

Serie Cuadernos para la enseñanza

ENSEÑANZA INTERÉS

**Desafíos, orientaciones y propuestas.
¿Cómo abordar esta relación
compleja en el aula?**



Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? / Gonzalo Martín Gutierrez; Florencia Lo Curto; Micaela Pérez Rojas; Julia Villafañe; coordinación general de Carolina Cardone; Ana Medero; editado por Paulo Martínez Da Ros. - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2023. Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza. Apuntes docentes)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8425-30-6

1. Medios de Enseñanza. I. Gutierrez, Gonzalo Martín. II. Cardone, Carolina, coord. III. Medero, Ana, coord. IV. Martínez Da Ros, Paulo, ed.
CDD 371.1024



Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? por Gonzalo Gutierrez, Florencia Lo Curto, Micaela Pérez Rojas y Julia Villafañe, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista
Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen
Secretario de Organización: Cristalli, Roberto Orlando
Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván
Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Strasorier, Graciela
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés
Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel
Secretario de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretaria Gremial de Nivel Superior y UPC: Moyano, María del Carmen
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretario de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda
Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle
Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Serie Cuadernos para la enseñanza Subserie Apuntes docentes

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)
Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Enseñanza e Interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?

Autoría: Gonzalo Gutierrez, Florencia Lo Curto, Micaela Pérez Rojas y Julia Villafañe
Revisión de contenido: Sofía Alvarez, Ana Antoniono, Jennifer Cargnelutti, Cecilia Cresta, Fernanda del Valle González y Nicolás Kippes
Edición: Paulo Martínez Da Ros
Producción editorial: Ana Medero y Carolina Cardone (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)
Corrección: Sonia Barbero
Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

Cuadernos para la Enseñanza es una serie de publicaciones del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 420 8904.
Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, por medio del cuestionamiento y el debate sobre los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal y como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que "el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder" y que, por lo tanto, "la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación". En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista y establecimos como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

¿Cómo citar este material?

Gutierrez, G.; Lo Curto, F.; Pérez Rojas, M. y Villafañe, J. (2023). *Enseñanza e Interés. Desafíos, orientaciones y propuestas ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?*, Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Subserie **Apuntes docentes**



**Desafíos, orientaciones y propuestas.
¿Cómo abordar esta relación
compleja en el aula?**

**Gonzalo Gutierrez, Florencia Lo Curto,
Micaela Pérez Rojas y Julia Villafañe**



Índice

Presentación	5
Enseñanza, interés y aprendizaje. Una relación compleja	6
La relación entre enseñanza, aprendizajes e intereses estudiantiles. Claves de análisis y propuestas para su abordaje	7
Interés y motivación son, desde una mirada didáctica, cuestiones distintas	8
El interés es un fenómeno situado	10
El interés es un asunto individual y social	11
Los intereses de las y los estudiantes pueden coincidir o no con nuestros propósitos y finalidades de enseñanza, y eso no es un problema	12
El interés requiere dar centralidad al saber en el marco de propuestas planificadas de enseñanza para alcanzar aprendizajes curriculares	14
Promover el interés mediante el pasaje del deseo de saber al deseo de aprender forma parte de las invenciones didácticas que nos convocan	16
Atender el interés de las y los estudiantes implica su inclusión en lo común para enseñar	18
Los aprendizajes dependen en parte del interés	20
El interés por aprender se encuentra interpelado por el interés de quien enseña sobre los objetos de saber	22
Un cierre que no concluye	24
Referencias	25
Acerca de las autoras y el autor	26

Presentación

Desde el ICIEC-UEPC, dentro de la serie *Cuadernos para la enseñanza* y de la subserie denominada *Apuntes docentes*, ponemos a disposición un conjunto de publicaciones que se enfocan en la enseñanza y su vínculo con algunos de sus elementos constitutivos. Sin intención de exhaustividad ni universalidad, encontrarán en estas lecturas el abordaje de dos interrogantes clásicos del trabajo docente: el **qué** y el **cómo** de la enseñanza en el momento de considerar la planificación, el interés, la comprensión, la evaluación o las prácticas de estudio en aulas heterogéneas, donde cotidianamente renovamos la apuesta por una formación ciudadana crítica y democrática.

Proponemos un recorrido que convida reflexiones e interrogantes, con el fin de detenernos sobre la pregunta acerca de cómo sostener propuestas didácticas. Este es otro modo de acompañar el trabajo de enseñar que, desde y por medio de nuestro gremio, realizamos de forma ininterrumpida.

Elaborar, presentar y compartir con las y los compañeros docentes estas publicaciones, que bien podríamos denominar *Enseñanza y...*, surge de la necesidad de sostener una pregunta central para nuestro quehacer cotidiano: **¿qué implica, en cuestiones concretas, la tarea de enseñar?** Nos interesa conocer cuál es el posicionamiento que adoptamos respecto de ella y cómo la abordamos efectivamente en el aula. Atender el **para qué** nos motiva a señalar una intencionalidad y generar una pausa que dé lugar a la reflexión sobre el trabajo de enseñar en términos pedagógicos y didácticos, de modo tal que podamos ofrecer a las y los estudiantes las mejores propuestas para aprender.

Asumimos que no existe un **cómo** que pueda definirse al margen de las condiciones en las que se enseña y aprende. Por el contrario, sostenemos que el trabajo docente siempre sucede **en** un contexto y, por ello, trabajar reflexiva y críticamente sobre la selección de contenidos curriculares atentos al **qué** y al **cómo** de forma simultánea genera un suelo de condiciones sólidas para garantizar una educación de calidad. El **cómo**, por el que tantas veces nos preguntamos, encuentra aquí un abordaje que pretende ser una referencia sensible a las diferentes condiciones en las que enseñamos, así como también, busca ser parte de las alternativas para reinventar las formas de sostener nuestras propuestas didácticas. Confiamos en que la articulación entre reflexión y acción es parte del desafío para sostener y afianzar una educación en clave de derechos.

En la segunda de estas entregas, denominada *Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?*, nos detendremos en el abordaje de las relaciones entre enseñanza, interés y aprendizaje. Lo haremos con el objetivo de colocar en el centro de nuestras reflexiones el punto de vista de quienes enseñan pero sosteniendo un posicionamiento particular, según el cual: no hay sujetos que naturalmente muestren interés o desinterés. Por el contrario, partimos de considerar que el interés se produce y está condicionado por el marco de relaciones sociales específicas.

Paulo Martínez Da Ros

Enseñanza, interés y aprendizaje

Una relación compleja

Al considerar las relaciones entre enseñanza, interés y aprendizajes en clave pedagógica partimos de la premisa de que el trabajo docente se inscribe en procesos colectivos, donde se van estructurando prácticas, espacios, tiempos y un conjunto de mediaciones pensadas, diseñadas y organizadas para poner a disposición de las y los estudiantes múltiples formas de relación con los saberes escolares. En este marco, los tres elementos sobre los que se organiza esta publicación suelen ser considerados de modo independiente entre sí o en clave individualista, donde los problemas y soluciones parecieran poder abordarse por fuera de las dinámicas, sentidos y finalidades pedagógicas.

Sin embargo, la reiteración de dificultades ya conocidas, donde nos encontramos con estudiantes que no se interesan en los saberes escolares, pero sí, en otros tipos de saberes a los que les dedican mucho de su tiempo personal; o bien, estudiantes que se interesan mucho en lo que proponemos, pero cuyos aprendizajes parecen ser superficiales o poco estables, nos muestran la necesidad de superar una perspectiva que hace foco en los sujetos y sus actividades. Debido a ello, consideramos que el proyecto pedagógico en el que nos inscribimos, tanto docentes como estudiantes, es el que debe ser objeto de análisis y reflexión. En él, las actividades propuestas cobran sentido en tanto reflejan modos de relación con el saber. Impera la necesidad de centrar la mirada allí, en esas particulares formas de relaciones con los saberes escolares. Ello nos posibilita salir de la disyuntiva entre atender el interés o las demandas curriculares de enseñanza, puesto que ambas son vitales en el marco de las propuestas didácticas que amalgamamos en cada escuela, con nuestras compañeras y compañeros; y, en cada aula, al encontrarnos con las y los estudiantes.

Abordar la relación entre enseñanza, interés y aprendizaje desde la reflexión sobre el proyecto pedagógico en el que se inscribe nos posibilita, además, **superar la creencia de que hay sujetos que naturalmente muestran interés o desinterés**. Por el contrario, partimos de considerar que **el interés se produce en el marco de relaciones sociales específicas**. En la primera opción, nada podríamos hacer frente a quienes se interesan o no en nuestras propuestas de enseñanza. En la segunda opción, mucho podemos hacer, en términos de invenciones didácticas, al procurar sostener esos equilibrios tan dinámicos y siempre provisorios entre dinámicas que implican a las y los estudiantes con la centralidad del saber.



La relación entre enseñanza, aprendizajes e intereses estudiantiles

Claves de análisis y propuestas para su abordaje



Quienes enseñamos, muy a menudo, nos preguntamos: ¿el aprendizaje depende del interés? ¿Se puede enseñar con ausencia de interés, ya sea de quién enseña o de quien aprende? ¿Por qué en ocasiones, aunque las y los estudiantes realicen las actividades que les proponemos y lo hagan con entusiasmo, luego vemos que eso no se traduce en aprendizajes significativos, estables, durables? ¿Es lo mismo motivar que interesar al otro? ¿El interés se construye o es una capacidad que traemos y ponemos a disposición en una determinada situación de aprendizaje? ¿De qué se trata la relación, de la que venimos hablando, entre enseñanza, aprendizaje e interés? En nuestras propuestas de enseñanza, ¿debemos partir de la curiosidad de las y los estudiantes o del programa? ¿Es el interés de las y los estudiantes el principal criterio para definir contenidos, metodologías y finalidades para la enseñanza? ¿Cómo planificar actividades que contemplen los intereses de las y los estudiantes? ¿Cómo inscribir sus intereses en los procesos de enseñanza?

Una pista para abordar estos interrogantes se encuentra al recordar que, entre enseñar y aprender, no hay una relación causal. Que enseñemos un determinado tema, no nos garantiza que se lo aprenda; y si el aprendizaje se produce, no necesariamente es en el tiempo que esperamos o con apropiación exacta de lo que propusimos. Como bien sabemos, en muchas ocasiones se aprende cuestiones diferentes a las que transmitimos. Es decir que, entre enseñar y aprender existe una relación compleja, en la que el interés contribuye a transmitir la relevancia y pasión por ciertos temas y saberes y posibilita que nuestras y nuestros estudiantes se detengan y presten atención a eso que les ofrecemos. Sin embargo, por sí solo, el interés no garantiza que se produzcan aprendizajes significativos o posibilidades de utilizar saberes de modo apropiado en diferentes situaciones académicas o de la vida cotidiana a lo largo del tiempo.

Otra pista para abordar los interrogantes presentados inicialmente consiste en asumir que **nuestras propuestas didácticas pueden demandar o no el involucramiento de las y los estudiantes en relaciones significativas con el saber**. Insistimos en que el interés no lo resuelve todo, y menos aún, si va dissociado de las relaciones con el saber en las que se inscribe, las demandas cognitivas y experiencias formativas que se propone a las y los estudiantes o el proyecto pedagógico que lo aloja.

A continuación, ofrecemos algunas coordenadas para abordar la relación entre enseñanza, aprendizaje e interés. Lo hacemos compartiendo interrogantes que procuran orientar en la búsqueda sobre cómo incorporar su consideración en la elaboración de propuestas didácticas. Seguramente, ustedes podrán recrear lo aquí propuesto en el diálogo con sus experiencias, así como en el trabajo con sus compañeras y compañeros en las escuelas.

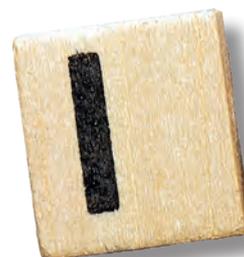
Interés y motivación son, desde una mirada didáctica, cuestiones distintas

El interés se da con respecto a objetos de conocimiento, situaciones o prácticas; y en la escuela, a todo ello se lo vincula con los saberes curriculares. La motivación, en cambio, opera en el plano de la subjetividad y es algo que atraviesa al sujeto. Es una vivencia personal.

En la escuela, el interés no existe *a priori*, por sí mismo, sino que resulta del sentido otorgado por las y los estudiantes a los saberes, temas, problemas y prácticas que les proponemos en determinadas situaciones de enseñanza. En la motivación, se encuentran tanto razones escolares como no escolares (situaciones familiares, por ejemplo). Es en torno a las razones escolares donde cobra relevancia considerar el lugar que les otorgamos a las y los estudiantes en las propuestas de enseñanza.

La dimensión escolar para trabajar sobre la motivación se encuentra en el lugar activo o de protagonismo en el que ubicamos a las y los estudiantes, así como también, en el reconocimiento de su igualdad de capacidad en las posibilidades de aprender. Si ellas y ellos perciben que no creemos que puedan aprender, es probable que eso afecte su motivación para lo que les proponemos.

Jacques Rancière (2003) nos propone alejarnos de la figura del maestro explicador, porque en la explicación se supone una relación jerárquica entre inteligencias; se supone que el o la estudiante es menos inteligente que quien explica, que necesita de su explicación para entender algo que, de otro modo, sería incomprensible. Su contracara está representada en la figura del maestro ignorante o emancipador, precisamente porque al ignorar la explicación, pone en pie de igualdad todas las inteligencias en el abordaje de un objeto. Asume que las inteligencias son iguales en tanto punto de partida a verificar. La emancipación se produce cuando el o la estudiante, al desafiar su inteligencia, reconoce en quien produjo su objeto de estudio (sea este un libro, un problema matemático, una fórmula química) una inteligencia similar, ni peor ni mejor.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Por ejemplo, podemos preguntarnos: **¿pueden las y los estudiantes recrear lo que les ofrecemos? ¿Las actividades que les proponemos, presuponen respuestas únicas que deben encontrar cual aguja en un pajar o habilitan múltiples respuestas en tanto sean válidas conceptual y procedimentalmente?**

Tal vez, elaborar una hoja de ruta que nos permita visibilizar y compartir con las y los estudiantes nuestras decisiones didácticas sea un modo de elaborar puentes entre intereses de quienes enseñamos y de quienes aprenden. Se enriquecen así sus reflexiones en el marco de esa autonomía pedagógica que vamos ensayando con ellas y ellos.

También **cobra sentido conversar con las y los estudiantes para conocer cómo están o qué les está afectando**. Incluso, es posible pensar ante la falta de motivación, la posibilidad de ofrecer una distensión circunstancial en la clase diciéndoles que si hoy no tienen ganas o no pueden de hacer algo, que no se preocupen, luego podrán hacerlo.

Vemos de este modo que puede haber interés y motivación, pero también interés sin motivación. Ambas cuestiones son susceptibles de abordaje docente. En el primer caso, apelando a la inventiva didáctica; en el segundo, a la dimensión más humana y empática de la relación educativa con nuestras y nuestros estudiantes. Queda más claro, de este modo, la presencia de una tensión necesaria de sostener entre nuestra responsabilidad pedagógica de acercar a las y los estudiantes a saberes culturales relevantes y el abanico de intereses y motivaciones individuales que en el aula se presentan. En este sentido, estamos convencidos de que no podemos subordinar nuestras opciones de enseñanza a las motivaciones preexistentes de las y los estudiantes, pues de ser así, corremos el riesgo, por un lado, de fortalecer las desigualdades (por sus historias sociales y culturales) con respecto a los saberes escolares comunes. Por otro lado, los privaríamos de ponerse en relación con saberes, historias y experiencias desconocidas que pueden resultarles atrapantes, movilizantes y emancipatorias.



El interés es un fenómeno situado

Necesariamente el interés dialoga con la enseñanza, por ello adquiere relevancia conocer las trayectorias educativas de las y los estudiantes, sus tiempos, modos y recursos para estudiar en sus hogares, así como también, aquellas actividades a las que les dedican tiempo y atención. Hacer paralelismos entre la vida cotidiana de las y los estudiantes con el día a día en la escuela ayuda a reconocer cuestiones comunes y diferencias necesarias de atender didácticamente. La intención es abrir zonas de reflexión que permitan inscribir los diferentes intereses y prácticas estudiantiles en torno a los saberes que procuramos enseñar como insumo para orientar las estrategias didácticas que vamos a priorizar en el marco de nuestras planificaciones docentes.



En clave de orientaciones... pensando el como

Frente a las situaciones de desinterés de las y los estudiantes en nuestras clases, puede ser una buena opción preguntarnos como docentes: **¿qué miran las y los estudiantes en sus celulares? ¿A qué cuestiones (juegos, escuchar música, ver películas/audiovisuales, practicar deportes, etc.) les dedican tiempo y por qué? Las estrategias que emplean para aprender en la escuela y en la vida cotidiana, ¿son las mismas? ¿Cómo resuelven sus dudas y a quién recurren? ¿Qué hacen con ellas?**

Si realizamos las preguntas anteriores de manera colectiva, junto con otras y otros docentes que también comparten horas de clase con el mismo grupo de estudiantes, tendremos la posibilidad de mapear intereses y estrategias para abordar esos desintereses que advertimos. Asimismo, se generará un espacio para dialogar didácticamente con esas cosas que les interesan a las y los estudiantes, así como también las estrategias que emplean para enfrentar los obstáculos que se les presentan en sus vínculos con el saber.

Interrogarnos sobre el sentido otorgado a los saberes que enseñamos resulta vital para que las y los estudiantes se puedan interesar en lo que les proponemos y, de ese modo, destinen atención y tiempo, condiciones necesarias en todos los procesos de aprendizaje.



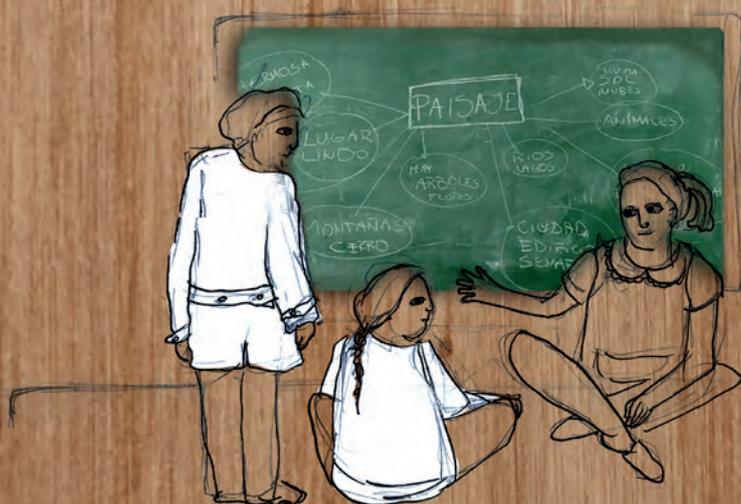
El interés es un asunto individual y social

Los intereses surgen en relación a experiencias, necesidades y expectativas en marcos de relaciones sociales más amplias. Es por ello que su abordaje didáctico debe articular ambas cuestiones: se está (o no) interesada o interesado en un ambiente de clase, frente a ciertos ritmos de enseñanza, por la incorporación de diferentes recursos (libros, audiovisuales, interrogantes, etc.) en el marco de una cultura institucional.



En clave de orientaciones... pensando el cómo

Resulta importante preguntarnos: **¿en qué actividades se involucran más y en cuáles menos?** Por ejemplo, **¿grupales, individuales, de producción, de experimentación, de debate, de observación y registro, etc.?** **¿Qué recursos parecen producir mayor interés en el trabajo con ciertos saberes: las explicaciones narrativas de nuestra parte, los libros de texto, podcast, documentales, fragmentos de películas, juegos didácticos, interrogantes abiertos para resolver, la organización de situaciones de debate?** **¿Con qué recursos para enseñar se disponen a atender y con cuáles se distraen más?** **¿En qué medida las actividades en que se involucran y los recursos con los cuales se disponen a prestar mayor atención resultan significativos para el tratamiento de los contenidos que hemos planificado?** **¿Qué hacemos didácticamente frente a esta situación?**



Los intereses de las y los estudiantes **pueden coincidir o no con nuestros propósitos y finalidades de enseñanza,** y eso no es un problema

Les proponemos detenernos un minuto y pensar lo siguiente: ¿por qué les debería interesar Física, Historia o Matemática a las y los estudiantes si desconocen lo que en dichos campos de conocimiento pueden encontrar? ¿Por qué deberían interesarse por el ambiente, las desigualdades e injusticias si desconocen cómo les afecta, ya sea porque las producen o sufren? ¿Por qué deberían comprender la relevancia de la educación si su mundo vital en la niñez y la juventud está atravesado por una cotidianidad muy lejana al tiempo futuro y adulto para el que se proyecta la educación? Cuando éramos estudiantes, ¿le dábamos la misma relevancia a la escuela que aquella que esperamos le den nuestras y nuestros estudiantes?

Estos interrogantes nos muestran que ellas y ellos no necesariamente se van a interesar *a priori* en lo que les enseñaremos. Si es así, entonces, ¿le darán tiempo a eso que les enseñamos? ¿Destinarán esfuerzos a estudiar y comprender aquello a lo que no le encuentran sentido? Frente a esta situación, ¿qué podemos hacer? Darle sentido a lo que les proponemos aprender poniendo en relación dichos saberes, temas o problemas que abordamos con su lugar en el mundo. Esto visibiliza la relevancia de nuestro saber didáctico y de la planificación ya no para cumplir con un acto administrativo, sino para enseñar **algo**.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

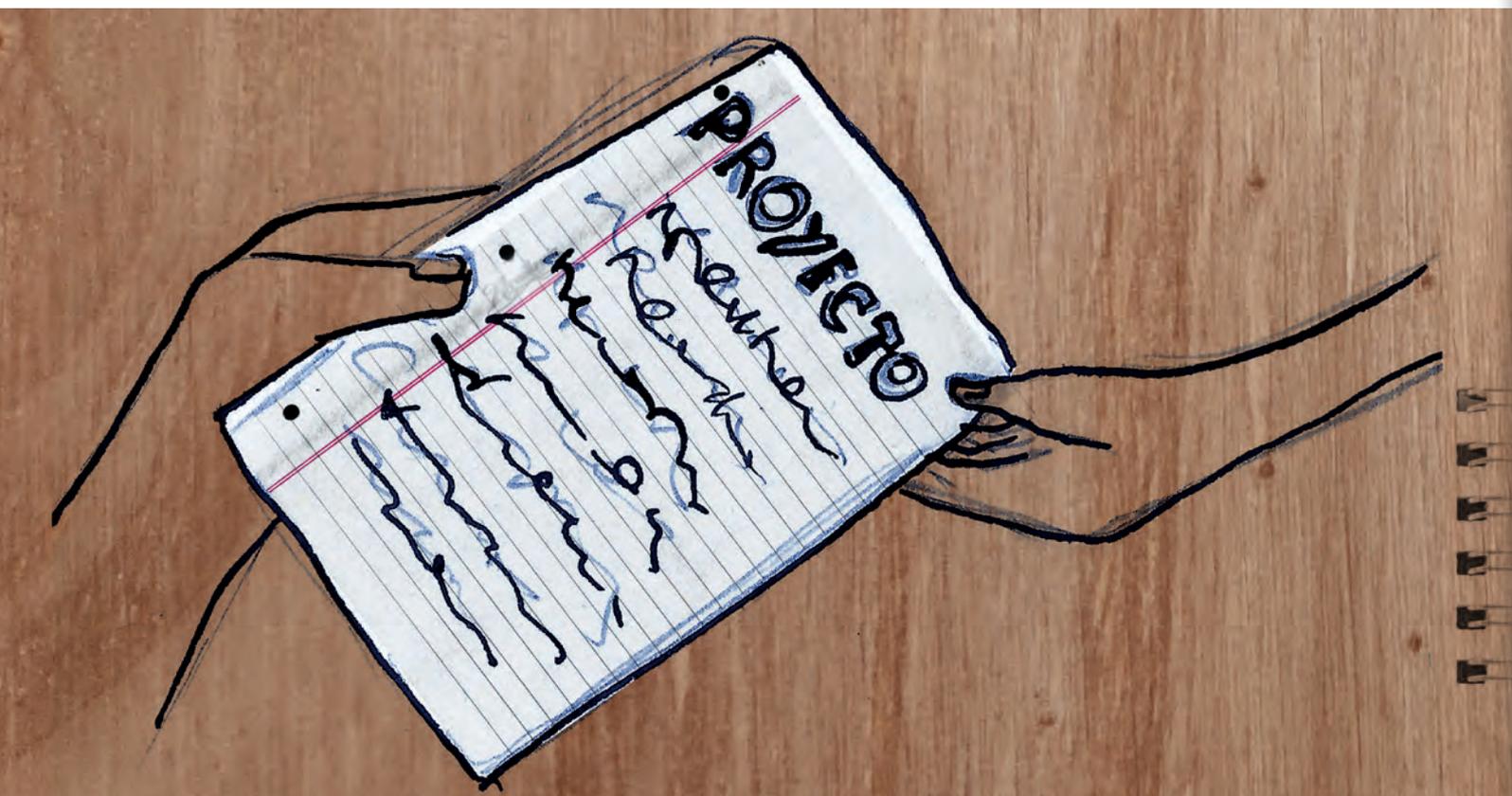
El sentido sobre la relevancia de los saberes no se decreta. La o el estudiante construyen el sentido en función de una situación que interpela en su búsqueda por conocer. No por explicar para qué sirven ciertos saberes, estos cobrarán *per se* sentido para las y los estudiantes. Claro que es importante compartir argumentos por su utilidad, pero también y fundamentalmente, lo es el desplegar estrategias didácticas que les permitan participar de diálogos y actividades sobre los saberes que queremos enseñar. Así, por ejemplo, un modo de interpelar a las y los estudiantes en torno a los saberes a enseñar radica en la recuperación de la vida cotidiana como organizador de interrogantes que le dan sentido. Veamos un ejemplo al respecto, recuperado del libro *Cuando la escuela pretende preparar para la Vida* (2012). En él, Perrenoud señala:

¿Para que los estudiantes estén mejor preparados para la vida, bastará con que aprendan a aplicar el teorema de Pitágoras para resolver verdaderos problemas? Obviamente, diríamos que sí, si en nuestra vida fuese necesario recurrir al teorema de Pitágoras con frecuencia. Pero en realidad, salvo los que ejercen una profesión relacionada con la geometría, ¿quién lo usa? Incluso algunos de los que lo usan dentro de una práctica profesional, los carpinteros, por ejemplo, no conocen el teorema de Pitágoras, sino que aplican una regla derivada de él que les costaría mucho justificar: para verificar que dos vigas forman un ángulo recto en una estructura, un carpintero pone una marca a 6 dm del vértice del ángulo de una viga, y otra a 8 dm. Después extiende un cordel entre las dos marcas y mide la distancia que las separa. Si ésta es exactamente de un metro (10 dm) deduce que el ángulo es recto. Con razón, ya que, de hecho, en el triángulo rectángulo virtual que se forma, el cuadrado de la hipotenusa es exactamente igual a la suma de los cuadrados de los catetos ($10^2 = 6^2 + 8^2$, o $100 = 36 + 64$). El procedimiento funciona porque se basa en el teorema de Pitágoras, pero no hay ninguna necesidad de conocerlo para llevarlo a cabo con éxito (Guilevic, 1991). El teorema de Pitágoras es sólo un ejemplo. La pregunta puede y debe plantearse respecto a todos los conocimientos que aparecen en el programa de las disciplinas escolares más valoradas, incluyendo los que los docentes juzgan imprescindibles. Son escasos los conocimientos escolares que no pueden servirle a nadie. Su dominio es útil, por lo menos, para quienes los enseñan o los divulgan, para los investigadores que los discuten o se basan en ellos para producir nuevos saberes, o también para los distintos especialistas que, en su oficio, su arte, su deporte, su artesanado, usan ciertos conocimientos escolares especializados. (p. 23)

El ejemplo de Perrenoud permite formularnos otros interrogantes, tales como: ¿qué situaciones de la vida cotidiana de las y los estudiantes podrían oficializar como referencia para acudir a los saberes matemáticos y en especial al Teorema de Pitágoras? **¿Qué situaciones didácticas nos permitirían pasar de la pregunta sobre cómo hacer algo a otras relativas a los saberes necesarios para sostener y comprender mejor eso que hacemos?**

El interés requiere dar centralidad al saber en el marco de **propuestas planificadas de enseñanza para alcanzar aprendizajes curriculares**

Participar en una radio o revista escolar, indagar sobre una problemática barrial, construir acuerdos sobre formas de convivencia escolar, leer críticamente las noticias, realizar experimentos en el laboratorio, entre otras actividades, son ejemplos de propuestas en las cuales las y los estudiantes pueden interesarse. Todas ellas producen experiencias valiosas con diferentes tipos de aprendizaje. Sin embargo, no necesariamente se corresponden con aprendizajes curriculares. En ese sentido, es saludable despojarse de una visión estereotipada del interés que lo concibe como transparente, que nos motiva y es motor automático del aprendizaje.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Es central planificar qué saberes curriculares se movilizarán en las actividades que elaboramos y qué se espera que las y los estudiantes aprendan en ellas. De este modo, tomamos distancia de cierta inclinación hacia el exceso de actividades, donde pareciera que una buena enseñanza es aquella donde se hace algo sin que queden claras las relaciones con los saberes movilizados, ni con las demandas curriculares que en muchas ocasiones parecen diluirse. Este activismo es fuente de desorientación al querer interpretar las dificultades para desarrollar, consolidar y transferir aprendizajes curriculares, pues hemos visto que las y los estudiantes atienden y muestran interés sosteniéndose en nuestras propuestas durante días o, incluso, semanas.

Frente a esta situación, que muchas veces se presenta como un callejón sin salida, proponemos reponer la pregunta sobre las actividades didácticas que elaboramos: **¿en qué momento les requieren a las y los estudiantes formalizar sus saberes? Es decir, ¿en qué situación de enseñanza, pasan del hacer al sistematizar y organizar su experiencia? ¿Cuándo deben explicar y a quiénes: a sus compañeras y compañeros de grupo, a la clase, a sus docentes, a parte de la comunidad? ¿De qué forma: oral, escrita, frente al grupo de clase o para la o el docente? ¿Qué saberes/ conceptos/ideas deben estar presentes en dichas instancias? ¿En qué momentos del proceso participamos con explicaciones para la clase en su conjunto o para los grupos en sus procesos de trabajo, o también, para estudiantes en forma individual? ¿Cuándo y cómo realizamos señalamientos y correcciones de proceso? ¿Cómo afrontamos la tensión entre recordar lo que deben hacer, realizar correcciones de procesos y estimular la participación? ¿Qué tiempos e instancias de revisión sobre lo producido les damos a las y los estudiantes: en la misma clase, unos días, una semana, más tiempo? ¿Qué lugar ocupa en las devoluciones de lo realizado por las y los estudiantes en la experiencia propuesta, la referencia a conceptos y procedimientos? ¿Se trabajaron los criterios de evaluación con las y los estudiantes? ¿Se explicitan claramente los indicadores que tomamos como referencia para valorar los aprendizajes?** Esto último no es menor, dado que los criterios nos permiten presentar a las y los estudiantes metas concretas, claras y comprensibles en un proceso.

Promover el interés mediante **el pasaje del deseo de saber al deseo de aprender** forma parte de las invenciones didácticas que nos convocan

Meirieu (2016) nos recuerda que la pregunta por el saber nos deja en un lugar estático, donde algo o alguien resuelve la inquietud que suele remitir a la inmediatez de la respuesta o solución a lo buscado, aunque sin garantizar la comprensión y el aprendizaje. Podríamos remitir a situaciones escolares y no escolares sobre este planteo. Citamos como ejemplo cuando las personas adultas les piden a los jóvenes alguna solución con su celular o con la informática sin querer aprender cómo se produce la solución a su pregunta. O bien, cuando las y los estudiantes nos piden la respuesta de algo que estamos enseñando sin querer esperar que les expliquemos el porqué. Como contrapartida, en el deseo por aprender se moviliza la intención de los sujetos por sostener acciones que les permitan dar tiempo para mirar, indagar, preguntar, pero también explorar, interrogarse, probar y ensayar, elaborar hipótesis y ponerlas a prueba, es decir, comprender. Es lo que ocurre cuando las niñas, los niños y jóvenes le dedican horas a aprender cómo editar una foto o video para postear en sus redes usando un tutorial. En el deseo de aprender hay preguntas genuinas de saber por parte de las y los estudiantes. Son estos tipos de interrogantes los que sugerimos promover en nuestras propuestas de enseñanza, porque allí radica una de las posibilidades de hacer ingresar en relaciones significativas con los saberes escolares a nuestras y nuestros estudiantes.

Despertar el interés por aprender requiere de propuestas didácticas que habiliten búsquedas despreocupadas por lo inmediato y en el marco de situaciones de aprendizaje valiosas para la experiencia formativa de las y los estudiantes.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

¿Cómo abonar a este deseo de aprender desde nuestras propuestas de enseñanza?

Una posibilidad es destinar tiempo en nuestras planificaciones a la **elaboración de interrogantes de sentido**. Por ejemplo, por qué creen que algo es importante o para qué sirve. ¿Qué problemas sociales se habrán buscado resolver con determinados saberes?

Otra posibilidad es **elaborar hipótesis sobre procesos**, por ejemplo, **¿qué creen que hizo posible lograr determinada cuestión? ¿Habrá sido la única manera de lograrlo? ¿Se les ocurren otras formas en que se podría lograr lo mismo? ¿Cuáles?**

También es una buena opción **detenerse en las explicaciones**: **¿qué explicaciones se han producido en torno a algo (la velocidad de la luz, los cambios climáticos) o es posible dar frente a determinada situación (como las desigualdades de género o económicas)? ¿Qué tienen en común y qué de distinto esas explicaciones? ¿Por qué optamos por las respuestas de algunas explicaciones frente a otras? ¿Cuáles de esas explicaciones están vigentes, cuáles se han debilitado, qué otras explicaciones no pudieron volverse dominantes? ¿Qué habrían hecho ustedes para explicar estos conceptos y situaciones? ¿Cómo comprobarán que sus explicaciones y propuestas alternativas son válidas?**

Estos interrogantes son genéricos y podrían complementarse con muchos otros que, alejándose de perspectivas más normativas (se deben aprender ciertas cosas, porque son importantes), den centralidad al saber en los intentos por promover el deseo de aprender.



Atender el interés de las y los estudiantes **implica su inclusión en lo común para enseñar**

La atención a los intereses de las y los estudiantes se produce en la tensión de considerar las individualidades sin poner en riesgo el trabajo con **lo común**. Somos docentes de espacios colectivos, la escuela, la clase, de trabajo con proyectos (no somos docentes particulares). Por lo tanto, el reconocimiento de las singularidades de las y los estudiantes tiene una doble faceta: conocerlas y conocerlos en el marco de esa relación humana que nos convoca día a día y que es condición necesaria para la relación educativa y, simultáneamente, ayudarles a inscribirse en un ritmo común (no igual, ni homogéneo) en el trabajo con los saberes curriculares que enseñamos. En este sentido, es importante interrogarnos sobre lo común en la diversidad de intereses de las y los estudiantes. Allí se encuentra una puerta de acceso a una enseñanza que, atendiendo las singularidades de los intereses y trayectorias de sus estudiantes, no renuncia a sostener el tratamiento de saberes curriculares comunes.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Pensar lo común en las experiencias escolares y las relaciones con el saber atendiendo la pluralidad de singularidades que habitan las aulas requiere de ingenierías didácticas sensibles a los sujetos y sus márgenes de acción para darles forma a sus opciones por aprender. Respecto de este tema, es interesante lo que nos acerca Philippe Meirieu (2007), en su clásico libro *Frankenstein Educador*, al relatar la experiencia con la dinámica del zoológico. En ella se aprecia la estrategia didáctica de una docente de cuarto grado de Nivel Primario para enseñar el principio de clasificación y agrupamiento en una dinámica que articula la multiplicidad de intereses de sus estudiantes con un tema y un conjunto de saberes comunes.

La docente propone a sus estudiantes que elijan y se piensen como un animal, el que más le guste (primer momento didáctico). Luego, les pide que busquen información sobre dónde vive, cómo se alimenta, qué lugar ocupa en la cadena alimenticia. Apela al diálogo con las familias y la búsqueda en bibliotecas, sitios web (actualizando las referencias) y documentales (segundo momento didáctico). Organiza, a continuación, espacios de intercambios entre estudiantes sobre la información recolectada para la sistematización de lo referido al animal elegido (tercer momento didáctico) y les propone que se distribuyan en la clase como si ella fuera un zoológico y organizando zonas de agrupamiento de animales diferenciados por cintas adhesivas de colores acompañados de cartulinas que representan las temperaturas, tipos de clima y alimentos disponibles (cuarto momento didáctico).

En su relato, Meirieu señala que pudo apreciar cómo las y los estudiantes entraban en acción de modo apasionado y hasta olvidaron el recreo. Discutieron seriamente sobre la posibilidad de tal o cuál clasificación advirtiendo sobre los peligros de mezclar determinados animales sin considerar su lugar en la cadena alimenticia y sus posibilidades de supervivencia en determinados climas. Esas discusiones les posibilitaron estabilizar una propuesta de clasificación y descubrir que se trataba de una posibilidad entre varias, que había que determinar las variables en juego y clasificarlas por orden de importancia (quinto momento didáctico). El citado autor señala que, en este caso, la maestra había hecho todo:

[...] había definido los objetivos, dado las consignas, preparado el material, etcétera [...] y luego había dejado que los alumnos “lo hicieran todo”, aunque reservándose la posibilidad de intervenir ella en cualquier momento para hacer que se explicitase una fórmula, para que un desacuerdo no derivara en un conflicto personal, para imponer, a veces, cuando la tensión colectiva se hacía excesiva, un tiempo de interrupción con objeto de que cada cual pensara por su cuenta. En suma: la maestra había obrado de modo que “obrasen por sí mismos” y que cada cual, en una situación “preimpuesta”, pudiera actuar en ella sin dejarse absorber por los fenómenos de grupo, reflexionar aprovechando la interlocución con los demás, proponer y ser contradicho sin ser humillado, “ponerse en juego” para aprender y crecer”. (p. 100-101)

En la experiencia relatada es posible apreciar el modo en que didácticamente se sortean las tensiones entre intereses individuales (la opción por cada animal realizada por las y los estudiantes) y el trabajo en algo común (armar un zoológico) que no desatiende la centralidad del contenido (principios de clasificación y agrupamiento) en una modalidad inductiva de relación con el saber. Las y los estudiantes parten de un hacer para culminar en una conceptualización necesaria y con sentido para su actividad. Este ejemplo muestra que no se trata de apelar a la voluntad de los sujetos para generar interés, sino que, por el contrario, es preciso pensar didácticamente los modos en que proponemos las relaciones con el saber dando lugar a dinámicas de trabajo con contenidos escolares que otorguen a las y los estudiantes autonomía para construir sus opciones de aprendizajes y acompañamiento, con el fin de resolver los obstáculos que se les presentan.

Los aprendizajes dependen en parte del interés

Es preciso ampliar la mirada sobre los aprendizajes, ya que no dependen exclusivamente del interés.

Es posible que las dificultades en los aprendizajes no se deban tanto a la falta de sentido que encuentren las y los estudiantes a nuestras propuestas, como a otras cuestiones que es menester atender didácticamente. Entre ellas, podemos destacar sus saberes previos poco consolidados con respecto a lo enseñado; modos de trabajo con el saber muy diferentes a los que les proponemos en determinada situación; complejidades del contenido que no hemos advertido en la elaboración de nuestras propuestas de enseñanza; diferentes modos y tiempos en la apropiación de saberes que afectan la construcción de sentidos sobre lo que les proponemos.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Frente a las dificultades de aprendizaje de ciertos temas o conceptos, resulta relevante interrogarse respecto de: **¿qué distancia existe entre los saberes que dominan las y los estudiantes y los que les ofrecemos en determinada situación de enseñanza? ¿Qué distancia hay entre los modos de relación con el saber a los que están habituadas las y los estudiantes y los que les proponemos? ¿Los modos de enseñanza de nuestras compañeras y compañeros docentes son similares o muy diferentes a los que solemos utilizar para nuestras clases?**

Así, por ejemplo, cobra relevancia conocer si las demandas de trabajo con los saberes que proponemos han sido objeto de enseñanza: describir, explicar, argumentar, comparar, interpretar son procedimientos que en muchas ocasiones tomamos como similares sin advertir sus diferencias y que requieren de tiempos de enseñanza y explicaciones diferentes.



El interés por aprender se encuentra interpelado por **el interés de quien enseña sobre los objetos de saber**

En la escuela, el interés de aprender se fortalece cuando se encuentra con el interés de quienes enseñan esos objetos de saber, es decir, los contenidos.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Massimo Recalcati (2016) señala que en la hora de clase el deseo de aprender se encuentra articulado con la forma y el estilo de quien enseña, y con la participación de la o el docente en lo que enseña, en tanto que la transmisión del saber se produce, valga la metáfora, por contagio y por testimonio.

Frente a este planteo podemos preguntarnos cómo se produce ese testimonio que contagia el deseo de saber y aprender. En los relatos sobre aquello que nos ha pasado con esos contenidos que estamos enseñando (lo que disfrutamos y los problemas que tuvimos al momento de aprenderlos), compartimos y transmitimos también, un conjunto de dudas sobre los saberes con los que trabajamos. Nos implicamos en ellos. Allí donde compartimos una duda sobre los saberes enseñados con las y los estudiantes, les damos la oportunidad de tomar la palabra, de aportar genuinamente a la conversación por medio de sus preguntas, comentarios e inquietudes.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Sería interesante preguntarnos: **¿qué interrogantes epistémicos y morales tenemos con respecto a los saberes que enseñamos? ¿Compartimos con las y los estudiantes nuestras dudas o las interacciones subjetivas que los saberes curriculares que enseñamos nos producen? ¿Compartimos nuestros dilemas (no nuestras certezas) frente a temas como: las desigualdades sociales, económicas y de género, o bien, frente a los cambios climáticos y los consumos alimentarios? ¿Qué lugar y qué tiempo nos damos en las aulas?**

Compartir interrogantes que nos atraviesan subjetivamente en clase nos acerca a una relación abierta con los saberes curriculares a enseñar y abre las puertas a diálogos genuinos con las y los estudiantes, siempre a propósito de los saberes y su forma de circulación y apropiación. Es lo que suele ocurrir en el trabajo con proyectos escolares, especialmente cuando las inquietudes sobre las que se organizan parten de preguntas compartidas, donde las y los docentes no saben todo. Sin embargo, ellos sí pueden realizar un andamiaje para el proceso de búsqueda, organización, clasificación e interpretación de la información para luego poder discutir colectivamente diferentes modos de respuestas a los problemas identificados. Cuando docentes y estudiantes comparten preguntas y se olvidan del tiempo en la búsqueda de respuestas, hay algo del interés común que se ha generado.



Un cierre que no concluye

Llegamos hasta aquí abriendo preguntas sobre diferentes planos de las relaciones siempre dinámicas entre enseñanza, interés y aprendizaje que creemos valiosas para abordarlas y recrearlas en nuestras aulas. Abrir interrogantes y proponer posibles caminos alternativos es un modo de promover reflexiones críticas sobre nuestras prácticas de enseñanza. Asimismo, habilitar esas discusiones y debates necesarios de dar con compañeras y compañeros docentes en la búsqueda por elaborar y revisar nuestros proyectos pedagógicos en la escuela.

Abrir preguntas no significa dudar de todo. Sabemos que el interés no es una cualidad de los sujetos y que se construye en el marco de trayectorias y relaciones sociales. Las primeras se reflejan en las historias, saberes, experiencias y gustos de las y los estudiantes, con quienes cotidianamente nos encontramos en las aulas. No elegimos a quiénes enseñar, ellas y ellos asisten a la escuela. Y allí les ofrecemos diferentes tipos de propuestas. Ahora bien, ¿les interpelan, les provocan el deseo de aprender? Todo ello depende de las relaciones entre sujetos y saberes elaborados. Si bien esto no garantiza lograr que las y los estudiantes se interesen por eso que enseñamos, nos evita caracterizar como desinteresados a quienes no se “enganchan” con nuestras propuestas. Así nos colocamos en el plano de la posibilidad didáctica y lejos del voluntarismo.

Asumir que en la escuela el interés debe ser objeto de ingeniería didáctica ha sido uno de los propósitos de esta publicación. Las preguntas e interrogantes son, en este marco, un modo de revisitar y desnaturalizar nuestras opciones de enseñanza con nuestras y nuestros compañeros. Afirmamos que es codo a codo, de manera colectiva y cooperativa que, en tiempos de transformaciones tan profundas en los procesos de escolarización, podremos elaborar propuestas pedagógicas que hagan de la transmisión cultural, un modo de pasaje amoroso y cálido para las nuevas generaciones.



REFERENCIAS

- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. 1.º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. México: Editorial Graó.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama.

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE CONSULTA

- Brailovsky, D. (Comp.). (2007). *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*. 1.º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Gutierrez, G. M. y Zamanillo, M. A. (Ed.). (2017). *La escuela construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para la enseñanza de Matemática y Ciencias Naturales*. Córdoba: Alaya Servicio Editorial. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/experiencias-y-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-matematica-y-las-ciencias-naturales/>
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* 1.º ed. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2019). *Encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os. Entrevistado por Gonzalo Gutierrez del ICIEC-UEPC*. Disponible en <https://www.uepc.org.ar/conectate/philippe-meirieu-entrevista/>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

ACERCA DE LAS AUTORAS Y EL AUTOR

Gonzalo Gutierrez es profesor en Ciencias de la Educación y magíster en Investigación Educativa, director del ICIEC-UEPC, profesor adjunto en la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyH-UNC) y profesor adjunto en la cátedra de Didáctica General (FCC-UNC). Se desempeña, además, como investigador en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH-UNC) en temas relacionados con desigualdades educativas, enseñanza e historia de la educación.



Florencia Lo Curto es profesora de Educación Primaria, profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y especialista en Alfabetización Inicial (INFoD-Ministerio de Educación de la Nación). Forma parte del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). Coordina el postítulo de Actualización Académica en Conducción y Gestión Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y es maestranda en Formación Docente en la Universidad Nacional de Pedagogía (UNIPE).



Micaela Pérez Rojas es profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y especialista de Nivel Superior en Educación y TIC (INFoD-Ministerio de Educación de la Nación). Se desempeña como coordinadora del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC. Actualmente es miembro de la Comisión de Prácticas Profesionales Supervisadas de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y docente del Instituto Superior Simón Bolívar en Córdoba Capital.



Julia Villafañe es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), especialista en Enseñanza de la Programación en Informática (ISEP y IFD Simón Bolívar). Integra el Equipo de trabajo Pedagógico del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC. Actualmente es miembro del Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) y docente en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, en Córdoba Capital.



Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio

uepc.org.ar/conectate



Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? | Cuadernos para la enseñanza, (2023).

Reflexionamos sobre nuestras prácticas con la convicción de que enseñanza y planificación no son asuntos separados, puesto que entendemos que no es posible pensar o llevar a cabo una sin la otra.

Disponible en: <https://bit.ly/3BPINmg>



Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar en la Educación Primaria | Cuadernos para la enseñanza, (2022).

En esta publicación acercamos criterios y propuestas para elaborar consignas en la escuela primaria y compartimos algunas pistas para analizar didácticamente los supuestos de enseñanza y aprendizaje que nos movilizan a la hora de planificar nuestras clases.

Disponible en: <https://bit.ly/3Vff12k>



Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar en la Educación Nivel Secundario | Cuadernos para la enseñanza, (2020).

En este material, presentamos algunos criterios para el trabajo con actividades y consignas en las propuestas didácticas que se dirigen principalmente a quienes nos desempeñamos en la escuela secundaria.

Disponible en: <https://bit.ly/3Hfu3iA>

