



PID 3135

Sobre el estudio y el estudiar en las carreras de Ciencias de la Educación

Miguelés, María Amelia; Auch, Marcela; Tarulli, Gloria; Viñas, Fabiana; Sattler, Susana; Blaser, Amanda; Monzón, María I.

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. (Paraná, Entre Ríos, Argentina).

CONTACTO: mtalime@gmail.com

Resumen

En el campo de la formación, y en particular dentro del ámbito universitario, se vienen planteando diversas inquietudes e interrogantes acerca de los procesos de estudio de los estudiantes. En la mayoría de los casos resulta complejo comprenderlos o se los intenta interpretar desde las lógicas y biografías personales de los docentes. En este sentido, y definiendo como contexto de investigación la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y en particular el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se centran los análisis en *los procesos de estudio de los estudiantes* de esta institución. Los mismos engloban los de enseñanza y aprendizaje pero, si bien se inician dentro de la institución educativa, siguen viviendo fuera de ella. Procesos que, en este proyecto, tienen como principales referentes a los estudiantes, sus relaciones de y con el saber, sus relaciones con el aprender.

El artículo aborda parte de la producción resultante de esta investigación, en la que se tratan los sentidos atribuidos al “estudio” y al “estudiar”, categorías que han sido objeto de construcción y especificación en el mismo desarrollo investigativo.

Palabras clave: procesos de estudio, estudiantes, formación, curriculum, institución

I. Introducción

Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación “*Entre la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de estudio en las experiencias de formación académica de los estudiantes*”¹ que toma como referente institucional a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, específicamente las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Intentamos comprender las maneras, los recorridos, los modos –individuales y colectivos– de abordar el estudio, las relaciones con el saber y con el aprender, que establecen los estudiantes en sus itinerarios de formación. Pero estos procesos de estudio no sólo suceden en la situación de clase sino que la exceden y se extienden más allá de ella.

Los procesos de estudio que se desencadenan en el ámbito académico forman parte de las relaciones con el saber que mantienen los sujetos; relaciones que no sólo asumen un carácter epistémico sino que conforman procesos de subjetivación, en su dimensión identitaria. Cada sujeto plantea sus particulares procesos de estudio, de acuerdo a historias y biografías escolares así como a las maneras de inscribirse en el curriculum, en la institución y en el contexto social, histórico y político. Además, en la temporalidad de la formación en la universidad, los procesos de estudio, las relaciones con el saber y con el aprender se van modificando, son condicionados por una cultura académica y por una organización institucional con sus normas, espacios y tiempos, a la vez que participan de ella.

II. Acerca del proceso de Investigación

“...La esencia de la cuestión está en pensar conceptos, ante todo como organizadores de la relación con la realidad y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas...” (ZEMELMAN, 1992: 108).

Esta investigación se conformó desde problematizaciones constantes, tanto de las teorías como de los datos que se fueron construyendo. El desafío estuvo en adoptar una actitud de escucha atenta a lo que estas realidades nos dejaban pensar, a lo que nos interpelaba, evitando confirmar lo ya sabido o someter los datos a explicaciones de las teorías aprobadas. Proceso que estuvo orientado por la exigencia de *totalidad*², como un esfuerzo de razonamiento siempre abierto a nuevas articulaciones y reordenamientos.

Construimos un *campo de objetos articulados* para aproximarnos a nuestro objeto de indagación, en el que la categoría **procesos de estudio** cumplió la función de *concepto básico ordenador* de otros objetos: *estudio-estudiantes-enseñanza-formación-curriculum-institución-relación con el saber-relación con el aprender*.

Distintas fases, no precisamente secuenciadas sino imbricadas, tuvieron lugar en los diferentes momentos del proceso de investigación. Dentro de estas fases, *un comienzo* se constituyó en torno a la lectura y análisis de producciones relacionadas con el tema. Supuso un primer estado de situación (ya iniciado para la elaboración del proyecto) que nos permitió repensar el campo de objetos inicialmente construido.

Por otra parte, y en simultáneo a estas lecturas, establecimos los primeros contactos con estudiantes de los diferentes años del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con posterioridad a la elección de una muestra al azar de estos informantes clave (seleccionados por año de ingreso a la carrera). En estos primeros encuentros les comunicamos el sentido del proyecto de investigación y acordamos los modos de participación en él.

En un *segundo momento* confeccionamos un instrumento de recolección de información para realizar las primeras entrevistas en profundidad a los estudiantes. Concretamos entrevistas con un total de 25 estudiantes, 5 de cada uno de los años de ingreso³ –2011, 2010, 2009, 2008 y 2007–.

En este momento lo que constituyó un primer campo de objetos articulados se fue reformulando⁴. De tal modo y sin perder de vista la categoría analítica organizadora, definimos otros ejes que delimitaron tanto la estructura de las entrevistas como sus análisis: **estudiantes; relaciones con los objetos de estudio; relaciones con otros sujetos; ambiente; prácticas de estudio** (eje que comprende: *estrategias de “adaptación” a la cultura académica y a la organización institucional y estrategias para comprender, recordar, explicar*); **propuestas de enseñanza; historicidad, movimientos en el proceso de formación; sentidos atribuidos al “estudio” y al “estudiar”**.

En torno a estos ejes realizamos un primer análisis descriptivo de cada entrevista para luego, en base a estas primeras producciones, llevar adelante nuevos análisis transversales de los grupos de entrevistas de cada cohorte.

Un *tercer momento* lo constituyó la realización del *Encuentro* con estudiantes de diferentes años de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación –no sólo con los entrevistados– a fin de compartir los avances del proyecto y debatir con ellos sobre sus principales ejes de análisis. Los resultados de este encuentro fueron incorporados como elementos de triangulación y de reinterpretación de los datos construidos previamente.

Finalmente, realizamos *un nuevo análisis* que integró, en sus continuidades y diferencias, los análisis transversales de cada cohorte, incluyendo la totalidad de las entrevistas y sus respectivas interpretaciones.

Resultante de los momentos anteriores reconstruimos el campo de objetos que define el problema de investigación, como instancia de abstracción y de aproximaciones explicativas al problema. Las referencias teóricas consultadas a lo largo de todo el proceso de investigación surgieron precisamente de las múltiples lecturas de la información reconstruida y de la necesidad de reinterpretarla.

De tal modo, en la comprensión de los *procesos de estudio* se articulan:

* **Singularidades de los estudiantes.** Diferentes historias –institucionales y personales– atraviesan las maneras en que cada estudiante se inscribe en los ámbitos universitarios. En ellas se definen decisiones y expectativas acerca de la carrera y de la vida, algunas de las cuales permanecen y otras se modifican en los movimientos que supone formar parte de la institución, así como también por acontecimientos familiares, condicionamientos económicos, posicionamientos políticos, entre otros. Cada estudiante “se presenta” desde sus particularidades, entre las que reconocimos rasgos comunes y otros diversos.

* **Relaciones con los objetos de estudio.** En la mayoría de los entrevistados “el estudio” está relacionado de distinto modo con los diferentes objetos de estudio y disciplinas curriculares. Al mismo tiempo, el vínculo pedagógico que se establece en la situación en que éstos se enseñan y se aprenden, constituye un condicionante clave de las relaciones con los saberes.

* **Otros sujetos.** Los procesos de estudio suponen entrar en un dispositivo relacional, apropiarse de una relación intersubjetiva, asegurar un cierto control del desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí. Implican relaciones con los otros (profesores, compañeros, miembros de la familia) a quienes se les atribuyen expectativas, saberes, deseos, que se vinculan con el estudio y con estudiar.

* **El ambiente de estudio.** Cuentan los estudiantes que crean un ambiente para estudiar, definido por los objetos que incorporan, los que evitan, con tiempos organizados y previsibles. Suponen una necesaria construcción de “rutinas” que resultan imprescindibles para llevar adelante esta actividad. El “ambiente de estudio” refiere a aspectos tales como el lugar físico, los recursos, ciertas rutinizaciones, condiciones temporales, que serían favorables para estudiar.

* **Prácticas de Estudio.** Forman parte de estas prácticas tanto las estrategias de adaptación a la cultura académica y a la organización institucional, como las usadas para comprender, explicar, recordar. Los estudiantes, al participar de la dinámica institucional, ponen en juego diversas maneras de adaptación para incorporarse a una cultura académica que les plantea condiciones de cursado, de acreditación, de emplear los tiempos y los espacios, responsabilidades ante las normativas que rigen su funcionamiento. Así también, sostienen exigencias de lectura, de escritura, de adquisición de un lenguaje y pensamiento, propios de una comunidad científica y de un ámbito académico; elaboran estrategias para comprender, recordar, explicar.

* **La enseñanza.** Las *cláusulas del contrato didáctico*⁵, siempre presentes pero no necesariamente explicitadas, “condicionan” la relación con los saberes y “caracterizan” el proceso didáctico que se lleva a cabo. Ante este carácter, en nuestra investigación hemos considerado a los estudiantes como “*reveladores de las características de las situaciones a las que reaccionan*”⁶ (Brousseau, 2007: 24). Es preciso aclarar que no estamos convalidando una vinculación determinante entre procesos de estudio y enseñanza, pero sí se advierte su condicionamiento, en mutuas interacciones entre profesor y alumnos.

* **Historicidad, movimientos en el proceso de formación.** Es inherente a la formación y a los procesos de estudio en ámbitos institucionales, su carácter histórico y contingente. Los movimientos suceden en y entre instituciones, en torno a experiencias más o menos conmovedoras, a sujetos y saberes. Abordamos, en principio, el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, y luego, las variaciones de las trayectorias en la facultad.

* **Sentidos atribuidos al estudio y al estudiar.** Ambas categorías han sido especificadas en torno a los múltiples análisis que llevamos a cabo en el proceso de investigación. Precisamente en esta oportunidad nos centramos en los sentidos atribuidos a ambos significantes. Sentidos que articulan lo que enuncian los estudiantes y las interpretaciones de los investigadores.

III. Referentes teóricos y sus problematizaciones

El objeto de estudio que organizó nuestra investigación tiene puntos de coincidencia con aportes del campo de la Didáctica de la Matemática. Estos aportes conformaron una de las claves de lectura, de problematizaciones y análisis.

Un grupo de especialistas en Didáctica de las Matemáticas –Yves Chevallard, Marianna Bosch y Josep Gascón⁷– ha venido sosteniendo la importancia de adoptar un enfoque curricular centrado en los procesos de estudio de los alumnos. Consideran que la mayoría de las veces se estructura y elabora un curriculum casi exclusivamente desde el punto de vista de la *enseñanza*, circunscribiendo todas las tareas a la selección y secuenciación de contenidos, a la metodología de enseñanza y a las formas de evaluación que implementará el profesor para guiar el proceso de estudio de los alumnos.

Señalan que si bien la enseñanza es un medio importante para el estudio, el problema del curriculum debería plantearse en términos del proceso de estudio y no sólo del proceso de enseñanza. El curriculum –afirman– debe entenderse primero como *programa de estudio* que define la orientación de una determinada propuesta de formación, que obligatoriamente deben saber sus egresados, de lo que luego se deriva lo que deben hacer la institución y los profesores para dirigir y ayudar a los alumnos en su estudio. Enfatizan el singular espacio que otorga el curriculum para pensar en “el estudio” de determinados saberes, iniciado en el ámbito educativo pero excediéndolo.

De allí que la elaboración del curriculum no pueda tomarse como un problema de selección y organización no problemática de contenidos de cada disciplina. Implica la “reconstrucción de las

obras” que ofrece cada disciplina para ser estudiadas y no sólo enseñadas. Sostienen que una de las características que debe poseer una obra para formar parte del currículum es que, además de considerarse valiosa en sí misma, “ayude a acceder a otras obras de la sociedad” (Chevallard et al, 1997:118).

En torno al currículum como *proyecto de estudio*, aluden a los problemas que es necesario atender como “problemas didácticos”. Cuando mencionan “lo didáctico” no refieren exclusivamente a *la enseñanza* sino a los procesos de estudio de un determinado saber. Destacan la importancia de analizar estos procesos, relacionados tanto con ámbitos educativos destinados para la enseñanza como con aquellos que suceden en otros ámbitos. Y resulta relevante la afirmación de que **en la clase es donde se puede desencadenar un proceso de estudio que llevará a los alumnos a aprender –solos o junto con los compañeros– algo fuera de la institución o fuera de la enseñanza del profesor**. En estos otros ámbitos no hay clase ni profesor pero sí proceso didáctico.

Se suele olvidar la existencia de otros procesos didácticos que hacen posible –o imposible– cierto proceso de enseñanza y aprendizaje en clase. Y al olvidarlos, el aprendizaje y la enseñanza pasan a ser un fin en sí mismo y no un medio para lograr otras finalidades. Hay un proceso didáctico cada vez que alguien se ve llevado a estudiar acerca de un determinado saber o cada vez que alguien ayuda a otro/s a estudiarlo (Chevallard et al, 1997: 57). Pero estudiar no significa aquí solo eso que se hace en soledad, fuera de la clase, sino aquello que un grupo de alumnos durante todo un período lleva a cabo cuando estudian cualquier disciplina con ayuda de uno o varios profesores. Y en este sentido, la *enseñanza* es un medio para el estudio.

Es común considerar importante únicamente los momentos en que los alumnos están en clase con el profesor, desconociendo que el aprendizaje, como efecto perseguido por el estudio, no se produce sólo cuando hay enseñanza, ni sólo durante la situación de clase. Como decíamos, si bien el estudio engloba los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos que se inician dentro de las instituciones educativas (como aquellas socialmente dispuestas para enseñar y aprender) siguen viviendo fuera de ellas. Estas instituciones deben crear medios para que los alumnos estudien y aprendan (mediante la enseñanza u otro tipo de actividades), pero también tienen que proporcionarles instrumentos para que puedan seguir estudiando al salir de ellas, una vez acabadas las clases (Chevallard et al, 1997:59). Es un problema fundamentalmente didáctico y de responsabilidad de docentes y especialistas en didácticas, entender mejor los procesos didácticos y los fenómenos que se originan en la clase y se extienden más allá de ella, las actividades que en relación a la disciplina realizan juntos profesores y alumnos y los que exceden esta relación, así como las cláusulas del contrato didáctico⁸ que rigen esta actividad.

Es fundamental, señalan, no sólo centrar el análisis en lo que el profesor debe hacer para favorecer el aprendizaje de los alumnos (para que se traduzca en adquisiciones significativas y en el interés por la materia) sino considerar y analizar el trabajo que hace el alumno en relación con la disciplina. La mayoría de las veces se concibe este trabajo como una actividad privada y subjetiva del alumno, lo que trae como consecuencia la concentración de las actividades del alumno en el aula y la mutua dependencia alumno-profesor. Se acepta que el resultado del aprendizaje del alumno depende esencialmente de la instrucción del profesor y dada la opacidad del proceso de estudio del alumno, el profesor solo puede pretender modificar la enseñanza para mejorar el aprendizaje. No podría incidir en el proceso de estudio del alumno porque no tiene acceso (Chevallard et al, 1997).

Justamente el problema de investigación que planteamos surge de la inquietud que nos provoca la opacidad de estos procesos. Decidimos detenernos en los procesos de estudio de los estudiantes, en el trabajo que cada uno hace en relación con las disciplinas y/o espacios curriculares, al mismo tiempo que en aquellos rasgos transversales que definen curricular e institucionalmente el campo de formación. La formación en “las Ciencias de la Educación” nos remite a contemplar y exceder los límites disciplinares, ya que se configura en medio de distinciones y confluencias.

Hemos trabajado sobre los enunciados de los estudiantes, sabiendo que en ellos sólo hallaríamos restos de una experiencia inapresable, expuestos a los límites y orientaciones de nuestra interpretación. Al mismo tiempo, como advierte Bernard Charlot (2006), cuando el objeto de la investigación refiere a “la relación con el saber”, esta relación incluye generalmente representaciones que no emanan de los datos que recogemos a través de entrevistas con los sujetos, como contenido explícito de conciencia, antes que el investigador plantee la pregunta. Fue así que la pregunta sobre los procesos de estudio provocó el asombro y el desconcierto de los entrevistados frente a un proceso que resulta pocas veces interrogado; menos aún, pasible de algún tipo de objetivación.

IV. Sentidos atribuidos al estudio y al estudiar

En los tramos finales de la investigación pudimos reconocer la complejidad de aspectos que se relacionan con los sentidos atribuidos a términos tan frecuentemente utilizados en el ámbito académico –inclusive en todos los que circundan a los estudiantes durante su vida universitaria– como son el “estudiar” (como actividad) y el “estudio” (como patrimonio).

El *estudiar* pone en palabras una actividad que conlleva varias acciones, objetos y recursos, condiciones curriculares e institucionales, el ambiente en el que se lleva a cabo, los sujetos con los que se vincula, tiempos y espacios. El *estudio*, por su parte, implica una experiencia de transformación, que permite sentirse poseedor de algo –con límites difusos– que habilita el logro de otros estados; se asemeja a formación (como *bildung*) ya que supone tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal, “...en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 1993: 40).

Ensayamos a continuación una secuencia de relaciones que consideramos están presentes en las significaciones que reconstruimos a partir de lo que se definió inicialmente como “procesos de estudio en las experiencias de formación académica de los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación”.

La actividad de estudiar

Si nos detenemos en un comienzo a pensar en el estudio como actividad, podemos reconocer diferencias en los sentidos que le otorgan los estudiantes de los primeros años respecto de lo que consideran los más avanzados. Sin embargo, tanto en unos como en otros advertimos una definición que se reitera: *significa eso que en algún momento se hace en soledad, en relación con los textos, con los temas, con los saberes*. En el encuentro realizado con los estudiantes, decían:

En general estudiamos solos porque es muy difícil encontrar compañeros del mismo curso, materia o año, o si somos de Santa Fe, de Diamante o de otro lado, se complica.

La mayoría en un primer momento leemos o estudiamos solos y luego, en un segundo momento, nos encontramos con otros para discutir o debatir.

En este grupo somos estudiantes de tres cohortes distintas (2.º, 4.º, 5.º año) y todos coincidimos en que mantenernos estudiando con otros o juntándonos con otros es una necesidad. A la vez es una de las posibilidades que nos dio la carrera. Solo, muchas veces no se puede mantener el estudio, el cursado, el transcurrir por la facultad. No es fácil, por los tiempos de cada uno, no sólo por el trabajo sino por los horarios personales, los tiempos de lectura. Eso depende mucho de las cátedras. Hay materias que dan trabajos en las cuales necesariamente tenés que encontrarte con otros. Además las personas con las que en los primeros años vas transitando, van haciendo

camino distintos e implica siempre un readaptarse con otros, a sus modos de estudio y tiempos de lectura; son distintos y se hace complicado.

Surgió bastante la idea de estudiar solo, al menos las primeras lecturas se hacen en soledad, en silencio absoluto. Ese clima, a los que vivimos con familiares, se nos complica. Aunque para los que viven solos, a veces ese silencio puede ser angustiante. En algún momento pensamos en encontrarnos con alguien para poner en común lo que leímos. En los primeros años, se estudia solo y después compartimos con otros. Esto también depende de la demanda de cada cátedra. Si proponen instancias en las que es necesario estudiar con otros, lo hacemos.

La mayoría aprendimos a estudiar solos. Preferimos estudiar en casa. Nos cuesta dialogar con otro, no así a la hora de hacer una producción, porque en ese diálogo es cuando aparece algo que yo no estudié o no vi y entramos en estado de angustia, de bloqueo de lo que uno cree que ya sabe.

Surgió la necesidad de leer solos, como una interiorización de textos y conceptos. Después el compartir tiene que ver con la interpretación y el tomar un punto de vista.

Se interpreta que el estudiar en principio necesita tiempo de privacidad y luego de esta instancia puede compartirse.

Ahora bien, centrándonos en la idea de estudiar como actividad, los estudiantes describen diferentes acciones: leer, releer, hacer marcas al margen, subrayar o colorear los textos, escribir, elaborar resúmenes, síntesis, esquemas o mapas conceptuales. Una serie de acciones que condensan la actividad de estudiar y, como sostiene Charlot (2006), es el sujeto quien debe sentirse el principal recurso para llevar adelante esta actividad; asumir este lugar es condición necesaria. Los alumnos las mencionaban como “herramientas para el estudio”:

... el uso de resúmenes, esquemas; memorizar relaciones entre conceptos intentando hacerlo con explicaciones en voz alta para sí mismo y no repitiendo como loros sino intentando entender el contenido; subrayar, escribir, contextualizar contenidos y autores en cada cita o parte de la teoría.

Entonces “estudiar” es en sí una actividad que supone otras acciones. Cada una de ellas tiene sus particularidades y requiere de un proceso de aprendizaje: leer de una u otra manera, detenerse en lo leído y volver a leer todo o algunas partes, leer y subrayar o apuntar alguna palabra en los márgenes para luego recordar de qué se trata. Como decíamos, también resumir, sintetizar, hacer cuadros o mapas conceptuales supone una serie de aprendizajes que luego se integran como parte de los procesos de estudio.

En definitiva, leer y escribir se constituyen en exigencias vinculadas a la actividad de estudiar que la facultad trasmite: “*acá, en la mayoría de las cátedras, tenés que leer para todas las clases*”.

Los alumnos de 1er. año describen con exhaustividad sus maneras de estudiar. Podemos pensar que en estos primeros tiempos el estudiar está más ligado a la búsqueda de una sucesión de actos normativizados y sin ambigüedad (modos, formas, estilos comunes), como garantías de “saber estudiar”. Sin embargo, con el correr de los años de cursado van aceptando que el estudiar varía de acuerdo a la situación y depende más de la producción de los sujetos. Las descripciones son más generales, sin demasiados detalles, incluso asombra la pregunta sobre una serie de acciones que se han naturalizado. Sucede que cuanto más se “domina”⁹ la actividad de estudiar, más difícil es enunciar los procesos

involucrados en ella. Las mini variaciones de la situación inscriben en el cuerpo la actividad y es menos posible de exponerla bajo las formas de enunciados (Charlot, 2006). A continuación algunas de sus explicaciones:

El cómo estudiamos va cambiando. El cómo aprendimos a estudiar en los primeros años se recontextualiza en los años posteriores. En los primeros años se hace una lectura amplia o recurriamos a otras lecturas o a internet para poder entender lo que los textos decían. Hacíamos una lectura amplia del texto, luego una lectura focalizando en las categorías o ejes que se proponían desde las cátedras. Eso también depende de cómo las cátedras van direccionando esa lectura de los textos. Con el tiempo, estos modos se modifican al reconocer, más a partir de segundo y tercer año, las lógicas de cada cátedra que demandan modos propios de estudiar.

Se va aprendiendo a estudiar, economizando esfuerzos. A veces leíamos el texto muchas veces queriendo sumar citas que no eran importantes y volver y volver sobre algo innecesario, ya que la cátedra sólo quería ilustrar con un ejemplo de ese texto. El aprender a estudiar está en relación con la propuesta de enseñanza.

Los estudiantes avanzados comentan que ya no hacen resúmenes porque tienen poco tiempo¹⁰ o toman palabras, marcas en los textos, para organizar sus lecturas, siempre buscando relaciones con lo que conocen, les preocupa, pueden significar. Ponen en juego otra metodología de estudio, la comprensión de una lógica más abstracta, el desarrollo de una capacidad de análisis y el entrenamiento de leer textos más extensos (Carli, 2012: 97).

En los primeros años los mayores esfuerzos están puestos en “entender” lo que se lee, en comprender las relaciones, los conceptos, las palabras, la complejidad de un nuevo discurso que se debe transformar en práctica discursiva. No sólo basta con comprenderlo, hay que pensar y explicar con estas formas discursivas, con esas palabras, con esos giros de lenguaje que ofrece tal o cual cátedra, tal o cual profesor.

Una estudiante afirma que estudiar es mucho más que leer, “uno puede leer y sabés la información pero no hacés ninguna actividad con eso”, y agrega que se llega a leer algo sin haberlo estudiado. Porque estudiar implica saber qué significa lo que se lee y apropiarse de ello, incorporarlo, sin reproducir lo mismo; es aprender relacionando conocimientos, lo que permite hablar o discutir sobre el tema. Comentó uno de los grupos en el encuentro:

... de nuestra formación destacamos no perder de vista la vigilancia epistemológica y el modo de vincularnos con el conocimiento. Nuestra intención es no memorizar ni estudiar repitiendo como loros, cortando y pegando. Ni nosotros ni que nuestros futuros alumnos hagan eso. Queremos que en relación con el contenido, todo lo que estudiemos tenga un contexto, una base, un fundamento y relaciones interdisciplinarias.

Algunos estudiantes entrevistados –de los últimos años– describen escenas de lectura como parte de los procesos de estudio. Cuentan que a veces se compenetran tanto que lo leído los lleva a “quedarse pensando” a partir de una idea, una palabra, una frase. En estos momentos logran fugarse de la literalidad del texto, de las palabras del autor y proyectar el propio pensamiento. A eso le llaman creación, como producción personal; estudiar implicaría la posibilidad de generar nuevos conocimientos en diálogo con saberes elaborados por otros (autores, textos bibliográficos), sin quedar en su sola “reproducción”.

Recordar lo que se estudia es indicio de haber estudiado. Les preocupa cuando no pueden recordar, en años posteriores, lo que estudiaron “a conciencia” y en detalle tiempo atrás. Una suerte

de evocación permanente les exige articular lo nuevo con lo sabido y al mismo tiempo recordar y explicitar “lo sabido” (Beillerot, 1998).

Se reitera en las entrevistas y en el encuentro con los estudiantes, la importancia de estudiar con otros, a pesar de las dificultades que se les presentan para reunirse. Consideran que estudiar también es ir a clase, dialogar con compañeros, intercambiar puntos de vistas (aunque después de estudiar en soledad). Los *otros* –compañeros– se constituyen en interlocutores necesarios de los procesos de estudio. Se estudia también en estos espacios de debate, verdaderos ámbitos didácticos que aprendieron a crear junto con sus pares. La facultad, señalan, ha propiciado estas maneras de estudiar, ya sea a través de las modalidades de trabajos prácticos, en la dinámica de las clases y/o en la perspectiva con que enfocan los objetos de estudio. Como decían los estudiantes de uno de los grupos en el encuentro: “... *todos coincidimos en que mantenernos estudiando con otros o juntándonos con otros es una necesidad*”.

El estudio y los saberes

El saber también se presenta bajo la forma de objetos, enunciados que parecen tener una existencia y sentido por sí mismos. Sin embargo son formas sustancializadas de una actividad, de relaciones epistemológicas y sociales entre los hombres y con el mundo (Charlot, 2007).

El estudiar inevitablemente se vincula con “lo que se estudia”. Y aquí nos encontramos con saberes que son parte de la propuesta curricular, de la cultura académica y de la dinámica institucional, que refieren tanto a disciplinas científicas y sus transposiciones en los ámbitos de enseñanza, como a otras prácticas no precisamente definidas por un marco disciplinar pero que se constituyen –a manera de curriculum oculto– en objetos de aprendizaje y en algunos casos de enseñanza.

Yves Chevallard (1997) habla de tres tipos de objetos de saber involucrados en los espacios educativos: saberes *disciplinares*, *paradisciplinares* y *protodisciplinares*¹. Los primeros son explícitamente objetos de enseñanza, constan en los programas, en los contenidos mínimos de los diseños curriculares, mientras que los *paradisciplinares* son los que, dentro del marco disciplinar, operan como condición de aprendizaje de los disciplinares, se supone que fueron aprendidos antes y enseñados en otros tramos de la formación. En tanto los *protodisciplinares* son aquellas nociones más profundas, que implican posibilidades de comprensión, relación, organización, transferencia, entre otras. El autor advierte que estos dos últimos tipos de saberes son poco contemplados por los docentes o menos tenidos en cuenta como objetos de aprendizaje.

En el caso que estamos analizando podemos observar que a los alumnos –sobre todo de los primeros años– les provoca una gran cuota de desconcierto responder a las demandas de estos saberes. Inclusive, en situaciones extremas, no dominarlos llega a ser motivo de abandono de la carrera. Algunos recurren a estudiantes avanzados, quienes ofrecen andamiajes para acompañarlos. Expresaba un grupo de estudiantes: “*Las distintas cohortes compartimos muchas cátedras. Eso se presenta como posibilidad ya que otros te cuentan sus modos de estudio y te hacen entrar en las lógicas de cada cátedra*”.

Como parte del contrato didáctico que establecen con los distintos profesores y en cada cátedra, los alumnos tienen que interpretar cuáles saberes paradisciplinares y protodisciplinares se espera que ellos pongan en juego en sus procesos de estudio. Deben entender cómo establecer relaciones entre saberes de un mismo año, de una misma cátedra, de otras cátedras y años de cursado; organizarlos siguiendo algún criterio (por períodos, por autores, por temas, etc.). Tienen que poder pensar y elaborar algo más que lo que sostienen los autores, vincular las teorías con experiencias de vida, con lo que sucede en la sociedad, en la realidad educativa; relacionarlas con su futuro profesional. Deben comprender y explicar a otros con palabras precisas, acordes con el discurso académico presente en la institución y con lo que cada materia exige, entendiendo el significado de los conceptos –términos– en

el contexto de cada disciplina, de cada autor, de cada paradigma o perspectiva de análisis. Todo esto conforma un complejo conjunto de requerimientos a sobrellevar en los procesos de estudio.

Los alumnos señalaban en ocasión del encuentro:

...cuando los profesores dan cosas por sabidas uno tiene que armarse de herramientas o hacer procesos de estudio paralelos a los de la cátedra.

Ser estudiante en esta facultad implica (...) entender la burocracia institucional, ser perseverante, dedicar muchas horas de lectura, adquirir una expresión oral y escrita profunda y fluida conforme a las disciplinas, desarrollar una mirada crítica sobre lo educativo, tomar una opción política por el estudiar. Sobre esto último, nos referimos a que te tiene que gustar lo que estudiás. Hay otros estudiantes que se van o están muchos años y no concluyen. Algunos perdimos la regularidad en ciertas materias pero volvemos, porque optamos por esto que estudiamos, lo asumimos como tal.

Una serie de particularidades que hacen, según estos relatos, a lo que debe sobrellevar cada estudiante si se quiere mantener en la carrera. Pero cabe preguntarse también por las condiciones institucionales y áulicas que acompañan o abandonan a los estudiantes ante estas exigencias. De ellas depende, en alto grado, la permanencia o deserción de los alumnos. Expresaban algunos entrevistados su preocupación por aquellos que se fueron sin superar estos requerimientos; planteaba una estudiante:

Sería bueno, para los que nos pudimos mantener en la carrera, investigar el agobio, el abandono, los tiempos..., más allá de nuestras experiencias o del sentido común, qué pasa con los que no están, con los que abandonan, con los que dejan.

Al mismo tiempo, los distintos grupos consideran como una oportunidad el contar con profesores que expliquen en clase, que orienten en las lecturas de los textos, ofreciendo una selección de categorías o ideas organizadoras. En igual sentido, señalan como un obstáculo que el profesor no explique o se limite a "reproducir" lo que los textos enuncian; critican también las clases que se reducen a dar a leer los textos en el aula o a utilizar un powerpoint sólo como ayuda memoria del profesor.

Para concluir este apartado, no podemos dejar de hablar del *sentido* para referir al vínculo con los enunciados que son objetos de saber al momento de estudiar. Dice Francis Jaques (1987, en Charlot) que un enunciado es significativo si tiene sentido (plano sintáctico, el de la diferencia), si dice alguna cosa del mundo (plano semántico, el de la referencia), y si puede ser comprendido en un intercambio entre interlocutores (plano pragmático, el de la comunicabilidad). Significar es siempre significar alguna cosa acerca del mundo, a alguien o con alguien. Aclara Charlot:

...tienen sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que pueden ser puestos en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de la vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Es significativo, tiene sentido, lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa del mundo. Es significativo lo que es comunicable y puede ser comprendido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con otros (2006: 65).

Al estudiar, tiene sentido aquello que puede ubicarse en relación con otros saberes (contextualizando, articulando autores, temas, conceptos, palabras); aquello que puede vincularse con acontecimientos de la propia vida, con expectativas, motivos, deseos, con preguntas propias, con cuestiones que se han

planteado o pensado antes o que se están pensando; tiene sentido aquello que permite comprender y aclarar cosas del mundo, ajenas pero parte de lo que se vive cotidianamente, como comentaban muchos estudiantes. Por último, tiene sentido lo que es comunicable a otros, lo que es comprendido en esta puesta en relación en un sistema, con el mundo o con los otros; de allí la relevancia de explicarlo, de transmitirlo, en un esfuerzo de volver a comprender cuando se establecen nuevas relaciones con otros saberes, con el mundo y con otros (profesores, compañeros, amigos, familiares).

En estos procesos de estudio los estudiantes analizan su propia situación, su posición, su práctica, su historia, a fin de darle un sentido propio a lo que estudian. Analizan su vida desde los saberes exteriores que estudian y al mismo tiempo analizan estos saberes desde su propia vida, sus necesidades e intereses. Buscan y producen sentidos. El trabajo del pensamiento se ubica entre lo conocido y lo desconocido, remite al mundo que él expresa y al sujeto que lo piensa, “*de modo que el mundo interior o exterior signifique algo para el sujeto*” (Beillerot, 1996: 74).

Así como para estudiar el sujeto necesita estar movilizado, el sentido es condición a otorgar a aquello que se pretende conocer, aprender, saber, estudiar. Las relaciones de los sujetos con lo que se pretende saber/aprender/estudiar son relaciones históricas, cambiantes, plurales, complejas. El sentido de una actividad, sostiene Leontiev (1975, en Charlot, 2006), es la relación entre su móvil y su fin, entre lo que incita a actuar y aquello hacia lo cual la acción está orientada como resultado inmediato. En ello se juega la actividad de estudiar.

El ámbito académico

Para muchos entrevistados el estudiar se connota desde un ámbito específico, el de la institución educativa, en este caso la universidad y más precisamente la Facultad de Ciencias de la Educación. Allí se desencadena el proceso y se intenta dar respuesta a sus demandas. Lo identifican claramente con este lugar y con las exigencias que rigen la vida académica, la mayoría de las veces vinculadas a la evaluación. Se estudia para aprobar un parcial, un examen final, una materia. Se estudia para aprender algo, dar cuentas a los profesores de lo que se sabe, “para contentarlos” y “cumplir con lo que piden”; para cumplir con cualquiera de éstas u otras finalidades. El estudio persigue así fines específicos en el marco curricular. Sin embargo, otros estudiantes necesitan trascender estos fines y volver a los motivos por los que llegaron a la facultad o a los que construyen en el transitar por ella:

Cuando hablamos de nuestras experiencias decíamos que hay modos diferentes de ser estudiante. Por otro lado, nos parece bien diferenciar los “procesos de estudio” del “ser estudiante”. Ser estudiante implica habitar los diferentes espacios por los que uno va transcurriendo, como mínimo cinco años. No solo importan los procesos de estudio o los itinerarios que uno va haciendo en la carrera. Nos referimos al ir apropiándonos de las reglas del juego, de los distintos espacios que ofrece la facultad y no muchas veces la carrera. Nosotros, por ejemplo, pensamos esos espacios como militantes de una agrupación, como miembros del centro de estudiantes, en proyectos de extensión, de investigación, como ayudante alumno, haciéndonos parte de la institución. Cuando uno no se encuentra en el espacio o no se apropia de él, es cuando la carrera te expulsa. Es imposible cursar esta carrera sin los otros. Por eso hablábamos de la importancia de los otros, compañeros, amigos, grupos de estudio para cursarla. Ser estudiante no es solo lo que pasa dentro del aula...

El tercer año de cursado es reconocido como un momento de conflicto y de inevitable asunción del lugar del alumno universitario. Observan que, junto con el estudio, tienen que adaptarse a una cultura académica y a una organización institucional que les impone ciertos límites. Constituirse como “estudiante” implica inscribirse en una legalidad institucional que por momentos parece contrapuesta

a identidades, libertades y autonomías. Unos plantean que hay que lidiar entre esta adaptación y las construcciones y decisiones personales; otros imaginan que alcanzarán autonomía y libertad cuando terminen de cursar, al recibirse; mientras que para determinados estudiantes formar parte de esta institucionalidad universitaria les dio la posibilidad de reconocerse de otra manera, construir una imagen de sí más auspiciosa, con capacidad para alcanzar logros:

...cuando formo mi opinión sobre un tema, y lo expreso en una charla, me sorprendo de mi mismo, de cuánto he cambiado en esta institución.

Otros estudiantes comentaban:

Esta carrera genera eso de cuerpos dóciles, un disciplinamiento. En esta facultad la presencia en clase implica mucho. Ser estudiante de Ciencias de la Educación significa también elaborar para uno ciertos constructos que no podés no saber. En otros espacios de formación las cosas se dan más masticadas. Acá se analizan los contextos de producción del mismo conocimiento.

Son éstas distintas maneras de asumir el proceso de institucionalización que ubica, junto a una diversidad de tareas, la condición indispensable de estudiar. Como afirma un alumno, es “*un poco cumplir y otro poco autotransformarse*”. Supone una experiencia que conmueve, tal vez por su propio carácter paradójico: la misma institución forma a los sujetos para cuestionarla. A lo que podríamos agregar que las organizaciones institucionales de la sociedad se erigen en normas y modos de funcionamiento que no siempre condicen con los discursos que transmiten. Así como en los procesos de estudio se promueve la autonomía, la producción personal y el pensamiento propio, también se transmiten –aunque no tan explícitamente– los límites que imponen un currículum, una institución, unos sujetos y ciertos marcos disciplinares. Mantenerse en esta tensión es parte del aprendizaje de ser “estudiante” dentro de una institución que tiene sus propias reglas, historias, sujetos, mucho antes que cada grupo de estudiantes llegue a ella. No obstante, siempre hay intersticios en los que actuar, producir procesos de subjetivación que afecten el mismo funcionamiento institucional. Porque, como afirma Chartier (1996), existe una distancia entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter, y por otro lado, las resistencias o insumisiones de aquellos –o aquellas– que son su objetivo.

Diferentes intervenciones de los estudiantes en el mencionado encuentro, permiten reconocer estos intersticios como oportunidades de crítica y participación.

Los estudiantes participamos en la vida institucional; por lo cual, además de nadar contra la corriente¹² o adaptarnos a ella, formamos parte de esta facultad, podemos cambiar cosas, intentar romper con ciertas estructuras, criticarlas, transformarlas. Participar desde la militancia es una manera de ser estudiante.

En esta facultad, al ser de Ciencias de la Educación, en el mismo proceso de estudiar nos estamos problematizando sobre la propia formación y eso choca.

Está apareciendo acá el tema de la política universitaria y cómo ésta puede influir en los procesos de estudio. La posibilidad de ser auxiliar alumno o participar de un proyecto de investigación o hacer ciertos trabajos de campo, forman parte de esto.

En las expresiones de los estudiantes –sobre todo de los últimos años– acerca del estudiar puede observarse la apropiación de discursos que forman parte de la cultura académica de la facultad. Ese

lenguaje, que en un principio se tornó inaccesible tanto en su comprensión como en su uso, ahora es parte de los significados que construyen y enuncian. Integran los marcos referenciales con los que interpretan el mundo. Precisamente adoptan posiciones, retoman enunciados y concepciones que conforman los saberes que la cultura académica les trasmite y ellos asumen como propios, “... *significación de los discursos, situada entre las diversas estrategias (...) que intentan fijar e imponer un sentido, y las apropiaciones plurales, móviles, de los lectores que les dan usos y comprensiones que les son propios*” (Chartier, 1996: 9).

Para definir lo que es estudiar, una alumna refiere a un proceso que involucra varios componentes: el sujeto, el deseo y el tiempo. Dice que requiere estar bien psicológicamente, sentirse tranquila, estar “*alcanzada por el deseo*”, con momentos gratificantes para que resulte más fácil, querer seguir aprendiendo “*algo nuevo*”, ligado a la búsqueda. Señala que estar estudiando produce algo en el sujeto. Otro alumno, avanzando en la carrera, reconoce que hay huellas de una tradición de formación, propia de la Facultad de Ciencias de la Educación, que lo llevan a pensar que estudiar tiene que ver con la posibilidad de apropiarse de las palabras de otros y de crear cosas nuevas. Comenta que en esa creación también se juega lo estético y lo ético; que el estudiar está vinculado con la posibilidad de hacer algo con los saberes y a su vez con la transformación del sujeto que estudia.

Como vemos, en los últimos tramos de la formación inicial lo que definen como “estudiar” ya no se limita a sentarse con toda la bibliografía a leer y resumir, no se habla de los esfuerzos por decodificar y entender lo que los textos dicen. Ahora refieren a un acto creador que compromete mucho más al propio pensamiento, la reflexión, la interrogación y la duda.

Como decíamos antes, cuando transcurren los años de cursado, se van borrando muchos rastros originarios del proceso del estudiar y las descripciones se subsumen a ciertos saberes –enunciados, explicaciones– que circulan y se legitiman en la institución. La cultura académica de la facultad trasmite, explícita e implícitamente, enunciados acerca del estudio, del aprendizaje, del saber. Esto es, bajo la apariencia de un saber-objeto se explica y describe cada uno de estos términos, pero sin demasiadas referencias a la actividad. Estos sustantivos, como “saber-objeto de estudio”, en el transcurso de la formación en la institución se van imponiendo a las descripciones más detalladas de las actividades. Muchas veces se aprende lo que *debe ser* el estudio, el aprendizaje o la enseñanza, sin poder efectivizarlo en una práctica coherente con este deber ser, lo que provoca sentimientos de fracaso o exclusión de esa cultura académica. No se domina la situación pero sí el enunciado como resultado de una posición reflexiva, sólo se enuncian principios o reglas del buen estudiante (perseverante, consciente, reflexivo, responsable, comprometido) y del estudiar bien. Pero aprender determinados enunciados sobre el estudio o sobre el estudiar no es equivalente al aprendizaje de la actividad de estudiar. Los discursos no siempre logran generar los efectos que pretenden.

Relaciones entre estudiar y aprender

Desde el punto de vista epistémico aprender puede ser apropiarse de un objeto virtual (el saber), encarnado en objetos empíricos (libros, páginas de la web), localizado en lugares (la facultad, la escuela, la biblioteca, internet), que poseen personas que ya han recorrido el camino (los docentes, compañeros). Se significa el aprender como la posesión de saberes-objetos, contenidos intelectuales, que pueden ser nombrados, enunciados, explicados, en forma precisa o vaga; actividad de apropiación de un saber que no se posee pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas, que median, acompañan, ayudan en el camino que se debe recorrer para aprender. Implica el paso de la identificación de un saber virtual a su apropiación real. Este saber toma forma a través de un lenguaje, fundamentalmente escrito, que le otorga una existencia que aparece como independiente de un sujeto. Charlot llama objetivación-denominación al proceso epistémico que constituye, en un mismo movimiento, un saber-objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un saber. De tal manera el saber se percibe distinto

del mundo de la acción, de las percepciones y emociones, puede ser enunciado sin que sea evocado el proceso de aprendizaje.

Para los estudiantes entrevistados, el estudio se vincula con el aprender, a veces de manera casi indiferenciada y en otras como condición de aprendizaje. Sostienen que se dan cuenta que “aprendieron” cuando “hacen propio lo que estudian”, cuando pueden establecer múltiples relaciones con otros saberes. Un alumno plantea que el aprender está ligado a la actitud de ser estudiante, tiene que ver con el lenguaje y la comunicación por un lado –“uno aprende cuando tiene algo para decir”– y con la experiencia de enfrentarse con los propios límites. El aprender entonces también está estrechamente ligado a los sentimientos:

... me parece que se aprende mucho con el dolor, no con auto flagelarse, pero sí al experimentar los límites propios, eso para mí es el principal aprendizaje en el campo de lo social. Creo que aprender es una actitud de ser estudiante y no tanto los contenidos; para mí es más una actitud.

Y, como señala una estudiante, “*involucra al cuerpo entero*”.

Aquí nos adentramos en otro sentido atribuido al “estudio”, ahora no tan ligado a la actividad y más pendiente de lo que se va adquiriendo y se puede hacer con los conocimientos. Se pone el acento en los cambios –algunos radicales– que experimenta el sujeto cuando aprende o se da cuenta que aprendió lo que estudió. Actividades que se inscriben en el cuerpo como conjunto de significaciones vividas (Merleau Ponty, 1945, en Charlot, 2006). Esta relación epistémica con el aprender no implica precisamente un yo reflexivo que despliega un conjunto de saberes-objetos, sino “... un Yo tomado en la situación, un Yo cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, de valorar ciertas acciones, como efectos de los actos)” (Charlot, 2006: 80).

Motivos y finalidades

Los estudiantes expresan los motivos por los que comienzan la carrera y dentro de ésta consideran que el estudio es el medio a través del cual pueden satisfacerlos. En este sentido, conciben al estudio como aquello que se posee y permite lograr lo que imaginan serían los principales objetivos de la profesión. Por un lado, hablan de cambiar la sociedad, la educación, el estado actual de las escuelas; por el otro, de la posibilidad de transformar la propia situación social, de vida, cumplir sus expectativas y las de sus familias. Además, en el mismo proceso de formación en la facultad han podido descubrir otros motivos: contar con saberes suficientes como para analizar situaciones presentes y pasadas, para participar de conversaciones con amigos y familiares en las que se debaten temas de actualidad, “*colocarse nuevos anteojos para mirar la realidad*”.

El estudio –directamente vinculando al saber– aparece así como una herramienta capaz de impactar en las subjetividades, en las historias de vida, en las trayectorias educativas y sociales. Es algo existencial, señala una alumna, “*siento que lo que leí me transformó*”.

Comentaron alumnos en distintos grupos:

Nos preguntamos si el estudio es algo aprendido. Eso tiene que ver con el momento de la formación. Ponemos a la formación jerárquicamente más arriba que el estudio. Nos preguntamos si estudiar es solo leer o si es una manera de transitar y de estar o no estar en la facultad, de preguntarse, de ir a las clases, de buscar otras lecturas. Ponemos todo eso en el estudiar; no definimos específicamente qué entendíamos por estudiar pero consideramos todos esos elementos. La lectura es uno de los componentes del estudio, pero nos preguntamos si el estudio es sólo leer o hablar sin saber, cuando se tiene una vaga idea.

En relación con el desempeño profesional, tiene que ver con el compromiso que uno asume con su propia formación en la relación con la transformación de la realidad. Tiene que ver con el papel que puede tener la relación con el saber respecto de la realidad institucional y macrosocial. También ser críticos de la apropiación y uso social que se hace del conocimiento que se produce en la universidad.

... me quedé pensando en lo que significa ser estudiante acá. No solo tiene que ver con formarse profesionalmente, sino como ser humano, como ser social, como ciudadano, tomando herramientas para transformar, deconstruir y volver a construir en esta relación continua con otros.

Nuestra formación tiene como un plus. Algo más allá de lo que se aprende en términos de conocimiento, algo que tiene que ver con la sensibilidad respecto de lo social, respecto de otras cuestiones que no tienen que ver específicamente con lo disciplinar.

Los estudiantes mencionan con entusiasmo sus experiencias en ámbitos diferentes a la facultad: alfabetizar en un barrio, participar del centro de estudiantes, de jornadas y congresos, de clases en diferentes instituciones educativas. Las consideran también espacios de estudio, aunque con ciertas particularidades; allí se adquieren otros saberes que identifican como “prácticos” –que se aprenden, diferentes a los “teóricos”– que se estudian en las aulas de la facultad. Como dicen algunos estudiantes, “*se aprende en la práctica, se estudia la teoría*”.

Esta diferencia en la definición del “estudio” se hace presente en varios entrevistados, vinculada con una experiencia distinta entre estudiar textos y temas y estudiar en las situaciones de las que participan fuera de los marcos habituales de cursado; “*nos apropiamos de los diferentes espacios que ofrece la Facultad y no solo la carrera*”. Advierten allí la construcción de saberes de otra índole, relacionados, pero no iguales a los que expresan las teorías o los discursos escritos u orales de profesores y autores:

... me parece que los espacios de formación, de investigación, de auxiliaría de cátedra, son espacios para empezar a habitar. Yo velo mucho por eso. Son espacios que estamos dejando sin ocupar. Tienen que ver con la formación. Todos tenemos el compromiso y la posibilidad de no dejar esos lugares vacíos, el lugar de auxiliar alumno por ejemplo. Esos lugares, al no tener muchas instancias de práctica en la Facultad, te hacen llegar de otra manera a relacionarte con el conocimiento.

Los alumnos que cursan los últimos años afirman que, si bien en un comienzo el principal motivo era recibirse y comenzar a trabajar, finalizando la formación de grado sienten que aún recibidos nunca dejarán de estudiar, que les resulta sumamente placentero leer y descubrir el mundo que los textos le ofrecen, para cambiar la mirada, interpretar de otra manera la realidad cotidiana y en especial la educativa. Confirman una vez más aquello que los alumnos de los primeros años expresaban con admiración y asombro ante la nueva experiencia de estar en la facultad: que el estudio, además de la habilitación profesional, tiene un “plus”, les permite “*correr horizontes culturales*” y “*ser otros*”. Un alumno afirmaba que estudia para “ser”, ser educador. Y en torno a la responsabilidad que implica esta profesión, le atribuía especial importancia a la palabra y a la posibilidad de saber y de ser “investido” por el otro:

... tenés que poder defender lo que decís, no como una retórica sino hacerle creer al otro que es valioso lo que vos tenés que decir. Entonces me parece que estudiar es importante para eso,

para poder discutir con los otros, tener palabras comunes con otros para poder hablar de las cosas del mundo. Y agrega: "... me urge trabajar y tener mi lugar propio".

No dejan de imaginarse en un futuro cercano, enseñando. Reconocen que en los últimos años de cursado descubrieron el sentido de la carrera y qué era lo que realmente les gustaba. Decía otra estudiante:

Encontré el sentido de lo que a mí me gusta acá adentro. Y lo encontré, quizás no en el primero ni en el segundo año sino en los últimos, cuando tuve mis primeras experiencias de acercarme a alumnos, de tener el contacto con la realidad, ahí realmente descubrí que estudiaba para enseñar. Para despertar el deseo en el otro, para seducir a alguien.

No es lo mismo estudiar para un examen que estudiar para enseñar. Se juegan otras relaciones, otras exigencias frente a sí mismo y frente a los alumnos. De tal suerte, en el último tramo de cursado, casi a punto de recibirse, el estudio adopta la finalidad, ya no sólo de aprobar materias para continuar la carrera, sino para enseñar y para desempeñar la profesión con otros a quienes deberán transmitir saberes, incidir en ellos encontrando un espacio común y también asimétrico que justifique el vínculo pedagógico. Para ser investidos como sujetos de supuesto saber, según comentan los estudiantes, deberán asumir el estudio en términos distintos a la simple dependencia de los requerimientos del profesor. Este sutil paso de la heteronomía a la autonomía en el estudio es sentido como un cambio fundamental en el proceso de formación.

Por otra parte, el estudio, además de constituirlos en sus subjetividades, otorgándoles un lugar social, un reconocimiento institucional y una posibilidad de autorización frente a otros, implica un proceso formativo inacabado y permanente.

VI. Reflexiones finales

Articulando las diferentes connotaciones que conjugan "los procesos de estudio" desde las voces de los entrevistados, podemos pensar que el sujeto siempre tiene que tener alguna movilización para estudiar, poniendo en juego las propias fuerzas para alcanzar un fin. La *actividad* de estudiar está relacionada con una serie de acciones; la *finalidad* puede ser aprobar un examen o un trabajo práctico, acreditar una materia, ser reconocido como buen alumno por los profesores, recibirse; mientras que el motivo o razones por los que alcanzar ese fin se insinúan en los entrevistados como: ser alguien, cambiar el lugar social que ocupan ellos y su familia, colmar expectativas propias y de otros, transformar la sociedad y la escuela, entre tantos. No siempre los motivos por los que llevar a cabo la actividad de estudiar y alcanzar un fin inmediato –o con mediatez– están claramente definidos desde el ingreso, muchos se van descubriendo en el mismo proceso de constituirse como estudiante.

Como decíamos antes, para que el sujeto se constituya a sí mismo como recurso para el estudio debe encontrar un motivo que le permita realizar las actividades que lo lleven a un fin. Los fines son variados y cambiantes, se ajustan a las particularidades de la institución de la que se está formando parte y a la cultura académica que ésta sostiene; mientras que los motivos son diversos, de corto o largo alcance. El estudiante se moviliza en una actividad cuando inviste, cuando hace uso de sí como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. Dinámica que supone un intercambio con el mundo, donde se encuentran "*finés deseables, medios de acción y otros recursos además de sí*" (Charlot, 2006: 64). En estas relaciones con el mundo como conjunto de situaciones, está comprometido un sujeto encarnado, activo, temporal, dotado de afectividad.

Interpretamos a los estudiantes como quienes indagan sobre sí y acerca de la situación en que se encuentran, lo que los lleva a poner la atención sobre sus pliegues y sobre los pliegues de la realidad académica. Así, plantean sus críticas a la situación institucional en que se forman, con los elementos que la misma institución les proporciona; lo que Castoriadis define como “la paradoja de la autonomía”, en tanto supone la capacidad de poner en tela de juicio la institución dada de la sociedad, “*cuando es esta misma institución la que, por intermedio sobre todo de la educación, debe capacitar a los estudiantes para poder cuestionarla*” (2006: 209).

De esto se trata la formación, de la posibilidad de reconstruir con el pensamiento heredado nuevos saberes e institucionalidades, y al reconocer las herencias y tradiciones, poder establecer alguna distancia respecto de sí mismo para construir, sobre lo existente, nuevas normas y acciones. El estudio en el campo de las Ciencias de la Educación y en las particularidades curriculares de ambas carreras en nuestra facultad, parece trabajar sobre este proceso de implicación, que supone mirar y mirarse como parte del mismo movimiento reconstructivo.

Justamente en nosotros, docentes e investigadores, también recae esta tarea de implicación. Deberíamos volver a pensar la propuesta de formación que llevamos adelante, no sólo desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, sino como *proyecto de estudio* que concentre a estudiantes y profesores en la especificidad de un ámbito de producción y de acción profesional. Y sobre aquello que se espera que los estudiantes sepan, derivar lo que debemos hacer –como profesores y desde el colectivo institucional– para ayudarlos en su estudio. El desafío de la formación es poder reconstruir las obras que ofrecen las disciplinas y otros saberes, para ser estudiadas; reconstrucción que no es sólo tarea del docente y del curriculum sino fundamentalmente del alumno al estudiarlas.

Es necesario reparar en la multiplicidad de procesos didácticos que ocurren en y más allá de la situación de clase; ofreciendo los instrumentos que permitan a los alumnos continuar estudiando, con autonomía, más allá de los espacios de la clase y de la facultad. La identidad del estudiante se construye precisamente en la diversidad de oportunidades en que “nos salimos” de la dependencia didáctica –entre docentes y alumnos– y nos re-encontramos unos y otros pensando, creando, preguntándonos frente a determinados objetos de estudio.

Inmiscuirnos en las opacidades de los procesos de estudio de los estudiantes, nos llevó a interrogarnos sobre las posibilidades y límites de nuestras propias acciones como docentes. Lejos de dimitir en la tarea de enseñar o de olvidar que tenemos una responsabilidad en sus aprendizajes, destacamos la importancia de promover una relación con el saber –como creación en torno a saberes disponibles– que les permita pensar y actuar en los ámbitos en los que se dirige su presente así como en los que se desempeñen en el futuro. En estos últimos tiempos, tan preocupados estamos por la dependencia de sus aprendizajes respecto de nuestras maneras de enseñar, que invisibilizamos ese “eslabón perdido” (Chevallard *et al.*, 1997) entre la enseñanza y el aprendizaje, como son los procesos de estudio.

Estudiar acerca de la profesión y sobre los saberes que la sostienen y le aportan, debería ser una responsabilidad a devolver a los estudiantes; lo que conlleva reconocer otros ámbitos no siempre circunscriptos al aula y a los contenidos disciplinares. De allí la relevancia de articular las tan mencionadas funciones de la universidad, como son la enseñanza, la investigación y la extensión, de maneras inéditas y desafiantes.

Notas

1. La investigación se desarrolló en el período comprendido entre agosto de 2011 y noviembre 2014.
2. Esta condición de totalidad, planteada en el plano epistemológico-metodológico, nos orientó para pensar el problema de investigación en una compleja trama que articula diferentes objetos, niveles y

dimensiones de análisis. Retomamos del sociólogo chileno Hugo Zemelman (1987, 1992) su perspectiva de conocimiento y de investigación en el campo de las ciencias sociales.

3. Adoptamos este criterio ya que los estudiantes siguen distintos itinerarios en su cursado, no siempre coincidente con la organización del plan de estudios.
4. El campo de objetos sigue el movimiento del pensamiento, constituyéndose en un entramado móvil, relacional y abierto. Movimiento que lleva a una constante conceptualización y re-contextualización, procurando dar especificidad al problema investigado.
5. Retomamos conceptualizaciones de Guy Brousseau (2007) que, desde su preocupación por la enseñanza de la Matemática, desarrolla la noción de *contrato didáctico* inscribiéndola en lo que denomina *teoría de las situaciones didácticas*. Propone una línea de pensamiento que enfatiza las interacciones sociales en las situaciones de enseñanza entre docentes, estudiantes, el saber didáctico y el entorno social. Según su teoría estas interacciones sociales condicionan los aprendizajes, no sólo en cuanto al objeto de aprendizaje en sí sino también respecto del modo en que se aprende.
6. En estas reacciones de los estudiantes participan modelos implícitos de acción que son proyecciones ante situaciones que funcionan con cierta regularidad, lo que permite que el sujeto pueda realizar anticipaciones. Estos modelos implícitos de acción se van modificando como parte del proceso.
7. En Chevallard, Y., M. Bosch y J. Gascón, *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. ICE – Horsori. Barcelona. 1997. Sus planteos e investigaciones se centran especialmente en el Nivel Secundario.
8. Recuperan el concepto de “contrato didáctico” de G. Brousseau, como “... normas que tácitamente, sin acuerdo expreso, rigen en cada momento las obligaciones recíprocas de los alumnos y el profesor respecto del proyecto de estudio que tienen en común”. (Chevallard et al, 1997: 62).
9. No referimos a “dominio” como la forma correcta de realización sino como esa creación que supone la relación con el saber que resulta difícil de expresar como “sabido”. Sostiene Beillerot que “... tan pronto como el saber se hace explícito, se razona, se convierte en sabido, pierde algo, se reduce, puesto que toda creación no puede convertirse en sabido. La destrucción por reducción de la creación es esencial: en ella cada uno “olvida” la existencia de la creación y todo lo que podría ser delimitado en el resto de la sustracción entre creación y sabido” (Beillerot, 1998: 67).
10. Como vemos, el tiempo es un eje de análisis interesante que nos permite pensar sobre las formas de inscripción de los alumnos en la carrera de Ciencias de la Educación. El tiempo supone diferentes procesos personales, formas de integración a la vida académica, dominio de actividades, relaciones con los materiales de estudio. Temporalidad involucrada en el proceso de conformarse como “estudiante” en la tarea de estudiar. El “tiempo” como estructurante del estudio atraviesa tanto un proceso de larga duración como aquellas acciones que se conjugan en el estudiar.
11. Parafraseamos al autor al tomar estas denominaciones, ya que él menciona específicamente estos objetos en relación a la Matemática, como *saberes matemáticos, paramatemáticos y protomatemáticos*.
12. En referencia a una metáfora planteada por Ana María Ezcurra, presente en los análisis de la situación de los estudiantes universitarios. Véase Ezcurra, A (2013) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Referencias bibliográficas

- BEILLEROT, J. *et al.* (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As: Paidós Ecuador.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Bs. As.: Siglo XXI.

- CASTORIADIS, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Uruguay: Trilce.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Bs. As.: Manantial.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As.: Aique.
- CHEVALLARD, Y.; Bosch M. y Gascón J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje*. Univ. de Barcelona: Cuadernos de Educación. ICE-HORSORI.
- EZCURRA, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Bs. As.: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GADAMER, G. H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: El Colegio.
- _____ (1987). *Uso crítico de la teoría*. México: El Colegio.