



# LAS RELACIONES DE LOS ESTUDIANTES con el **conocimiento**

EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL

Facundo Ignacio Ortega\*

Centro de Estudios Avanzados | Universidad Nacional de Córdoba | Argentina

## RESUMEN

Este artículo se centra en la problemática actual de la identidad estudiantil tomando como eje la distancia progresiva entre los conocimientos escolares y los saberes cotidianos. La escuela como obligación y el sentido o sinsentido de las trayectorias sociales en la construcción del conocimiento y en las relaciones con el conocimiento.

## PALABRAS CLAVE

Horizonte - Trayectorias -  
Conocimientos escolares  
- Obligación

La inevitable pregunta que nos formulamos al hablar de escuela y sociedad tiene que ver con las dificultades para separar los conocimientos que se aprenden, se confirman o se desestiman en cada uno de esos espacios. Al mismo tiempo surgen interrogantes sobre la construcción de los significados sociales de esos conocimientos, su posible diversidad y también la posible construcción de dobles vínculos: vínculos institucionales, vínculos con el conocimiento. Saberes construidos en el sentido práctico, en mundos de vida con significados contradictorios, a veces opuestos que construyen relaciones ambiguas con el conocimiento y conocimientos también ambiguos.

La sociedad está inserta dentro de la escuela y forma parte de una compleja trama pero mantiene una relativa autonomía. Aún así la inercia social, dentro de la temporalidad produce cambios donde el conocimiento pierde esa autonomía que se mantiene sólo en los niveles más altos de la formación científica. Es en esa imbricada relación entre el conocimiento y la relación con el conocimiento donde los sujetos sociales –en particular en sectores populares- hacen imposible que esos conocimientos puedan transformar los saberes cotidianos. Ellos ahogan el conocimiento y la autonomía de los conocimientos escolares. En investigaciones personales desarrollé el

concepto de “estrategias de evasión” esto es de la construcción social de la negación del conocimiento y de la evasión del conocimiento en las prácticas infantiles y juveniles por oposición a lo escolar que impiden “saber lo que se sabe”. En este punto los conocimientos escolares aparecen como una amenaza a la personalidad. La comprensión de un concepto puede ser un enemigo de su libertad. Jugar el juego del conocimiento nos retrotrae al peligro de ser absorbidos por el juego. Contrariamente a los “juegos” o a los deportes donde jugar el juego es ser libre, el conocimiento escolar se aproxima más a una amenaza.

El niño llega a la apropiación-construcción del lenguaje a través de un complejo trabajo de desambiguación. “Para que el lenguaje “tenga sentido” como sostuvo convincentemente David Olson hace muchos años, siempre hace falta un acto de desambiguación. Los niños pequeños discuten –incluso a los dos años de edad- no sólo la referencia a la que alude una expresión sino también con qué otras expresiones se relaciona.

“Y los primeros monólogos de los niños -recopilados por Ruth Weir primero y posteriormente por Katherine Nelson y sus colegas del Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York- indican una

tendencia a explorar y superar las ambigüedades del significado de los enunciados. El niño pequeño parece no sólo discutir el sentido en sus intercambios con los demás sino llevar los problemas planteados por esas ambigüedades a la intimidad de sus propios monólogos” (Bruner, Jerome 1994: 74)

Pero la escuela a través de la institución de la obligación atrapa y queda atrapada rápidamente por un proceso opuesto de “ambigüación”, esto es, no logra prolongar una actividad categorial (producir sentido) inquisitiva que, sin separar saberes cotidianos y conocimientos escolares, profundice el proceso de subjetivación. La temprana imposición del deber en una sociedad que se aleja progresivamente de las obligaciones produce rupturas y confusiones. Paradójicamente el control de la situación se produce a través de la evasión del deber/conocimiento a través de un debilitamiento de la actividad categorial en la dirección de una ruptura con los tiempos que exige conocer en pro de la inmediatez del saber, del sé, del ya lo sé o del no lo sé y no me importa. La escisión entre los conocimientos de vida y los conocimientos escolares donde estos últimos deconstruyen las exigencias de consistencia y donde permiten la aparición de lo ajeno como parte del sí mismo, pero lo ajeno no incorporado, lo extraño que se desarticula de su comprensión para tolerar sólo su permanencia. La apropiación del sinsentido como una dimensión legítima del sentido (y del sentido común) bajo la forma de una fragmentación de los significados instituyen una distancia con los conocimientos escolares. Esa distancia a su vez forma parte de lo que Bourdieu llamó “el inconsciente de escuela” (Bourdieu, 2000), sistema de principios cognitivos naturalizados a través de las experiencias escolares que se prolongará hasta la universidad. “Estas estructuras cognitivas son el producto del trabajo de inculcación que lleva a cabo el sistema de enseñanza, pero también y sobre todo de la inculcación estructural sin intención ni sujeto, que se opera a través de la inmersión en un medio estructurado.”(ibid) Pero esa desorganización tiene un orden, opera, actúa en un sistema de inmediateces compartidas de fragmentaciones organizadas en un orden temporal que conforman

estrategias donde el sinsentido tiene un significado social. De allí la estrecha relación entre la construcción de la identidad, los saberes y los conocimientos.

El soporte social e histórico hace que ese niño o ese joven “desea” a veces por negación de su entorno, a veces motivado positivamente por él a “dejarse ir”, a olvidarse de sí en el juego. Pero sólo una identidad sólida –un ideal del yo fuerte en términos psicoanalíticos– permite al sujeto ejercer un control sobre ese compromiso, esto es “entrar” y “salir”, “perderse” en el objeto sin perder su identidad. Pero la “identidad” como el “saber” no constituyen una sustancia inmóvil: transitar esos compromisos con el juego implica transformaciones: saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El conocimiento exige que “uno” “se” juegue y ese jugarse aparece como un peligro para la identidad frágil, justamente porque puede agregar una mirada distinta sobre el mundo y sobre sí mismo.

En esa condición el sujeto no hace sino subsumir los nuevos conocimientos a lo “ya sabido” o a lo que ya se cree saber. Y este fenómeno no es exclusivo de los alumnos, los intentos de reforma curricular enfrentan y enfrentarán este problema que se agrava con la ligereza de las propuestas desde los responsables de las políticas educativas con los permanentes intentos de modificación que se yuxtaponen sin la menor investigación acerca de los procesos anteriores. Hacerse cargo de los conocimientos, responsabilizarse por ellos no es otra cosa que someterlos a una mirada crítica y asumirlos o no con las características que surjan de ella. Compromiso, distancia, y juego parecen oponerse pero sólo desde el sentido común.

“Esta apropiación de la realidad exterior, en consecuencia del saber es tanto más fácil cuanto el saber puede “jugar” libremente. Juego que es facilitado por un sólido ideal del yo al que contribuye a su vez a reforzar. Ahora, se sabe que la relación con el conocimiento varía

El conocimiento exige que “uno” “se” juegue y ese jugarse aparece como un peligro para la identidad frágil, justamente porque puede agregar una mirada distinta sobre el mundo y sobre sí mismo.

según el origen social. Yo hago la hipótesis, entonces de que un origen popular, confrontando más temprano a dificultades reales, ofrece menos posibilidades de juego psíquico. En tanto que los alumnos de origen social favorable se autorizarían más fácilmente a pensar libremente, y son particularmente en clase donde se sienten más cómodos” (Hatchuel, 1999: 39-40).

“Jugar libremente con los conocimientos” se opone al hecho de que la institución escolar se constituye en el monopolio de la obligación. Contra la obligación y el esfuerzo se construye –como oposición no contradictoria- la “libertad”. En consecuencia el espacio del conocimiento que es la escuela se opone a esa libertad y todo esto se traduce en un rechazo a ambos: institución escolar y conocimiento. La mayor tolerancia social a las transgresiones, en todo sentido fragiliza la escuela no sólo como oposición entre el adentro-obligación y el afuera-libertad sino porque introduce una paradoja insoluble al interior de la escuela si bien es cierto que, el origen social de los más desfavorecidos, permite mayores transgresiones. “La mayor permisividad en la escuela en cuanto al orden interno y a los problemas específicos de aprendizaje choca, en última instancia, con la obligación de estudiar... Quizás en este contexto se comprenda la dificultad para elaborar proyectos, entre los alumnos que vayan más allá del interés inmediato por suprimir el peso de la obligación” (Ortega, 2008: 40).

En un contexto de obligación (significado siempre relativo al momento histórico y social) la relación con el conocimiento no puede ser sino negativa: condenada a cumplir con un mandato social se limita justamente a cumplir, a jugar el juego sin comprometerse con el juego.

“J. Leziart muestra que los alumnos de medios desfavorecidos privilegian entre las experiencias escolares, aquellas que se sitúan del lado del aprendizaje personal y de las experiencias de vida, en tanto que aquellos/as que surgen de medios favorecidos ponen el acento en las actividades abstrac-

tas. Todo transcurre como si los medios socio-culturalmente menos favorecidos situaran su universo personal en el seno de un universo escolar, en tanto que los medios socioculturalmente más favorecidos ubicaran el universo escolar en el seno de su universo personal” (Leziart, 1995) llegando así a apropiarse de la realidad exterior” (Hatchuel, 1999: 39).

Esta idea no parece adaptarse a nuestra sociedad y a su relación con la escuela y los conocimientos. En efecto la escuela, en la progresiva devaluación social de los conocimientos sólo es el centro pero por negación. Los conocimientos se aíslan como algo ajeno, algo que se debe olvidar después de una evaluación (Ortega, Duarte, 2011: 75-88). Hay una muy débil acumulación y continuidad de esos conocimientos y la necesidad que se impone a los docentes de recomenzar casi de cero no es más que un microcosmos de una lógica social que envuelve toda la sociedad.

Hay entonces un rechazo a los conocimientos escolares, fenómeno social que se difunde y que crece en la medida en que la escuela deja de ser una garantía de reproducción o ascenso social, en que los conocimientos ceden espacio a las experiencias cotidianas, en que crece la distancia entre los conocimientos y los saberes, entendiendo estos últimos no ligados a la sabiduría mediada por lo ético sino al control “salvaje” del medio como instrumento de reproducción o ascenso social. Esto modifica el significado de “la aproximación a lo abstracto” de la que habla Leziart y replantea aquello de que lo lúdico se imbrique con el deseo y nos obliga a pensar en la polisemia que se oculta en esa “aproximación a lo abstracto”.

El problema de porqué los conocimientos se distancian de los saberes tiene relación con la burocratización de los conocimientos escolares, ligado a las transformaciones de las condiciones del trabajo docente que comparte con los alumnos la incertidumbre estructural que caracteriza nuestro horizonte temporal. Horizonte temporal que impide imaginar el futuro, suplantándolo con la negación o la fantasía.

Volviendo al trabajo de Hatchuel, para ella, el ideal del yo “sólido” es el que permite to-

marse la libertad de aprender porque los nuevos aprendizajes no ponen en tela de juicio la identidad:

“la experiencia del aprendizaje puede resultar frustrante provocando rechazos y bloqueos... el trabajo de aprendizaje puede poner en cuestión, dolorosamente, el saber anterior hasta volver imposible el aprendizaje, cuando ese saber anterior es constitutivo de una identidad extremadamente frágil y que el saber a aprender está demasiado alejado de lo que uno es, amenaza la personalidad entera”. (Hatchuel, 1999: 40)

Esto supone un medio social que garantice el futuro, que esa “libertad” cuyo desarrollo en el tiempo es imprevisible en relación al “qué seré” no lo es en relación al “seré”. Pero el mundo garantizado se contrapone a la incertidumbre estructural, crea certidumbres a corto plazo, lo cual se traduce en la autocensura de un futuro imaginable y produce aún en los medios más favorecidos, fantasías que no se traducen en acción. La acción dentro

de la escuela que debería ser el medio de realización en el mediano plazo (como alumno “exitoso”) y en el largo plazo, se limita entonces a cumplir con el mínimo de las exigencias con lo cual se construye un fracaso que no se opone a la fantasía sino que la alimenta. Los medios de

comunicación no hacen sino multiplicar la ilusión de que el poder está directamente ligado a la magia y no al esfuerzo, poder que adviene por la importancia que la existencia le otorga a la incapacidad social para construir una mirada que no sea la estrictamente personal. En los sectores desposeídos el “privilegio del yo”, está depositado en el otro, la incertidumbre está en el orden de la supervivencia y las fantasías se dan en un horizonte que garantiza la pobreza. No es el desposeído del que nos habla

Bourdieu porque sus fantasías construyen futuros que el presente desenmascara permanentemente y sobre el cual vuelve a fantasear en otros futuros.

En el mundo de la incertidumbre estructural, el fracaso construye puentes hacia la destrucción violenta de los valores ligados a la ética. No es sólo una historia de violencia y corrupción la que garantiza su propia continuidad, que por cierto, deslegitima los valores como mecanismo de ascenso social sino también, un horizonte de incertidumbre que desvaloriza el esfuerzo y particularmente, la responsabilidad. Esto también se observa en el plano de las relaciones con el conocimiento porque nuestro sentido común tiene sólidos lazos con la ignorancia pero si la sociedad lo consolida como representaciones legítimas, como mecanismo no idóneo para construir un futuro, como un peligro en la construcción del sujeto.

Esto favorece una interacción alerta a la construcción de un posicionamiento favorable donde la inercia de lo social no sólo queda atrapada en sí misma sino que tiende a disminuir la importancia del conocimiento en el mundo de vida.

El conocimiento es peligroso también porque me aleja de una dinámica de interacción suficiente. Desde el sentido común el conocimiento se “contamina” de teorías y puede en lugar de agudizar mi percepción de los otros, “desconcertarme”. Esto explica, al menos parcialmente los incontables y complicados rodeos que se construyen para aprobar una evaluación sin enfrentar directamente los conocimientos en juego porque justamente lo que está en juego no es el conocimiento sino la “supervivencia” en la escuela.

Y esto ayuda a comprender también la sobrevaloración de las credenciales en desmedro de los conocimientos, lo cual va mucho más allá de los alumnos y llega a los niveles de formación más altos.

No hay aquí una conjura social en contra del conocimiento, no hay una planificación de las prácticas sociales en ese sentido sino, por el contrario una negación a la planificación y a la mediación del conocimiento en la construcción de un futuro que no sea solamente una prolongación de la austeridad cognitiva del sentido común.

Desconoce más allá de la importancia que pueda tener en ese proceso, el soporte social e histórico que hace que ese niño o ese joven “desee”

El problema de por qué los conocimientos se distancian de los saberes tiene relación con la burocratización de los conocimientos escolares, ligado a las transformaciones de las condiciones del trabajo docente que comparte con los alumnos la incertidumbre estructural que caracteriza nuestro horizonte temporal.

No hay aquí una conjura social en contra del conocimiento, no hay una planificación de las prácticas sociales en ese sentido sino, por el contrario una negación a la planificación y a la mediación del conocimiento en la construcción de un futuro que no sea solamente una prolongación de la austeridad cognitiva del sentido común.

a veces por negación de su entorno, a veces motivado positivamente por él, a "dejarse ir", de no relacionarse con el juego a olvidar el juego de la práctica de los conocimientos escolares.

Por el contrario, se produce el proceso social del esfuerzo: la trayectoria del esfuerzo.

nes de lo social: el cotidiano de la institución, el recreo y el aula o la circulación con el aula y los que se escapan de la escuela como parte de ella. Siempre presente la escuela como negación del conocimiento y atracción como espacio de juego dentro y fuera de la escuela. "El esfuerzo, la ambigüedad de "lo estudiado" y el efecto de cierre contribuyen a construir lo imposible de aprender" (Ortega, 2011: 84). El efecto de cierre se produce cuando es dado por aceptable para una evaluación en relación al cálculo posible de las notas ("da para un 7, un 5" etc.). Otro "cálculo" está dado por el mínimo tiempo disponible para llegar a la mínima nota aceptable, o sea poco antes de la evaluación. Lo ambiguamente aprendido o literalmente el desconocimiento de lo aprendido confluye en la confusión de la evaluación y la también confusa nota final.

La dificultad para graduar fragmentos de discursos se opone a un cierre aunque también gradual, cuando se puede llegar a un punto en que se puede explicar/se una exposición que no está anclada en una sucesión de fragmentos que no llegan a una mínima comprensión de una temática.

El cierre implica una gama de comprensiones de problemas, incluso el error pero no al sinsentido. Olvidar, "bajar las cortinas" sobre la confusión, la ambigüedad no es ajena a la identidad, los procesos cognitivos son paralelas a las trayectorias de vida y por ello a las lógicas temporales de lo vivido.

No es posible conocer sin jugar el juego de los conocimientos que están en juego, poner entre paréntesis la vida cotidiana cuando se juega. Esto implica establecer un vínculo con el conocimiento.

### UNA IDENTIDAD SIN CIERRES

La intención como práctica cotidiana no es una acción "consciente", forma parte de una trayectoria de vida (siempre social), una estrategia en la propuesta de Bourdieu. En este contexto, la compleja trama de lo social que configura prácticas identitarias, se conforma el sentido común y expresiones tales como el "esfuerzo". El "esfuerzo" se opone, en esta lógica a "lo que me gusta". Sin avanzar en la amplitud de esa trama veamos qué ocurre con el conocimiento, no como sentido común aunque no se puede aislar completamente de él.

Las trayectorias avanzan como estrategias operativas, no reflexivas conformando identidades (siempre en proceso temporal). Allí lo que me gusta se enfrenta con lo "que se sabe": dos aspectos inseparables en la relación con el conocimiento y los conocimientos'. La escuela se enfrenta a todas las dimensio-

### BIBLIOGRAFÍA

**Bruner, Jerome. (1994). "Realidad mental y mundos posibles". p.74. Barcelona: Gedisa.**

**Bourdieu, Pierre (2000) "L'inconscient d'école in Actes de la Recherche" en Ciencias Sociales nº 135, diciembre. París.**

**Hatchuel, Françoise (1999). "La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques" Revue Française de Pédagogie, 127, p. 37-47.**

**----- (2005). "Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir" Paris: La Découverte.**

**Leziart J. (1995). "Le métier de lycéen et d'étudiant; rapport aux savoirs et réussite scolaire". Paris: L'Harmattan.**

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



----- (comp.) (2011). "Estudiar para olvidar" (artículo) en *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra ed.

Pechberty, Bernard (1999) "Entre le soin et la formation: conflits identificatoires dans la relation pédagogique" [article] *Revue française de pédagogie* Année. Volume 127 Numéro 1 pp. 23-35.

## CV

\* Es Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Córdoba, 2012. Es docente Investigador Categoría A desde 1994, posteriormente, categoría I (SPU-MINCYT) hasta 2012. Obtuvo el título de Doctor en Sociología, por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, de París, en el año 1980. Previamente, también en París, recibió el Diplôme d'études approfondies. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, bajo la especialidad: "Estudio interdisciplinario del cambio social y de los movimientos sociales". En su formación de grado, acredita el título de Licenciado en Filosofía, obtenido en Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., en el año 1968.

Actualmente, dirige el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina y la Maestría en Investigación educativa, mención socio antropológica, ambas en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales. U.N.C. Fue decano normalizador en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Comahue. 1985-1986. Director del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba 2007-2011.

Posee una trayectoria como expositor en eventos nacionales e internacionales desde 1980 a la fecha, con más de cuarenta presentaciones. En numerosas ocasiones, fue miembro organizador de congresos y jornadas y coordinador de mesas de paneles. Asimismo ha sido invitado en distintas instancias a dictar talleres, ponencias o integrar paneles y mesas redondas.

Ha sido director y codirector de numerosas tesis de doctorado, de maestría y especialización. Ha dirigido becarios/as de investigación otorgadas por distintos organismos: CONICET, Agencia, Córdoba Ciencia y SECyT.

Ha sido director de proyectos y programas de investigación desde 1994 a la fecha, todos ellos vinculados a la problemática del pasaje escuela secundaria-universidad. En esta misma línea, se ha desempeñado como asesor en proyectos de extensión y voluntariado como así también en sus publicaciones, siendo autor de cuatro libros y numerosas publicaciones con referato.

Contacto: [fignacor.24@gmail.com](mailto:fignacor.24@gmail.com)