

## **MÁS ALLÁ DE LA RETENCIÓN: RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE NIVEL SECUNDARIO DEL GRAN CÓRDOBA**

Marcos Javier Luna y Marianela Moretti  
[marcosjl85@gmail.com](mailto:marcosjl85@gmail.com)  
Universidad Nacional de Córdoba  
República Argentina

### **Introducción: conocer la secundaria para complejizar la problemática del ingreso a la universidad**

En investigaciones previas<sup>1</sup> arribamos a la premisa de que la relación con el conocimiento, en cuanto conjunto de disposiciones socialmente construidas, constituye un aspecto central en la problemática del acceso a los estudios superiores. En este sentido entendemos que, dentro de la complejidad del problema señalada por diversas indagaciones en Argentina (Carli, 2012; Carli, 2014; Ezcurra, 2013; Gluz y Grandoli, 2010; Ortega, 2011), una vía para profundizar nuestra comprensión de las experiencias de ingreso a la universidad consiste en explorar las vicisitudes de la relación con el conocimiento en el nivel secundario; en cuanto la escuela representa un escenario fundamental en la sociogénesis de dicha relación.

En el marco de nuestros estudios hemos hablado de relaciones negativas con el conocimiento que se expresan a través de estrategias de evasión, situación en la cual tanto estudiantes como docentes evitan comprometerse subjetivamente, recurriendo a distintos *atajos* que *rodean* al conocimiento (Ortega, 2008). Asimismo, sostuvimos que la relación con el conocimiento se construye a lo largo de trayectorias sociales, procesos en los que confluyen dimensiones sociales, institucionales y subjetivas (Ortega, 1996).

Actualmente nos encontramos abordando nuevas aristas de este problema. Por un lado, en indagaciones recientes<sup>2</sup> decidimos desplazarnos desde el ingreso a la universidad hacia los últimos años de la escuela secundaria, escenario principal del proceso de construcción de disposiciones. Por otra parte, también nos propusimos comprender el desarrollo de éstas específicamente en sectores populares, conjeturando que se manifiestan allí lógicas diferentes en comparación con otras clases sociales.

A partir de dichas inquietudes, realizamos desde el 2012 nuestras investigaciones en una escuela pública secundaria del Gran Córdoba. Desde un enfoque etnográfico, hemos conversado con estudiantes, docentes, preceptoras, directivos y otros agentes institucionales, ya sea en instancias de entrevista o en encuentros informales durante recreos o mientras realizaban su trabajo. También desarrollamos nuestras observaciones y charlas durante la participación de docentes y estudiantes en la feria de ciencias local, en horarios de tutoría y en actos.

En esta comunicación analizaremos un conjunto de prácticas educativas que -hipotetizamos- pueden constituir un punto de fuga contra la inercia social y la reproducción de relaciones evasivas con el conocimiento. Haremos foco en las lógicas institucionales y su expresión en las actividades cotidianas, interesándonos especialmente por prácticas que llamaremos -por el momento- alternativas. Intentaremos elucidar cómo se llevan a cabo, qué relaciones movilizan, cuáles son sus efectos. Nos preguntamos: ¿posibilitan fracturas en la lógica escolar tradicional? ¿Son contradicciones que forman parte de la inercia social? ¿Se trata de acciones socialmente creativas que favorecen un involucramiento con el conocimiento?

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

### **Primeras aproximaciones a la institución: de la escuela de retención**

La investigación<sup>3</sup> que da lugar a este texto se desarrolló en una escuela pública de nivel secundario ubicada en una ciudad aledaña a la capital de la provincia de Córdoba. El barrio en el que se encuentra la escuela, en su composición socioeconómica, se caracteriza por la presencia de familias de clase baja y media-baja. Esto contrasta con un alto crecimiento demográfico en otros sectores de la ciudad, a partir de la instalación de numerosos barrios cerrados y *countries* habitados por grupos de clase alta y media-alta, situación que se replica en varias ciudades del Gran Córdoba. Sin embargo, la demanda ocupacional de la ciudad no cubre la oferta laboral local, por lo cual un importante porcentaje de sus habitantes -sin importar su clase social- trabaja en la ciudad de Córdoba; una dependencia económica que es histórica y que explica la calificación de esta localidad como *ciudad dormitorio* (Milesi, 1997).

En nuestras primeras conversaciones con docentes y directivos de la escuela, éstos destacaban las problemáticas socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. *El primer objetivo de esta institución es la retención*<sup>4</sup> -nos dijo el profesor Bustos, de Biología-, *pero esto no debería implicar bajar el nivel. Lo que sucede es que acá nos encontramos con barreras sociales, económicas, culturales. La idea de que para la semana que viene hay que estudiar esto o aquello es difícil de lograr.*

En relación con las características de la escuela, el profesor añade que *un docente acá gana un 30% más que en Córdoba porque cobra un adicional por 'zona desfavorable'*. Cabe destacar que Bustos tiene todas sus horas cátedra concentradas en esta escuela, algo en común con otros/as docentes que mencionaremos en este trabajo. En este sentido, la acumulación de muchas horas en la escuela generó condiciones de posibilidad y relaciones entre algunos *docentes comprometidos* -en términos de los actores-, quienes sostienen las prácticas educativas que aquí nos interesa explorar.

### **De los docentes comprometidos con ir más allá de la clase tradicional**

Bustos es uno de los docentes que sus pares señalan como comprometido, y es quien ha llevado adelante la iniciativa de participar en la Feria de Ciencias con estudiantes de 4to y 5to año. *La utilizo como una herramienta para ir más allá de la escuela* -nos explica. *Lo primero que preguntan los estudiantes es si [la participación en la feria]<sup>5</sup> lleva nota, a lo cual respondo que no, que es un trabajo extra. Y el primer requisito [para que participen] es que les tiene que gustar el trabajo.* La nota está ligada a la evaluación, a la obligación, al cotidiano del trabajo en el aula, del cual tanto docente como alumnos parecen querer distanciarse.

Esto se debe a que el uso de un *apunte teórico* como material de estudio que luego era evaluado no daba buenos resultados en su materia. *Me dicen* [los directivos y la inspectora del Ministerio de Educación] *que tengo que tener menos alumnos desaprobados, pero los índices del Ministerio no conciben con lo que vos ves acá* [es decir, la realidad de la escuela es distinta de aquella a partir de la cual fueron elaborados los índices]. *Los profes estamos presionados para que los chicos aprueben. Por eso, explica el docente, no podemos tomar evaluaciones, tenemos que tomar trabajos prácticos.* Sin embargo, Bustos no renunció a colocar notas y, además de llevar una planilla con evaluaciones conceptuales de cada estudiante, coloca calificaciones a los trabajos prácticos. *Esto es un sistema mío, personal.*

Esta insatisfacción con los modos tradicionales de enseñanza también es compartida por Victoria, docente de Biología. De hecho, fue ella quien nos señaló la conexión entre esta disconformidad y lo que llama el trabajo *en taller*: *con varios profes de acá trabajamos mucho en taller. Creemos que ese es el camino, después no sé si nos equivocaremos. Me parece que por ahí las clases convencionales es como que... no siguen el ritmo de los chicos. A los chicos les cuesta mucho estar sentados en un banco, prestando atención.* Y luego añade: *me parece que somos los adultos los que tenemos que convencerlos a ellos de que sí pueden. Los colegios tenemos que reversionar*

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

*las maneras de enseñar... El tema es enseñarles a encontrarse con el conocimiento, porque el conocimiento ya no puede salir de una persona hacia los chicos sino que tiene que ser algo que circule.*

El sistema implementado por Bustos, al igual que la feria de ciencias o el taller puesto en acción por Victoria, son maneras de lidiar con una cotidianeidad escolar para la cual no sirven los índices del Ministerio ni las evaluaciones ordinarias. La feria, señala el docente, *los hace crecer. Y es importante porque salen de su ámbito y conocen chicos de toda la provincia. Estamos a 20 kilómetros de la ciudad de Córdoba, pero hay muchos estudiantes de aquí que no la conocen. Muchos se sienten marginados y no salen porque se sienten mal.*

La feria y el taller, entonces, en contraste con la *clase convencional o tradicional*, permiten *ir más allá de la escuela*. Estas palabras refieren a acciones en las que, desplazándose de la escuela como espacio de *retención*, los/as docentes cuestionan la marginación impuesta a los jóvenes de este sector. Salir de la escuela posibilita interactuar con otros colegios, con otros actores sociales, salir de los márgenes. Pero también se trata de prácticas que tensionan los límites que impone tanto el aula -supuestamente el espacio por excelencia para el proceso enseñanza-aprendizaje- como la nota -como reconocimiento cuantitativo de ese proceso-. En el próximo apartado avanzaremos en nuestra indagación sobre estas acciones y sus efectos, para lo cual recuperaremos las voces de otros/as docentes *comprometidos/as*, analizando particularmente lo que sucede en torno a las olimpiadas de Historia.

### **Las jornadas y las olimpiadas de Historia: nos enganchemos**

Omar, uno de los docentes de Historia de la escuela, ejerció la docencia en el conurbano bonaerense hasta que se mudó a Córdoba, a principios de la década del 2000. Su nombre era uno de los que sonaban cuando preguntábamos a docentes y estudiantes acerca de las actividades o *proyectos* que se realizaban en la escuela. Nos presentamos ante él durante una de sus clases y nos invitó a pasar al curso, donde conversamos mientras los estudiantes resolvían algunas preguntas que él había anotado en el pizarrón, apoyándose en algunos apuntes -no alcanzaban para todos, por lo cual trabajaban en grupos- que el docente había pedido previamente a la biblioteca.

*Básicamente creo que la clase tradicional a mí no me da resultado y a ellos tampoco. Tres, cuatro clases, actividad, repaso, estudio, evaluación: 1 [uno, como nota] -comenzó explicándonos cuando le preguntamos cómo fue que él se involucró en las olimpiadas de Historia. Ni la nota ni el reto en la casa interesan [a los/as estudiantes]. Todo lo que implique sentarse a estudiar, sentarse a leer, es una lucha en el aula constante. Ellos no tienen oportunidad de estudio en la casa por diferentes motivos: porque tienen que cuidar a sus hermanos, porque tienen que trabajar, porque estudian de noche y no hay luz, porque no les interesa, porque no tienen las condiciones edilicias o un espacio para sentarse a leer. Al igual que en el relato previo, toda una serie de situaciones parece obstaculizar tanto el estudio como la evaluación.*

Nuestra indagación nos permitió reconocer que estas afirmaciones de los/as docentes apuntaban a fundamentar y justificar su inversión en otras prácticas. Omar, por ejemplo, cuando nos hablaba de su rechazo a la *clase tradicional*, deseaba contarnos de su experiencia en las Olimpiadas de Historia: *yo lo descubrí en la práctica, cuando el año pasado me bajaron una indicación de la dirección -comienza a contarnos. Llegó a la escuela, ¿no? [La propuesta consistía en] participar de unas jornadas de historia que organiza la Universidad del Litoral... y son nacionales. Leí el proyecto. Bueno, nos enganchemos [pensó en ese momento]. Para qué... no sé.*

Con esta última expresión el docente nos da un indicio del margen de incertidumbre con el que se comienzan a gestar estas iniciativas. La finalidad no está clara en sus inicios, pero Omar valora la jerarquía nacional de la propuesta, ya que al participar en esta instancia -retomando lo dicho por el profesor Bustos- los estudiantes *salen de su ámbito, van más allá de la escuela*. Por otra parte,

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

también podemos observar que el docente se engancha, al igual que los/as estudiantes, lo que nos habla de un proceso en el que se involucran con motivación y entusiasmo.

Para comprender la importancia que el docente otorga al hecho de que los estudiantes puedan *salir de su ámbito*, es fundamental considerar el lugar que ocupa la escuela y el barrio en relación con otras instituciones educativas y zonas de la localidad. Omar nos explicó que el barrio en el que se sitúa esta escuela está considerado como *las afueras de la ciudad, es el patio trasero*. Incluso afirma que *los chicos lo tienen también* [en su imaginario], y para demostrarlo nos recuerda justamente a la Feria de Ciencias en la zona, aquella de la cual hablamos previamente: *desde hace algunos años la escuela gana. Y los pibes no lo pueden creer. Porque ellos creen que le ganan a una escuela privada: "le ganamos al San Martín"* [una escuela privada de la misma ciudad]. *Muchos chicos de estos han sido excluidos del San Martín porque han repetido, o porque los padres no pudieron pagar más.*

El profesor Bustos también nos había advertido acerca de que estas relaciones de subalternidad se hacían visibles en la Feria. *La instancia zonal se hace en el San Martín, un colegio privado, y esa es la primera barrera. Los estudiantes del San Martín que reprueban vienen acá, pero nunca sucede al revés. Duele decirlo, pero allá tienen una formación superior y los chicos lo saben.* Por eso, en la Feria los estudiantes de esta escuela *se sienten menos, y eso es una de las primeras cosas con las que hay que pelear.* En esta dirección, una estudiante que participó en la feria nos dijo: *Yo estaba re nerviosa, como el año pasado y había como mucha gente y los chicos de ahí, del colegio, como que nos hacían poner nerviosos. Los veíamos como muy inteligentes, así como muy superiores. Por el colegio que iban, yo creo que tienen una mayor enseñanza y son mejores los profesores, no sé, me daban esa cosa así.*

Lo que parece ponerse en juego con estas prácticas es una relación con el conocimiento que no se reduce a la situación de enseñanza-aprendizaje del aula, de clase teórica a cargo de un docente seguida por una evaluación. En estas prácticas el conocimiento actualiza una figuración (Elias, 1990) que incluye a diferentes instituciones en relaciones asimétricas; a profesores *comprometidos*, a los padres y habitantes de la localidad. En este contexto, tanto la feria de ciencias como las olimpiadas de historia son valoradas por su impacto ante la situación de marginalidad o exclusión en la que se encuentran comprendidos los habitantes de la escuela y del barrio. Participar en estas actividades –con todos los movimientos y lazos que se ponen en juego– impacta sobre las fluctuantes relaciones de poder en este universo social; permite interactuar en instancias educativas apreciadas por la comunidad, en las que se legitiman los conocimientos y prácticas desarrolladas en una escuela marcada en el imaginario social como el destino para aquellos que no pueden sostenerse económica o académicamente en los establecimientos privados de la zona.

### **Del reconocimiento y legitimación de las prácticas**

Mientras realizábamos nuestro trabajo de campo, nos enteramos que dos estudiantes de la escuela superaron la etapa regional y pasaron a la instancia nacional de las Jornadas de Historia organizadas por la Universidad Nacional del Litoral. Se habían presentado presentaron de este colegio dos grupos, de dos alumnos cada uno, de 3er año. Unos días después de haber entregado los trabajos, recibieron la noticia con sorpresa debido al alcance nacional de la propuesta y a la importancia de pasar de instancia y ganarle a otros colegios considerados como *mejores*. *Los chicos están flotando todavía*, nos cuenta Omar. Los padres parecen compartir esa sensación y la madre de uno de los estudiantes premiados dijo al enterarse: *¡por fin una buena!* Asimismo, otros padres asistieron al colegio para agradecer.

Los estudiantes participaron en una nueva categoría que se llama *Iniciación a la investigación*, donde el tema es el mundo del trabajo en la Argentina a principio del siglo XX. Entonces les

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

mandan a los chicos un material, y ellos tienen que hacer una entrevista a alguien de su barrio que haya sido jubilado, empleado, desempleado.

Ellos eligieron entrevistar a una mujer que trabaja en la Biblioteca Popular del barrio. A esa entrevista la tuvieron que grabar, filmar y desgrabar de acuerdo a ciertas pautas que les mandan ellos. Después tuvieron que hacer un análisis de esa entrevista. Todo eso se envía a la Universidad del Litoral, que es la organizadora. Mientras Omar nos muestra el video que elaboraron, nos cuenta que chicos del Centro de Actividades Juveniles (CAJ)<sup>6</sup> los ayudaron a hacer la edición.

Omar nos contó que cuando se enteró de que habían pasado la instancia, lo publicó en su *facebook*. Ahí lo vio la preceptora del turno mañana y también lo publicó en su cuenta de *facebook con unas palabras muy lindas*. Entonces cuando al día siguiente Omar entró al curso todos aplaudieron a los ganadores, ya que se habían enterado previamente. Por otro lado, los docentes también recibieron el reconocimiento de los directivos, que firmaron unas notas para destacar *algo de la función desempeñada por los profesores, lo que se hizo desde el año 2011*, -nos comenta la coordinadora de curso-.

La noticia tuvo también repercusiones fuera del colegio. A los chicos les hicieron una entrevista del diario local, los filmaron para el canal. Pero además, tras ese logro fueron citados a la Legislatura. *Los chicos habían recibido un reconocimiento desde el Municipio, con un acto y le habían entregado una suma de dinero a cada alumno para los gastos que necesiten durante el viaje*, cuenta Omar. Tal suceso fue recibido con entusiasmo ya que algunos chicos nunca habían tenido la oportunidad de conocer el centro de Córdoba.

De este modo, las Olimpíadas se presentan como oportunidad para habilitar otros espacios de relación con el conocimiento, así como de relación con otros actores, la comunidad, otras instituciones. Pero identificamos también que en ese horizonte se habilitan reconocimientos y legitimación de las prácticas que no se reducen a *la nota*, o a la figura del docente; reconocimientos que pueden estar más allá de la escuela.

### **De las relaciones entre docentes con el nivel directivo en la construcción de los proyectos**

A pesar del reconocimiento que los directivos realizaron en aquella ocasión hacia los docentes, los proyectos alternativos no cuentan con pleno apoyo institucional. Como nos contaba Omar, vio el sobre con la información sobre las jornadas de Historia sobre la mesa de la dirección y decidió tomar la iniciativa. *El mail de las olimpíadas llega a dirección, pero después yo me hacía cargo de la actividad. Eso sí, por ahí tenés que venir a pedir cosas y puede que te digan que no. Por ejemplo, "che, necesito plata para esto", y te dicen "no hay". Listo, entonces me arreglo como puedo*.

Si el anclaje institucional es esporádico, ¿se trata de apuestas individuales? Cuando preguntamos por este punto al profesor Bustos, nos respondió que gran parte de lo realizado *es a pulmón. Si yo me voy es probable que nadie haga feria de ciencias. En algún sentido la institución colabora, si hay que faltar para hacer algo, podemos hacerlo*. Ambos docentes parecen haber naturalizado una relativa falta de apoyo desde el nivel directivo, al punto que uno de ellos nos decía que *una escuela puede funcionar sin dirección. De hecho, pasa mucho esto. Para nosotros incluso también implicaba vía libre para hacer*.

La carencia de un apoyo firme desde el nivel directivo obstaculiza una institucionalización plena de estas acciones. Pero, como señalan los docentes, esta carencia también funciona como *vía libre*, como esa parte de indeterminación y contingencia necesaria en el juego (Bourdieu, 1999) que posibilita la creatividad social. En esta situación, algunos docentes generaron una red desde la cual construyen, sostienen y retroalimentan -entre ellos- esos proyectos a simple vista individuales y sencillos. *Son proyectos chicos -dice Omar- los que podemos hacer: cerrados al aula o compartido*

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

*con otra profe. Por ejemplo, tenemos un proyectito con el profe Bustos de poder armar un muestrario de rocas, porque una de las orientaciones de la escuela es ciencias naturales. Hay una cultura de minería acá -la localidad posee una reserva natural en las inmediaciones del barrio, que en años anteriores alimentó a una industria minera hoy disminuida- entonces queremos armar un pequeño muestrario de rocas, para que los chicos conozcan qué están pisando, por ejemplo, ¿no? Y de hecho más orientado a las ciencias naturales. Y bueno, ya tendremos que ver a quién hay que hacerle notas.*

Vemos así cómo en las relaciones entre algunos/as docentes, a pesar de la heterogeneidad de sus tareas, se producen nuevas prácticas desde los márgenes de acción que escapan al control directivo o ministerial. *Es pasillo, sala de profes, mails -reflexiona Victoria. Cuando a uno se le ocurre una idea, como hace mucho que nos conocemos, por lo general sabemos qué va a funcionar, y así los demás [los otros docentes] se suman. Además, yo en este momento en este colegio tengo 12 horas institucionales.*

Las *horas institucionales* se enmarcan en una política educativa nacional para las escuelas secundarias, el Plan de Mejora Institucional, y en muchos casos son empleadas por los/as docentes para generar tutorías para estudiantes con dificultades. En otras ocasiones, como las que aquí recuperamos, estas horas sirven para *dar impulso a iniciativas que por distintas razones -falta de apoyo técnico, financiero u otras- aún no se han puesto en marcha y se estiman relevantes para mejorar la propuesta escolar*<sup>7</sup>.

Estas redes entre docentes se articulan entonces a partir de diversas condiciones de posibilidad: la *vía libre* percibida en relación con la dirección, las políticas educativas, la acumulación de horas cátedra en la misma escuela y por un conocimiento interpersonal forjado durante varios años de experiencia compartida en la institución.

### Reflexiones finales

En la escuela, la relación entre el Estado y los sectores populares se encuentra en constante construcción, en el cruce entre diversos procesos sociales: de reproducción de las relaciones sociales, de resistencia al poder instituido, de generación y transformación de conocimientos (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En esta ponencia hemos reconstruido la dinámica institucional de una escuela pública de sectores populares del Gran Córdoba, analizando cómo se desarrollan ciertas prácticas educativas que resisten ante una lógica escolar orientada hacia la retención. Nos preguntamos si estas prácticas constituyen rupturas ante la inercia social que se expresa en la construcción de relaciones negativas con el conocimiento escolar.

En esta dirección, hemos observado cómo la implementación de regulaciones legales y administrativas sobre las prácticas educativas contribuye a una ficción del acto de enseñanza-aprendizaje, prácticas que los actores rechazan al referirse a la *clase tradicional*. Pudimos identificar cómo los requerimientos del Ministerio de Educación de no desaprobar alumnos, la obligatoriedad de evaluar por notas como medida cuantitativa del aprendizaje, entre otros ha sido obstáculo para una relación positiva con el conocimiento.

Sin embargo, sostenemos que la institución educativa como campo de poder aloja resistencias en su interior. Éstas parecen manifestarse cada vez que docentes y alumnos *se enganchan* en instancias que se distancian de la clase tradicional, evidenciando sus insatisfacciones con estas formas de enseñar y aprender. A partir de las olimpiadas de Historia o la Feria, tanto docentes como alumnos, pudieron habitar otras oportunidades de relacionarse con el conocimiento, entre ellos y con otros actores sociales. En este sentido, el reconocimiento de estas prácticas ha cobrado lugar no sólo en el ámbito institucional por parte del director, alumnos, preceptores sino *más allá de la escuela*: en las familias, en el barrio, en otras escuelas o en los medios de comunicación locales.

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Paradójicamente, este reconocimiento social coexiste con la carencia de un apoyo o acompañamiento sostenido institucionalmente desde donde fortalecer estas prácticas y darles continuidad en el tiempo. A pesar de esto, los docentes asumen un *compromiso* y se *enganchan*, motivando a los chicos a engancharse; incluso algunos docentes que distribuyen sus horas de trabajo entre varias escuelas. Así logran organizarse a través de mails, en los pasillos o en sus tiempos libres para viabilizar proyectos en conjunto, propuestos o implementados por los profesores -feria de ciencia, olimpiadas de historia, talleres- donde los alumnos encuentran una alternativa para involucrarse con una propuesta educativa.

Entendemos que tanto estudiantes como docentes se encuentran comprometidos en estas actividades; las cuales no están directamente asociadas a una nota, tal como es planteado desde la clase tradicional, sino que ponen en juego otros elementos. Entre otros, el reconocimiento social de una institución educativa atravesada por la marca de la retención como su objetivo principal. Al participar en las olimpiadas o la feria de ciencias, jóvenes y adultos confrontan en la práctica el lugar atribuido a esta escuela como destino para los estudiantes excluidos de las instituciones privadas, así como la marginación impuesta a los jóvenes que habitan en lo que es visto como el patio trasero de la localidad.

Analizando el interjuego de procesos de control y apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1983) en la escuela, nos hacemos algunas preguntas para abordar en próximas comunicaciones. ¿Permite la feria de ciencias que los estudiantes se involucren con los conocimientos de Biología? ¿Posibilitan que el conocimiento académico/escolar se vuelva más próximo o sea apropiado, antes que ser considerado como ajeno o amenazante? El profesor Bustos duda: *no sé si le toman el gusto a la Biología, pero les interesa el tema que se les planteó. En la feria, vos tenés que defender lo que investigaste. No puede ir alguien que no le guste el tema.* Y agrega que, por ejemplo, dos de los estudiantes que seleccionó este año *no se caracterizan por ser buenos para el estudio, ninguno es un genio; pero les gusta el tema.* Conocer si el *gusto* por un tema se traduce en prácticas de mayor involucramiento con los conocimientos, implicando a la vez efectos a largo plazo, es un interrogante que posibilitaría profundizar el análisis que hasta aquí presentamos.

En esta línea, también nos preguntamos si las apuestas por *el taller, lo práctico y lo lúdico* promueven encuentros con los conocimientos caracterizados por el involucramiento que no es sin otros: docentes, estudiantes, talleristas. En uno de los proyectos de la escuela, la docente formulaba como objetivo *generar destrezas expresivas y artísticas desde lo lúdico en pos de la toma de la palabra.* ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en estas actividades? Retomando nuestro interés inicial por conocer la escuela para pensar el ingreso a la universidad, es necesario reflexionar sobre estas actividades e interrogar sus potencialidades y/o limitaciones para facilitar/obstaculizar el pasaje hacia un nuevo ámbito académico -los estudios superiores-. Nos parece menester mantener abiertos estos interrogantes porque entendemos que en ese nuevo campo las reglas/normativas/lógicas del juego se reconfiguran con contenidos que se complejizan, las instancias de evaluación se vuelven más exigentes. Jugar el juego en estudios superiores pone a prueba otras apuestas que sin embargo no pueden dejar de pensarse a partir de las potencialidades u obstáculos construidos en la escuela secundaria.

### Notas

1. Realizadas desde el Programa de Investigación "Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades" (CEA-UNC).

2. Nos referimos al proyecto "Los últimos años de la secundaria y el acceso a la universidad en sectores populares. Propuestas institucionales y lógicas escolares que favorecen una relación positiva con el conocimiento". Director: Dr.

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Facundo Ortega. Co-directora: Lic. María Elena Duarte. Radicado en CEA-UNC. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNC) por el período 2012-2013.

3. Proyecto: "Relaciones con el conocimiento y lógicas escolares. Los últimos años de una escuela secundaria pública en sectores populares". Directora: Lic. María Elena Duarte. Co-directora: Lic. Carla H. Falavigna. Radicado en CEA-UNC. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC por el período 2014-2015.

4. Usamos cursivas –sin comillas- para dotar a las expresiones de nuestros interlocutores de un poder explicativo que les permita dialogar con la teoría o la academia. Para una discusión sobre una política textual de este tipo ver Quirós, 2006. Por otra parte, para preservar sus identidades empleamos nombres ficticios en personas, lugares e instituciones.

5. Empleamos corchetes para introducir explicaciones o interpretaciones de elementos implícitos en los contextos de situación, los cuales hemos podido reconocer por nuestro tránsito por la escuela y por una familiarización con sus problemas y cuestiones en juego. Para una discusión detallada sobre el *subjetivismo* como estrategia metodológica que permite incluir la propia palabra como parte del corpus, ver Favret-Saada, 2010.

6. Estos espacios son parte de una política de Estado que promueve "proyectos de extensión educativa para las escuelas de nivel secundario que acompañan las trayectorias educativas y promueven nuevas formas de estar en la escuela para fortalecer el protagonismo de los jóvenes" (cajcordoba.blogspot.com.ar). En el CAJ de esta escuela se desarrollan, entre otras actividades, un taller de radio, un taller de creación audiovisual y, los días sábados, actividades deportivas.

7. Como establece uno de los documentos diseñados para la implementación de esta política educativa: <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Dise%C3%B1o-e-Implementaci%C3%B3n-del-Plan-de-Mejoras-Institucional.pdf>

### Referencias

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carli, S. (comp.), (2014). *Universidad Pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos. Nº 37. pp. 70-80.

Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.

Favret-Saada, J. (2010). *Deadly words. Witchcraft in the Bocage*. Cambridge: Cambridge University Press

Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2010). *Condicionamientos sociales y académicos en el ingreso a la Universidad*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, XVII (29), 97-115.

Milesi, A. (1997). *La Percepción social de la Problemática Ecológica en Ciencias Sociales*. Ciencias Sociales. Publicación del Área Ciencias Sociales del CIFFyH-UNC, (1), 41-55.

Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortega, F. (comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.

## CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Quirós, J. (2006). Cruzando la Sarmiento: una etnografía sobre piqueteros en la trama social de sur del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: Antropofagia.

**Artículo recibido:** 16 de octubre de 2015

**Artículo Aceptado:** 10 de diciembre de 2015