

# La relación con el saber en la escuela secundaria desde narrativas de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación

The relationship with knowledge in high school from narratives  
of students of Educational Sciences degrees

A relação com o conhecimento no ensino médio. As narrativas  
de estudantes da carreira universitária de Ciências da Educação

**Liliana Marisol Martin<sup>1</sup>**

**Yanina Tulián<sup>2</sup>**

**Mariano Daniel Perez<sup>3</sup>**

## Resumen

En el presente artículo damos a conocer una experiencia de formación basada en narrativas que nos ha permitido repensar la *relación con el saber* en la escuela secundaria, contenido de la asignatura Problemática Pedagógico-Didáctica I, que

---

<sup>1</sup> [marisolmartin09@gmail.com](mailto:marisolmartin09@gmail.com), Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

<sup>2</sup> [ymtulian@gmail.com](mailto:ymtulian@gmail.com), Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

<sup>3</sup> [marianodpz@gmail.com](mailto:marianodpz@gmail.com), Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

se cursa en el cuarto año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública de la región central de la República Argentina.

Las narrativas como dispositivo pedagógico nos posibilitaron que las y los estudiantes realicen un trabajo de reflexión sobre sí mismos y las propias trayectorias de formación, a la vez que nos permitió hacer foco en algunos elementos conceptuales sobre algunas características de la enseñanza y las relaciones que se generan con el conocimiento en las escuelas secundarias, en un año en que el trabajo de campo en las instituciones educativas se vio interrumpido a causa de la pandemia por covid-19.

En el desarrollo del artículo presentamos en primer lugar, el valor que reviste el trabajo con narrativas en la formación docente; en segundo lugar, los modos en que concebimos la relación con el saber. Finalmente, algunos emergentes desde las voces de las y los estudiantes que permiten configurar la idea de la existencia de diversas relaciones con el saber en su trayectoria por la escuela secundaria, afectadas por factores subjetivos, vinculares y pedagógico-didácticos.

**Palabras clave:** narrativas, relación con el saber, escuela secundaria

### **Abstract**

This article discloses an education experience based on the use of narratives that allowed us to reconsider the *relationship with knowledge* in high school, content of the subject Problemática Pedagógico-Didáctica I. This subject is taken in the fourth year of the Teacher Education and Bachelor's Degree in Educational Sciences at a National University, located in a central region of Argentina.

Narratives are a pedagogical device that enables students to reflect on themselves and their educational trajectories. It also allowed us to focus on some conceptual elements regarding certain characteristics of teaching and the relationships that are generated with knowledge in high schools. The research was carried out in the context of the covid-19 pandemic.

In the development of the article we present in the first place the value of working with narratives in teacher education. Then, in second place, the ways in which the relationship with knowledge is conceived. Finally, some emerging aspects form the voice of the students that allow shaping the idea of the existence of diverse relationships with knowledge in their trajectory through high school, affected by subjective, relational and pedagogical-didactic factors.

**Keywords:** narratives, relationship with knowledge, high school

### **Resumo**

Neste artigo mostramos uma experiência de formação baseada em narrativas que nos permitiu repensar a relação com o conhecimento no ensino médio, conteúdo da disciplina Problemática Pedagógico-Didática I, matéria do quarto ano da formação de professores e licenciatura em Ciências da Educação de uma universidade pública da região central da Argentina.

As narrativas, como dispositivo pedagógico, permitiram que os alunos refletissem sobre si mesmos e sobre suas próprias trajetórias formativas, ao mesmo tempo em que nos permitiu focalizar alguns elementos conceituais sobre algumas características do ensino e as relações que são geradas com o conhecimento no ensino médio, em um ano em que o trabalho de campo nas instituições de ensino foi interrompido devido à pandemia da COVID-19.

No desenvolvimento do artigo, apresentamos, em primeiro lugar, o valor do trabalho com narrativas na formação docente; em segundo lugar, os modos como produzimos a relação com o conhecimento. Por fim, as reflexões dos estudantes que permitem configurar a ideia da existência de diversas relações com o saber em sua trajetória pelo ensino médio, influenciadas por fatores subjetivos, relacionais e didático-pedagógicos.

**Palavras-chave:** narrativas, relação com o conhecimento, ensino médio

## **Introducción**

En el presente artículo damos a conocer una experiencia de formación basada en narrativas que nos ha permitido repensar la *relación con el saber* en la escuela secundaria, contenido de la asignatura Problemática Pedagógico-Didáctica I, que se cursa en el cuarto año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública de la región central de la República Argentina.

Dicha experiencia tuvo lugar durante el año 2021, período excepcional afectado por la pandemia que imposibilitaba el trabajo de campo de las y los estudiantes universitarios en instituciones educativas, y nos desafiaba a

innovar en las prácticas de enseñanza al interior de la asignatura. En este sentido, el trabajo sobre narrativas emergía como una posibilidad de volver sobre sí mismo y las propias trayectorias de formación, a la vez que hacer foco en la enseñanza en las escuelas secundarias y las relaciones que en ellas se generan con el conocimiento, permitiéndonos articular las experiencias subjetivas con algunos elementos conceptuales.

Algunos interrogantes que sirvieron de disparadores de las escrituras narrativas de las y los estudiantes fueron ¿Cómo eran las prácticas de enseñanza y aprendizaje más frecuentes de las que participabas en la escuela secundaria? ¿Qué grado de implicación o involucramiento tenías en relación con las tareas? ¿Qué grado de autonomía y actividad o sujeción y pasividad presentaban tus procesos de aprendizaje? ¿Cómo era tu relación con el saber? ¿de exterioridad? ¿de interioridad?

En el desarrollo del artículo presentamos en primer lugar el valor que reviste el trabajo pedagógico con narrativas en la formación docente y una breve caracterización del dispositivo empleado, en segundo lugar, los modos en que concebimos la relación con el saber en la asignatura, y finalmente algunos emergentes de las voces de las y los estudiantes que permiten configurar la idea de la existencia de diversas relaciones con el saber, afectadas por factores subjetivos, vinculares y pedagógico-didácticos.

### **El valor de las narrativas en la formación docente**

Gilles Ferry (1997) considera que la formación implica el recorrido de un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. Implica además descubrir los propios procesos de aprender para enseñar a otros, replantearse los significados adquiridos en la formación de grado y previa.

De acuerdo con este autor, la formación es un proceso, un desarrollo personal en que las y los sujetos “adquieren cierta forma” y “van de forma en forma”, en un proceso dinámico que no se dirige de afuera hacia adentro, sino que en gran medida constituye un “darse forma a sí mismos”, en el marco de ciertas condiciones, mediaciones y dispositivos que ofrecen las instituciones educativas. Desde esta concepción resulta particularmente valiosa la generación de condiciones de pensamiento y reflexión sobre la propia experiencia, es decir, el trabajo sobre sí mismo.

De acuerdo con Perrenoud, la reflexión

supone la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis (Perrenoud, 2004, p. 110).

Filloux, además, destaca el valor de la intersubjetividad en la formación aludiendo a un espacio de interacción compuesto por sujetos psíquicos comprometidos, mediado por un/a formador/a que genera las condiciones para un retorno sobre sí mismo, sobre motivaciones, deseos, angustias, miedos. En palabras del autor “no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve a mí” (Filloux, 1996, p. 37).

Las narrativas, además de constituir actualmente un enfoque de investigación cualitativa importante en el ámbito de la educación, pueden configurarse como un dispositivo que reviste relevancia para la formación en los términos en que la definimos en párrafos anteriores. Su importancia radica en que los textos narrativos permiten expresar una situación vital y atribuirle determinados sentidos a lo que les pasa a las y los sujetos en términos experienciales (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1998). Pues, como señalan Ripamonti; Lizana y Yori “en las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen” (Ripamonti, Lizana y Yori,

2016, p.4). Asimismo, cabe señalar que estas historias que se cuentan, comprometen integralmente a quien narra, en tanto comportan e integran aspectos cognitivos, afectivos y de la acción.

Maggie O'Neill, Brian Roberts y Andrew Sparkes, consideran que las metodologías biográficas se centran en recopilaciones y reflexiones de los relatos de las personas durante su vida o parte de ella, que siempre es en una trama vincular y social, con eventos históricos y experiencias de vida. La investigación y prácticas biográficas ayudan a las personas a dar sentido a lo que ha ocurrido y está ocurriendo en sus vidas y su entorno (O'Neill, Roberts & Sparkes, 2015, p. 22).

Maria Luiza Gastal y Maria Rita Avanzi, en un trabajo realizado desde los aportes del saber de la experiencia de Larrosa con estudiantes de profesorado en la Universidad de Brasilia, enfatizan que trabajar con narrativas durante la formación inicial de profesores permite que aspectos subjetivos emerjan, otorgando sentido a la experiencia vivida y enriqueciendo la formación del docente. El acto de relatar a otros facilita la reconstrucción de la experiencia formativa del narrador, promoviendo su autocomprensión, como también la emergencia de aspectos creativos y reflexivos (Gastal y Avanzi, 2015, p. 150).

Según Gonzalez Alba, Blanco Morett y Sánchez Mesa (2020), existen distintas formas de entender y hacer uso de las narrativas como dispositivo de formación en el aula universitaria, entre las que destacan: como herramienta de diagnóstico para indagar conocimientos previos; como metodología de evaluación de las asignaturas que complementa desde la reflexión y retroalimentación y por último como estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento que permite desarrollar en el aula procesos de análisis, reflexión personal y colaborativa. Este último uso pedagógico al que refieren las y los autores es el que reviste mayor significatividad para quienes escribimos este artículo, ya que nos

proporciona elementos para fundamentar la experiencia de trabajo con las y los estudiantes. En ella hicimos énfasis en los ejercicios de reflexión a partir de las narraciones, con el objetivo de deconstruir el conocimiento sedimentado con el que las y los estudiantes acceden a la universidad, que es fruto de sus trayectorias vitales y que se sostiene sobre clichés, creencias, estereotipos, prejuicios, temores y rumores (González Alba, Leite Méndez y Rivas Flores, 2018); además configura un imaginario particular sustentado sobre sus respectivas y particulares experiencias y reflexiones acerca de la profesión docente.

Develar este conocimiento sedimentado a través de las narrativas posibilita otorgar a la experiencia y memoria, tanto propia como de otros, un valor formativo. Estos autores, retomando a Rivas, señalan que el uso de biografías en las aulas promueve “(1) posibilidades de compartir la construcción de los relatos y las narrativas; (2) el desarrollo de procesos democráticos y colaborativos que impliquen a todos los participantes; y (3) la deconstrucción ideológica, teórica y práctica a partir de la reflexión” (Gonzalez Alba, Blanco Morett y Sánchez Mesa, 2020, p.196).

En un año pandémico en que el trabajo de campo que solíamos realizar habitualmente en las escuelas secundarias se veía obstaculizado —por el aislamiento y distanciamiento preventivo y obligatorio decretado por el gobierno con fines sanitarios— las narrativas se tornaron un dispositivo formador posible al que recurrir. Nos brindaba dos posibilidades, por un lado, permitía a las y los estudiantes colaborativamente reconstruir, repensar y deconstruir su trayectoria formativa en la educación secundaria, a la vez que nos habilitaba la ocasión para hacer foco, establecer relaciones y conceptualizar, de un modo menos abstracto, a la enseñanza y la relación con el saber, como contenidos del programa de nuestra asignatura. Es decir que el uso pedagógico de las narrativas promovió procesos de construcción-

deconstrucción de conocimiento que integraban la teoría y lo conceptual en la práctica, a partir de las actuaciones reflexivas que se desarrollaron.

El dispositivo pedagógico empleado estuvo compuesto de tres momentos. Inicialmente se solicitó la recuperación de memorias de su paso por la escuela secundaria en una producción escrita, haciendo foco en las clases desde sus experiencias subjetivas como estudiantes, las prácticas académicas de las que participaban; el grado de implicación con la tarea; si esta se realizaba desde el placer o para cumplimentar con requerimientos formales; el grado de autonomía o pasividad involucrado, entre otros aspectos, estimulados desde los interrogantes presentes en la consigna. Estas producciones personales debían compartirse en un foro de la plataforma virtual de la asignatura, de modo tal que todas las contribuciones individuales quedarán a disposición del grupo. En un segundo momento, en el contexto de un encuentro sincrónico virtual en el que se desarrollaron las conceptualizaciones sobre la relación con el saber desde los aportes bibliográficos de la asignatura, se les propuso, además, realizar articulaciones teóricas con las experiencias previamente narradas en el foro, identificando aspectos comunes y divergentes del tránsito por la escuela secundaria. En un tercer momento, ya en la instancia de evaluación del coloquio final, cuando abordaban la temática de la relación con el saber, se recuperaron las articulaciones entre las experiencias narradas y los aportes conceptuales.

Podemos decir que esta experiencia pedagógica en torno a las narrativas permitió poner en común las propias historias, compartir experiencias, contrastar contextos y establecer diálogos entre estudiantes, material bibliográfico y el equipo docente en condiciones de horizontalidad. Al decir de Freire

el verdadero diálogo sólo puede darse desde una dimensión horizontal entre iguales, en tanto que, estimula el encuentro de las personas y de éstas con el

mundo (...) lenguaje en acción, que genera relación con aquellos que descubren el mundo, desde una opción de libertad (Freire, 2005).

### **Acerca de la relación con el saber en la educación secundaria**

Las investigaciones sobre la “relación con el saber” nos ofrecen una mirada interesante, compleja y multidisciplinar para comprender y problematizar las relaciones que las y los sujetos entablan con los saberes en la escuela. Se trata de una noción amplia y de contornos poco definidos, que ha tenido abordajes diversos desde distintas disciplinas. Si bien la relación con el saber obedece, en cierta medida, a factores propios del mundo interno y subjetivo configurado desde la infancia en la interacción en el seno familiar, también se encuentran influenciados por condicionantes externos. Muchos de estos últimos vinculados al tránsito por instituciones exogámicas —del sistema educativo y las de la inserción laboral— que, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmovir, modificar o reforzar la relación con el saber (Versellino, 2019).

La literatura académica viene señalando desde hace tiempo que los procesos de aprendizaje en la secundaria resultan problemáticos. Quiróz (1991) desde una investigación etnográfica en México que se popularizó en Argentina —dadas algunas similitudes en ambos contextos— refería a los obstáculos para la apropiación del conocimiento científico en la escuela y su integración al saber cotidiano de los y las estudiantes. Dichos obstáculos tenían que ver con que, por lo general, el conocimiento escolar no despertaba su curiosidad ni interés, no servía de guía práctica para la acción en su vida cotidiana ni se vinculaba a sus ambientes sociales. El autor señala que en las clases los y las estudiantes suelen darle prioridad a la adaptación a los “usos y lógicas” de las actividades escolares y de las evaluaciones formales más que a la apropiación de saberes, porque se trata de

aprendizajes que terminan siendo los más importantes para “sobrevivir” en la escuela y su lógica. Otros autores más actuales hacen referencia a aprendizajes de escasa relevancia y significatividad para los y las estudiantes (Poggi, 2003) o de baja intensidad (Kessler, 2002) aludiendo al “aburrimiento”, “desenganche”, “desinterés por el estudio” de las y los adolescentes que deviene un proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela.

Consideramos que se trata de una cuestión compleja en cuya base se encuentra seguramente el declive institucional de la escuela moderna, pero en la que intervienen también numerosos factores, entre los que nos interesa destacar el desacople del ethos escolar respecto de la cultura contemporánea, por un lado, y los procesos de masificación del nivel que supone el ingreso de nuevos sectores sociales a las escuelas, por otro. Tanto el primer factor como el segundo ponen de relieve la problemática de la actual inadecuación del formato escolar y la necesidad de conmoerlo, repensando sus sentidos y prácticas pedagógicas. Esto es necesario para poder alojar a aquellas y aquellos que son “nuevos” por su condición juvenil contemporánea, y/o “nuevos” por pertenecer a sectores populares para los que no fue pensada la escuela secundaria.

Las investigaciones de Charlot (2014) destacan que más allá de las fuertes correlaciones entre la pobreza y el fracaso escolar, hay situaciones de éxito o fracaso paradójal que anuncian que las experiencias escolares pueden marcar una diferencia. Las mediaciones de las y los docentes y las propias relaciones que estos transmiten con el conocimiento al enseñar su materia pueden coadyuvar a que los y las estudiantes atribuyan más sentido y sientan mayor placer en los aprendizajes. La clave parece estar en lograr que el estudiante desarrolle su *yo epistémico* y se involucre en una actividad intelectual que adquiera sentido y a la vez se anude a su deseo subjetivo.

Desde otra línea de investigación, Nieves Blanco (2006) pone en primer plano, en el marco de las mediaciones docentes, la calidad de las relaciones humanas que se entablan entre las y los sujetos que intervienen en el vínculo pedagógico, así como las relaciones con el conocimiento. De este modo importa la relación que lo/as propio/as docentes tengan con los saberes que enseñan y la medida en que consiguen liberar su deseo al enseñar. Así juega con la etimología de la palabra saber, vinculándola con el sabor y la necesidad de que el o la docente haga una lectura genuina de los conocimientos y “los pase por sí mismo” o los “saboree”.

Por su parte, Anahí Mastache (2013), desde una perspectiva psicoanalítica, y a partir de una investigación que incluye registro de clases en escuelas secundarias en Buenos Aires, señala que en las aulas pueden armarse escenarios diversos en los que emergen “juegos del saber” cuando los estudiantes advienen al lugar de los conocimientos, para desplazarlos, hacerlos propios y dar una respuesta desde sí, como forma implicada y empoderada de conocer. Otras situaciones pueden ser de “encuentro en los saberes del docente” desde un lugar menos activo y un espacio simbólico subjetivo, algo inmóvil. De este modo los aprendizajes, si bien se producen, suelen ser de tipo memorísticos y mecánicos desde una relación de exterioridad. En otras ocasiones los escenarios pueden priorizar una formación con predominio de “saberes para la vida”, es decir aprendizajes ligados a lo cotidiano que, si bien adquieren sentido formativo y pueden constituirse en un interesante espacio de encuentro entre docentes y estudiantes que resulta muy valorado en la actualidad, pueden tornarse problemático al desplazar a los saberes curriculares más académicos o disciplinares.

La misma autora señala que en el aula también puede armarse un escenario de conflicto y franco “desencuentro” entre las y los estudiantes y la propuesta pedagógica del docente. Por lo general en estas ocasiones

advierte que el rechazo o indiferencia que los y las adolescentes muestran hacia la propuesta puede ser comprendido desde las fantasías inconscientes que se proyectan. En este sentido, la apatía estudiantil a veces significa rechazo a alienarse en el deseo del formador, o a la posición y lugar que les toca en relación con el saber en la clase, desde una fantasmática de un vínculo pedagógico educador-educando marcadamente asimétrico, de dominación y sumisión. Así, opera el fantasma de un profesor omnipotente que usa el conocimiento para controlar y exigir, que es frío y desconsiderado, y complementariamente un estudiante impotente, tratado como objeto, limitado a la acción de responder a las exigencias, desde una imagen persecutoria de la evaluación. Desde este marco, los comportamientos de los estudiantes en clase suelen dar cuenta de abierta oposición y enfrentamiento a la tarea o bien de una actitud de indiferencia, como dos modos de mantenerse alejados del saber escolar, no hacer las actividades propuestas, o realizarlas con el menor esfuerzo posible y “zafar”, o la simulación de estar trabajando ante la presencia de la docente. Muchas veces los y las docentes aceptan la evasión de la tarea de sus estudiantes evadiéndola ellos y ellas también, o bien intentan mantener la clase centrada en la tarea desde un control permanente, amenazando con las calificaciones. De este modo, según Mastache, en el juego de proyecciones e introyecciones entre las y los sujetos involucrados, se confirman los contenidos negativos de las fantasías inconscientes.

La misma autora plantea que en otras ocasiones estas fantasías inconscientes tienen que ver con un juego de proyecciones en que el/la docente es concebida como la “madre buena” que cuida y ofrece escucha, afecto y contención pero que se corre de la función pedagógica, generándose situaciones áulicas de “vacío de saber” y desdibujamiento de la tarea, en un clima de anomia que en ocasiones puede resultar cordial pero que también puede presentar conductas violentas o destructivas. Estas situaciones de vacío de saber, frecuentes en las escuelas de sectores populares, deben ser

atendidas y repensadas porque generan un trastocamiento de la función pedagógica que termina siendo funcional a la desigualdad, profundizando la fragmentación del sistema educativo.

### **La relación con el saber en la Educación Secundaria desde las narrativas de estudiantes de Ciencias de la Educación**

Las reflexiones que se ofrecen en este apartado son el producto del trabajo pedagógico en torno a las narrativas realizado entre el grupo de estudiantes de cuarto año de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y el equipo docente de la asignatura Problemática Pedagógico Didáctica I. Las mismas fueron puestas en común, dialogadas y deliberadas en el marco de un encuentro sincrónico y posteriormente retrabajadas y reescritas para este artículo.

Cabe señalar que se trató de un grupo heterogéneo de catorce estudiantes, compuesto por varones y mujeres perteneciente a sectores populares, cuyas edades en su mayoría oscilaban entre los 22 y 27 años y tres estudiantes promediando los 40 años. Sus trayectorias formativas se emplazaron en escuelas públicas locales con orientaciones y modalidades diversas, sin embargo, una de ellas en otra provincia. Esta heterogeneidad se puso de manifiesto en las diversas experiencias narradas, aunque las reflexiones dieron cuenta de aspectos comunes que se priorizaron al momento de realizar las articulaciones teóricas que aquí se presentan.

En las narrativas de las y los estudiantes se alude con mayor frecuencia a relaciones con el saber caracterizadas por la pasividad, emergiendo numerosas experiencias de aprendizajes mecánicos y memorísticos:

*“es una edad donde no se si uno se preocupa tanto, solo se quiere aprobar y terminar, creo que no era consciente si aprendía o no... Otra materia que recuerdo es historia, tener*

*que estudiar de memoria y todas las clases cada alumno pasaba a dar la lección” (C.P)*

*“siendo honesta no sentía una gran pasión por el estudio, en los primeros tres años, estudiaba lo justo y necesario como para aprobar con siete, recuerdo que estudiaba la noche antes, en realidad volvía a leer varias veces lo trabajado en las clases y a la mañana siguiente le daba la última lectura...” (A.T)*

*“Siempre se estudiaba de memoria, nunca nos enseñaron diferentes técnicas de estudio”. (M-G)*

*“Estudiaba de memoria y me olvidaba todo a los días.” (V.C)*

Estos relatos refieren a un tipo de aprendizaje memorístico que busca adaptarse a los usos y lógicas escolares, especialmente a las exigencias de la evaluación y acreditación, por lo que no parecieran adquirir significatividad para las y los sujetos. Desde Mastache (2013) podríamos interpretar estas voces como aludiendo a un espacio simbólico subjetivo pasivo, casi inmóvil de parte de las y los estudiantes, produciendo aprendizajes, de tipo memorísticos y mecánicos desde una relación de exterioridad con el saber.

Dentro de las experiencias, reconocen condicionantes institucionales y pedagógico-didácticos:

*“estudiando ‘de memoria’ fechas, acontecimientos, etc. que en realidad no lograba apropiarme del todo. Tal vez sea la forma en que veía esos temas, porque generalmente trabajábamos con cartillas y preguntas que, en su mayoría se respondían transcribiendo lo que planteaban los autores, no pudiendo establecer relaciones entre temas o relaciones con situaciones más cotidianas” (F)*

*“no me interesaba por el estudio ... porque los profesores de esos años, solo entraban al aula, daban la materia y se iban y luego entraba el profesor siguiente, no hubo un vínculo en donde nos invitaran a (re)pensar, a cuestionarnos o incluso reflexionar del por qué veíamos lo que veíamos...”*

Los condicionantes institucionales del vínculo pedagógico a los que aluden están relacionados con la forma de contratación docente propia del nivel, que genera que tengan múltiples docentes que “entran y salen del aula” lo que dificulta la generación de un vínculo más estrecho. Asimismo, refieren a prácticas de enseñanza que no contribuirían a generar mayor involucramiento subjetivo con los saberes o conexiones con su vida cotidiana. Estas condiciones institucionales y pedagógicas parecieran obstaculizar el escenario ideal de “Juegos del saber” del que habla Mastache (2013) donde las y los sujetos asumen posiciones más activas e involucradas.

En oposición a este tipo de experiencias emergen otras caracterizadas por mayor involucramiento, desde el placer, la curiosidad y el interés subjetivo:

*“Me comprometía mucho cuando había algo que me apasionaba o llamaba mi atención, investigaba, cumplía con la tarea, estudiaba más. Era bastante autónoma a la hora de cumplir con la tarea, lo hacía por mi propia voluntad sin ningún seguimiento, solo cumplía porque me gustaba tener esa única responsabilidad a la cual estaba involucrada... El saber siempre fue un punto importante” (R.A)*

*“mi vínculo con el conocimiento en la escuela cambió o se (re)construyó cuando comencé el cuarto año, porque cambiaron las materias, eran nuevos profesores, era transitar por una nueva experiencia. Y este cambio se lo debo a la profesora de geografía, no por los contenidos que veíamos en*

*la materia en sí, sino por las formas en lo que ella los explicaba, ponía tanta pasión explicando cada cosa, nos preguntaba qué pensábamos de tal temática, nos hacía parte de la clase, a diferencias de los profesores de los años anteriores, y fue a partir de allí que mi postura con respecto al estudio cambió, ya no lo hacía por “obligación o por deber” sino que lo empecé a hacer por gusto”... en lengua y literatura de cuarto año, nos seguían haciendo leer libros para trabajar sobre ellos, pero ahora debo admitir que los leía por gusto, por la forma en que la profesora hablaba de cada uno de ellos, generándonos curiosidad e intriga. Y a partir de allí fue que comenzó mi pasión por la lectura, no he parado de coleccionar libros de diferentes géneros, colecciones clásicas y un montón más, desde ese entonces. Y así podría hablar de las diferentes materias, como Historia, Ética, entre otras, en donde también disfruté y aprendí de ellas, por las formas en las que cada profesor nos enseñó ...” (A.T)*

*“empecé a amar las ciencias sociales, en esto tenía mucho que ver la profe, pues no había clase más linda que esa. Ella amaba su materia y nos contaba que su sueño era viajar y conocer las civilizaciones antiguas, tema apasionante para mí, especialmente “Egipto”. Recuerdo que trabajamos con documentales, imágenes y al finalizar cada tema elaborábamos un pequeño informe”. (C.D)*

*“habían temas que los docentes explicaban o nos daban y me gustaban por el hecho de ser explicados con mucha pasión (supongo), más si teníamos que investigar, acercarnos más a ese saber” (R.A)*

En estas experiencias de mayor involucramiento con el conocimiento están jugando un papel central las mediaciones docentes y la calidad de las relaciones humanas entre los sujetos del vínculo pedagógico (Blanco, 2006). Desde sus voces, destacan el valor de que sea un saber “saboreado” por el docente y “pasado por sí mismo”, lo que despierta en ellos y ellas el gusto e interés que deviene una relación de interioridad y placer con aquello que se aprende. Podríamos decir, en término de Recalcatti que de diversas maneras el amor que el propio docente siente por aquello que enseña, genera el “arrebato erótico” del estudiante. En palabras del autor se trata de que “toda enseñanza que lo sea de verdad impulsa el amor (...) es capaz de generar ese arrebato en el que, en última instancia, consiste el fenómeno que en psicoanálisis llamamos ‘transferencia’” (Recalcatti, 2017, p. 57).

En el marco de sus relatos emergen también otros factores ligados a lo pedagógico-didáctico, y a las estrategias de enseñanza que se despliegan:

*“recién cuando llegó la profesora Mariana, de ciencias de la educación hubo un aire fresco (creo que por ella me incline a esta carrera), ella se apoyaba en diferentes herramientas didácticas que no conocíamos, nos dictaba varias materias y así estábamos con ellas varias horas al día” (M.G)*

*“Las clases solían ser prácticas que implicaban la elaboración de alguna herramienta en base a la teoría que íbamos trabajando. Cómo olvidar el Sistema Circulatorio en Cs. Naturales. Previo a esta clase, habíamos quedado con la profe que llevaría un “corazón” de una oveja que mi viejo me había traído del campo. Esto llamó mucho la atención de los chicos y las chicas, calculo, porque fue la primera vez que veían uno real.” (C.D)*

*“comencé a lograr mayor autonomía e involucramiento en varias asignaturas a partir del transcurso por el Ciclo Orientado... los contenidos de muchas de ellas, podía visualizarlos en la práctica, mediante visitas a obras edilicias, realización de talleres –de mampostería, instalaciones electricidad, mediciones topográficas, etc.– Asimismo, este grado de autonomía y de implicación en los procesos de aprendizaje lo logré aún más los últimos dos años –6º y 7º año–, ya que al trabajar con proyectos que se elaboraban anualmente para presentarlos en una exposición a fin de año, era necesario apropiarse de los conocimientos vistos en las diferentes materias (Por Ejemplo: Obra Fina, Obra Gruesa, Estructura, Topografía, etc) para poder aplicarlos en ese proyecto en particular” (F).*

*“en literatura, por el aliento de la profe hasta escribimos y publicamos un pequeño cuento en una edición de un libro que hizo la provincia para impulsar la escritura y la lectura”. (S.M)*

Desde estos relatos se advierte la valoración de los repertorios didácticos a los que echan manos las y los docentes, en especial cuando estos involucran la práctica, la elaboración de un producto y el vínculo con la realidad concreta, desde mayores grados de autonomía en el aprendizaje. En este sentido Anijovich (2020) escribe a propósito de la relevancia que vuelven a cobrar metodologías didácticas de raigambre escolanovista en el nivel medio, especialmente por su “capacidad de motivar y desafiar a los estudiantes, proponer aprendizajes significativos y comprometidos, otorgar valor al contexto” (Anijovich, 2020, p 99) entre otras virtudes. Podemos decir que ellas y ellos desde sus voces están refiriendo a este tipo de experiencias pedagógicas que despiertan su interés y por tanto involucramiento genuino con las tareas y el conocimiento.

Finalmente resulta interesante señalar que en sus narrativas emergen representaciones sobre el conocimiento que enseña la escuela secundaria como “difícil”, aludiendo especialmente a las exigencias académicas propias de este nivel:

*“en primer año, estaba muy presionado y un poco intimidado, eso fue producto de que en la primaria durante el último año se nos dijera constantemente que el año próximo estaríamos ya en la secundaria y que ahí no se jode, ya no somos niños, vamos a tener que esforzarnos, se ven cosas más difíciles, eso me hizo que de entrada pusiera mucho empeño en aprender, más con las materias que se me hacían más difíciles como Cs. naturales y matemáticas” (L.N)*

*“El paso de una institución a otra no fue para nada fácil, el cambio fue radical, la exigencia era mucho mayor y los contenidos eran bastante más que en la escuela primaria. Esto me llevó a un obligado cambio de hábitos en mi forma de vincularme con el conocimiento” (A. S)*

De algún modo en sus narrativas se hacen eco las marcas de origen de un nivel educativo cuyo contrato fundacional fue selectivo, con un proyecto pedagógico fuertemente meritocrático, academicista y enciclopedista, que ha marcado la matriz organizacional y pedagógica que se consolidó y perduró a través de los años. Si bien, la escuela ha tenido transformaciones a partir de las nuevas políticas y legislaciones tendientes a la inclusión educativa, estos relatos ponen de relieve que este carácter de exigencia y meritocracia aún perduraría, en sus representaciones y clichés de la escuela y el conocimiento que se enseña al menos en los distintos contextos temporales en que estos sujetos transitaban el nivel. De algún modo pareciera estar presente para las y los estudiantes una fantasmática ligada a la sumisión y a la exigencia, una imagen persecutoria del control desde la evaluación.

## **A modo de conclusión**

Como hemos tratado de exponer a lo largo del artículo, el trabajo con las narrativas se configuró en un dispositivo pedagógico de valor para las y los estudiantes, quienes pudieron referirse a su propia trayectoria de formación, construyéndola y deconstruyéndola, a partir de la reflexión colectiva y a la luz de los marcos conceptuales de la bibliografía propuesta por el equipo docente, que adquirirían mayor significatividad en articulación con las experiencias que se relataban.

Si bien fue un año en que no se pudo asistir a la escuela para la realización del trabajo de campo, consideramos que ésta y la complejidad de sus prácticas pedagógicas y de aprendizaje pudieron ser recuperadas y evocadas, a partir de la escritura narrativa en primera persona. Los relatos y diálogos que se pusieron en juego revistieron valor formativo en tanto les ayudaron a reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y la relación con el saber; como también en los y las docentes que quieren y no quieren ser, contribuyendo a desedimentar el conocimiento práctico en torno a su biografía escolar y su influencia en las futuras prácticas.

Esta experiencia nos permitió además como docentes repensar la propuesta de formación al interior de la asignatura, reconociendo el valor de la pedagogía de las narrativas; su potencial para recuperar lo subjetivo en el mundo académico; la importancia del retorno sobre sí mismo en los últimos años de formación; la integración aspectos cognitivos, afectivos y de la acción; el desarrollo de vínculos más horizontales en el aula a partir de diálogos más cercanos e implicados entre docentes y estudiantes. Por todo esto, más allá del contexto de aislamiento particular de donde emergió esta experiencia, fue decisión del equipo docente incorporar el trabajo sobre narrativas en los años subsiguientes, como complemento del trabajo de campo presencial en las escuelas secundarias.

Por último, este artículo ha pretendido centrarse en la temática de la relación con el saber, tanto experiencial como conceptualmente, porque para el equipo de cátedra, resulta una reflexión obligada en los tiempos actuales en que la inclusión y democratización de la escuela secundaria y el derecho a la educación no sólo son temas de política educativa macro. Se trata de una cuestión que se juega en las condiciones que se generan en cada espacio microescolar y áulico en que las y los estudiantes se apropian de la cultura, lo que requiere necesariamente de su implicación y participación activa, sin la cual el aprendizaje se encuentra limitado y resulta cada vez más difícil la atribución de sentido a la experiencia escolar.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas Prácticas, nuevos caminos. Editorial Paidós.
- Blanco, N (2006). Saber para vivir en Educación: Nombre común femenino. Editorial Octaedro.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández Cruz, M. (1998): La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Force/Grupo Editorial Universitario.
- Charlot, B (2014) La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. Polifonías Revista de Educación, III (4), pp. 15-35. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Ferry G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1999). Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.
- Gastal, M. L. D. A. y Avanzi, M. R. (2015). Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. Ciência & Educação (Bauru), 21, 149-158. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>
- González Alba, B., Blanco Morett, A. y Sánchez Mesa, F. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 192-210. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9288>
- González Alba, B., Leite Méndez, A. E. y Rivas Flores, J.I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín & M. T. Castilla (Coords), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp. 127-142). Editorial Octaedro.

- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE/ UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508>
- Mastache, A. (2013). Clases en la escuela secundaria. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Novedades Educativas.
- O'Neill, M., Roberts, B., & Sparkes, A. C. (Eds.) (2015). *Advances in Biographical Methods: Creative Applications*. (1st ed.) (Advances in Sociology). Routledge.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao.
- Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares en Educación Media para todos. UNESCO
- Recalcatti, M. (2017). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticasypracticas/article/view/780>
- Quiróz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 45-58.
- Vercellino, S. (2019). La investigación sobre la relación con el saber de los estudiantes ingresantes de ciencias aplicadas de la UNRN. Presentado en 1º Jornadas de Investigadores/as sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/7295/1/ResumenVercellino.pdf>