Al mismo tiempo se trabajó con un diseño flexible porque si bien hubo decisiones previas que orientaron la investigación, se permitió la realización de ajustes a lo largo de proceso, a partir de los datos observables que no se habían considerado.

Se realizó una investigación exploratoria, debido al carácter incipiente del estudio de la temática en el campo psicopedagógico y a la multidimensional del objeto de estudio. El tema abordado ha sido poco explorado, por lo que es difícil formular hipótesis precisas de cómo se vinculan con su posibilidad de aprender los alumnos del nivel secundario que no siguen trayectorias educativas que establece el formato escolar clásico.

Dimensiones y subdimensiones de análisis

En el presente estudio se han jerarquizado tres dimensiones de la relación con el saber de estos estudiantes, la epistémica y la identitaria, y tal como lo propone el marco conceptual de referencia, transversal a las mismas, aparece la dimensión social de dicha relación.

Cada dimensión es considerada también atravesada por la dimensión temporal: se trata de la historia de un sujeto y de otras historias, marcada por momentos significativos. El sujeto aprende en un momento en el que se está más o menos disponible para aprender.

A continuación se presenta la operacionalización o dimensionalización realizada:

Dimensión epistémica del aprendizaje

- Objetos de aprendizaje identificados por los sujetos. Objetos escolares (“teorema de Pitágoras”) o no escolares.
- Actividades (familiares, escolares, deportivas, recreativas) identificadas por los sujetos que realizan y/o realizaron (por ejemplo caminar, leer, nadar, ir de camping)

- Modalidades de relación que el sujeto aprendió y/o aprende a establecer con los otros (escuchar) y consigo mismo (opinar críticamente).
- Lugares, espacios identificados por los sujetos en los que se produce y/o produjo la apropiación de objetos de conocimiento, actividades y formas de relación.
- Otros identificados por los sujetos que han intervenido y/o intervienen en la apropiación de objetos de conocimiento, actividades y forma de relación.

Dimensión Identitaria del aprendizaje

- Imagen que el propio alumno tienen de sí como aprendiente, la confianza o no en sí mismo, su actitud (activa, pasiva, desafiante) frente al aprendizaje.
- Lugares significativos en los que el alumno ha construido y construye esa imagen.
- Otros que intervinieron o intervienen en la construcción de esa imagen de sí.

El contexto de la investigación

En esta investigación se trabajó con estudiantes con trayectorias escolares desfasadas que eran alumnos regulares de una Escuela Provincial de Enseñanza Técnica (EPET) de la ciudad de Senillosa.

La E.P.E.T es una institución educativa estatal, la única Escuela Técnica de la localidad. Ésta localidad se ubica en el Departamento Confluencia de la Provincia del Neuquén, a 32 km de Neuquén Capital. Es una ciudad de poco más de 10 mil habitantes, localidad que no tiene desarrollo de espacios culturales como cines, teatros y bibliotecas públicas.

La Educación Secundaria en la provincia de Neuquén es obligatoria y está destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Se

divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

La provincia de Neuquén se organiza en torno a 10 Distritos Regionales Educativos, los cuales tienen sede en la localidad cabecera de cada región, y responden en su conjunto al Consejo Provincial de Educación ubicado en la ciudad de Neuquén. El Departamento Confluencia en el cual está inserto Senillosa, pertenece al Distrito Educativo Regional X de la localidad de Plottier.

El sistema educativo en Senillosa está compuesto por ocho establecimientos, siete de ellos estatales y uno privado. Existen dos establecimientos educativos de Nivel Medio: un Centro de Enseñanza Media (C.P.E.M) cuyas orientaciones son Perito Mercantil y Bachiller en Ciencias Biológicas y otro de Enseñanza Técnica (E.P.E.T) cuya única especialidad es la de Técnico Mecánico- Electricista. Dentro de la Especialidad, los estudiantes reciben una formación en profundidad en las áreas de automatización y control.

Acorde a los datos revelados en los informes oficiales de DINIECE (2013), la matrícula total de educación media en la localidad correspondía en ese año, a 799 alumnos de los cuales 403 asistían a la escuela técnica y 396 al CPEM. Durante el 2013 la matrícula de alumnos de nivel medio prácticamente se encuentra dividida en un 50%. Para la actualidad (2018) de acuerdo a los datos extraoficiales relevados en campo (SIUNED), el porcentaje de alumnos de la Escuela técnica corresponde aproximadamente a un 60% de la matrícula de media de la localidad. Unos 340 jóvenes asisten al CPEM, y 450 a la EPET.

La escuela técnica de Senillosa se crea en el 2004. La escuela cuenta con el Ciclo Básico, correspondiente a los tres primeros años (1°, 2° y 3°) y el Ciclo Superior correspondiente a los tres últimos años (4°, 5° y 6°). Cuenta con tres turnos mañana, tarde y vespertino donde funcionan los 19 cursos. Pedagógicamente se organiza en dos áreas: el área de teoría y el área de taller.

El plantel docente está conformado por un poco más de 120 docentes, sin contabilizar al personal en uso de licencia. La planta funcional de personal activo se distribuye de la siguiente manera: 31 Maestros de Enseñanza Práctica a cargo de los talleres, 53 docentes activos frente a alumnos. Y los otros 37 ocupan los cargos de

preceptores (12), pañoleros (3) Jefe de sección (3), bibliotecarios (3) secretarios (8), asesores (3) y equipo directivo (5). La mayoría del personal a cargo de materias técnicas y específicas, sobre todo quienes están a cargo de las secciones de taller, es personal no docente, tienen la formación técnica de la escuela media (son graduados de otras escuelas secundarias técnicas) y viajan desde localidades aledañas.

El equipo directivo de la institución está conformado por: un Director, un Vicedirector, un Regente Cultura General, un Regente de Cultura Técnica y un Jefe General de Enseñanza Práctica. A lo largo de estos 10 años de vida institucional, el equipo directivo, por diferentes razones, no tuvo continuidad. Hubo sucesivos cambios en la mayoría de los cargos de conducción.

La EPET no cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) escrito, formalizado. Si bien existen distintos documentos que organizan la vida institucional en distintos aspectos (acuerdos escolares de convivencia, guía de organización pedagógica, entre otros), no están formalizados como PEI.

La selección de los casos en estudio

Definimos como estrategia metodológica el estudio de caso por considerar que brinda los fundamentos conceptuales, pautas metodológicas, principios éticos y técnicas de investigación que permiten profundizar y dar cuenta de la relación con el saber que construyen los adolescentes cuyas trayectorias escolares se han visto desfasadas. Al decir de Vercellino (2012):

Considerado durante mucho tiempo como subsidiario de otros diseños de investigación, el estudio de casos se revela como una estrategia de investigación completa en sí misma. [...] De acuerdo a Merriam (1988), el estudio de casos se define en cuatro palabras: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particularista porque el objeto del estudio de casos es un sistema restringido [...] El caso o los casos son en sí mismos importantes por lo que puede revelar sobre el fenómeno estudiado. El resultado final del estudio de casos es una descripción detallada de un gran número de dimensiones, que incluye elementos de interpretación. Por su carácter heurístico

mejora la comprensión del caso en estudio y permite la emergencia de nuevas dimensiones de análisis. Se trata, finalmente, de una indagación inductiva, es decir, depende en gran parte del razonamiento que el investigador realiza basado en la observación de los hechos. (Vercellino, 2012:80)

Las Trayectorias Educativas pueden ser definidas como el tránsito que realizan los estudiantes por los niveles educativos durante su historia escolar. Una trayectoria escolar común supone, que un sujeto en calidad de alumno realice tal recorrido en los tiempos y formas que el sistema educativo ha establecido para ello, esto es, con inicios, permanencias y finalizaciones prefijadas. En la realidad existen muchas trayectorias escolares desarrolladas por los sujetos en las que ocurren otras cosas, por ejemplo hay algunos alumnos que no ingresan, y aun ingresando en muchas oportunidades no permanecen, y aun permaneciendo tenemos una gran cantidad de alumnos que repiten el año. A estas trayectorias reales, las definimos “trayectorias *no encauzadas*” (Terigi 2010).

Indagar sobre la relación con el saber de adolescentes que no siguen trayectorias teóricas, supuso en principio considerar a la población de alumnos con trayectorias escolares no encauzadas de 2do a 5to año de la Escuela Provincial de Enseñanza Técnica N° 18 (de la localidad de Senillosa, Provincia de Neuquén), utilizando la información contenida en el Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed) como primer elemento de identificación de dichos casos.

A partir de allí y dadas las características de esta investigación se seleccionaron 05 casos siguiendo los siguientes criterios teóricos, con el fin de analizar y observar en profundidad la temática en cuestión:

Criterios teóricos para la selección de los casos	Estudiante entrevistado⁸
Alumnos con trayectoria no encauzada en nivel primario y trayectoria no encauzada en nivel medio, del ciclo básico y del ciclo superior:	Emir ⁹ (22 años, 6to año) Alejandro (17 años, 2do año)
Alumno con trayectoria no encauzada en el nivel	Candela (17 años, 2do año)

⁸ Una presentación más detallada de la historia escolar de cada entrevistado forma parte del Capítulo 3 de la presente tesis.

⁹ Los nombres de los entrevistados fueron modificados. Thiago Uriel y Candela eligieron los nombres con los que aparecerían en la tesis. En el caso de los restantes estudiantes, los nombres fueron asignados respetando la primera letra de su nombre de pila.

primario y con trayectorias escolares encauzadas en el nivel medio.	
Alumnos con trayectorias encauzadas en el nivel primario y con trayectorias no encauzadas en el nivel medio, uno del ciclo básico y uno del ciclo básico superior	Thiago Uriel (17 años, 2do año) Sebastián (21 años, 6to año)

El criterio operativo fundamental para la construcción de la muestra con los casos seleccionados fue la accesibilidad y la anuencia de los adolescentes a participar del estudio. La accesibilidad fundamentó la elección de esa institución, ya que es una escuela cuyos integrantes conozco desde otro ámbito, y me han brindado la posibilidad de pensar en ellos para llevar adelante el estudio.

El acceso al campo

El primer contacto para la selección de los casos en estudio, se realizó con integrantes del Equipo Directivo (Director y Vicedirector). En dicha reunión se expusieron los objetivos y el encuadre de la investigación, la metodología, los modos y las formas previstas para la realización del trabajo de campo. Se solicitó el permiso correspondiente para utilizar los datos de la institución quedando formalizada mediante nota.

El trabajo de campo inició en diciembre del 2015 y finalizó en septiembre del 2016, se desarrolló en la ciudad de Senillosa, provincia de Neuquén, a través de reuniones con autoridades del colegio, reuniones con las familias de los estudiantes y con entrevistas a los/as adolescentes.

En los casos de estudiantes que eran menores de edad, se firmó un consentimiento por parte de los padres o tutores legales (ver Anexo I, Consentimiento para participar de la investigación).

Recolección y análisis de datos.

Charlot (2008) y su equipo de investigación adoptan para la recolección de datos un instrumento denominado Balance de Saber. El mismo consiste en una serie de preguntas consignadas en una hoja, que los estudiantes deberán responder de manera anónima. Los *Balances de Saber* son un trabajo de interpretación. Para que las respuestas tengan sentido,

hay que categorizarlas. Esta categorización retoma, en lo esencial, las figuras de aprendizaje (dimensión epistémica, identitaria y relacional) que han sido construidas por la teoría de la relación con el saber. Las respuestas de los sujetos permiten conocer los procesos de construcción, organización, y categorización del mundo, que no es otra cosa que el sentido que cada sujeto le da al aprendizaje. Este sentido es el que constituye la relación con el saber, relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Dice Zambrano refiriendo al instrumento Balance de Saber:

En términos de análisis, centramos nuestro interés en: 1) Los aprendizajes que los alumnos evocan -Figuras de Aprendizaje- (¿Qué he aprendido?); 2) los agentes y los lugares que mencionan como fuente de los aprendizajes (¿Dónde?, ¿Con quién?); 3) lo que el alumno declara como importante y lo que dice que espera; 4) los aprendizajes que evocan en cada una de las disciplinas interrogadas; 5) la relación que establece con las disciplinas de acuerdo con la facilidad o dificultad de sus aprendizajes y 6) Las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela, que presentan evidentemente un interés particular para la investigación. (2014: 8 y 9).

El sentido que persigue éste instrumento se retomó en el presente estudio, pero adecuándolo. No se trató de un instrumento cerrado ni autoadministrado, como el desarrollado por Zambrano (2014) y otros investigadores que siguen los trabajos de Charlot. Aunque se consultó sobre las disciplinas escolares, se amplía el concepto de aprendizaje a otros objetos de conocimiento. En virtud de la estrategia metodológica que se empleó, se utilizó como instrumento de recolección de datos entrevistas en profundidad, solo orientadas por la guía de las dimensiones de análisis arriba enunciadas (ver Anexo II: Instrumento de entrevista). Consistió en una entrevista abierta personal, en la que se persigue que cada sujeto exprese libremente sus significaciones sobre el tema; es también una entrevista abierta en la medida en que se habilitara la posibilidad de repreguntar, o bien incorporar aquellos elementos, que vayan surgiendo en el transcurso de las mismas, y que aporten datos pertinentes al presente estudio. Tres entrevistas se desarrollaron en distintos espacios escolares: los dos entrevistados del ciclo superior – Sebastián y Emir- fueron entrevistados en la oficina de la asesoría escolar y Alejandro en la dirección. Candela prefirió realizar la entrevista en el domicilio particular de la tesista, y la entrevista con

Thiago solo fue posible a través de un chat de una red social (ver en el Capítulo 3 que se describe las relaciones de campo establecidas con él).

Las entrevistas fueron desgrabadas y están incluidas en el Anexo III Registro de Entrevistas.

También se recurrió al análisis documental. Se tomaron como fuentes no solo la información contenida en el S.I.Un.Ed, sino también, reglamentaciones de la educación técnica nacionales y provinciales (Resolución del Consejo Federal de Educación sobre educación técnica; Resoluciones del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén) y documentos institucionales (boletines de calificaciones, actas del Consejo Consultivo).

Otra fuente de datos ha sido la permanencia en la institución, por ser mi lugar de trabajo. Así, la observación participante también ha tenido un valor fundamental en la reconstrucción de los datos.

Para el análisis se realizó primera una reducción de los mismos, tabulándolos de acuerdo a las dimensiones y subdimensiones de análisis, y los objetivos específicos de investigación. La presentación de los datos y su interpretación se condensa en la redacción de los dos capítulos siguientes (II y el III). Los capítulos de análisis de datos se han organizado en torno a los objetivos de investigación: en el capítulo II se describen los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación que los estudiantes identifican han aprendido en sus trayectos escolares. En el capítulo III se dará cuenta de la trama relacional en el marco de la cual erigen su vínculo con el saber y la imagen de sí como aprendientes que allí construyen. En este capítulo los datos se presentan ordenados por cada caso singular y luego se sintetizan los aspectos comunes y los diferenciales.

El capítulo conclusivo permite una integración de todos los datos y su interpretación en vistas a dar respuesta a la pregunta de investigación.

CAPÍTULO II

LA DIMENSIÓN EPISTEMICA DE LA RELACIÓN CON EL SABER

INTRODUCCIÓN

Nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender, nadie puede escapar de esta obligación, pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo. Pero así como existen formas de apropiarse del mundo también existen cosas que aprender. Aprender puede ser adquirir un saber, en el sentido estricto del término, es decir un contenido intelectual, (es pues aprender la gramática, la matemática, la fecha de las batallas, la circulación de la sangre, la historia del arte), pero aprender puede ser también dominar un objeto o una actividad (atarse los cordones, nadar, leer), o entrar en formas relacionales (saludar a la dama, seducir, mentir). (Charlot 2008).

En este capítulo con el fin de indagar como se vinculan con su posibilidad de aprender los-las estudiantes del nivel secundario que no siguen trayectorias educativas teóricas, se describirán los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación social que los mismos destacan han aprendido en su trayectoria escolar. En otras palabras, se explorará lo que B. Charlot (2008) denomina la dimensión epistémica del aprender.

Frente estos objetos de conocimiento, a estas actividades, a estos dispositivos relacionales quien aprende no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos. Por un lado, la relación epistémica es relación con un saber-objeto, supone una actividad de apropiación de un saber cuya existencia se asienta en objetos, lugares – materiales o virtuales-, mediado por personas. Un saber que en la cultura occidental es fundamentalmente escrito. Charlot (2008) denomina objetivación- denominación “al proceso epistémico que constituye, en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber” (Pág. 111). Otros teóricos de la relación con el saber, “denominarán a este saber objetivado, como ‘conocimiento’, “discursos

denotativos (...) exteriores para un sujeto (...) algo dado (posible), algo sabido” (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998: 66, en Vercellino et al, 2018, Pág.99-100).

Pero aprender también puede suponer un dominio de actividad. La investigación en la materia muestra que resulta difícil pesquisar este tipo de aprendizajes, pues el dominio de una actividad se inscribe en el cuerpo (Charlot, 2008; Guerreiro, 2016, Vercellino et al, 2018), siendo muy difícil nominar, objetivar el producto de ese aprendizaje.

Este no es aquí separable de la actividad: se aprende a bailar, cantar, dibujar, practicar ciertos deportes, a tocar la guitarra, a andar en skate. Se puede sin embargo adoptar una posición reflexiva (metacognitiva) y designar, nombrar dichas actividades, no obstante ello, el aprendizaje de esos enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad misma. Aprender a cantar, como dominio de la actividad, no implica aprender canto, es decir, dar cuenta de un conjunto de enunciados, en general normativos, que constituyen ese saber objeto (Vercellino, et al, 2018, p.100).

Finalmente, vincularse con el saber supone aprender a dominar las relaciones intersubjetivas en situación: la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros (pares, adultos, familiares y no familiares, conocidos, desconocidos), y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa (Charlot, 2008). Estos aprendizajes tampoco pueden ser autonomizados, separados de la relación en situación. Sin embargo, aquí también se puede adoptar una posición reflexiva y designar la relación: decirse actuando, valorar (se) y valorar a los demás según como se conduzcan (Vercellino et al, 2018).

A fin de (tal lo establecido en el primer objetivo específico de investigación) describir los objetos de conocimientos, actividades y formas de relación que los-as estudiantes que participaron de este estudio identifican han aprendido en sus diversas trayectorias escolares, en las entrevistas desarrolladas se ha consultado sobre los aprendizajes que ellos-as consideran más relevantes y los modos en que han aprendido. También se ha consultado sobre los lugares-y momentos de su trayectoria escolar en los que acontecieron esos aprendizajes y sobre las personas (otros) que han intervenido en los

mismos. También interesó indagar tales aspectos en relación a aprendizajes caracterizados como no relevantes y en contextos no escolares.

DESARROLLO

Al ser consultados sobre ¿Qué es lo que han aprendido en la escuela? ¿Qué resulta más importante?, todos los entrevistados coincidieron en rescatar saberes que refieren a las tres figuras del aprender arriba señaladas.

Los saberes objetos referidos como relevantes son:

*“...Las materias más que nada, es decir todo lo que vimos en las **materias**, orientadas a la **electrónica**....[...] y sí creo que son los **contenidos**, que por ejemplo es lo que te llevan a pensar en lo que vas hacer después”. (Emir 22 Años, 6to año, Pág. 2)*

*“En **teoría**, o sea la parte **teórica** aprendo todo lo que es **cuentas matemáticas** o sea eso en el área de **matemática** y **física**” (Alejandro, 17 años, 2do Año, Pág. 2)*

*“aprendí **Física** [...] ¿cómo se dice? el **método científico**, la **ley de newton** eh ¿qué más? la **cinemática** y **más cosas** [...] Los **contenidos** digamos. Si para mí eso es lo más importante que se aprende en la escuela, los **contenidos**” (Candela, 15 años 2do año escolar, Pág.2, 3)*

*“Si, y aparte del **cuidado de las enfermedades, del sida** y todo eso que es importante también [...] y la materia que me ayudo en eso es **Biología e Higiene**.” (Thiago, 17 años, 2do año. Pág. 2)*

*“me gustaban los talleres, la parte de **Electricidad**. [...] **todas las materias** que aprendes acá en la escuela son importantes, siempre hay algo bueno, siempre es bueno aprender cosas nuevas, así que para mí todo es importante [...] Por ejemplo algunos dicen porque tenemos **Educación Física** si **venimos a una técnica**, pero vos aprendes muchas cosas en **Educación Física**, no porque vengas a una escuela técnica tiene que ser todo técnico, a mí me gustaría por ejemplo que haya **música** también, a veces necesitas otra cosa, un despeje no*

todo el tiempo cuentas, cálculos y teoría, y estaría bueno tener otras materias, ver otras cosas”(Seba 22 años, 6to año, Pág. 1y 3)

También señalan que hay saberes objetos escolares que no son relevantes o no son de su agrado:

*“Geografía un poco, no me parecía muy importante [...] igual tengo un 10 si [...] y en la primaria me pareció menos importante **Educación Física**, es que eran deportes lo que se hacía más que nada, hándbol, vóley, todas esas cosas.”(Candela, 15 años 2do año escolar, Pág. 5).*

*“Dibujo, matemática, historia y un poco física. No se no me interesaban. Historia no me gustaba porque siempre nos daban lo mismo, **historia de Roma, el Medioevo y todo eso**. O sea a mí no me interesaba lo de allá. Yo quería aprender la **historia de América del Norte, Sur, Central**. Aprender lo que se adapta a nuestra realidad” (Thiago. U, 17 años, 2do año. Pág. 3)*

El saber en tanto saber- objeto es lo que en las concepciones ordinarias se entiende como conjuntos de conocimientos. Los estudiantes aluden a los mismos siguiendo la clasificación y ordenamiento que proponen las disciplinas escolares, las *materias*: Electrónica, Matemática, Física, Electricidad, Biología e Higiene, Educación Física todas ellas consignadas como más relevantes. Pero también los estudiantes aluden a disciplinas escolares para nombrar a los aprendizajes que consideran no relevantes: Dibujo, Matemática, Historia, Geografía, Física.

Esta forma en que los estudiantes enuncian, nominan, objetivan los saberes que agradan o no tanto, se corresponde con la tradición curricular del nivel medio argentino, que ha sido eminentemente disciplinar. Tal como advierten Feeney y Feldman (2016) “en la era moderna enfrentamos esencialmente al currículum como disciplina. Este formato sigue conservando su supremacía a pesar de las formas alternativas que surgieron para organizarlo” (Pág.17).

Asimismo, las asignaturas enunciadas por los estudiantes corresponden con el Plan de Estudio de la especialidad Técnico Mecánico- Electricista que rige en la escuela. El mismo está conformado por de un Ciclo Básico correspondiente a los tres primeros años (1º, 2º y 3º) y un Ciclo Superior constituido por los tres últimos años (4º, 5º y 6º). A

continuación se presenta la grilla de asignaturas por año y se resaltan las identificadas o enunciadas por los estudiantes como relevantes o poco importantes. Este gráfico reproduce la grilla de asignaturas tal aparece en los certificados analíticos que expide la institución. Cabe observar que las diferentes ofertas de talleres no se encuentran discriminadas, sino invisibilizadas bajo la figura del espacio curricular de “Taller”.

1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
Lengua	Lengua	Lengua	Literatura	Dibujo y elementos de máquinas eléctricas	Equipos y aparatos para maniobras y transporte
Dibujo	Dibujo	Dibujo	Mecánica técnica	Electrónica	Instalaciones Eléctricas
Ed. Cívica	Ed. Cívica	Ed. Cívica	Instrucción Cívica	Electrotecnia	Instalaciones Industriales
Geografía	Geografía	Geografía	Estática y Resistencia de materiales	Legislación del trabajo	Laboratorio de ensayos industriales
Historia	Historia	Historia	Electrotecnia	Metalurgia y tecnología mecánica	Mantenimiento y reparación de equipos
Matemática	Matemática	Matemática	Análisis	Organización industrial	Maquinas eléctricas y ensayo
Bilología	Biología	Química	Química	Informática V	Informática VI
Ed. Física	Física	Física	Laboratorio de mediciones eléctricas	Laboratorio de mediciones eléctricas	Organización Industrial II
Taller	Ingles	Ingles	Ingles	Termodinámica y maquinas térmicas	Relaciones Humanas
	Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física	Seguridad e Higiene
	Taller	Taller	Taller	Taller	Tecnología de fabricación
					Educación física
					Taller

Cuadro I: Plan de estudio tal se presenta en un certificado analítico de un egresado de la escuela.

La mayoría de los entrevistados destacará las asignaturas de carácter técnico específico. En el artículo 38 de la Ley de Educación Nacional, 26.206, se caracteriza a la educación técnico profesional como la modalidad de la Educación Secundaria responsable de la formación de técnicos medios en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Asimismo, la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 15/07 (Anexo V) establece que las áreas de la formación técnica específica del Técnico en el sector Electromecánica, son:

Las que están relacionadas con las problemáticas de la representación gráfica y la interpretación de planos; los materiales y ensayos, de las máquinas, métodos y control dimensional del procesamiento, el control numérico computarizado (CNC) y CAD-CAM aplicado a procesos de producción; la operación, mantenimiento y ensayos de componentes de equipos electromecánicos; la operación, mantenimiento y ensayos de equipos electromecánicos; los elementos de máquinas y del montaje de equipos e instalaciones electromecánicas; el cálculo, diseño, desarrollo y optimización de elementos y equipos electromecánicos; la orientación en metalmecánica; la orientación en mantenimiento y la orientación en montaje electromecánico. (Res. CFE, 15/07, Anexo V, Pág. 10).

La distribución de carga horaria mínima total de la trayectoria, según lo establecido en inc. h), párrafo 14.4 de la Res. CFCyE Nro. 261/06, es: de 1700 horas reloj de formación científico – tecnológica (general) y 2000 horas reloj de formación técnica específica.

Pero también estos saberes objetos son nominados con mayor o menor grado de precisión: algunos identifican contenidos específicos (*cuentas, cálculos, método científico, Ley de Newton, cinemática, cuidado de las enfermedades, SIDA*) y otros de manera más vaga o imprecisa: *los contenidos, las materias, la teoría.*

Aparecen, asimismo, dominios de actividad propios de la escuela técnica:

*“y me interesó el tema de los talleres por eso me anote [...] y que se **hacían cosas** [...] Me interesa todo lo que tenga que ver con la **informática** también. Me acuerdo que la primera vez que llegue a la escuela no tenía compu, va tenía una que no funcionaba y **la arregle yo sólo.** (Emir, 22 Años, 6to Año, Pág.2 y 5)*

*“me gustan los talleres, me gustaba aprender **las cosas que te enseñan a hacer.** O sea las cosas **manuales, usar herramientas** y todas esas cosas me gustan, la parte **práctica**” (Alejandro, 17 años, 2do Año, Pág.1)*

*“te explica **cómo se usan las herramientas** más que nada, para **poder hacer los circuitos** [...] de electricidad, **cómo hacer** eso es importante saberlo [...] para poder hacer las materias practicas” (Candela, 15 años 2do Año, Pág. 2)*

*“te proponen hacer algo y vos vas probando vas intentando y cuando lo haces no puedes creer que lo hiciste vos. Mira cuando íbamos a cuarto año con los profes **armamos un puente con elevador**, [...] empezamos a traer juguetes, cosas de la casa, y terminamos haciendo un puente que se elevaba con jeringas, y empezamos a meterles hasta sensores, [...] cuando hice la segunda vez cuarto **hicimos un estacionamiento** de autos también con sensores, elevadores, el auto llegaba se abría la barrera, le mandamos un auto a control remoto, entonces el auto seguía andando y se acomodaba en el elevador y le daba un tiempo, y lo subía solo, y en el otro ascensor ya estaba la barrera para que lo estacione al auto. Tenía como tres pisos de estacionamiento. Y lo miras así y no puedes creer que vos diseñes y hagas algo así. (Seba 21 años, 6to Año, Pág. 8)*

En esta escuela se desarrollan diferentes talleres a lo largo del plan de estudio. En Primer año se dicta Ajuste, Hojalatería, Electricidad, Carpintería; en segundo año Soldadura, Informática y Electricidad. En tercer año Electricidad, Mantenimiento y Tornería; en Cuarto y Quinto año se dictan Electromecánica y Mecánica, y en el último año a Electromecánica y Mecánica se le suma Electrónica.

Los talleres se organizan en secciones, que son agrupamientos de estudiantes por año y turno escolar, pero de tamaño mucho menor que los grupos escolares de las asignaturas teóricas. Los talleres tienen una duración diferente a las materias teóricas, y se suceden a lo largo del año. Si un año escolar ofrece 3 talleres, su duración será de 3 meses cada uno; si son más los talleres, su duración es menor.

Los grupos de taller, a cargo de un Maestro de Enseñanza Práctica, están conformados por menos de diez alumnos. La propuesta didáctica contiene una primer parte vinculada a la enseñanza de normas de seguridad respecto a los materiales y herramientas de cada taller y/o las de uso general; luego los contenidos conceptuales se articulan a un hacer en torno a la elaboración de algún producto, artefacto, sistema, o saber hacer. Por ejemplo, de la lectura de las planificaciones de los talleres y de la observación de los talleres durante el tiempo en el que se desarrolló esta tesis, se pudieron identificar los siguientes proyectos de trabajo.

AÑO/ TALLER	DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO
Ajuste (1°)	Elaboración y acabado a mano de una pieza metálica: dado, escardillo
Hojalatería (1°)	Pala, caja braceró, caja de herramientas, buzón, rayador
Electricidad (1 A 3°)	Realizan distintos circuitos eléctricos que se van complejizando a medida que avanzan el año escolar, en primer año realizan circuitos básicos de un punto combinado, en segundo circuitos eléctricos de casas, y en tercero construyen un cargador de batería 2do
Carpintería (1°)	Pueden optar por realizar mesa ratona, palo de beisbol, banquito, percheros.
Soldadura (2°)	Realizan parrillas, percheros, mesas y asadores
Informática (2°)	Manejo de Office y programación general.
Tornería (3°)	Elaboración de un cañón y una lapicera
Mantenimiento 3°)	Se ocupan del mantenimiento predictivo de hogares
Electromecánica (4° A 6°)	Los productos son más complejo a medida que avanzan los años escolares. En cuarto año realizan circuitos con conectores, arranques directos con motores. En quinto año la automatización e inicio a la programación, y en sexto la programación y aplicación de circuitos programables
Mecánica(4° , 5to, 6to)	Realizan circuitos de neumática en cuarto año, circuitos de automotores y partes de motores eléctricos en quinto y en sexto partes constructivas de proyectos mecánicos y eléctricos
Electrónica 6to	Desarrollan proyectos de diseño y programación electrónica y circuitos de automatización y control.

Cuadro II: Descripción de los proyectos de trabajo de los talleres. Elaboración propia a partir de las planificaciones docentes y las observaciones.

Los talleres del ciclo superior desarrollan sus proyectos articulados entre sí. Y les ha permitido a los-las estudiantes realizar diversos proyectos: máquina de peluches, estacionamiento con puente elevador, ascensores, puertas automáticas, cohetes, entre otros.

Imágenes del Taller de Ajuste Mecánico



Imagen I: dado (Taller de Ajuste)



Imagen II: cabeza de martillo (Taller de Ajuste)

Imágenes del Taller de Hojalatería



Imagen III: buzón de cartas .



Imagen IV: pala y rayador

Imágenes del Taller de Carpintería



Imagen V : mesas , bancos, sillas , mesas ratonas

Imágenes del taller de Electricidad

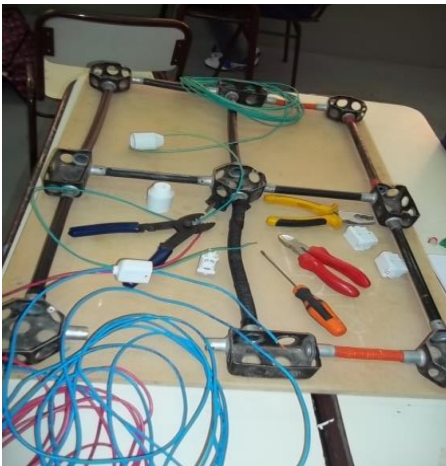


Imagen VI: panel básico de circuitos eléctrico (1er Año)



Imagen VII: circuitos de instalación domiciliaria (2do Año)

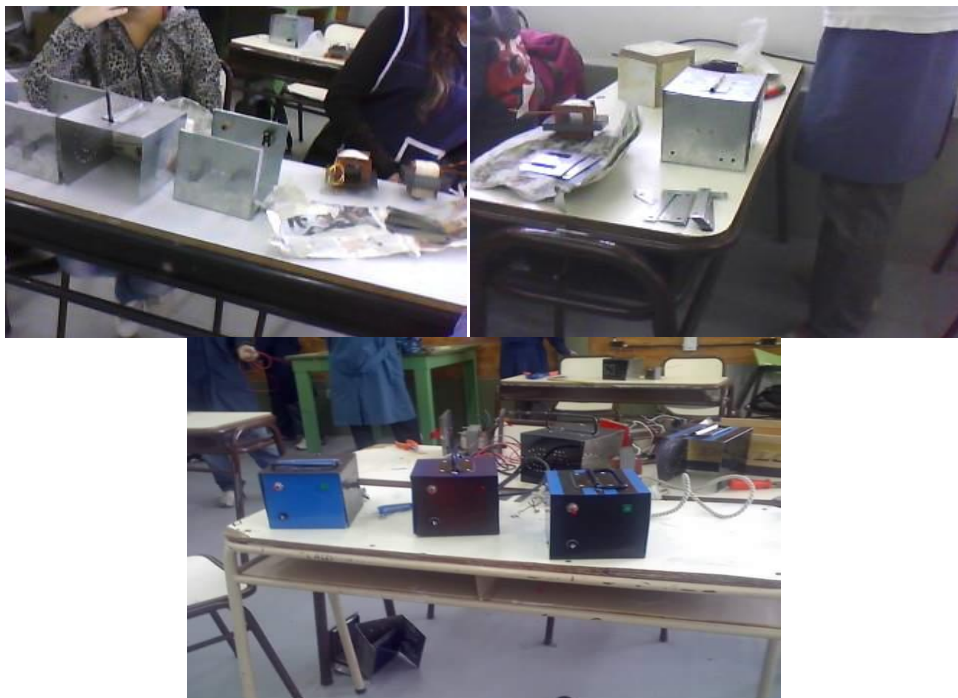


Imagen VIII: cargador de baterías (3er Año)

Imágenes de Soldadura



Imagen IX; Taller de Soldadura.

Taller de Tornería



Imagen X: cañones y martillos

Imágenes de Talleres del ciclo superior (Mecánica, Electromecánica, Electrónica)



Imagen XI: tablero de neumática



Imagen XII: sensores.

Imagen XIII: tablero de neumática.



Imagen XIV: Tableros eléctricos de mayor complejidad (taller electromecánica)



Imagen XV: puente grúa.

Imagen XVI: brazo mecánico



Imagen XVII: paneles de automatización.



Imagen XVIII: Taller de electromecánica



Imagen XIX: partes de motores (taller mecánica)



Imagen XX: máquina peluche



Imagen XXI: panel para el resguardo de instalaciones eléctricas

En el caso de Thiago no refiere a ningún dominio de actividad del ámbito escolar, pero sí destaca saberes- hacer no escolares,

*“Siempre me gusta la **música y cantar**. Y creo que cantar es unas de las cosas que más me gusta hacer. Y hay algunos temas que te enseñan mucho [...] siempre me enseñaron algo” (Thiago. U, 17 años, 2do año. Pág. 3)*

Candela y Sebastián también aluden a dominio de actividades no escolares.

*“Y después bueno **cocinar**, ese es un aprendizaje de mi casa, más que nada mi papá me enseñó, y más que nada todo aprendí mirando, desde que era muy chica me enseñaron a cocinar y me gusta. (Cande 15 Años, 2do Año Pág. 13)*

*“A mí por ejemplo me gusta todo lo que tiene que ver con **deportes extremos** [...] lo primero que aprendí cuando era chico, [...] y me gustaba, y de chico me habían regalado un bombo y era bastante bueno con los tiempos. [...] Y de la música todo, [...] voy al **coro** también, me di cuenta que me gusta, me compre [...]es una melódica que es como un teclado que lo manejas con el aire, entonces tenés que coordinar los pulmones, me acuerdo que primero es como que vos quería soplar y marcar un sonido con el soplo y no es así vos tenés que hacer un soplo constante para que salga un sonido, sino no va a salir nada, entonces vos tenés que coordinar el aire y tocar, y a veces lo tenés que tocar con una mano y lo pones así(me muestra con el cuerpo). Y ahí me di cuenta que también me gusta el teclado, y aprendí a pasar todo lo que aprendí con la guitarra en el teclado, porque vos por ejemplo haces con la guitarra y en el teclado suena igual la nota, incluso podés ir creando música con la compu por esos sonidos los vas pasando el compu y se va formando una melodía para un tema. (Seba 21 años, 6toAño, Pág. 8, 9 y 10)*

Tanto en el caso del aprendizaje de dominios de actividad escolares (cuya expresión más clara son los talleres de esta escuela técnica) como no escolares (cocinar, cantar, hacer deportes extremos, hacer música con instrumentos) de lo que se trata es de dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente. Este dominio, advierte B. Charlot, se inscribe en el cuerpo, sostiene:

Hay ciertamente un Yo en esa relación epistémica con el aprender, pero no es el Yo reflexivo que despliega un universo de saberes-objetos, es un Yo tomado en la situación, un Yo que es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos). También hemos nombrado imbricación del Yo en la situación al proceso epistémico donde el aprender es dominio de una actividad emprendida en el mundo (Charlot, 2008, Pág. 113)

El producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad. Pero se puede adoptar una posición reflexiva y designar la actividad a través de un sustantivo que le da la apariencia de un saber-objeto (como lo hacen todos los estudiantes: cantar o informática) o, como bien cuando Santiago cuenta, minuciosamente, como armaron un estacionamiento de tres pisos en el taller o como se tocan ciertos instrumentos. Se puede “producir así un conjunto de enunciados articulados que ponen en palabras [...] la actividad misma, su material, los recursos y los útiles que utiliza, las condiciones de su desarrollo, etc. ” (Charlot, 2008, Pág. 13 y14.).

Asimismo, a lo largo de las entrevistas, los-las estudiantes enfatizan en que sus trayectorias escolares han sido ocasión para el aprendizaje del dominio de ciertas relaciones o dispositivos relacionales:

*“simplemente como te comente antes el **respeto** y **no juzgar** a nadie. Hasta salí mejor compañero. Solamente venir y hacer lo posible **por no interrumpir en nada**, eso es lo que hice yo [...] respetar a todos, considerar a la otra persona. Creo que tiene que ver igual con mi forma de ser, (...) yo lo único que hago es escuchar... [...] Yo siempre mantuve la misma actitud de no interrumpir, respetar (Emir, 22 Año, 6to Año, Pág. 3y 4)*

*“me gusta **ayudar a los demás**. Para mí eso es lo más importante porque si yo tengo la posibilidad o si me da la oportunidad de ayudar a una persona, así como ahora que en el taller yo ya termine todo, y entonces me pongo a **ayudarles a mis compañeros** (Alejandro, 17 años, 2do Año, Pág. 2)*

*“**respeto, aprender a trabajar en grupo, aprender a convivir** si se puede decir con los compañeros (Thiago.U 17 años, 2do Año, Pág. 2)*

“Por ahí ponele siempre llega un punto en que te cansas y no quieres venir más a la escuela, o no quieres hacer nada y gracias a que tenés a tus compañeros que te están diciendo que te pongas las pilas, que te ayudan, que te preguntan qué te falta, o te incentivan a seguir diciendo te falta poco y así mutuamente entre todos los compañeros nos ayudamos, y eso está bueno también porque si uno dice no vengo más y no hay nadie que te joda vos no venís más, y después te va también. (Seba 21Años, 6to, Pág. 3)

Vemos también que no se reduce sólo a las experiencias escolares sino que hay otra manera de dominar ciertas relaciones, tal como manifiesta Sebastián, cuando se refiere al dominio de relación en pareja, o bien, al manejo de ciertas emociones:

*“Yo con mi novia no somos la misma persona, no tenemos los mismos gustos, no tenemos los mismos padres, los mismos hermanos, los mismos amigos, somos dos personas distintas que nos gustamos y por eso estamos juntos nada más que por eso, y **hay que respetar** [esa condición de la pareja] para que todo siga bien” (Seba 21Años, 6to Año, Pág. 13)*

*“hay cosas que estaría bueno que toda la gente empiece a pensar [...], **no puedes enojarte por cualquier cosa**, [...] Encima capaz te enojas un rato y decís o actúas con rencor y después como si nada, entonces no para y **ponente a pensar un poco las cosas**. (Seba 21Años, 6to Año, Pág. 13)*

Candela y Sebastián reconocerán su dificultad para dominar ciertas relaciones consigo mismo y los demás en el ámbito escolar:

Me costó mucho relacionarme, tenía grupos así de compañeras con las que hacia la tarea pero primero nada, después cuando fui más grande (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8)

“Si, ser responsable, creo que es un proceso en el que estoy ser responsable me cuesta mucho”. (Seba, 6to Año, Pág. 15)

Como se advierte, la escuela ofrece o desafía aprendizajes que suponen entrar en un dispositivo relacional, tanto porque exige dominar una forma intersubjetiva, es decir, un modo de relación de sí con los otros: *ayudar a los demás, aprender a trabajar en grupo, aprender a convivir; relacionarme...*, como así también supone asegurarse un cierto control de su desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí, aprender la relación con sí mismo en la situación escolar: *respeto y no juzgar a nadie; no interrumpir, ser responsable*. Finalmente, supone dominar la relación consigo mismo a través de la relación con otros, que, por ejemplo, como sostiene Sebastián, *están ahí y te incentivan cuando el yo se ha cansado y piensa en renunciar*.

Como sostiene Charlot (2008) en estos casos aprender es pasar del no dominio al dominio y no constituir un saber objeto: se trata esta vez de dominar una relación, aprender y volverse capaz de regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí.

Los relatos nos enfrentan a ciertos aprendizajes que resultan difíciles de categorizar siguiendo la propuesta de Charlot (2018): los estudiantes destacan figuras del aprender mixtas o híbridas, que combinan el dominio de actividad con el dominio de relación. Así por ejemplo, Sebastián señala:

*“[...]no es que venís solamente a estudiar, también te ayuda en otras cosas, **formar una rutina** [...], a que sepas como **distribuir tus horarios**, y esas cosas también son importantes, está bueno que nos ayuden con eso también acá en la escuela” (Seba, 21 años 6to pág. 1)*

Es decir, repara como aprendizaje ciertos procesos de metacognición o autoconciencia sobre los propios aprendizajes: sobre el *sí mismo* como aprendiente, sobre las actividades o tareas que se realizan, sobre los recursos con los que se cuenta, etc. (Flavell, 1976; Brown, 1987; Justicia, 1999; Roces, González Pienda y Álvarez, 2002).

Estrategias, lugares, personas...

Al ser consultados sobre de qué modo han aprendido a lo largo de sus trayectorias escolares, los estudiantes dan cuenta de un amplio abanico de estrategias y prácticas, a saber:

*“**buscando, investigando** en internet, en youtube como se hacen las cosas, **prestando atención** [...] yo siempre soy de prestar atención en las cosas que me interesan [...]yo creo que investigando, me di cuenta que si algo te interesa hay que investigar no más[...]Cuando quería por ejemplo arreglar algo electrónico **buscaba** algo más o menos para guiarme y después **probando** no? [...]Es como que soy yo quien se adapta a las otras personas, primero es como la **investigo a la otra persona**, antes no?, **veo como es**, hasta que nivel de confianza se puede llegar, de que cosas se pueden hablar, de que cosas se hablan[...].Presto atención a sus actitudes, de lo que hablan, de su forma de hablar, en fin todo [...] (Emir 22 año 6to año, pág. 3, 4 y 6)*

“Si, **practicando**, prestando **atención**, yendo a los **horarios de consulta** si me costaba, y **estudiar** porque tenés que **dedicar el tiempo al estudio**, **leyendo** más que nada [...] Teníamos que **resumir** bastante, asique había que **leer**, era estudiar solamente y **copiar**. [...]Y con mucha **dedicación**, y **cumpliendo** por que había que entregar todos los trabajos en el día, había que entregarlos todos en la fecha que ella decía” (Candela 15 Años, 2do año pág. 3 y 5)

“creo que **charlando de otras cosas también** que sean contenidos vos te podes acercar más, ósea primero empezas así por la materia, luego cuando te acercas es como que ya podes hablar de otras cosas” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8)

“**observando**, y **escuchando**, y viendo o sea viendo al profesor cuando explicaba así sea verbalmente o de práctica, y después **practicando** yo, para qué me salieron las cosas que ahora se hacer. [...] si yo tengo la posibilidad o si me da la oportunidad de **ayudar** [...] yo me dedico a ayudarles (Ale 17 años, 2do Año, Pág. 1)

“Y son muchas cosas, a lo que nunca preste tanta **atención** ni me puse a **escuchar** a alguien [...] A medida que fui creciendo siempre me interesaba más eso. [...] me han dado consejos como para que me ponga las pilas” (Thiago. U 17 años 2do Año, Pág. 2)

“eso de conocer **a las personas como tal** ayuda en todos los aspectos. [...] aprendí **mirando** videos, los analizaba mucho, y siempre me aboque más a **analizar** eso que me falta a prender” (Seba 21 años, 6to pág. 4 y 13)

Como se advierte de las viñetas, las estrategias de aprendizaje que los estudiantes destacan son variadas y múltiples. Algunas son propias del ámbito escolar: *leer, copiar*, entre otras. Otras exceden al mismo: *investigar en internet y en youtube, mirando videos*. Algunas son contemplativas: *observar a las personas, escuchar, analizar, prestar atención*; otras suponen una acción, un impulso, un avance de parte del sujeto: *investigando, practicando, resumiendo*, entre otras.

Aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento, en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas. Los estudiantes que participaron de esta investigación, refieren a lugares de estatutos diferentes en los cuales aprenden. Algunos refieren a lugares de la vida (*la casa, el barrio, la calle, la plaza, la banda de*

música), otros a aquellos dedicados a una actividad específica que no es la educación (el *lugar de ensayo, el coro, el cuartel de bomberos*), también en ocasiones se refieren a lugares virtuales donde el aprendizaje es posible (*internet, televisión*).

En sus palabras:

*“Si bien esto es un aprendizaje que se enseña acá en la escuela yo creo que aprendí mucho fuera de la escuela porque el tiempo que tenía desocupado lo ocupaba en aprender más y más sobre esto [...] Y bueno la realidad es que ahora recurro mucho a **internet**, porque para los libros soy malo, me cuesta, si tengo que leer algo por ejemplo me resulta más cómodo desde la compu” (Emir 17 21 años, 6to Año, Pág. 5)*

*Y en la **casa** [...] si en la casa porque ahí practicaba, va si tengo que practicar” (Cande 15 año 2do Año, Pág. 10)*

[En relación a sus aprendizajes relacionales, dirá que los ha logrado] con los del barrio era distinto que con los de la escuela, los del barrio son mis vecinos es como que todo el día los tenes cerca [...] pero con los chicos del barrio era distinto quizás por la frecuencia con la que los veía” (Cande 15 año 2do Año, Pág. 10)

*“con los que conocí cuando entramos a la **banda** [...].Y bueno los otros jugando desde chicos en el barrio” (Thiago. U. 17 años 2do Año, Pág. 5)*

“creo que compartir en otros espacios, no sólo en el espacio escolar, te ayuda [...] con la tecnología todo es más fácil, yo busque en internet y te aparece todo [...]. En la plaza, estaba una tarde con los chicos en la plaza y él se acercó a hablarnos. [...] me acuerdo que buscaba todos los programas donde patinaban, imagínate que la cultura del skate estaba en Brasil y en Estado Unidos, acá ni a palos te iban a pasar de eso, como mucho Tinnelli te iba a pasar algo, asique imagínate yo para encontrar un canal de esos, era como que pase algo único, cuando encontraba listo lo dejaba ahí que nadie me toque el tele (Seba 21 años 6to, pág. 5, 10,11 y12).

Pero la mayoría identificará a la escuela como el espacio específico en el que aprenden. Más aún, todos señalaran que han elegido esa escuela por la particular oferta del taller:

“me interesó el tema de los talleres por eso me anoté, que se hacían cosas, un poquito de todo, bueno ósea una de las cosas creo más importante es lo que me llevó a elegir lo que voy a estudiar (Ingeniería Electrónica en Bariloche) (Emir 22 Años, Pág. 1)

“elegí la técnica porque me gustan los talleres, las cosas que te dan, que te enseñan a hacer, me gustan aprender a usar herramientas y todo eso” (Alejandro 17Años, 2do Año, Pág. 1)

“Me atrae mucho lo que son los talleres y me interesa mucho el título con el que te recibís”. (Thiago. 17 Años, 2do Año, Pág.1)

“me gustaban los talleres, la parte de electricidad, y además, el CPEM me parecía aburrido” (Seba 21 Años, 6to Año, Pág. 1)

“la parte teórica porque te explica cómo se usan las herramientas más que nada, para poder hacer los circuitos como electricidad como hacer, la ley te explica cómo hacer eso es importante saberlo para hacer las materias practicas (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 2)”

“yo creo que la escuela te lleva a varias cosas, no sólo a compartir o a relacionarte cuando estudias, por ejemplo formar parte del centro de delegados o las salidas, compartir con otras escuelas, todo eso también es un aprendizaje (Seba 21años, 6to Año, Pág. 5)

“si en el aula, en los lugares donde se dictan los horarios de consulta también, la sala de profes, la biblioteca, va y en el aula más que nada. ¿De eso me preguntas? Esos lugares son los que me facilitan mucho las cosas.” (Cande 15 años, 2do Año, Pág. 10)

El inventario de enseñantes también es nutrido y diverso. En primer lugar destacan a los docentes como enseñantes. Señalan:

*“[...] y sobre todo los **profesores** justamente que tuvimos en esas materias me hicieron interesarme en eso. (Emir 22 Años, 6to año.p.2)*

*“viendo al **profesor** cuando explicaba así sea verbalmente o de práctica [...]. Y gracias a los profesores que también me ayudan un montón [...]. El escuchar,*

prestar atención, escuchar lo que dice el profesor” (Alejandro 17 años 2do Año, Pág. 1 y 3)

*“si los **profesores de consulta**, y los profesores de las clases en general. [...] me ayudaron bastante con lo que no entendía, mucha paciencia yo preguntaba mucho, y ellos me tienen mucha paciencia (Cande 15 años, 2do Año, Pág. 3 y 4)*

*“había **profesores que no eran profesores míos** y les tiraba la idea de algún proyecto que quería hacer y ellos se copaban, y venían y me ayudaban, me enseñaban más cosas y también me enseñaban cosas que me podían facilitar hacer lo que quería hacer, asique yo creo que todos intervinieron. (Seba 21 Años, 6to Año, Pág. 2)*

Son destacados los profesores de práctica (Maestros de Enseñanza Práctica, según la definición de los organismos escolares) y los de teoría; los docentes del alumno u otros docentes que “*se copaban, venían, ayudaban, enseñaban*”; también los docentes con tareas especiales asignadas por la institución: los profesores de consulta, que son los Jefes de Departamentos que cuentan con carga horaria asignada a tareas departamentales, entre las cuales están los horarios de consulta¹⁰.

No se reduce a los profesores, pues también nombran a otros actores escolares como los porteros:

*“yo creo que todos, así como los profesores hasta los **porteros**, porque acá en esta escuela lo que tiene de diferente de las otras escuelas es como que somos todos uno sólo, todos nos llevamos bien con todos, no es como que hay porque es portero no lo conozco, no lo saludo, me sirve la leche y listo[...] ellos acá se preocupan que merendemos, que desayunemos, hasta que almorcemos, nos ayudan a calmarnos,[...] y eso también está buenísimo que pase, y ayuda, no porque sean porteros no pueden ayudarte a estar bien. (Seba 21 Años, 6to Año, Pág. 2)*

Pero no se reduce a los adultos, pues destacan a alguna figura de un par como significativa al brindarle ayuda;

¹⁰ Vale aclarar aquí que los docentes Jefes de Área son elegidos durante el ciclo lectivo, y deben reunir ciertos requisitos: por ejemplo, ser docente titular.

*“Grupos así de **compañeras con las que hacia la tarea** pero primero nada, después cuando fui más grande. [...] tenía una compañera [...] me junte con ella, me sentaba con ella, y con ella me pude acercar a mis otras compañeras a mis otras dos compañeras” (Candela 15 años, 2do Año Pág. 7)*

“capaz mis compañeros también ayudaron bastante, mis amigos más que todos, a sentirme bien, porque para que algo te resulte importante tenés que sentirte bien” (Seba 21 Años 6to Año, Pág. 2)

O bien como es el caso de Emir que remite a sus pares desde un lugar negativo:

*“me hacía amigos, pero realmente para mí no era importante porque no me preocupaba realmente relacionarme con mis compañeros, [...] porque no influía en lo que era la escuela para mí, [...] bueno si **influía, influía negativamente porque siempre me pasaba algo** (risas) siempre me tocaban los peores. Para mí era como que no influía tan bien y además como que con otro siempre te colgas, y si te perdes, te perdiste.” (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 3)*

Tampoco se reduce a los actores escolares, pues todos enuncian a un familiar o algún conocido como enseñante de cosas importantes;

*“sí, mi **familia** podría ser, yo tengo un **hermano** que me ayudó en ciertas materias, y mi **hermana** que me explicaba como estudiar, o como tenía que hacer para estudiar.” [...] creo que Rocío me ayudo bastante, la que era mi **novia** ya no estamos más juntos, pero ella influyó mucho en el cambio de actitud que yo hice hacia la escuela, o mejor dicho en los resultados”. (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 5)*

*“La persona que me ayudó mi **mamá** [...] después me habló mi **abuelo**, mis **tías** y me decían que era para un bien mío, [...] o sea sí tendríamos que decir qué personas intervinieron en estos aprendizajes sí, mi familia, mis amistades, mis amigos siempre estuvieron. (Ale 17 años, 2doAño, Pág. 2)*

“mi familia me ayudó sobre todo, mi mamá. [...] hay cosas que no entendía y me explicaba mi mama, y si ella no lo entendí iba a consultarlo [...] yo con mi mama podía aprender todo, iba, acudía con mi mama más que nada” (Cande 15 años, 2do Año Pág. 4)

*Creo que la única con la que eh hablado de eso es con mi vieja [...] Mi **prima** mayor y mi tía me han ayudado en trabajos prácticos y todo eso, en otras materias también, como también me han dado consejos como para que me ponga las pilas (Thiago .U. 17 años, 2do Año, Pág. 2)*

*“la señora que antes era mi **niñera**, [...] ella me prestaba mucha atención, eso también me ayudo porque como yo era re vago [...] Mira yo creo que todo esto, es gracias a mi mamá que nunca me dijo vos no podes. [...] **un señor que [...] se llama Juan, es un hombre que ahora me está ayudando a pensar, a pensar el porqué de las cosas y como serían mejores, [...] Me gusta hablar con él porque sabe muchísimo [...] me ayuda con las cosas del cuerpo, con las comidas.** (Seba 21 años 6to Año, Pág. 4 y 15)*

Hasta aquí, el inventario de enseñantes incluye: profesores, profesores de consulta, otros profesores de otros cursos, porteros, compañeros-as; familia, mamá, papá, hermano-a, abuelo, tía, primos, novias, niñera. Charlot (2008) dirá que los -las estudiantes aprenden en contacto con personas con las cuales “mantienen relaciones que toman formas diversas” (Charlot 2008, Pág. 110), son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su persona.

Incluso situaciones o acontecimientos propios de la cronología escolar se vuelven ocasión de enseñanza, es el caso de la situación de repitencia.

*“y creo que fue **cuando repetí la última vez en cuarto año, es como que me di cuenta en realidad, y porque ahí fue cuando me puse totalmente las pilas digamos, empecé a mirar, a interesarme por las materias que habían y los talleres también[...]**En parte me hace ponerme triste, como decepcionarme [...]me arrepentí muchas veces de no haber estudiado pero también es como que me animaba a esforzarme más[...] Un sentimiento medio raro porque por un lado me ayudo a **darme cuenta de lo que me gustaba [...]Creo que repetir me ayudo a aprender a relacionarme con distintos grupos, un aprendizaje [...]por ahí si hubiera prestado más atención de un principio, por ahí si me hubiera dado cuenta antes pero como era medio vago, tuve que aprenderlo así al repetir tanto [...]muchas veces me sentí mal por repetir de año, porque quizás es tiempo que podría haber utilizado en***

hacer otras cosas, tiempo perdido digamos, pero haciendo un balance general yo creo que **me ayudó a crecer**, me ayudo un poco, porque por ejemplo si hubiera hecho seis años quizás hubiera ido con el mismo grupo, y al repetir es como que tuve que ir adaptándome a distintos grupos y me fui acomodando a eso, me ayudo en la capacidad esa de adaptarme, quizás si no hubiera repetido no lo hubiera aprendido” (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 2 y 4)

“Por un lado repetir me hizo **saber que puedo tener una segunda oportunidad** de volver a ser segundo y volver a hacer las cosas que no entendía y ahora las cosas las entiendo. Pero bueno eso nomás. Bueno y **algunas veces también repetir me hizo sentir mal, la primera vez que repetí bueno nada pero la segunda me hizo sentir mal porque mi mamá y mi papá me compran todo no me falta nada** (Ale 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

“yo creo que me ayudo porque si hubiese pasado sin saber si capaz que no entendía, si no hubiese repetido no sé capaz me costaba más, pero sí creo que si me ayudo más o menos [...] y mira yo **creo que eso influyó mucho en como yo soy**, porque si bien yo soy tranquila, es como que en la escuela soy muy tímida, me da nervios, y esas es una de las cosas que más me ha puesto incomoda. Es como que siempre me dio cosa porque algunos me dicen así como re sorprendidos que ¿pero primero?, otros me dicen ¡no, no puedes repetir primero! Y así, eso más que nada. Puede ser que eso hizo que yo sea así. Asíque por eso para mí influyó” (Cande 15 años, 2do Año, Pág. 4 y 9)

“**no me sirvió tanto** porque apenas me empecé a informar de eso ya me lo había aprendido, no hizo falta volver a aprenderlo.” (Thiago. 17 Años, 2do Año, Pág. 9)

“cuando repetí la primera vez en tercer año **la sufrí yo como [...] perdí a mis compañeros**, a todos mis compañeros, a mis amigos de la primaria, a mis amigos de la infancia, entonces la sufrí yo [...]. Y después bueno lo que **me cansó fue que vi que tenía que hacer todo el año de vuelta, ver lo mismo, las mismas materias, con los mismos profesores, las mismas cosas eran 700 días más para hacer lo mismo, eso fue lo que no me gustó nada [...]**si me ayudo a **reflexionar**, porque capaz que si no repetía hacia como todos que era pasar, pasar terminar la escuela y ya ésta, no **darme cuenta de estas cosas que son importantes**, después cuando llegará a la

*universidad no iba a saber lo que era estudiar, no iba a saber lo que era aprender, ni nada. Además creo que si **no hubiera repetido capaz el compañerismo, el respeto, y todo lo otro que se aprende no hubiera sido importante para mi**[...]si me hubiese ido todo bien, no es tampoco que porque repetí me fue todo mal en la vida, si me hubiese ido como tiene que ser que tendría que haber hecho solamente seis años, **no hubiese estado en la selección de hockey [...], no hubiese patinado[...]**me hubiese perdido también el crecimiento de mi hermana, el estar con mis amigos. En definitiva yo no veo como algo malo, sino como algo que me ha ayudado a aprender muchísimas cosas, y que gracias a eso pude hacer muchas cosas más, que quizás no tengan nada que ver con la escuela sino con mi vida, eso. Igual ya vamos a hablar de esto, asique sigamos. (Seba 21 Años, 6to Año, Pág. 2 y 4)*

En las entrevistas realizadas todos los-las estudiantes significan de manera negativa la situación de repitencia: *tiempo que podría haber utilizado en hacer otras cosas, tiempo perdido; me hizo sentir mal; no me sirvió tanto; me cansó, tenía que hacer todo el año de vuelta, ver lo mismo, las mismas materias, con los mismos profesores, las mismas cosas.* Sin embargo también rescatan como una **oportunidad de aprendizaje** a partir de la cual es posible *reflexionar, crecer, aprender.*

El cronosistema escolar, con sus arreglos y exigencias, dispone a que ciertos eventos, situaciones, sucedan, es decir, es una experiencia vital en sí misma, que supone, según los estudiantes: demorarse más tiempo en la secundaria, postergar los estudios universitarios, permanecer más tiempo en el pueblo y en su casa con su familia; cambiar las relaciones sociales de referencia (fundamentalmente los pares), reencontrarse con los mismos saberes, para algunos, del mismo modo, para otros de otra forma. Es decir, la repitencia, aparece como un enseñante en sí mismo, sin sujeto, anónimo.

En este capítulo hemos procurado describir los objetos de conocimiento, dominios de actividad y de relación que los cinco estudiantes que participaron de esta investigación identifican. Para ello se han recuperado las entrevistas a los estudiantes y el análisis de normativa y documentación sobre la escuela técnica.

Se ha dado cuenta como la selección de esos saberes (objeto, dominio de actividad y de relación), o en otros términos, como la dimensión epistémica de la relación con el saber, más allá de la singularidad de cada caso, se encuentra fuertemente atravesada por las condiciones institucionales, de la escuela técnica con su particular oferta de saberes dominio de actividad, con su organización disciplinar de los saberes objetos y su condición de espacio social en el que los estudiantes se ven con el desafío de estar con otros: adultos y pares.

En el capítulo que sigue se profundizará sobre la dimensión social e identitaria que-articulada a la epistémica- conforman la relación con el saber, el vínculo con el aprender, de estos jóvenes que registran trayectorias educativas no encauzadas. A modo de conclusión se presenta a continuación un cuadro destacando los principales hallazgos de la dimensión epistémica de la relación con el saber de estos jóvenes que participaron del estudio.

Cuadro III. Principales hallazgos sobre la dimensión epistémica de la relación con el saber.

Identificación	Emir	Alejandro	Candela	Thiago. U	Sebastián
Presentación	Primaria: Repite 6to grado., en los registros aparecen 2 Secundaria. 9 años en la EPET. 6to Año	Primaria 4 escuelas, Repite 3er grado. En los registros aparecen pases y repitencias. Secundaria: Repite 1er año dos veces, repite 2do año tres veces	Primaria un pase repite 1er grado, para los registros dos. Secundario ingresa tarde por cambio. Su escolaridad con resultado positivo	Primaria sin desfasajes. Secundaria repite 2do año cuatro veces	Primaria: sin desfasaje. Secundario repite 3er año y 4to año
¿Qué identifica como saber?	Informática electrónica que se hacen cosas contenidos	Usar herramientas las partes practicas las cosas manuales compañerismo	Física, método científico, ley de newton, circuitos eléctricos, usar herramientas, contenido relación con los compañeros, ed. Física y geografía	El respeto, aprender a trabajar en grupo, a convivir, cuidado de las enfermedades biología, Dibujo Historia, Geografía	Electricidad, las materias, compañerismo, respeto por los mayores y compañeros, formar una rutina, formarte como persona, responsabilidad
¿Cómo?	Investigando en internet en Youtube investigando las personas	Observando escuchando viendo realizar las partes practicas prestando atención ayudando haciendo la tarea	Practicando, prestando atención dedicando tiempo al estudio, la escuela, haciendo trabajos prácticos, resumiendo, conversando, charlando de otras	Prestar atención escuchar cuando fui creciendo tomando consejos	Prestando atención sintiéndome bien

			cosas distintas a la escuela		
¿Quiénes ?	Profesores, familia, Hermano, hermana, compañeros, novia, repitencia	Profesores, compañeros, amigos, familia Mama, abuelo, Tías, repitencia	Grupos de compañeros, profesores de consulta, madre, repitencia	Madre Primos mayor, tía	Profesores, Porteros, todo el personal, compañeros, grupo de amigos, mama Abuelo, papa repitencia

CAPÍTULO III

DIMENSIÓN SOCIAL E IDENTITARIA DE LA RELACIÓN CON EL SABER.

INTRODUCCIÓN.

Este capítulo se propone explorar las tramas de relaciones en el marco de las cuales los alumnos del estudio conforman su relación con el saber y luego comprender la imagen de sí como aprendientes que éstos han construido a partir de las mismas.

A tal fin se ha resuelto trabajar cada caso de estudio en su singularidad, con los trozos de relatos¹¹ – más o menos completos y complejos- surgidos de las entrevistas. En cada uno, además de una presentación general del estudiante, se focalizará en su historia como aprendiente, con especial énfasis en su trayectoria escolar; luego se dará cuenta de cómo la experiencia de la repitencia o de la trayectoria escolar no encauzada impactó en sus aprendizajes y en su condición de aprendientes. Interesa finalmente – en concordancia con los objetivos de esta investigación- indagar la imagen de sí como aprendientes que han construido a partir de esa trama histórica y relacional.

DESARROLLO

Emir

Tiene 22 años. Está terminando de cursar su 6to año del nivel medio en una Escuela Técnica. La entrevista se realiza al finalizar el año escolar¹². Su familia está compuesta por

¹¹A continuación se recuperarán fragmentos de las entrevistas, debidamente referenciados. Asimismo se respetarán los modismos, formas de decir de los estudiantes, que se intercalan a la reconstrucción que se ha hecho de esos relatos. Para diferenciar la reconstrucción que hace el investigador de las palabras del estudiante, estas últimas se resaltan con *itálicas*.

¹²Previamente a la misma nos reunimos a fin de explicitar el contexto de la investigación, presentar los ejes, y resolver inquietudes previas que pudieran surgir por su parte. Establecidas las condiciones acordamos fecha, horario y lugar para el desarrollo de la entrevista. La misma se realizó en dos momentos ya que por dificultades técnicas en la primera instancia no quedó el registro de lo conversado. Emir se mostró predispuesto desde el momento en que le ofrecí que formara parte.

sus padres, y sus hermanos. Una hermana mujer que estudia Artes, y su hermano mayor que trabaja en una empresa privada.

Durante su escolaridad primaria transitó por dos escuelas diferentes, hizo sus primeros grados en una escuela de la ciudad de Neuquén, hasta la mitad de 6to grado, momento en el cual se cambió a una nueva escuela, pues su familia se mudó a una ciudad más pequeña, Senillosa. En la nueva escuela completó su escolaridad primaria. Emir dice que no recuerda cómo fue su paso por la escuela primaria. Si trae al relato que en 4to grado repitió ya que *“no hacía nada, no tenía ganas de hacer nada” (1)*. Transitó nuevamente el 4to grado en la misma escuela pero en otro turno, y la segunda vez que lo hizo logró pasar.

El registro oficial de la trayectoria escolar de Emir aparece con vacíos, huecos: no hay datos consignados de su tránsito escolar desde 1° a 4° grado, y se indica una repitencia en 6to grado (que coincide con su cambio de escuela y localidad), que no es rememorada por el estudiante en el desarrollo de la entrevista.

Respecto a su escolaridad secundaria, Emir se inscribe desde el comienzo en la escuela técnica hasta finalizar. La trayectoria escolar ideal de 6 años se transforma en una trayectoria real de 9 años: repite una vez primero y segundo año, y cuarto año lo repite dos veces. Su quinto año lo realizó re-cursando dos materias de cuarto que le habían quedado pendientes de acreditación.

En este punto vale una digresión. La provincia de Neuquén en su régimen de calificación, acreditación y promoción de alumnos del nivel medio establece que también se considera en situación de promoción a los alumnos regulares que, concluido el turno de exámenes adeuden hasta 2 (dos) materias por curso. En tales casos el alumno deberá optar, en cada una de las asignaturas adeudadas, y de acuerdo con las posibilidades que pueda ofrecer la Institución y el plan de estudios, por una de las siguientes alternativas: a) Rendir las materias en los turnos correspondientes, en carácter de previas; b) Recursar las materias adeudadas en contraturno o e) Incorporarse a Proyectos Institucionales que pueda implementar cada escuela (Intensificación u otros), aprobados por la Dirección de Nivel (Resolución N° 151, Año 2010. Consejo Provincial de Educación de Neuquén).

En ese marco, Emir optó en su 5to año por la modalidad de cursado de las asignaturas que adeudaba de 4to año. Se debió inscribir en las mismas como alumno

regular, cursando en contraturno y cumpliendo con los deberes y obligaciones de cualquier alumno regular, tanto en su régimen de asistencia, como en el régimen de promoción (Resolución N° 151, Año 2010. Consejo Provincial de Educación de Neuquén).

Finalmente, en diciembre del 2015 rinde en el periodo de exámenes sus últimas materias de la escuela técnica. Tiene pensado continuar sus estudios Universitarios en la carrera de Ingeniería Electrónica en la localidad de Bariloche.

En su tiempo libre Emir se dedica a reparar computadoras, y también equipos afectados en lo electrónico.

Durante la entrevista Emir remite en todo momento, y a pesar de haber consultado sobre otros espacios de aprendizajes, al ámbito escolar. Los aprendizajes importantes para él son los que ofrece la escuela, sobre todo, enfatizará, en los contenidos de Electrónica y, señalará, que ese campo de saber le permitió no sólo pensar en construir un proyecto futuro (pues es lo que le llevó a elegir lo que piensa seguir estudiando), sino también es lo que le permite ocupar su tiempo libre, su tiempo fuera de la escuela. Dirá

“si bien esto es un aprendizaje que se enseña acá en la escuela yo creo que aprendí mucho fuera de la escuela porque el tiempo que tenía desocupado lo ocupaba en aprender más y más sobre esto, y creo que sé bastante porque me interesa.” (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 1)

Al relatar sobre sus aprendizajes destacará que le permiten desarrollar un saber hacer: *“Me acuerdo que la primera vez que llegue a la escuela no tenía compu, va tenía una que no funcionaba y la arregle yo sólo”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 5)

Rescata dos momentos escolares significativos como condición de aprendizaje, uno tiene que ver con su última repitencia en 4to año (sobre el que se ahondará más adelante) y el otro es cuando se encuentra con la especificidad del saber de la electrónica, en 5to y 6to año:

“al principio estaba medio confundido pero a medida que fueron avanzando los años me fue gustando más, cada vez más, me fui dando cuenta que lo que más me interesaba era todo lo relacionado a lo electrónico. Más que todo fue en quinto y

bueno éste último año donde tuve específicamente electrónica”. (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 2)

Atribuye a esos momentos una instancia de crecimiento, una instancia de aprendizaje que le permitió *ponerse las pilas*, y empezar a mirar e interesarse por las materias y por el taller.

Su familia aparece en el discurso de Emir como facilitando las condiciones de aprendizaje, porque a pesar de todas las vicisitudes de su trayectoria escolar, siguieron *bancando* su escolaridad secundaria. Como figuras familiares significativas, destaca a un hermano que ayudó en *ciertas materias*, y una hermana que explicaba cómo estudiar.

Emir analiza que su relación con los adultos de la familia no es igual que con los adultos de la escuela. En su entorno familiar se auto percibe *enojándose con facilidad, no haciendo caso, perdiendo la tolerancia*. Mientras expresa una imagen de sí en el ámbito escolar en la que *respeto, es tranquilo, hace caso, no cuestiona, etc.*,

La incondicionalidad de los adultos es, para Emir, la razón de estas diferencias relacionales e identitarias. Sabe que su familia seguirá bancándolo: *“mi familia no se va enojar conmigo y no va a criticarme ni nada malo, ellos siempre van a estar ahí, con otras personas no sé”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 7)

También destaca como un otro relevante en su trayectoria escolar a Rocío, una ex novia durante su 4to y 5º año. Con ella aprendió un modo de estar en la escuela y de vincularse con los saberes escolares: *dedicarle tiempo a las tareas, estudiar, rendir, salir bien*.

En contacto con profesores, Emir también aprende. Fundamentalmente de los *“profesores, justamente que tuvimos en esas materias [del campo de la electrónica] me hicieron interesarme en eso”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 2). No obstante este reconocimiento, Emir no da ejemplos precisos, concretos a partir de los cuales poder explicar qué le enseñan. En cambio sí enfatiza en los saberes relacionales, es decir, saberes que dan cuenta de las formas en que durante toda su escolaridad aprendió a dominar la relación escolar: relacionarse bien con los profesores, *respetar, no interrumpir*, son actitudes que dice *siempre mantuvo en la escuela* y le permitieron *llevarse bien con todos los docentes*.

La relación de Emir con los educadores en el ámbito escolar, aparece sobredeterminada por las posiciones institucionales, jerárquicas, de docente - estudiante:

*“Yo pienso para mí ¿no? Que cada profesor tiene su forma de enseñar y de dar la clase, o sea a mí me molesta mucho cuando mis compañeros se quejan por ejemplo de que el profesor no vaya a tomar una evaluación, se quejan diciendo “no, si esto lo vimos ayer le dicen”, ósea a mí si el profesor quiere yo estudio para mañana y listo, yo no soy de los que se vaya a quejar o algo así **porque es él el que da la clase y no nosotros**”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 2)

En esa diferencia de posiciones radica la eficacia enseñante, educadora, pues Emir lejos de destacar características individuales de los profesores o su profesionalidad, critica al plantel docente y señala su desacuerdo con el sistema de selección docente *“veo que toman a cualquiera que haya terminado, no sé sería bueno que antes de que vengan a enseñar les den una capacitación para que den las clases bien”*(Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 8), son profesores que *no cumplen*, con *frecuentes inasistencia*, esto representó un obstáculo importante en su aprendizaje.

Finalmente, Emir reconoce adultos educadores por fuera de la escuela, pero que, curiosamente, siguen un formato escolarizado. Destaca lo que ha aprendido a través de videos de internet en los que se desarrollan clases explicativas:

*“habría que buscar otras maneras para enseñarles a los chicos, porque por ahí a muchos chicos no les alcanza solamente aprender con la clase que ellos preparan, por ahí hay que buscar la manera de poder enseñarles mejor a esos chicos; por ejemplo como hace en internet ven videos **explicando una clase**, te graban **una clase** y listo. Eso a mí me ayudo un montón viendo un profesor explicando una clase en un video, y yo lo aprendí.”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 8)

De la viñeta se deduce como el vínculo con el saber en Emir está formateado bajo el modelo escolar: la explicación es la forma privilegiada de transmisión, que el video de internet recupera y Emir destaca; y la clase la forma de organización del saber.

Emir señala, por otro lado, una serie de aprendizajes relacionales que acontecieron en su tránsito escolar. En referencia a sus amigos y a sus compañeros se adjudica la capacidad de atraer a los más *terribles*, *a los tremendos*, *a los peores*:

“Cualquier persona por más mala que la veas se hacía mi amigo, (risas). Imagínate que Nano, ¿te acuerdas de él? ¿Vos lo conociste? Bueno él es mi amigo hasta el día de hoy. Y empezamos a conocernos acá en la escuela pero después nuestra amistad siguió y por las formas que cada uno tiene de ser es medio raro ¿no? (Risas), pero si siempre me relacione con los más tremendos” (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 6)

Incluso señala que siempre le tocaron los grupos más *revoltosos*, más *ruidosos*, *maleducados*. Considera que relacionarse con esos compañeros influía negativamente en sus actividades escolares, en su modo de estar en la escuela, pues con esos otros *“se puede colgar y perderse”*

Sin embargo, a pesar de relatar todo lo negativo del vínculos con sus compañeros, resalta al mismo tiempo un aprendizaje relevante, un ejemplo para no seguir *“al observar esas conductas realmente no quería copiarlas, esas personas que más mal se llevaban con el profesor eran las que siempre ahí estaban, seguían rindiendo la materia, y yo no quería eso”*. (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 4)

La situación de repitencia también es rememorada por Emir en su relato, incluso en ocasiones en las que no se consultó sobre eso. Señala cierta significación ambigua, *“sentimiento medio raro”*, en relación a ese acontecimiento: por un lado siente que no sólo decepcionaba a la familia, sino a él mismo: *“me hace ponerme triste, como decepcionarme [...]me arrepentí muchas veces de no haber estudiado”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 2), y por otro es una situación que lo animaba a esforzarse cada vez más, a aprender cosas que en otra situación no hubiera aprendido: *“tuve que aprenderlo así al repetir tanto”* (Emir 22 Años, 6to Año, Pág. 4). Adaptarse a los diferentes grupos de compañeros es un aprendizaje también evocado, Dirá:

“como repetí tantas veces es como que tuve que ir cambiando de grupo y fui adaptándome. Creo que repetir me ayudó a aprender a relacionarme con distintos grupos” (Emir 22 Años, 6to Año, Pág.4).

A partir de su historia escolar, de su historia de vida, de ese entramado de relaciones Emir fue construyendo un sí mismo, una manera particular de enunciarse como aprendiente. Un sí mismo que recorre (está presente) todo su relato. Emir se reconoce *tranquilo, callado, discreto*, con una forma de ser que le proporciona cierta distinción,

cierto mérito en el ámbito escolar y que pareciera extenderse al vínculo con el resto de las personas. Logra conducirse respetando, considerando a los otros, sus pares, sus compañeros, sus profesores: escuchando, no interrumpiendo. Este es el modo en que Emir encontró para estar en la escuela.

Su condición de aprendiente adviene como una construcción dialéctica, supone un sí mismo que construye y se construye en una historia que siempre es con otros (familia, profesores, compañeros, pareja) y que además discurre bajo las condiciones de la escolaridad. En dichas condiciones estructurantes, el sistema escolar, con sus formas de organización de los conocimientos y de la evaluación y acreditación de los mismos, instauran a la repitencia como hecho significativo, que para Emir emerge como un acontecimiento singular, significado como decepción y oportunidad.

Candela

Tiene 15 años y está finalizando el 2do año de la escuela técnica. La entrevista se realiza al finalizar el año escolar¹³. Su familia está compuesta por sus padres, y su hermano menor. Su padre trabaja de manera independiente, su madre es auxiliar de servicio, y su hermano concurre a 7mo grado. Su familia es oriunda de la localidad de Senillosa, pero por razones de trabajo de sus padres, tuvieron que vivir algunos años en la Ciudad de Plottier, por lo que su Educación Inicial la concretó en un Jardín de Infantes de dicha localidad. Por su parte la escolaridad primaria la comenzó en una institución escolar de Senillosa, allí repite 1er grado, y a mitad de segundo se cambia de escuela primaria dentro de la misma localidad. En su relato no precisa cuántas veces repitió 1er grado, sin embargo en los registros oficiales los datos consignados sobre su trayectoria escolar, advierten que Candela concurrió tres veces a 1er grado en la misma escuela, y la tercera vez logró promover; y tal como surge de la entrevista en 2do grado se cambia de escuela, donde termina de cursar y completar su escolaridad primaria.

¹³Previamente nos reunimos en dos oportunidades, el primer encuentro con ella, en la escuela a fin de presentarle la propuesta, luego en su casa con su madre presente para contextualizar su participación en la investigación, mostrar los ejes, y resolver inquietudes previas que pudieran surgir por parte de la alumna o de su familia. La entrevista se realizó en mi casa porque así lo dispuso Candela. Desde el comienzo se mostró predispuesta en brindar su ayuda. En el desarrollo de la entrevista hubo algunas pausas solicitadas por ella, por “estar nerviosa”.

Respecto a su escolaridad secundaria, Candela comienza en un Centro de Enseñanza Media, y a mitad de su 1er año se cambia a la Escuela Técnica, ya que su escuela anterior no cubrió sus expectativas. Durante su trayectoria escolar en la Escuela Técnica, no ha presentado dificultades respecto a sus resultados escolares y ha obtenido en más de una oportunidad mejor rendimiento del curso, y menciones especiales por conducta y compañerismo (fuente: observación y análisis del boletín escolar).

Respecto a su paso por el centro de enseñanza media, Candela Dirá: *“empecé en el C.P.E.M y no me gustó, [...] la escuela”*. (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 1). Relata que le costaba bastante concentrarse y entender materias como por ejemplo física y química. Para Cande escuela era difícil, y sus resultados académicos lo mostraban *“tuve varias [asignaturas con notas bajas], en el primer trimestre ¿no? después me cambié”* (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 3)

Candela rememora este pase de escuela como un momento significativo de su historia escolar, un momento que es condición de aprendizaje:

“Cuando me cambie a la EPET decidí ponerme las pilas, prestar atención, ponerme en lo que tenía que hacer, hacer las tareas, hacer todo, poner dedicación y eso. Era mi oportunidad de sentirme bien” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 3)

Sus compañeros aparecen en el relato de Candela ocupando dos posiciones importantes: en algunos momentos de su trayectoria escolar sus pares posibilitaron su vínculo con el aprender, en otras ocasiones fueron una dificultad.

En el desarrollo de la entrevista cuenta cómo fue esa relación de acuerdo a los distintos momentos escolares. En la escuela primaria, si bien tenía algunas compañeras con las que hacía tareas, vincularse con los pares es algo que *le costó bastante*, que pudo ir resolviendo a medida que fue creciendo.

“tenía algunas amigas que ya las conocía de afuera pero creo que me costó bastante en la primaria, si después pasaron los años y ya como que te hacías, ya te agrupabas con las otras chicas porque nos juntábamos de grupos y cada vez me fui haciendo más grande” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 6)

En el primer colegio secundario al que fue, se hizo amigas de algunas de sus compañeras, conversando con ellas aprendió a relacionarse. Pero también relata que ese grupo de compañeros *“eran muy alborotados”* y no le permitían concentrarse, entender. Que por ese motivo tuvo que cambiarse de escuela.

El inicio en la escuela técnica tuvo sus complicaciones: *eran puros varones y sólo dos chicas*. Cuando pasó a segundo año se cambió de turno y las cosas fueron distintas:

“con este grupo [...] se podía estudiar re bien, eso para mí es lo más importante [...] y con los varones no me costó mucho tampoco, [...] fueron ellos los primeros que hablaron conmigo, [...] creo que estuvo bien.” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 6)

Nos cuenta que gracias a una compañera que venía también de otra escuela, todo fue más fácil en ese curso:

“me junte con ella, me sentaba con ella, y con ella me pude acercar a mis otras compañeras a mis otras dos compañeras que era como que se alejaban [...] este año somos cuatro mujeres nada más, entonces lo lógico es que estemos juntas, pero primero me re costó por mi forma de ser, después llegó Rocío y venía de otro lado entonces se sentaba conmigo, con ella me relacione muy bien, con ella me llevo re bien. Y así nos empezamos a llevar las cuatro” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 7)

Candela se reconoce con dificultades para relacionarse no sólo con sus compañeros, sino también con sus profesores, con los adultos de la escuela: *“me cuesta mucho, me da vergüenza, soy muy tímida, Caro, por eso me relaciono con los que acercan a mí, yo no me acerco a ellos”* (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8). Pero advierte al mismo tiempo que *los profesores de consulta, y los profesores de las clases en general* son importantes en sus aprendizajes escolares, y no sólo refiere a docentes de secundaria sino también de primaria. Dirá de ellos: *“me ayudaron bastante con lo que no entendía, mucha paciencia y preguntaba mucho, y ellos me tienen mucha paciencia.”* (Candela 15 Años, 2do Año, Pág.8). Destaca en su reflexión que para poder llevarte bien es importante conocer a los docentes:

“creo que charlando de otras cosas también que sean contenidos vos te podes acercar más, ó sea primero empezas así por la materia, luego cuando te acercas

es como que ya puedes hablar de otras cosas y eso hace que te lleves mejor con los profesores”. (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8)

También destaca como un otro relevante en su trayectoria escolar a su madre

“Mi mamá también hay cosas que no entendía y me explicaba mi mamá, [...] con mi mamá podía aprender todo, [...] para que pueda entender lo que me daban, Ella me explicaba” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 3)

En su análisis sobre los aprendizajes más relevantes se refirió sólo al ámbito escolar. Los aprendizajes importantes para Candela son los ofrecidos por la escuela, sobre todo, enfatizará, en los contenidos de física *“[...] método científico, la ley de newton, cinemática”*. Ese campo de saber le permitió *usar las herramientas, realizar circuitos de electricidad*, realizar actividades propias del taller; actividades que al comienzo de la escuela técnica le resultaron difíciles, pero que *practicando, prestando atención, utilizando los horarios de consulta y dedicándole tiempo al estudio*, logró resolver. Al mismo tiempo, destaca a los espacios escolares (lugares donde se dictan los horarios de consulta, sala de profes, biblioteca, y el aula) como espacios significativos para el aprender.

La situación de repitencia también es rememorada por Candela, como un momento importante en el aprendizaje escolar. Dice: *“creo que me ayudó porque si hubiese pasado sin saber capaz que no entendía, si no hubiese repetido no sé capaz me costaba más”* (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 4) También rememora como una situación vergonzosa, una situación que le incomoda: *“Me pone un poco incomoda hablar de eso, me da cosa hablar de eso, no me gusta. No me hace sentir bien, no me gusta”* (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8). Candela analiza que la repitencia influyó en la relación con sus compañeros, con sus profesores, en su forma de desenvolverse en la escuela:

“creo que si influyó, y con la relación con mis compañeros también, era una pregunta constante que me hacían los compañeros y los profes también, porque se daban cuenta por la edad más que nada, siempre me preguntaban porque había repetido y yo no sabía cómo decirles [...]influyó mucho en como yo soy, porque si bien yo soy tranquila, es como que en la escuela soy muy tímida, me da nervios, y esas es una de las cosas que más me ha puesto incomoda. Es como que siempre me dio cosa porque algunos me dicen así como re sorprendidos qué ¿pero primero?,

otros me dicen ¡no, no puedes repetir primero! Y así, eso más que nada. Puede ser que eso hizo que yo sea así” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8 y 9)

Candela se enuncia desde chica tímida, vergonzosa; una forma de ser que ha sido un obstáculo en sus aprendizajes y en su relación con los otros:

“Me impide hablar con las personas que necesito, va que tengo que hablar, si tengo que preguntar algo, más que nada en ese sentido. Por ejemplo si un profe decía quien quería hablar, yo quería porque sabía, pero mi timidez no me deja expresarme. Entonces eso es algo que me dificulta en esto del aprendizaje y de la relación con los otros” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 8)

Pero también relata sus intenciones de superar sus dificultades, se posiciona frente al aprendizaje con actitud reflexiva y desafiante:

“yo creo que una de las cosas importante es esto de saber que si yo quiero algo puedo lograrlo. Por ejemplo con mi actitud, sé que si le pongo ganas, dedicación me va ir bien en la escuela, y no importa el docente o el problema que una pueda tener. Y otra cosa es que tengo que cambiar esto de mi timidez, soy muy tímida, me avergüenzo de nada y eso tengo que cambiarlo. [...] tengo que tener más confianza, valorarme más” (Pág. 8 y 9)

En el relato de Candela queda explícito como las vicisitudes en la trayectoria escolar van constituyendo la dimensión identitaria de su relación con el saber. Y, más aún, Candela hace un uso reflexivo de esa construcción: ubica a la repitencia como el origen de su forma de ser en lo escolar: tímida, vergonzosa. Y relata numerosas decisiones que ella y su familia han ido tomando, en relación a las condiciones de su trayectoria escolar, procurando “sentirse bien”, mejores condiciones para aprender: cambio de escuela primaria, cambio de escuela secundaria, cambio de turno escolar. Incluso, anticipa futuras decisiones escolares:

“ya terminamos las clases y el año que viene nos tiene que tocar a la tarde, pero no sé capaz que me cambie [...] porque me gusta mucho a la mañana [...] pero no quiero dejar al grupo éste, me siento cómoda, y además porque sé que el grupo que viene a la mañana son muy [...] alborotados, así es que seguro me quedo a la tarde” (Candela 15 Años, 2do Año, Pág. 7)

Sebastián

Tiene 21 años. Está terminando su 6to año de la Escuela Técnica, le quedan algunas materias que piensa rendir en los próximos turnos de exámenes. Su familia está conformada por su madre, su hermana menor y su padre, quien no vive con él hace varios años. Su madre trabaja (durante la entrevista no mencionó donde), su padre es docente en la escuela técnica donde él estudia, y su hermana concurre a la escuela primaria.

Su escolaridad primaria la realizó en una escuela de Senillosa, donde cursó de 1ro a 7mo grado, sin mayores dificultades, cumpliendo con los tiempos del sistema escolar: *“ahí fue perfecto me iba re bien nunca tuve una nota mala, ni un llamado de atención”* (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 1).

Durante su escolaridad secundaria Sebastián obtuvo calificaciones que le permitieron aprobar los dos primeros años consecutivamente. En tercer año repite por primera vez, y luego vuelve a repetir el cuarto año. La trayectoria escolar ideal de 6 años, se convierte en una trayectoria escolar real de 8 años.

A Sebastián le gusta la música, toca y se desenvuelve bien con distintos instrumentos musicales. Le gusta el deporte, sobre todo el fútbol, hockey, skate, longboard, *todo lo que es deportes extremos.*

Desde el momento en que se propuso su participación, Sebastián se mostró con interés para participar de la investigación. Durante la entrevista se sintió libre de expresarse en diferentes temas relacionados a su historia escolar, y no escolar.

Para Sebastián los aprendizajes más relevantes ofrecido por la escuela *no son sólo contenidos, cuentas, cálculos y teoría*, sino que también la escuela genera situaciones, y por lo tanto condiciones, para aprender: el *compañerismo*, el *respeto por los adultos* y los pares, *formarte como persona*, *a ser responsable*, *a distribuir horarios*, *aprender una rutina*, *a tener amigos*, son cosas que para Sebastián también se aprenden en la escuela.

Las disciplinas escolares también forma parte del escenario de aprendizajes importantes, incluso aquellas que no hacen al perfil técnico:

“yo creo que no hay nada de todo lo que aprendemos acá que no sea importante o menos importante, me parece que todo es importante. Por ejemplo algunos dicen porque tenemos educación física si venimos a una técnica, pero vos aprendes muchas cosas en educación física, no porque vengas a una escuela técnica tiene que ser todo técnico, a mí me gustaría por ejemplo que haya música también, a veces necesitas otra cosa, un despeje no todo el tiempo cuentas, cálculos y teoría, y estaría bueno tener otras materias, ver otras cosas. Así que para mí todo tiene importancia, ninguna materia es menos importante que la otra”. (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 3)

Al mismo tiempo destaca otros contextos escolares que habilitan aprendizajes, como son los espacios de participación política¹⁴, las salidas educativas, fundamentalmente el viaje a Tecnópolis¹⁵, los intercambios con otras escuelas: *“la escuela te lleva a varias cosas, no sólo a compartir o a relacionarte cuando estudias, por ejemplo formar parte del centro de delegados o las salidas, compartir con otras escuelas, todo eso también es un aprendizaje”* (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 4).

La entrevista de Sebastián está plagada de referencia a múltiples y diversos saberes y de reflexiones acerca de los modos de aprenderlos, de las características de las tramas relaciones en que esos aprendizajes acontecen y de su condición de aprendiente. Sebastián capitaliza en su vida el aprendizaje de distintos saberes objetivados, saberes hacer y dominio de relaciones, que si bien no tienen que ver explícitamente con el ámbito escolar, configuran su modo propio de estar, de ser en la escuela.

Por ejemplo, Sebastián ha aprendido a tocar diferentes instrumentos musicales, algunos de uso común, otros exóticos, que ha conocido en distintas situaciones de su vida, fuera del ámbito escolar: el teclado, el bombo, la batería, la guitarra, la melódica con teclado. No sólo explica a partir de qué contexto interactúa con ellos, sino de qué manera:

¹⁴ La Ley Orgánica de la Provincia de Neuquén N° 2945, basada en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Representación Estudiantil N°28867, garantiza y promueve la creación de organismos de representación estudiantil, bajo la forma de centros de estudiantes. La escuela que forma parte de la investigación, no cuenta con un Centro de Estudiantes, existe si una organización estudiantil llamado Cuerpo de Delegados, el cual está conformado por dos representantes de cada curso, quienes eventualmente se reúnen y organizan actividades (como por ejemplo cambio de actividades para el día del estudiante).

¹⁵Tecnópolis es una megamuestra de Ciencia, Tecnología y Arte. es la más grande de América Latina, y su sede se encuentra en Argentina, Provincia de Buenos Aires. La EPET 18 participa cada año con las y los estudiantes de 6to año.

“bueno esto no sé si te lo había contado antes, pero lo primero que aprendí cuando era chico, yo lo veía a mi abuelo tocar la guitarra y me gustaba, y de chico me habían regalado un bombo y era bastante bueno con los tiempos, ósea desde chico parece que soy bueno con los tiempos hasta cuando patino tengo los tiempos claro, porque como que freno en mi cabeza y hago todo en cámara lenta, y en realidad lo estoy haciendo rápido, entonces eso es lo que me ayuda también a coordinar. Bueno entonces cuando mi abuelo tocaba la guitarra era como que frenaba las cuerdas, y entonces sabía los punteos que iba a tener él, y lo hacía con el bombo” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 9)

“La semana pasada fui y había una batucada brasilera y me puse a tocar con ellos, porque me llamó la atención, hay un instrumento un bombo que se llama chico, que son de maderas con cuero de vaca y ahí había uno que tenía cuero de chivo y el cuero de chivo al ser más chiquito también es más finito y entonces pase y me llamaba la atención que sonido tenía y se los pedí me puse a tocar un rato” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 10)

“conocí un señor que tenía un instrumento que se llama el hang, es un instrumento que no lo conoce nadie porque si hay 5 de esos en el mundo es mucho, es un instrumento que está hecho de los metales más preciosos que existen, los japoneses lo crearon, supongo que fueron viendo como sanaba el metal y lo utilizaron como instrumento de percusión, este instrumento tienen distintos metales, ¿viste eso que hacen sonar cuando pelean lo sumos? Eso se llama [...] y eso también está adentro de este instrumento, después hay otro instrumento australiano que tiene metales que vibran, que tiene que ver con la vibración, eso también tiene éste instrumento. Es como que juntaron todos los metales del mundo e hicieron el hang, que tiene forma de plato como un ovni, eso hasta lo puedes hacer vibrar, es muy bueno tienen diferentes sonidos en el mismo plato es decir ponete vos tocaste acá y tiene un sonido, tocas un poquito más allá y tiene otro sonido, en el mismo un instrumento hay millones de sonidos” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 10)

Rememora asimismo distintos deportes que ha realizado, como el fútbol, el hockey, patinar en skate, en lomborg, actividades cotidianas que le permiten conocer gente, interactuar con otros y consigo mismo.

Sebastián en su relato nombra diferentes actores escolares (profesores, porteros, compañeros) y no escolares (adultos de su familia, a su niñera, a distintos amigos, y personas que fue conociendo en la música y en la práctica de deportes) que fueron tejiendo la trama de relaciones en las que distintos aprendizajes tuvieron lugar.

Reconoce que con los adultos de la escuela aprende, pero no sólo en contacto los profesores que le dan la clase, sino con otros profesores de la escuela y con los porteros:

“yo creo que todos, así como los profesores hasta los porteros, porque acá en esta escuela lo que tiene de diferente de las otras escuelas es como que somos todos uno sólo, todos nos llevamos bien con todos, no es como que hay porque es portero no lo conozco, no lo saludo, me sirve la leche y listo [...] está bueno llevarse bien con todos porque así aprendes cosas nuevas, eso es lo que te ayuda. Por ejemplo había profesores que no eran profesores míos y les tiraba la idea de algún proyecto que quería hacer y ellos se copaban, y venían y me ayudaban, me enseñaban más cosas y también me enseñaban cosas que me podían facilitar hacer lo que quería hacer, así que yo creo que todos intervinieron” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 2)

Sebastián relata que en la escuela muchos estudiantes (fundamentalmente los más chicos) establecen relaciones escolares sobredeterminadas por la jerarquía docente-alumno, una relación de dominación que ubica al docente en posición de “malo”, sin embargo reconoce que él particularmente aprendió a que los dos, tanto el alumno como el profesor, son personas, y que todo se charla, así todo es más fácil.

“cuando sos chico es como que les tenes miedo a los profesores, o sea ellos son los profes vos el alumno y como que te cerras en eso, pero después cuando vas creciendo te das cuenta que son personas más que profes, y te relacionas con ellos desde otro lugar, no todo tienen que ver con la escuela, sino con la vida, con las cosas que saben, que te pueden enseñar y ahí es cuando aprendes a llevarte bien con los profesores o las personas que hay dentro de la institución. [...] conocer a las personas como tal ayuda en todos los aspectos, [...] si alguien te tiene que enseñar

algo, uno necesita conocer quién es esa persona, creo que es más significativo el aprendizaje que aquel que te pueda enseñar sin conocer [...] Creo que si los profes muestran lo que son, la relación que se da es buena.” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 4)

Rescata que el compartir otras cosas, otros espacios, otros momentos con los docentes, y no sólo en el espacio escolar, es propicio para establecer una relación que es condición de aprendizaje. En el desarrollo de la entrevista, relata distintos acontecimientos significativos de su trayectoria escolar en su relación con docentes, (nombrando en distinto momentos a tres de ellos) y que ejemplifican y dan sentido a las conclusiones a las que llega. Por ejemplo nos relata una historia que involucra a un docente que siempre fue *serio, discreto, callado*, y que a partir de un viaje de estudios que hicieron pudo conocer sus gustos, su humor, aspectos que hicieron que significara de otra manera las materias “*difíciles*” que aquel enseña, y que *empezara a mirarlo de otra manera sin perder el respeto*.

Sebastián reconoce que el relacionarse con los docentes es, en sí mismo, un aprendizaje que se va dando con el crecimiento del estudiante, donde adquiere cierta capacidad para conocer a la personas, y con la posibilidad del docente de *mostrarse como es*. Es decir, para Sebastián la condición de sujeto de sus profesores resulta fundamental en su relación con el saber que el profesor enseña.

Pero su trama relacional escolar no se reduce a los adultos de la escuela, sus compañeros aparecen también en el discurso como un otro significativo que *ayuda, que incentiva a seguir, cuando estás cansado*. Compañeros que hacen *sentir bien*, y que es *importante tener*.

Retoma como acontecimiento significativo de su historia escolar la conformación de los distintos grupos escolares con los que le ha tocado compartir: “*es difícil porque no siempre te toca con las mismas personas*” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 3). Rememora en este punto sus primeros años en la escuela y cuenta que después de pasar el primer año, y de haber aprendido a compartir un ritmo de estudio con su grupo de compañeros, la escuela reorganiza la divisiones escolares y es reubicado con estudiantes más grande que *tenían otros gustos, otros intereses* y rescata que:

“desde cuarto hasta ahora me toco con los mismo compañeros por suerte, y eso está bueno porque nos conocemos, ya sabemos cómo nos llevábamos, el ritmo que teníamos de estudio, si nos poníamos las pilas todos era todos juntos, si uno se atrasaba lo ayudábamos, eso.” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 3)

Es importante mencionar aquí que los criterios institucionales de agrupamiento, es un aspecto que se ha modificado permanentemente en la escuela. Así como señala Sebastián, la conformación de los cursos seguía diferentes criterios: algunos años se hacía al iniciar el año escolar un sorteo y de esa manera se conformaban las diferentes divisiones, sin considerar la permanencia con el mismo grupo de pares. Otros años la organización de los grupos seguía un criterio meritocrático: los y las estudiantes que tenían mejor rendimiento y mejor conducta podían elegir los cursos a los que asistir. Otro criterio institucional vinculado al anterior, fue segmentar por turno: los alumnos con mejores rendimientos eran ubicados en el turno mañana y los de rendimientos más bajos, en el turno tarde y el turno vespertino.

Hace algunos años, tal consta en los libros de actas del Consejo Consultivo¹⁶ de la escuela, se estableció un nuevo sistema, con sus propios criterios, para conformación de cursos: para los inscriptos a primer año se sortea el turno escolar y las divisiones se conforman considerando que los grupos queden equilibrados en la distribución de los-las estudiantes según género y escuela primaria de origen. También se procura contemplar las afinidades entre compañeros-as que pudieran haber, información que surge de entrevistas individuales que se mantienen con los padres previas al inicio de clases. En el resto de los cursos escolares se mantienen los grupos conformados. Como, a causa de la repitencia y el desgranamiento, la escuela va disminuyendo un curso por año (esto es, en primer año hay cinco cursos, en segundo cuatro y así sucesivamente hasta cuarto año) se mantienen los grupos escolares que obtienen resultados positivos (considerando rendimiento académico, clima de trabajo, relación entre pares y con los profesores), y se reagrupan aquellos grupos con resultados negativos.

¹⁶La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén establece en el Capítulo II, Art 51 que en cada institución educativa debe funcionar un Consejo Consultivo integrado por representantes del cuerpo directivo, docentes, no docentes, estudiantes, padres, madres, tutoras y tutores. En la escuela que forma parte de la investigación el Consejo Consultivo está conformado por el equipo directivo, jefes de sección, asesores pedagógicos, y los jefes de departamentos.

Hecha esta aclaración, volvamos con Sebastián y sus otros significativos en relación al aprendizaje. Recordemos que desde el enfoque teórico que orienta esta investigación aprender es desplegar una actividad en *situación*: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. Estas personas para Sebastián no se reducen a los actores escolares, su familia aparece reiteradamente en su relato. Por ejemplo, nombra a su abuelo en distintos momentos de la entrevista relatos, sobre todo cuando refiere a los aprendizajes vinculados a la música y los instrumentos, pues comparte con él este ámbito y es él que siempre apoyó esta capacidad musical que Sebastián dice tener:

“lo primero que aprendí cuando era chico, yo lo veía a mi abuelo tocar la guitarra y me gustaba, y de chico me habían regalado un bombo [...]. Bueno entonces cuando mi abuelo tocaba la guitarra era como que frenaba las cuerdas, y entonces sabía los punteos que iba a tener él, y lo hacía con el bombo, entonces mi familia veía que a mí me gustaba hacer eso” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 9)

En el relato de Sebastián, padres y abuelo aparecen como otros dadores, que apuestan a su capacidad, que apoyan, que disfrutan de su disfrute y él se ubica en un lugar central de *único hijo, nieto, sobrino, a quien le dan todo*:

“mis papas, mis abuelos me daban todo porque era único nieto, era único sobrino, era como él bebe de la familia y yo valoraba eso, para que fuera a andar haciendo cagadas con qué necesidad si te daban todo, entonces me portaba bien”(Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 6.)

“creo que todo esto, es gracias a mi mamá que nunca me dijo vos no puedes” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 10)

“Cuando por ejemplo me llamarón para la selección de Hockey nadie tenía fe ni siquiera en que iba a jugar a acá, algunos decían que yo sólo quería ir a joder a ver chicas, y la única que confiaba en mí era siempre mi mamá y mis abuelos, lo mismo que con el patín siempre me apoyaron, a ellos les gusta que yo disfrute, que yo me sienta bien” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 10)

Analiza en la entrevista que aprender a relacionarse con los padres es difícil, pero un aprendizaje en devenir al menos en su discurso: *“pero bueno de a poco voy aprendiendo,*

esto de charlar con vos y contarte estas cosas creo que también me enseñan a darme cuenta como soy con ellos” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 6). Sebastián despliega en su entrevista - y en ocasión de la misma- un saber sobre sí, un darse cuenta como es.

Finalmente reconoce adultos educadores por fuera del ámbito escolar no familiares. Rememora acontecimientos, situaciones en los que enuncia distintos actores que en vínculo con ellos posibilitan distintos aprendizajes. Aparece así su niñera, *quien sin ir a la escuela, sin tener conocimientos de los contenidos de la escuela técnica, sólo con escucharlo a él, prestarle atención* ha colaborado en sus actividades escolares, laminas, trabajos, siendo un soporte para su trabajo escolar. También está Juan quien lo introduce en el campo de saber de ciertas prácticas alternativas vinculadas a la salud:

“es un hombre que ahora me está ayudando a pensar, a pensar el porqué de las cosas y cómo serían mejores, [...] es profesor de Yoga, hace taichí, me ayuda con las cosas del cuerpo, con las comidas, viaja por todos lados, a hacer charlas, ayuda a reflexionar, hace el acomodamiento de chacras, uno lo ve tan chistoso, pero sirve” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág.10).

Como ya se adelantó Sebastián se muestra dispuesto a aprender y a lo largo de su entrevista no deja de reconocer saberes - muchos de ellos muy específicos- y situaciones y sujetos de los que aprenden. Algunos ejemplos:

“conocí un señor que tenía un instrumento que se llama el hang, es un instrumento que no lo conoce nadie porque si hay 5 de esos en el mundo es mucho,[...] Bueno éste hombre me enseñó a tocar eso, imagínate para mí lo que era...eso no lo voy a poder volver a tocar en mi vida, imagínate que uno de eso te debe salir como 50 mil pesos y si es que conseguís, obvio una imitación no el original, en suiza venden imitaciones, así que imagínate.” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 11)

“Después también conocí un austriaco que tocaba, ¿viste los raperos que hacen bigbox, que es sonido con la boca?, bueno éste hace lo mismo pero con un tronco largo [...] no sabes si te fascina lo que hacen los chicos estos con su boca, bueno esto es lo mismo elevado a la cien, y te lleva no sabes, cerras lo ojos y es como si vieras todos los paisajes juntos, es genial. A este tipo me lo encontré en el bolsón, me acuerdo que me fui de vacaciones con mi familia y él estaba en el paseo de los

artesanos tocando, y vos sabes que soy re loco por los instrumentos así que escuche que estaban tocando cuando me acerco era él, me acuerdo que lo acompañe con el bombo no sabes re lindo; después lo volví a ver acá en Neuquén en un recital a nosotros nos invitaron con los chicos del coro, y él estaba ahí también invitado, tocando ese instrumento para una chica que hacía series en tela. Ese día me invito a que tocáramos juntos en los artesanos, asique después también fui y tocamos un par de temas juntos en los artesanos” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 11)

Sebastián aparece movilizado a aprender música o nuevos deportes. Como señala Charlot (2008), el sujeto se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando hace uso de sí como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. Cada una de las actividades que Sebastián enuncia (tocar la guitarra, patinar, explorar nuevos instrumentos musicales), suponen un intercambio con el mundo, donde encuentre fines deseables, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo. Esta movilización es mucho más intensa, variada, apasionada en referencia a saberes, personas y situaciones extraescolares, que las surgidas en su trayectoria escolar.

En relación a la misma, la repitencia aparece como un acontecimiento escolar significativo y, al igual que Emir y Candela, paradójal, ambiguo. Por un lado aparece significada como una situación de sufrimiento porque *te hace perder compañeros, perder amigos de la infancia*. También en una situación aburrida, exterioriza en su relato con gestos incluidos:

“lo que me cansó fue que vi que tenía que hacer todo el año de vuelta, ver lo mismo, las mismas materias, con los mismos profesores, las mismas cosas eran 700 días más para hacer lo mismo, eso fue lo que no me gustó nada” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 2)

Vemos aquí que lo que para el sistema escolar ha sido respuesta pedagógica a las situaciones de no aprendizaje, repetir de año (es decir hacer lo mismo en un tiempo más prolongado), para Sebastián resulta un sin sentido en la tarea propiamente escolar.

Por otro lado también expresa que repetir le ha permitido *darse cuenta de cosas importantes* que ocurren en la escuela: *saber en qué consiste estudiar, que es aprender, sobre el compañerismo, el respeto....*

“porque capaz que si no repetía hacía como todos que era pasar, pasar terminar la escuela y ya ésta, no darme cuenta de estas cosas que son importantes, después cuando llegará a la universidad no iba a saber lo que era estudiar, no iba a saber lo que era aprender, ni nada. Además creo que si no hubiera repetido capaz el compañerismo, el respeto, y todo lo otro que se aprende no hubiera sido importante para mí” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 2)

En su reflexión Sebastián repara en cómo la temporalidad escolar, los calendarios escolares, organizan la vida de los jóvenes. Una alteración en ese calendario (repetir) se transforma en una oportunidad de vida, una oportunidad para vivir y hacer otras cosas:

“no es tampoco que porque repetí me fue todo mal en la vida, si me hubiese ido como tiene que ser que tendría que haber hecho solamente seis años, no hubiese estado en la selección de hockey porque hubiese sido re chiquito, hubiera estado en la universidad, y no hubiera tenido el tiempo para jugar hockey, no hubiese patinado, no hubiese competido en bandas de torneos, me hubiese perdido todo porque estaría estudiando en Bariloche, o en otro lado y me hubiese perdido todo eso, me hubiese perdido también el crecimiento de mi hermana, el estar con mis amigos. En definitiva yo no veo como algo malo, sino como algo que me ha ayudado a aprender muchísimas cosas, y que gracias a eso pude hacer muchas cosas más, que quizás no tengan nada que ver con la escuela sino con mi vida, eso.” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 4)

Aprender tiene sentido en relación a la historia de un sujeto, a sus modos de ver la vida, sus expectativas, sus intereses, a la imagen que se tiene de sí y aquella que se da a los otros. A través del aprender el sujeto se relación consigo mismo. (Charlot 2008). Sebastián se enuncia reflexivo ante distintas situaciones de la vida cotidiana: reflexiona sobre las comidas, sus horarios, las costumbres, reflexiona sobre la pobreza, la delincuencia, la droga, las conductas sin sentido, como el enojo, sobre el consumismo, entre otras. Se enuncia creador, capaz; con la capacidad de hacer cosas *inimaginables para él*, fuera de la escuela, pero también en el espacio escolar: como un banquito de madera, como una máquina para sacar peluches, entre otras.

“nunca en mi vida me imaginé que podía ser capaz de terminar haciendo un banquito de madera, como el que hice en carpintería, o la caja de herramientas, y la hice. Ahora tengo un proyecto ahí que es una máquina para osos de peluche, y lo hice también, si bien no pude terminarla todavía, toda la parte de automatización ya la hice” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 8)

Se enuncia desafiando aprendizajes nuevos, buscando cosas nuevas para aprender, a pesar del miedo que pueda existir por lo que se desconoce:

“me empezaron a enseñar cosas, y si bien yo sentía miedo porque iban muy rápido, después cuando probé decía no está buenísimo, y acá en la escuela pasó lo mismo siempre pensaba cuando me proponían hacer algo que iba a ser re difícil, pero después lo haces y te gusta.” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 7)

La larga entrevista de Sebastián da cuenta de cómo, tal como advierte Bernard Charlot (2008), aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos – donde se dicen quién soy yo, quien es el mundo, quiénes son los otros. Este sistema se elabora en el movimiento mismo a través del cual yo me construyo y soy construido por los otros – ese movimiento largo, complejo, a veces azaroso otras altamente regulado, nunca completamente acabado que se llama educación.

En la historia como aprendiente de Sebastián, las vicisitudes de su proceso de educación han dejado rastros, que se han intentado reconstruir en este relato. Situaciones (más o menos formales), personas, saberes forman una trama que le permite construirse, en la que él mismo se inviste. “Una educación es imposible si el sujeto a educar no se inviste él mismo en el proceso que lo educa” (Charlot, 2008, Pág. 87)

“yo creo que tiene que ver con no conformarse, entonces así vas buscando información, vas escuchando, vas a prestando atención a todo lo que pasa a tu alrededor, lo que te van enseñando. Creo que nunca, hasta que te mueras, nunca vas a saber lo que realmente te gusta, es como que siempre te vas a quedar con eso que hiciste como si fuera lo que más te gusta, y hay 200 millones de cosas que puedes probar hacer y capaz que también te van a gustar” (Sebastián, 21 Años, 6to Año, Pág. 8)

Sebastián nos recuerda que “no hay relación con el saber sino la de un sujeto, y el sujeto es deseo [...] El deseo es ‘una aspiración primera’, ‘es el deseo que es causa y no el objeto causa de deseo’.

Alejandro

Tiene 17 años y está terminando de cursar su 2do año del nivel medio, en la Escuela Técnica¹⁷. Su familia está compuesta por sus padres, y sus hermanos. Es el mayor de cuatro hermanos, uno de ellos tiene 16 años y estudia en el mismo colegio donde Alejandro cursa sus estudios. Sus otros dos hermanos son menores, uno de ellos asiste a la escuela primaria, el otro es menor de 5 años por lo tanto no está escolarizado. Su padre trabaja, aunque en el desarrollo de la entrevista no explicita el lugar, su madre es ama de casa.

En su relato nos cuenta que su escolaridad primaria siguió una trayectoria escolar teórica o encauzada (Terigi, 2010):

“en la escuela primaria siempre mi rendimiento fue bueno. [Ante la pregunta de si repitió de grado] No, no, siempre fui a la misma escuela cerca de dónde vivía escuela 296 en el barrio TCI, ahí en Neuquén Capital. Y la verdad que esa escuela era re linda, bueno era lindo el lugar, había compañerismo” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 1)

Sin embargo, también en este caso, en el registro oficial de la trayectoria escolar de Alejandro aparecen datos consignados de su tránsito escolar y se indica una repitencia en 3er grado y tres cambios de escuela que no es rememorada por el estudiante en el desarrollo de la entrevista.

Respecto a su escolaridad secundaria, Alejandro se inscribe al comienzo en una escuela técnica de Neuquén Capital, ese mismo año pide su pase a otra escuela técnica, pues su familia se mudó a la ciudad Senillosa. En la escuela en la que transita actualmente, Alejandro repite 1er año (una vez), y luego 2do año.

¹⁷Previamente a la realización de la misma nos reunimos con el estudiante a fin de explicitar la propuesta de participación, el contexto de la investigación, los ejes de trabajo. Del mismo modo lo hicimos con su madre para solicitar su autorización. Desde el comienzo contamos con la anuencia de Alejandro.

Alejandro es Bombero Voluntario en la localidad en la que vive, y por ello recibe capacitaciones frecuentes, y en sus tiempos libres le gusta jugar al fútbol. Durante la entrevista al evocar aprendizajes remite no sólo al ámbito escolar sino también, y fundamentalmente, al ámbito del cuartel de bomberos.

Los aprendizajes importantes que - según él- ofrece la escuela técnica son los saberes prácticos, saber *usar las herramientas* es uno de los destacados. Si bien también se aprende cálculos matemáticos, física, y otras materias teóricas, su interés está puesto en los saberes prácticos; nos cuenta que su mayor dificultad en el tránsito por la escuela media, son esos saberes teóricos, fundamentalmente los matemáticos.

*“Si puede ser las materias de la escuela, e lo que más consideró que no aprendí es matemática porque la tengo previa de primer año, me cuesta mucho aprender, de por sí ya soy malo en las matemáticas, no me gustan los números, soy malísimo en matemática, no es que no me salen las cuentas me salen, porque éste año me va bien, pero es que con matemáticas, **no me sale algo y yo me hecho para abajo y no me da más ganas de nada**”*(Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 8)

En su reflexión diferencia su preferencia por los saberes propuestos en el espacio de taller antes que los de las materias teóricas (sobre la propuesta curricular de la Escuela Técnica, ver el Capítulo II). Sostiene:

“Sí porque son áreas diferentes, teoría es una cosa, y bueno talleres es taller. Yo en taller aprendí muchas cosas, si bien no se me hizo difícil en la parte de taller que es lo que más me gusta, me gusta usar las herramientas hacer las cosas manuales, me gusta ayudar a los demás. [...] Hay veces que decís "pucha" de lunes a viernes, por ahí reniego a la mañana cuando tengo que venir a teoría porque es levantarte a las 8 de la mañana y venirte acá a la escuela y decir ¡o no! quiero seguir durmiendo y no, tenes que venir”. (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 3 y 4)

En distintos momentos de su relato, e incluso explicando distintas cosas, Alejandro reniega y significa de manera negativa los saberes teóricos.

Rescata un momento particular de su historia escolar, que es el cambio de escuela secundaria. Rememora este momento como negativo no sólo porque representó un

momento de temor de perder a sus amigos, a sus compañeros, sino también por el desfasaje de contenidos:

“El primer error que cometí fue cambiarme de escuela. O sea, haya habían cosas que no había visto y acá ya las habían visto desde principio de año. Claro porque como que yo llegué acá y esta escuela es muy avanzada, y me costó aprender todo en poco tiempo, si bien pude sacar las materias en el POEC¹⁸, las que pude y ahí no fue suficiente porque repetí y después lo volví a hacer y ahí sí pasé dejando sólo una sola materia a previa, que viene a ser matemáticas” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 1)

POEC es el acrónimo del "Período de Orientación y Evaluación Complementaria" (P.O.E.C.). El régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de la provincia de Neuquén contempla dentro del período escolar esta instancia, que se concibe como un tiempo escolar, de tres semanas de duración, al que asisten los estudiante cuya calificación anual numérica sea de 4 a 6 o que cuya trayectoria escolar durante ese ciclo lectivo tenga alguna de las siguientes características:

b. Alumnos regulares que registran "Ausente" en el Tercer Trimestre y su calificación integrada del segundo trimestre es igual o mayor a 4 (cuatro) puntos.

c. Alumnos regulares sin calificación numérica en dos trimestres y cuya única calificación es de 4 (cuatro) puntos o más.

d. Alumnos declarados libres y reincorporados, según la normativa vigente, si la calificación anual es de 4 (cuatro) puntos o más.

e. Alumnos recursantes, en las condiciones establecidas en a), b), e) y d).

f. Alumnos que optaron por cursar equivalencias, en las condiciones establecidas en a), b), e) y d).

g. Alumnos exentos por diversas causas, en las condiciones establecidas en a), b), e) y d).” (Capítulo V, Art. 40, Res. CPE N° 151/10)

Se trata de un tiempo a cargo del profesor del curso o del Maestro de Enseñanza Práctica, en el que se desarrollan actividades de acompañamiento y de evaluación de los

¹⁸ Se explicará en el párrafo siguiente.

contenidos promocionales planificados. La normativa establece que la *orientación y el acompañamiento*, tendrá una duración de una semana y prescribe una serie de acciones a realizar en la misma, a saber:

“-Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por el alumno durante el término lectivo, tomando como base el registro de seguimiento.

- Orientar a los alumnos en aquellos aspectos metodológicos, conceptuales y procedimentales que les impidieron una apropiación satisfactoria de los contenidos promocionales.

- Elaborar, conjuntamente con los alumnos, estrategias de apropiación de los conocimientos, adecuadas a las necesidades de cada caso.

- Explicitar las modalidades y metodologías que se utilizarán para la evaluación de los contenidos” (Capítulo V, Art. 43, Res. CPE N° 151/10)

Las dos semanas siguientes son para la evaluación.

Ahora bien, fuera del escenario escolar, Alejandro recupera aprendizajes que connota como relevantes. Dice que al ser Bombero recibe diferentes capacitaciones, recata como lo más importante para él, *aprender a cómo actuar en situaciones de riesgo y poder ayudar a la otra persona*. Eso le permitirá desenvolverse en situaciones familiares de riesgo que puedan surgir en un futuro, anticipa: *“por ejemplo si llega a pasar algo el día de mañana está bueno saberlo”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Se trata, al igual que en lo escolar, de aprendizajes suponen dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente:

“manejar tácticas de fuego, cómo atacar el fuego, cómo entrar a una casa, cómo sacar a una persona de un accidente, te enseñan a hacer RCP, que para los que no saben, son reanimaciones cardiopulmonar qué se hace cuando la persona lo necesita.” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Y explica con gestos, y el cuerpo como se hace una reanimación dependiendo la edad de la persona:

“Los adultos se hacen acá (y me señala con la mano la parte del cuerpo mientras me explica), acá tenemos como un agujero, en el pecho, donde hacemos compresiones y también reanima corazón. Y a los bebés se le hace de otra manera. Permanentemente nos están dando cursos de capacitación” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

El dominio de una actividad se inscribe en el cuerpo. En esa relación epistémica con el aprender, el Yo está tomado en la situación, es un Yo que es cuerpo, “percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos)” (Charlot, 2008, Pág.113). El producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y es difícil su enunciación, también es necesario poner el cuerpo para explicar ese aprendizaje.

Rememora como uno de los *lemas*¹⁹ de bomberos recibir los días sábados capacitaciones prácticas y teóricas, dictadas por los bomberos de mayor jerarquía. Explica el desarrollo de las capacitaciones, haciendo una analogía con una de las clases que se da en el taller de la escuela, re significando la misma: *“como cuando por ejemplo nosotros vamos a una clase de soldadura nos enseñan a soldar y después yo ya voy a mi casa y ya se soldar, bueno ahí es lo mismo”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Es decir, el formato escolar, en este caso de los talleres, aparece como modelo o patrón para otras instancias de aprendizaje. Y relata con entusiasmo ese momento:

“nos enseñan el triángulo del fuego, cómo atacar el fuego en un campo abierto [...] las prácticas se hacen simulando un incendio ahí tenemos un espacio nosotros atrás y al costado dónde podemos prender fuego, obviamente con poca llama, y practicar ahí haces todo, o sea me cambio, me pongo el estructural, salimos del cuartel, damos la vuelta y volvemos así como si tuviéramos un incendio, entonces vos llegas al lugar y tenes que ver de qué manera está el fuego para ver cómo lo atacas, cuando vos al fuego lo tenes de frente y el viento te juega en contra, mucha gente piensa [...] que hay que atacarlo de frente [...]vos lo haces [...] y después cuando te quieres dar cuenta estás encerrado en un círculo donde es todo pasto [...] bueno todo eso te

¹⁹ En el relato de varias situaciones enuncia esta palabra, por lo que le pregunto que es un lema, y me dice que es una ley, una regla de bomberos

enseñan ahí, por ejemplo mucha gente le tira agua a las casas sin saber y al final termina complicando, algunos casos incluso ni necesitamos tirarle agua hay que echarle algún químico” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Además de estos saberes prácticos, en el cuartel de Bombero aprende valores, el respeto sobre todo: *“más que nada siempre se habla con respeto las cosas se piden con un por favor no es un Che ¿vos? me haces esto” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 6)*

Y al respeto que enseñan también lo explica con este ejemplo *“estamos todos ahí sentados [en el cuartel] llega una persona y nos paramos enseguida chocamos los borceguíes, nos ponemos firmes [...] y hasta que no saluda a todas no nos sentamos. Y eso es más que nada por el respeto [...] también ya lo hacemos porque es nuestra costumbre” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 6 y 7)*

Aquí rescata un aprendizaje de tipo relacional: aprender a ser bombero es entrar en un dispositivo relacional, que tal se advierte en esta última viñeta, posee vestigios de la formación militar, es decir, es sumamente estructurado, jerárquico y ritualizado.

Más allá del apasionamiento con el que relata sus aprendizajes en el cuartel de bomberos, Alejandro no deja de resaltar que la escuela *ocupa un lugar fundamental:*

“está bien yo soy bombero voluntario, pero bueno la escuela me va a brindar otras cosas me va a permitir por ejemplo tener un trabajo porque en los bomberos no recibo plata, porque yo soy por voluntad mía, en ese sentido digamos lo que me va a servir para el futuro va a ser la escuela” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Su familia aparece - en el discurso- facilitando las condiciones de aprendizaje. Nombra a su familia nuclear: su madre, su padre, sus hermanos, y también a la familia ampliadas: sus primos, su abuelo, sus tías.

En este relato la confianza de los adultos, fundamentalmente su madre, aparece como condición para aprender. Alejandro destaca que su madre *permanentemente está incentivándolo*, que *siempre le puso fichas*, siempre *lo veía capaz de terminar la escuela*, siempre *confió en él*.

Pero también para Ale, hay otros familiares que aportaron condiciones para aprender: sus tías, su abuelo con consejos y recomendaciones para estar en la escuela; sus primos por ejemplo, que cuando se mudó al pueblo en el que vive, fueron quienes colaboraron para que él pueda establecer relaciones con otros adolescentes, *“mis primos me hicieron adaptarme a gente que no conocía. Y así conocí una persona y fui conociendo a un montón de personas. Dialogando y conversando fui conociendo”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 4).

En contacto con Profesores, Alejandro también aprende, ellos le enseñan lo que no entiende *“los profesores que también me ayudan un montón, cosas que no entiendo ellos están ahí”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 3) pero también reconoce a otros adultos de la escuela como posibilitando condiciones de aprendizajes, los preceptores, los secretarios, los directivos, los asesores, son educadores del ámbito escolar reconocidos por Alejandro.

“Y si con otras personas también me tengo que relacionar acá en la escuela, con los profesores va me llevo bien, me llevo bien con usted, con el preceptor, con los preceptores tengo la mejor onda, me llevo bien con R. (la secretaria) con W. (jefe de preceptores), con W. toda la vida me lleve bien [...] me fueron conociendo y yo los fui conociendo a ellos [...] fuimos formando una relación y no tengo nada para decir mal para mí tiene que ver con eso con conocerse un poco más como para llevarse bien [...] Con todos los adultos tengo buena relación de acá de la E.P.E.T [...] para mí una buena relación tiene que tener principalmente respeto creería yo no el respeto siempre tiene que estar” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 7)

Siente que estos adultos educadores también forman parte de sus aprendizajes, se siente escuchado, respetado por los adultos de la escuela.

Finalmente Ale reconoce que los compañeros, sus pares, también posibilitan condiciones de aprendizajes, incentivando, siendo ejemplo para él. Y rememora un acontecimiento de este año

“cuando entre a éste curso 2º1º, me di cuenta q todos mis compañeros son muy estudiosos y mis compañeros también me agarraron y me dijeron ponete a estudiar qué es lo mejor para vos, y los tome como referencia, como ejemplo a ellos que estudian. También creo que cambie el interés o sea ahora me interesan las cosas de

la escuela más que nada porque me hicieron reflexionar” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

Alejandro también relata sobre aprendizajes relacionales que acontecieron fuera del ámbito escolar, ser bombero le posibilitó compartir con personas grandes

“siendo bombero conocí y me conocía mucha gente grande, mayor de edad [...] mucha gente me tiene mucho aprecio” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 4)

La situación de repitencia también es rememorada como un acontecimiento importante de su historia escolar, en un momento de su relato recuerda como la repitencia se convirtió en un momento que lo hizo *sentir mal*

“también repetir me hizo sentir mal, la primera vez que repetí bueno nada pero la segunda me hizo sentir mal porque mi mamá y mi papá me compran todo no me falta nada, Yo pido celular, pido todo, pido zapatilla, todo lo que yo quiero me lo dan, me dan permisos puedo salir a dar vueltas con mis amigos” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

Analiza que las dificultades en su trayectoria escolar por la escuela secundaria, que culminaron con una segunda repitencia, afectaron su relación con su madre

“mi mamá está contenta este año, está contenta con mi rendimiento escolar y no escolar, y eso a mí me hace sentir muy bien porque el año pasado era vivir peleando con mi mamá, que me rete y eso no me gusta porque es mi mamá y yo la quiero mucho. Y después me di cuenta que me había comido mucho abuso porque ella me da todo. Mi mamá nunca me dijo que no a nada, y eso, lo aprendí este año, y mi mamá se siente muy contenta de lo que estoy haciendo, ya no se siente defraudada ni nada” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

Pero también considera la repitencia como un acontecimiento de su trayectoria escolar que vive como una oportunidad de aprendizaje. De su repitencia en 2do año dice

“me di cuenta que si lo hacía de nuevo iba a tener la oportunidad [...] las cosas que no entendía el año pasado ahora la puedo entender [...] o sea que, materias que no entendía, que son las mismas que tengo este año las vuelvo a tener y las entendí y ahora mucho mejor me está yendo mucho mejor en la escuela. [...] me hizo saber que

puedo tener una segunda oportunidad de volver a ser segundo y volver a hacer las cosas que no entendía y ahora las cosas las entiendo” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

También reconoce en la repitencia escolar, que le ha permitido permanecer más tiempo en la escuela, y por lo tanto para conocer a los actores escolares, para que los actores escolares *lo conozcan bien, tal cual es.*

A partir de su historia escolar, de su historia de vida, de ese entramado de relaciones Alejandro fue construyendo un sí mismo, una manera particular de enunciarse como aprendiente. Durante toda la entrevista Alejandro se enuncia solidario dice de él *“la verdad es que me gusta ayudar a las personas, tengo esa necesidad de ayudar a las personas y si puedo ayudar en algo lo voy a hacer”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 5)

Es solidario en el ámbito de bomberos, algo que puede hacer frecuentemente, pero también se enuncia colaborador en el ámbito de la escuela y rememora algunas situaciones escolares:

“yo tengo [...] la oportunidad de ayudar a una persona, así como ahora que en el taller yo ya termine todo, [...] eso también me gusta porque si a ellos les cuesta, [...], y yo ya [...] terminé yo me dedico a ayudarles” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 3) *Y ejemplifica diciendo “si no le sale soldar, yo voy y le ayudo”*

Reconoce un cambio importante en su actitud escolar, que si bien no le permite enunciarse explica:

“cuando llegué acá no voy a mentir era un rebelde acá adentro, porque la verdad es no paraba de venir acá o ¿no profe?, de verdad siempre venía para acá alguna macana que me mandaba a la asesoría, a la dirección” (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 7)

Asimismo se dice con poca capacidad para intentar, sobre todo en relación a los aprendizajes que representan un desafío (“los teóricos”, “matemáticas”), dirá: *“si no me sale, yo tengo que volver a intentarlo volver a intentar hasta que me salga y aprender pero no lo hago me echó para abajo”* (Alejandro 17 Años, 2do Año, Pág. 8)

También se visualiza capaz para progresar, dice *“Si yo no tuviera capacidad para progresar [...] no estaría ni ahí ni acá”* en referencia tanto a la escuela, como al cuartel de bomberos.

Su condición de aprendiente supone un sí mismo que construye y se construye en una historia, que sucede en lugares, para Alejandro en la escuela y en el cuartel, y que además siempre es con otros, familia, profesores y compañeros. Como advierte Charlot (2008) *“a través del ‘aprender’, cualquiera que sea la figura bajo la cual se presente, está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí”* (Pág. 117): sentirse más o menos capaz de ciertas cosas, pero también comprender algo que todo el mundo no comprende (como manejar el fuego), acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos (el de los que saben usar herramientas, el de los que saben cómo comportarse entre camaradas de cuartel), participar en una comunidad de las inteligencias, en este caso, prácticas, y quedar fuera de otras (para Alejandro, la comunidad de los teóricos matemáticos).

Thiago Uriel

Tiene 17 años, está cursando el 2do año de la escuela técnica en la ciudad de Senillosa. Su escolaridad primaria la realizó en una institución de la misma localidad de 1er a 7mo grado, sin vicisitudes en su trayectoria escolar. Este dato es el consignado en el registro oficial. Thiago no conversa en la entrevista sobre su tránsito escolar del nivel primario.

Comienza sus estudios en la escuela técnica, en el año 2013, logrando aprobar el 1er año. En el año 2014 inicia 2do año, año escolar que debió cursar tres veces.

Sus gustos, sus aficiones, tienen que ver con la música, le gusta cantar. La música lo ha convocado a participar de bandas locales, donde se dedicó específicamente al canto.

Previamente a la realización de la entrevista nos reunimos a la escuela a los fines presentarle la propuesta, explicitar los ejes a partir de los cuales vamos a trabajar, mostrarle la guía de entrevista, y sacar dudas si las hubiera. Luego de su anuencia me reuní con la madre quien autoriza la participación de su hijo en la investigación. Thiago, en ese

momento se mostró predispuesto, pero a la hora de concretar los encuentros pautados con él, no asistía. Luego de varios intentos para coordinar encuentros, que luego no se concretaron, y ante mi propuesta de coordinar nuevamente, me responde a través de un mensaje de Facebook:

“Caro, Ando con un montón de inconvenientes y no te voy a poder ayudar con eso, disculpa que no te lo haya dicho antes pero pensaba que podía dejar algún día para que nos juntemos así te ayudaba pero no puedo, me re gustaría ayudarte porque me gusta ayudar, pero tengo muchas cosas que hacer y más la escuela, no puedo, te lo digo ahora así no la hago más larga. No te enojés y espero que sepas disculparme”
(Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 1)

La insistencia de su participación por mi parte, hizo que accediera pero a través de mensaje privado por aquella red social, y no de un encuentro personal. La entrevista comienza el 15 de junio y finaliza el 29 de Septiembre del mismo año.

Durante el desarrollo de la entrevista, Thiago no mencionó cómo estaba conformada su familia, sólo habló de su madre, quien trabaja como Auxiliar de Servicio en la escuela donde él estudia.

Algo que caracteriza los encuentros virtuales con Thiago, es su privación a responder algunas preguntas. En varias ocasiones de la entrevista me solicita que cambie de pregunta, fundamentando que no le gustó, o bien me dice que no entiende las preguntas, incluso las repreguntas. Los interrogantes que no quiso responder son algunos de los referidos al aprendizaje en el ámbito de la escuela. Algunos ejemplos:

“C: [...] lo que vos pienses, sientas, eso es lo que yo necesito. Te repregunto, O sea la pregunta sería ¿De todo lo que aprendiste en la escuela que es, o fue lo más importante para vos? Y si no, puedes contarme ¿Qué es para vos, lo que se puede aprender en la Escuela??

T.U.: ¿Pero no se puede cambiar la pregunta?” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

“C: ¿cómo piensas que influyo el repetir de año, en estos aprendizajes importantes??

T.U.: No entiendo” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

Durante la entrevista Thiago remite a dos ámbitos en los que se reconoce aprendiendo: el escolar y el de la música. De los aprendizajes que ofrece la escuela, los importantes para él son los que le permiten vincularse con sus compañeros y las demás personas *“el respeto aprender a trabajar en grupo, aprender a convivir si se puede decir con los compañeros”* (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

Pero también le resulta importante, lo que enseña la escuela sobre el cuidado del cuerpo, las enfermedades, como por ejemplo el SIDA. Estos aprendizajes, dice, le permiten *ser precavido, cuidadoso.*

En su relato también pone énfasis en lo que no pudo aprender en la escuela:

“Y son muchas cosas. A lo que nunca preste tanta atención ni me puse a escuchar a alguien. O sea, yo siempre que fui a la escuela era yo y mi mambo adentro de la escuela. Cuando iba a taller o Ed. Física ahí si me concentraba” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 2)

Thiago reconoce poco interés, en lo que no le gusta dice no haber prestado atención a *“todo lo que le enseñaban los profes de las materias que no le gustaban”*. Dibujo, Matemática, Física e Historia son materias de poco interés para él y dirá:

“Historia no me gustaba porque siempre nos daban lo mismo, historia de Roma, el Medioevo y todo eso. O sea a mí no me interesaba lo de allá. Yo quería aprenderla historia de América del Norte, sur, central todo. Aprender lo que se adapta a nuestra realidad” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

A diferencia de Sebastián para quien lo exótico, lo desconocido o conocido por muy pocos reviste de interés, Thiago dará relevancia a lo cercano, lo vinculado a su realidad.

Reconoce como otro significativo en sus aprendizajes escolares a su madre, *“es con la única que persona que habla las cosas”*, también reconoce a su prima mayor y a su tía como colaboradoras de la tarea escolar.

Respecto a los aprendizajes no escolares, Thiago ubica a la música como el ámbito que le da mayores satisfacciones *“Siempre me gusto la música y cantar. Y creo que cantar es unas de las cosas que más me gusta hacer”*. Señala que los temas, las letras de

canciones, de sus bandas preferidas siempre “le enseñan algo”, aunque no puede precisar que le enseñan.

No reconoce un momento específico en el que empezó a interesarse por el canto es algo que hizo siempre:

*“no me importa si canto bien o mal me re gusta cantar y lo hago todo el día, y no es por hacerme el más cantor (se ríe) pero algunas personas me dicen que **canto re bien** y todo eso pero para mí canto como cualquier otra persona [...] no sé cómo aprendí a cantar, cantaba y canto siempre y no sé cuándo aprendí”* (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

Durante la entrevista rememora acontecimientos significativos del ámbito de la música

“Y la primera vez que estuve en una banda. Porque siempre había querido estar en una banda. Y me junte con un vecino y le agarre el micrófono, no sabía que estaba conectado y empecé a cantar y ahí me dijo: mañana veníte a tal hora y ensayamos y fue de ahí que empecé. Creo que estuve 2 o 3 años nomas” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

“Se llamaba La Ranchada. Éramos 6 integrantes. Y era una banda de Cumbia. Temas de cumbia villera vieja y nueva. Eran temas románticos más que nada” (Thiago. U, 17 Años, 2do Año, Pág. 3)

La entrevista con Thiago, tiene algunos datos imprecisos. Es difícil establecer cuánto de esa vaguedad responde a las características singulares del entrevistado y cuanto a las del dispositivo mismo de entrevista, tal como se planteó: por escrito, a través de un chat y a lo largo del tiempo.

De los pequeños y fragmentarios rastros que Thiago comparte, se advierte cierta articulación entre los ámbitos en los que se siente reconocido como capaz de aprender - el canto-, su propio reconocimiento como con capacidad de hacerlo (“*me dicen que canto re bien*”) y el gusto por ese saber hacer. El saber escolar es recuperado en el punto en que ofrece dificultad, no resulta interesante. ¿Es Thiago reconocido como capaz de aprender

contenidos escolares? ¿Se reconoce con capacidad para hacerlo? Los datos recabados en ese caso no nos habilitan a hipotetizar, si a formular esas preguntas.

A modo de síntesis de los hallazgos de este Capítulo se presenta el siguiente cuadro.

Cuadro IV: Principales hallazgos de la dimensión social e identitaria de la relación con el saber

	Emir	Candela	Alejandro	Sebastián	Thiago.U
Trayectoria escolar Vicisitudes	No reconoce una repitencia en 6to grado	En su relato no rememora cuantas veces repitió, sí que “repetí 1er grado” En los registros aparecen dos repitencias	Escuela primaria: repitencias y cambios de escuela no rememorados. Escuela secundaria: repite 1er año, y 2do año.	Su escolaridad primaria la transito sin dificultades. Durante su escolaridad secundaria, repite 3ro y 4to año.	En la escuela secundaria repite cuatro veces 2do año.
Momentos significativos que reconoce en su historia escolar	Encontrarse con los contenidos 5to, 6to año Repetir	Pase de la escuela media a la escuela técnica “momento de sentirse bien”	Cambio de escuela secundaria, como negativo La repitencia escolar. El momento el que en el cuartel se aprenden cosas.	Remite a distintos momentos escolares significativos “repetir” “viajes” “participación en cuerpo de delegados”, entre otros Pero también a momentos no escolares del ámbito de la música, los deportes.	Relata distintas situación de satisfacción que atravesó a partir de la música. Su paso por segundo año que le permitió encontrarse con algunos contenidos importantes.
Lugares de aprendizaje más significativos	Ámbito escolar Reconoce la escuela le permite pensar en un proyecto futuro y le brinda saber hacer, también fuera del ámbito escolar.	Ámbito escolar. Es el ámbito que le permite pensar sobre sus aprendizajes.	Ámbito escolar y al ámbito de bomberos como los ámbitos donde es posible aprender.	Remite al ámbito escolar, pero también y fundamentalmente al ámbito de la música, del patín, del hockey como espacios para referenciar sobre sus aprendizajes	Remite fundamentalmente al ámbito no escolar, al ámbito de la música.
Otros que incluye en el relato	Familia facilita las tareas escolares (sus hermanos) Son incondicionales en su trayectoria escolar “bancándolo” Profesores agentes importantes sin precisar ni que, ni	Los profesores de consulta, y los profesores de las clases en general son importantes en sus aprendizajes escolares, me ayudaron bastante con lo que no entendía,	Actores escolares, los profesores “cosas que no entiendo ellos están ahí”. Los preceptores, la secretaria, los asesores, los adultos que “respetan”.	Actores escolares: todos en general “los porteros que contienen”. Docentes “que se dejan conocer”. Sus compañeros con los que se comparte “ritmos de estudio”. “lo que colaboran entre sí,	Su madre, “con la única que se puede hablar de ciertas cosas”. Su tía, su prima mayor “que dan consejos”

	<p>como enseñan Reconoce dominar la relación escolar “llevarse bien “ con los docentes Sobredeterminada por la posición institucional. Compañeros: son revoltosos, maleducados. “Aprende de ellos para no seguirlos, no ser igual Otros enseñantes: Videos de internet, que siguen un formato escolarizado explicación forma privilegiada de transmisión del conocimiento y la clase como forma de organización del saber ”</p>	<p>mucha paciencia yo preguntaba mucho, y ellos me tienen mucha paciencia. Sus compañeros aparecen en el relato de Candela ocupando dos posiciones importantes En algunos momentos facilitando, en otros obstaculizando su aprendizaje escolar Su madre, colaborando con las tareas escolares</p>	<p>Los compañeros que “<i>hacen reflexionar</i>”. La familia: la madre que “<i>pone fichas</i>”, el padre “<i>que enseña valores</i>” El abuelo, las tías “<i>que enseñan, hablan</i>”</p>	<p><i>se ayudan</i>” Actores familiares: su madre “que siempre creyó en sus capacidades”, su abuelo “<i>que le enseña, le ayuda, lo sostiene</i>”. Otras personas que reconoce posibilitadoras de sus aprendizajes: quienes le enseñan a “<i>conocer y usar instrumentos</i>”, su niñera “<i>que lo ayuda con tareas escolares, lo escucha y le presta atención</i>”. Juan “<i>que ayuda a pensar a reflexionar sobre cosas de la vida</i>”. Las personas “<i>de distintas edades</i>” con las que comparte el gusto por el patín.</p>	
Repitencia	<p>“Sentimiento medio raro” Tristeza decepción Pero también a partir de la cual se pueden aprender otras cosas “adaptarse a los grupos” por ejemplo</p>	<p>Como un instancia de aprendizaje, sin la cual hubiera sido difícil el resto de su trayectoria escolar Pero también una situación vergonzosa, una situación sobre la cual le incomoda hablar</p>	<p>Rememora como una situación que hace “<i>sentir mal</i>”, pero también como “<i>una oportunidad de volver hacer las cosas que antes no salían</i>”</p>	<p>Un acontecimiento escolar paradójico, ambiguo. Por un una situación de sufrimiento porque <i>te hace perder compañeros, perder amigos de la infancia</i>. Una situación aburrida, “<i>las mismas cosas 700 veces</i>”. Pero también un acontecimiento que le ha permitido “<i>darse cuenta de cosas importantes que ocurren en la escuela</i>”</p>	<p>Reconoce que no le “ayudó tanto”</p>
¿Como se enuncia? Dimensión identitaria	<p><i>Tranquilo, callado, discreto</i>, en lo escolar. En lo familiar, <i>enojándose con facilidad, no haciendo caso, perdiendo la tolerancia</i>.</p>	<p>Su imagen de sí como aprendiente impactada por la repitencia. Se enuncia <i>tímida, vergonzosa</i>; una forma de ser que ha sido un obstáculo en sus aprendizajes y en su relación con los otros. Actitud reflexiva</p>	<p>Se enuncia solidario “con necesidad de ayudar al otro”, en todos los ámbitos de aprendizaje.</p>	<p>Se enuncia reflexivo ante distintas situaciones de la vida Se enuncia creador y capaz fuera de la escuela, pero también en el espacio escolares.</p>	<p>En el ambiente de la música, el canto especialmente se reconoce con capacidad de hacerlo</p>

		ante sus aprendizajes, tomando decisiones sobre las condiciones de su trayectoria escolar.			
--	--	--	--	--	--

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta tesis se abordó la compleja problemática de la escolarización de jóvenes que transitan por el nivel secundario, focalizando el aprendizaje escolar y sus vicisitudes. El objetivo general del estudio radicó en analizar cómo se vinculan con su posibilidad de aprender, más específicamente su relación con el saber (Charlot, 2008), aquellos jóvenes que han desarrollado trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2010), en un contexto escolar específico, es decir jóvenes que cursan sus estudios en una escuela secundaria técnica, inserta en el sistema educativo de la Provincia de Neuquén.

Los datos recabados surgen de una investigación de tipo cualitativa e interpretativa, que buscó la reconstrucción de sentidos y significados del fenómeno estudiado. Para el trabajo de campo se recurrió a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas (análisis de documentos institucionales, provinciales y nacionales, entrevistas en profundidad y abiertas, observación participante), priorizando la voz de los adolescentes que participaron de la investigación.

En este trabajo se han reseñado las numerosas investigaciones que analizan la problemática del aprendizaje escolar y sus vicisitudes, algunas que enfatizan en la especificidad de la provincia de Neuquén (Laurente, 2009; UNICEF, 2010; Garino, 2013; Álvarez, Bercovich, Herrero y Lac Prugent, 2008; Litichever, Machado, Núñez Roldán y Stagno, 2008; Otero, 2008; Corica, 2010), otras que abordan la problemática en el contexto nacional e internacional (Camaño y Santucci, 2014; Penna, 2011, Rubio, 2007 y Farías y Kit, 2003, Penna, 2011; Terigi, 2009; Fanfani, 2000; Oviedo (sin fecha); García y Pardo, 2009). En ese marco, se identificó un subgrupo de indagaciones que analizan el fracaso escolar focalizando en la relación de los alumnos con el saber, se han ocupado por los sentidos que los sujetos construyen en torno al saber (Hernández y Tort, 2009; Da Silva, 2008; Poggi y Musard, 2012; Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau, 2013; Zambrano Leal, 2014; Grieco, 2013; Hatchuel, 2009 y Diker y Frigerio; 2005, 2007).

Esta tesis se enmarcó teóricamente en las que lo hacen focalizando la relación de los alumnos con el saber (Charlot, 2008). Reúne y dialoga con una serie de estudios que se vienen realizando en el campo psicopedagógico y que hacen uso de esa noción (Vercellino et, 2018; Vercellino, 2014a, Vercellino, 2014b, Vercellino 2015, Vercellino, Van deu Heuvel, Guerreiro, 2014).

En los capítulos precedentes se han descrito los objetos de conocimiento (disciplinas escolares, contenidos), el dominio de actividades (usar herramientas) y el dominio de relaciones intersubjetivas (ayudar a los demás, respetar, trabajar en grupo, convivir), es decir la dimensión epistémica de la relación con el saber, que las y los estudiantes identificaron como aprendidas/os en su trayectoria escolar. Luego, en el capítulo previo, se ha representado la imagen de sí como aprendientes que cada sujeto ha construido, es decir la dimensión identitaria de la relación con el saber; y se ha reconstruido las tramas de relaciones en el marco de las cuales los y las estudiantes del estudio han conformado su relación con el saber, la dimensión social.

En este capítulo, de carácter conclusivo, se intentará construir algunos resultados interpretativos que den respuesta a los objetivos de investigación.

RESULTADOS

En primer lugar se indagó la dimensión epistémica de la relación de los y las estudiantes del nivel secundario que no siguen trayectorias educativas teóricas con el saber. Es decir, se procuró describir los objetos de conocimiento, actividades y formas de relación social que conforman la relación de estos jóvenes con su mundo, con especial énfasis en el ámbito escolar. Asimismo, se analizó los lugares-y momentos de su trayectoria escolar en los que acontecieron esos aprendizajes y sobre las personas (otros) que han intervenido en los mismos.

Todos los entrevistados describen su vínculo epistémico con el mundo refiriendo a las tres figuras del aprender que propone la literatura. Los estudiantes aluden al saber-objeto siguiendo la clasificación y ordenamiento que proponen las disciplinas escolares, las materias o asignaturas, destacando asignaturas de carácter técnico específicas propias del

plan de estudio de la escuela. Pero también estos saberes objetos son nominados con mayor o menor grado de precisión: algunos identifican contenidos específicos de esas materias y otros los enuncian de manera más vaga o imprecisa: los contenidos, las materias, la teoría. Aparecen dominios de actividad propios de la escuela técnica, que se aprenden en el taller: usar herramientas, hacer cosas manuales, desarrollar ciertos proyectos del campo de electro mecánica.

Asimismo, a lo largo de las entrevistas, los y las estudiantes enfatizan en que sus trayectorias escolares han sido ocasión para el aprendizaje del dominio de ciertas relaciones o dispositivos relacionales. Pero este dominio de relaciones no se reduce sólo a las experiencias escolares sino que hay otra manera de dominar ciertas relaciones, como el dominio de relación en pareja, o bien al manejo de ciertas emociones. También vemos que en algunos casos señalan al ámbito escolar como un espacio en el que se manifiestan las dificultades para dominar ciertas relaciones consigo mismo y los demás. Las entrevistas brindan múltiples datos sobre como la escuela ofrece o desafía aprendizajes que suponen entrar en un dispositivo relacional, tanto porque exige dominar una forma intersubjetiva, es decir, un modo de relación de sí con los otros (pares y adultos escolares) como así también supone asegurarse un cierto control del desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí, aprender la relación con sí mismo en la situación escolar: una forma de ser alumno.

Los estudiantes destacan figuras del aprender, que en esta tesis se han calificado de mixtas o híbridas, pues combinan el dominio de actividad con el dominio de relación. Es el caso del aprendizaje de ciertos procesos de metacognición o autoconciencia sobre los propios aprendizajes: sobre el sí mismo como aprendiente, sobre las actividades o tareas que se realizan, sobre los recursos con los que se cuenta. (Flavell, 1976; Brown, 1987; Justicia, 1999; Roces, González Pienda y Álvarez, 2002).

Aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento, en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas. Los estudiantes que participaron de esta investigación, refieren a lugares de estatutos diferentes en los cuales aprenden. Algunos refieren a lugares de la vida (la casa, el barrio, la calle, la plaza, la banda de música), otros a aquellos dedicados a una actividad específica que no es la educación (el

lugar de ensayo, el coro, el cuartel de bomberos), también en ocasiones se refieren a lugares virtuales donde el aprendizaje es posible (internet, televisión).

Pero la mayoría identificará a la escuela como el espacio específico para aprender. Más aún, todos señalaran que han elegido esa escuela por su especificidad, la que está dada por la particular oferta del taller como espacio de formación técnica-profesional.

El inventario de enseñantes también es nutrido y diverso. En primer lugar destacan a los docentes como enseñantes, tanto los de práctica como los de teoría; los propios docentes u otros docentes que en algún momento han interactuado con ellos; también los docentes con tareas especiales asignadas por la institución: los profesores de consulta. Asimismo nombran a otros actores escolares: porteros, asesores, directivos, preceptores. Y también destacan a la figura de los pares como enseñantes.

Todos los entrevistados ubican a algún integrante de su familia como posibilitador del aprender. El inventario de enseñantes familiares incluye: mamá, papá, hermano-a, abuelo, tía, primos, entre otros.

Finalmente, “el sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes” (Terigi, 2010, p.14) genera un acontecimiento de alto impacto emocional para los entrevistados que más allá de su connotación negativa, es reconocido por todos ellos como instancia de aprendizaje. A diferencia de Penna (2011), Oviedo (sin fecha), que en su ocupación por conceptualizar el fracaso escolar han entendido a la repitencia como “uno de los peores acontecimientos en la trayectoria escolar” de los alumnos, que tiene incidencias negativas en las relaciones educativas que se producen en el aula, en nuestra investigación la repitencia aparece, como ya hemos visto, como una instancia enseñante en sí mismo. Un enseñante anónimo, sin sujeto, descrito siempre como una circunstancia en el que el único protagonista es el estudiante, y tal vez su familia que *banca/ pone fichas o se decepciona, está triste*.

Se pone en evidencia lo que se ha profundizado en el capítulo siguiente: la relación con el saber y con sus tropiezos (que tiene en la repitencia una forma de expresión) se da en ciertas tramas de relaciones que le dan determinados sentidos y en el marco de las cuales los alumnos del estudio conforman imagen de sí como aprendientes.

Como se pudo apreciar en el capítulo previo cada trama de relaciones que van configurando la relación del estudiante con el saber, se teje a partir de historias singulares. No obstante es posible encontrar algunas continuidades que aquí puntuaremos.

Esas tramas están conformadas por personas, lugares y momentos que en cada historia se articulan de manera particular.

Los inventarios de personas reconocidas como enseñantes aparecen más ricos y variados en algunos relatos y en otros más reducidos. Todos los entrevistados reconocen a distintos actores escolares (adultos y pares) y familiares como enseñantes, pero los jóvenes más grandes (Sebastián, 21 años y Emir, 22 años), que cursan el ciclo superior, incorporan una variedad de otros no escolares y no familiares: parejas, niñera, adultos que han conocido en otros espacios, pares con los que comparte intereses, etc.

Esos otros que se pueden instituir como enseñantes, es decir, que los jóvenes reconocen que poseen saberes o dominan actividades o formas de relacionales y pueden transmitirlos, comparten algunas características en los distintos relatos: tienen confianza en la capacidad de aprender de los jóvenes (ponen fichas), tienen paciencia (los bancan), escuchan, prestan atención, ponen a disposición del estudiante tiempo y esfuerzo (colaboran en las tareas escolares), a veces están sostenidos por funciones institucionales, otras aparecen en su calidad de sujetos (se dejan conocer, se muestran, conversan sobre su vida).

Esto último vale, fundamentalmente para el caso de los docentes. Como señala Charlot (2008) los sujetos aprenden en contacto con personas con las cuales mantienen relaciones que toman formas diversas. “Cuando estas personas tienen por tarea específica la de instruir y educar, no pueden por ello ser reducidas a esas tareas” (Charlot, 2008, Pág. 110). Así un profesor es agente de una institución, representante de una disciplina de enseñanza, individuo singular, más o menos simpático. Agrega que las relaciones que un alumno mantiene con este profesor están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona. Y nos advierte que el alumno puede investir con otros sentidos una relación en principio definida como relación de saber y el profesor también.

Si bien los entrevistados reconocen, con mayor o menor apasionamiento, lugares no escolares donde se relacionan con el saber (la banda de música, el coro, la plaza, el skatepark, el cuartel de bomberos, internet, la televisión), la escuela sigue siendo un lugar privilegiado de referencia al hablar de sus aprendizajes.

También se advierte como la relación con esos saberes en los que se entra en contacto en espacios no escolares, está formateada bajo el modelo escolar: la explicación es la forma privilegiada de transmisión, la clase la forma de organización del saber.

Un hallazgo de esta investigación fue advertir como la relación de estos estudiantes con el saber adviene en una trama fuertemente institucionalizada, es decir, tiene las marcas del formato escolar. Así, por un lado, los saberes- objeto son ofrecidos bajo la organización curricular disciplinar y la marca de la escuela técnica, con sus saberes hacer o dominio de actividad o de uso de determinados objetos (herramientas) marca la dimensión epistémica de la relación con el saber de los entrevistados.

Por otro lado, la vida escolar es ocasión de experiencias también connotadas como oportunidades de aprendizajes, en las que aprenden, fundamentalmente, a dominar actividades o ciertos dispositivos relacionales: desarrollar un proyecto en taller, los espacios de participación política, las salidas educativas (el viaje a Tecnópolis), los intercambios con otras escuelas, etc.

Pero fundamentalmente, la experiencia escolar está fuertemente estructurada por el formato escolar, o para ser más precisos, por el supuesto de la “monocronía del aprendizaje” (Terigi, 2010) el que consiste en:

“ secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas” (Terigi, 2010, p. 16).

Los relatos dan cuenta de sujetos que en algún momento de su escolaridad – o incluso, en varios momentos y de manera reiterada- se han desfasado demasiado de esa cronología y la respuesta del sistema es la repitencia. Esto implica volver a hacer lo mismo para lograr los aprendizajes pendientes, con otro grupo, en otro tiempo.

Si bien la escuela secundaria neuquina prevé ciertas flexibilizaciones (como el recursado en un año siguiente de las asignaturas pendientes) o ciertos parches o tiempos complementarios (período de orientación y evaluación complementaria, mesas de exámenes) para acompañar las cronologías de aprendizaje, en estos estudiantes han resultado insuficientes y la repitencia adviene como un acontecimiento nodal que atraviesa, quiebra y reconfigura las tramas relacionales a partir de las cuales se relacionan con el saber y se constituyen identitariamente como sujetos aprendientes.

La trama relacional se altera al repetir, pues implica cambios de compañeros, es decir, del grupo de referencia (a veces también de escuela o de turno escolar), desfasarse en la edad con los nuevos grupos de pares, volver a hacer de nuevo lo mismo, restándole interés a lo aprendido. Pero también, supone defraudar a la familia, a sí mismo.

La condición de quiebre en el devenir escolar, de hiato, de ruptura relanza a la mayoría de los entrevistados hacia procesos reflexivos, en los que se piensan a sí mismos, en relación con los otros (escolares y no escolares) y con los saberes. Ese pensarse a sí mismo es connotado por los entrevistados como oportunidad de aprendizaje, de darse cuenta, de modificar conductas, de incorporar otras, de crecer.

Las características de esas tramas, siempre sociales, siempre históricas, siempre con la marca de lo escolar pero excediendo a ese ámbito, configuran un sí mismo como aprendientes.

Finalmente, en los distintos relatos es posible encontrar una articulación entre aquellos ámbitos de saber (conformados por personas, lugares con sus regulaciones y tiempos y saberes) en los que los jóvenes se sienten reconocidos como capaces de aprender, con su propio reconocimiento como con capacidad de hacerlo y el gusto por ese saber hacer.

Esta investigación se ha ocupado de los procesos secundarios de la relación con el saber, es decir se ha ocupado de la relación con el saber de los sujetos en situación de aprendizaje, que se desarrollan en instituciones escolares (exogámicas), que con sus propias lógicas de funcionamiento, sus significaciones son una ocasión para conmover la relación de los sujetos con el saber. Ahora bien, este trabajo justifica la necesidad de profundizar en Los procesos primarios de la relación con el saber, es decir en “las primeras relaciones que

el niño desarrolla en el en el ámbito familiar, que imprime ciertas características a dicha relación; son marcas -más o menos posibilitadoras- que los procesos de subjetivación dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber” (Vercellino, 2018, Pág. 40). Y cómo esos procesos y sus marcas se articulan con las vicisitudes de los modos de vincularse con el saber que las instituciones, fundamentalmente la escuela, proponen al estudiante. Este podría ser un problema para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M., Bercovich, G., Herrero, A., & Prugent, B. (2008). Educación y trabajo. El caso del interior de la Provincia de Neuquén. <http://www.academica.com/000-058/49.pdf>
- Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir élèves [Contribución a la operacionalización del concepto de relación con el saber de los alumnos]. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29. Recuperado de <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>
- Camaño, R., & Santucci, P. V. (2014). La repitencia bajo la lupa. *Prospectiva-Revista de Educación del Colegio Nacional-UNLP*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33659>
- Cattaneo, M. E., Huertas, J. A., & de la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 21-37. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100002&script=sci_arttext&tlng=e
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chrovak, R., Prieto, R., Prieto, A. B., Gaido, L., & Rotella, A. (2006). Una aproximación a las motivaciones y actitudes del profesorado de enseñanza media de la provincia de Neuquén sobre temas de Educación Ambiental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1). http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART3_Vol5_N1.pdf
- Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable: expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/2629>
- Cortes, M. F. (Sin fecha). La educación como una forma de producción y reproducción de las desigualdades: una mirada sobre la relación educación-trabajo en establecimientos educativos de nivel medio, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Neuquén y Salta. . 22/06/2015, de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires Sitio web: webiigg.sociales.uba.ar
- Da Silva, V. A. (Enero-abril, 2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: Uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas [Relación con el saber en el aprendizaje de la matemática. Una contribución para la reflexión didáctica sobre las prácticas educativas]. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100013>
- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Buenos Aires: Del estante editorial. Recuperado de <https://docs.google.com/a/una.cr/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit>

- Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 67-90. http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/Dussel_1.pdf
- Fanfani, T. Culturas juveniles y cultura escolar. *Primera versión. IIFE Buenos Aires*, 2000 <http://files.capacitaciontic2010.webnode.es/200000004-51af452a92/EMILIO%20TENTI%20FANFANI%20CULTURAS%20JUVENILES.pdf>
- Farías, M., & Kit, I. (2003). Promoción Asistida. *Buenos Aires. UNICEF*. <http://www.unicef.org/argentina/>
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC, (Coord.), Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? (pp. 1-50). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>
- García, M. B., & Pardo, F. J. R. (2009). Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 99-112. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037641&orden=220921&info=link>
- Garino, M. D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/163>
- Grieco, L. (Febrero, 2013). La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de un caso en el escenario de la educación superior. *Querencia*, 14, 72-99. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90>
- Hatchuel, F. (2009). La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 5(1-2), 1-10. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf>
- Hernández, F., & TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Hernández, F. H. H. (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/1.9.2.%20EI%20fracaso%20escolarun%20invento.pdf>.
- Laurente, María José. (2009). Las políticas educativas para el Nivel Medio en la provincia de Neuquén. Resultados parciales del proyecto de investigación: "el Nivel Medio de educación. Un estudio diagnóstico de las políticas educativas y de los procesos socio políticos pedagógicos que lo configuran en las provincias de Río Negro y Neuquén"

22/06/2015, de Asociación Trabajadores de la Educación de Neuquén Sitio web:
<http://atencapital.org.ar/historico/node/141>.

- Leal, A. Z. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 27-43
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329>
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Ultima década*, 16(28), 93-121. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000100006
- Núñez, P. F. (2011). La redefinición del vínculo juventud política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewArticle/269>
- Otero, A. (2008). Jóvenes en la escuela media Argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades. *Question*, 1. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32078>
- Oviedo, R. O. (sin fecha). El fracaso escolar: un invento (escolar). <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/1.9.2.%20El%20fracaso%20escolar%20un%20invento.pdf>
- Penna, M. M. V. (2011). Aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la repitencia escolar y sus implicancias en las relaciones áulicas y en el quehacer psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 46. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art3.pdf>
- Penna, M. M. V. (2011). La repitencia escolar en escuelas primarias de San Miguel de Tucumán. Una aproximación desde las representaciones sociales y las relaciones entre docentes y estudiantes repitentes. *Actualidades Investigativas en Educación*. http://scholar.google.es/scholar?q=%22repitencia%22%2B+%22relaci%C3%B3n+con+los+aprendizajes%22&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Poggi, M.-P. Y Musard, M. (Junio, 2014). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en Éducation*, 19, 195-206. Recuperado de <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf#page=195>
- Rubio, A. M. P. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 4. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358611>

- Sales De Souza, D. (2012) La política educativa nacional en la provincia de Neuquén: El caso de la mesoburocracia neuquina en el cumplimiento de la ley. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=sales+de+souza+deborah
- Scasso, M. (2010). La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. 22/06/2015, de UNICEF Sitio web: www.unicef.org/argentina/spanish/neuquen.pdf
- Silvi, F. (2016). REGULACIONES NACIONALES SOBRE EL CURRÍCULUM: ARGENTINA Y LAS NUEVAS FORMAS DE GOBIERNO E INSTRUMENTOS CURRICULARES. *Educação em Revista*, 32(2)
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: Directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (2), 25-46. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845241>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037637&orden=220917&info=link>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. In *Conferencia en Santa Rosa*. https://scholar.google.es/scholar?q=TERIGI+LAS+CRONOLOGIAS+DE+APRENDIZAJE&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9-36. https://scholar.google.es/scholar?q=soledad+vercellino&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, 16(11). https://scholar.google.es/scholar?q=soledad+vercellino&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Vercellino, S., Heuvel, R. V. D., & Guerreiro, M. (2014). Deslocamentos teóricos da noção da "relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 275-288.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. https://scholar.google.es/scholar?q=soledad+vercellino&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Vercellino, S., Tarruella, van den Heuvel, Cardinale, Andrade, Guerreiro & Irigoyen, (2018) “La escuela y los (des)encuentros con el saber”. Buenos Aires. UNRN editorial.

Zambrano Leal, A (2014). Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5to y 9no. grado de educación básica en el sur-occidente colombiano. *Revista Pilquen*, 16(11).

Normativas consultadas

Ley de Educación Nacional 26.206.

Ley de educación técnico profesional 26.058.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén N° 2945. Legislatura de la Provincia de Neuquén (2014).

Resolución N° 79/09. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 84/09. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 88/09. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 93/09. Consejo Federal de Educación

Resolución N° 15/07. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 151/10. Consejo Provincial de Educación (Provincia de Neuquén).

ANEXOS

ANEXO I

Consentimiento para participar de la investigación

ANEXO II

Instrumento de entrevista

ANEXO III

Registros de Entrevistas

¿Cuál es tu nombre? ¿Qué edad tenes? ¿Hace cuánto estas en la escuela? ¿En qué año estas? Porque elegiste a EPET?

¿A qué escuela primaria fuiste? Como te fue en la escuela primaria ¿??

Bueno como ya te comente me interesa saber sobre tus aprendizajes....

Todas las personas, desde que nacemos hemos aprendido muchas cosas, en la casa, en el barrio, en la ciudad, en la escuela, en otros lugares.....podes decirme

1. ¿Qué es lo que has aprendido en la escuela? ¿qué te resulta más importante y por qué?
 - 1.1. ¿De qué modo aprendiste, por ejemplo prestando atención, escuchando?
 - 1.2. ¿En qué momento de tu escolaridad aprendiste eso?
 - 1.3. ¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?
 - 1.4. ¿En qué lugares?
 - 1.5. El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes

2. ¿Qué es lo que has aprendido en la escuela y que te resultan menos importante y por qué?
 - 2.1. ¿De qué modo aprendiste, por ejemplo prestando atención, escuchando?
 - 2.2. ¿En qué momento de tu escolaridad aprendiste eso?
 - 2.3. ¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?
 - 2.4. ¿En qué lugares?
 - 2.5. El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes

3. ¿Qué modos de relación con tus pares has aprendido en la escuela? ¿Cómo has aprendido a relacionarte con tus compañeros en la escuela?
 - 3.1. ¿De qué modo aprendiste, por ejemplo prestando atención, escuchando?
 - 3.2. ¿En qué momento de tu escolaridad aprendiste eso?
 - 3.3. ¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?
 - 3.4. ¿En qué lugares?
 - 3.5. El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes

4. **¿Cómo has aprendido a relacionarte con los adultos en la escuela?**
 - 4.1. **¿De qué modo aprendiste, por ejemplo prestando atención, escuchando?**
 - 4.2. **¿En qué momento de tu escolaridad aprendiste eso?**
 - 4.3. **¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?**
 - 4.4. **¿En qué lugares?**
 - 4.5. **El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes**

5. **¿Qué has aprendido acerca de vos mismo en la escuela y por qué?**
 - 5.1. **¿De qué modo aprendiste, por ejemplo prestando atención, escuchando?**
 - 5.2. **¿En qué momento de tu escolaridad aprendiste eso?**
 - 5.3. **¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?**
 - 5.4. **¿En qué lugares?**
 - 5.5. **El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes**

6. **¿Qué otras cosas importantes has aprendido en otros espacios?**
 - 6.1. **¿De qué modo aprendiste**
 - 6.2. **¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?**
 - 6.3. **¿En qué lugares?**

7. **Cómo has aprendido a relacionarte con tus compañeros fuera de la escuela (en el barrio, el club, la familia)**
 - 7.1. **¿De qué modo aprendiste?**
 - 7.2. **¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?**
 - 7.3. **¿En qué lugares?**

8. **¿Cómo has aprendido a relacionarte con los adultos que te rodean, fuera de la escuela?**
 - 8.1. **¿De qué modo aprendiste?**
 - 8.2. **¿Qué personas han intervenido en esos aprendizajes?**
 - 8.3. **¿En qué lugares?**
 - 8.4. **El repetir de grado /año como influyó en esos aprendizajes**

- 9. De todo eso que aprendiste ¿qué es lo que te resulta más importante? Y que menos importante ¿por qué?**
- 10. ¿Crees que haya algo que aún no has aprendido? ¿O que haya costado un poco más de tiempo aprender?**