



¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER PARA LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS? SUS SENTIDOS Y COMPRESIONES EN UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PROYECTO

Priscilla Echeverría De la Iglesia
Profesora de Inglés
Licenciada en Educación
Magíster © en Educación mención Currículum Educacional
Académica Facultad de Educación, Pedagogía en Inglés
Universidad Alberto Hurtado
Chile
pechever@uahurtado.cl

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de los resultados de una investigación llevada a cabo en un colegio de Santiago, que rescata las voces de los estudiantes a partir de una experiencia de aprendizaje por proyecto, para comprender sus percepciones acerca del aprendizaje en dicha experiencia.

Las comprensiones y sentidos que tiene el aprendizaje para estos estudiantes secundarios, que definen el aprendizaje como un *proceso de búsqueda personal y social*, que nace a partir de un planteamiento educativo dialógico, y que se caracteriza por ser democrático y trascender los límites de la escuela, constituyen una crítica al modelo de enseñanza tradicional que les plantea la escuela, una alerta respecto de lo que los profesores hacemos en las aulas, y una pregunta en torno a si tiene o no sentido insistir en un modelo que, para funcionar, debe hacer uso, en el mejor de los casos, de motivaciones extrínsecas, para que los estudiantes respondan en sus roles de alumnos. Lo anterior nos invita a asumir el desafío, como profesores, de aprender a relacionarnos con los estudiantes en una relación pedagógica dialógica y democrática, y como comunidad educativa en general, de plantear una innovación curricular profunda en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, participación, formación ciudadana, Proyecto Ciudadano, democracia, cambio educativo, relación dialógica

WHAT DOES LEARNING MEAN FOR SECONDARY STUDENTS? THEIR MEANINGS AND UNDERSTANDINGS IN A LEARNING PROJECT EXPERIENCE

ABSTRACT

This article reports the results of an investigation carried out in a school in Santiago. The research aims at rescuing students' voices in a learning project in order to understand their perceptions about learning.

Their understandings and meanings about learning, which are defined by them as a personal and social search process, emerges from a dialogic educational problem, characterized by being democratic and beyond school' limits, they are a criticism of the traditional teaching model proposed by the school; they are an alert with respect to what we -as teachers- do in the classrooms; and a question regarding whether or not it makes sense to insist in a model that, in order to work, has to use, at the very best, extrinsic motivations, in order that students respond to their roles. This invites us to face the challenge, as teachers, to learn how to relate to our students in a dialogic and democratic pedagogical relationship, and as educational communities in general, to propose a deep curricular innovation in school.

KEYWORDS

Learning, participation, civic education, Citizenship Project, democracy, educational change, dialogic relationship

Introducción

En este artículo se presentan algunos hallazgos recogidos de una investigación que nace a partir de un proyecto de aprendizaje llevado a cabo en un curso de enseñanza media de un colegio de Santiago, cuya finalidad fue la formación ciudadana de los estudiantes.

La motivación de tomar esta experiencia y estudiarla en profundidad surgió a partir de la positiva respuesta de los estudiantes ante la propuesta de trabajo, que contrastó con su disposición habitual a trabajar en clases. Es por esto que, a poco andar del proyecto, se decidió iniciar un proceso de investigación que permitiera conocer en profundidad la percepción de los estudiantes de esta experiencia¹, de manera de comprender a partir de sus voces las comprensiones y sentidos que tienen para ellos el aprendizaje, así como también qué aprenden, sus valoraciones y los facilitadores y obstaculizadores que perciben frente a éste.

En este artículo discutiremos la primera parte de los hallazgos que hemos mencionado, de decir, las comprensiones y sentidos que tiene para los estudiantes el aprender. Exponiendo brevemente la problemática levantada a partir del contexto, nos centraremos a posterior en los hallazgos para concluir luego algunas demandas a la escuela de hoy.

1. La problemática

Antecedentes

Este estudio tuvo lugar durante el año 2007 en un colegio de la comuna de La Florida, en Santiago, a partir de una experiencia llevada a cabo en él, distinta al modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional. Este colegio particular subvencionado de enseñanza media de modalidad técnico profesional, cuenta con una matrícula de alrededor de 1.000 estudiantes, quienes viven en las cercanías del colegio y en general provienen de familias cuyos padres tienen un bajo nivel de escolaridad –en su mayor parte, enseñanza básica-, con serios problemas económicos y en muchos casos con antecedentes de violencia intrafamiliar.

La participación estudiantil se da en muy pocas instancias. En general los estudiantes no tienen injerencia en las decisiones que se toman en el colegio. Esto podría explicarse por la fuerte desvinculación que hay entre el currículum y la vida de los estudiantes, que no permite generar herramientas que les permitan comprender su realidad y menos aún sentirse una parte activa de ella. Asimismo, la participación de la familia es prácticamente nula. A la única instancia a la que ella es convocada es a reuniones de apoderados, no existiendo otra que logre constituir al colegio en una comunidad educativa auténtica, es decir, que enfrente sus problemáticas a partir de las necesidades de sus miembros.

Al igual que en otros colegios de Santiago conformados por estudiantes de similares condiciones socioeconómicas, este colegio cuenta con altos índices de embarazo adolescente, deserción escolar y cancelación de matrícula a estudiantes considerados “conflictivos”, bajo rendimiento académico y violencia dentro y fuera de la escuela, tanto intrafamiliar como en sus grupos de pertenencia. Esto conlleva una labor de “disciplinamiento” de los estudiantes por parte de los profesores e inspectores, la cual ocupa gran parte del tiempo de trabajo de estos actores.

Los bajos resultados académicos de los estudiantes y la escasa motivación por aprender en gran parte de ellos, como también la escasa participación estudiantil en temáticas de su interés, la deserción escolar, los problemas disciplinarios y los magros resultados en el SIMCE², nos llevan a cuestionar los alcances de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales llevados a cabo al interior del establecimiento, entendiendo por tales, las clases principalmente expositivas,

privilegiando el “pasar contenidos”. ¿Por qué no pensar en procesos auténticamente educativos, y no escolares –entendiendo por tal lo normativo, lo que potencia su heteronomía-? ¿Por qué no pensar en la posibilidad de un planteamiento distinto, que privilegie un conocimiento *más auténtico*, que recoja los intereses de los estudiantes, los conecte con su medio?

La experiencia de aprendizaje por proyecto

A mediados del año 2006, se presentó la posibilidad de desarrollar una iniciativa que posibilitaba el aprender bajo dinámicas de participación diferentes a las que los estudiantes estaban acostumbrados, la cual ofrecía a los jóvenes la oportunidad de ser parte de una forma distinta de aprender; a nosotros como educadores, la de ser parte de una manera distinta de plantearnos en nuestro rol; a todos, la de vivenciar el rumbo y los alcances que tomaba un proyecto como éste en cuanto a sus objetivos ciudadanos en sí.

La finalidad del proyecto es promover la formación y participación ciudadana en estudiantes de enseñanza media. Sus antecedentes se encuentran en acciones desarrolladas en Estados Unidos por el Center for Civic Education (Comité Interdisciplinario de Educación Cívica UCLA), institución que desarrolla una serie de actividades orientadas al desarrollo de la participación informada y responsable en la vida cívica. Este proyecto, que consiste en que los estudiantes aborden problemas de su comuna posibles de identificar en tanto vigilantes de las políticas públicas, y de solucionar en tanto corrigiéndolas y proponiendo cursos de acción a las autoridades locales, tiene como propósito formar en ciudadanía a los estudiantes, entendiendo por tal un espacio de participación y diálogo, propuesta que fue llevada a cabo con entusiasmo por casi la totalidad de estudiantes que conformaban el Segundo Medio A del año 2006.

La recepción inicial para implementar el proyecto, tanto por parte de la Unidad Técnico Pedagógica como del resto de los profesores, fue bastante positiva. Los profesores se mostraron llanos a ayudar y los estudiantes parecían estar entusiasmados con la idea porque veían que el Proyecto era algo externo al colegio, lo que los hacía sentir responsables de algo grande y distinto a lo que estaban habituados, como comentaban a lo largo de las sesiones.

Este proyecto se llevó a cabo, en horas de clases cedidas por otras asignaturas, por lo que todos los estudiantes estaban presentes, aún cuando el curso contaba con estudiantes por mayor o menor entusiasmo por participar, El material de trabajo (el manual *Nosotros los Jóvenes*) marcó un itinerario para el trabajo, definiendo actividades tanto fuera como dentro de la sala de clases. El trabajo contó con el entusiasmo por participar que mostraron los estudiantes, aún cuando se les planteó desde un principio que no habrían evaluaciones cuantitativas, ni anotaciones positivas, ni amenazas ante la no-participación de algún miembro del

curso. Se destacó la importancia de que se sintieran con libertad de proponer y discutir las temáticas que se fueran planteando, tales como identificar problemas comunales, proponer soluciones, estudiar políticas públicas, entre otras, a lo cual los estudiantes fueron respondiendo a lo largo del proyecto. A medida que éste fue avanzando, los estudiantes fueron asumiendo –y dejando- tareas libremente, culminando finalmente en una exposición pública junto a otros liceos de la comuna de Santiago en el mes de Diciembre del año 2006, la Feria de Proyecto Ciudadano, organizada por la Fundación Ideas.

A medida que el Proyecto avanzaba en el tiempo, sorprendía observar cómo los estudiantes se hacían parte de esta empresa colectiva ¿Por qué lo hacían? ¿Qué los motivaba, si consideramos que era un curso con bajo rendimiento académico, desmotivado en general, y que presentaba problemáticas muy parecidas a las que describimos cuando presentamos los antecedentes del colegio?

Las sesiones tuvieron sus altos y bajos, en el sentido de que había ocasiones en que parecía haber más participación que en otras. ¿Cómo estaban viviendo esta experiencia los estudiantes? ¿Sería que en algún momento se decidían a participar y luego desistían? ¿O es que las posibilidades de hacer y ser que les presentaba el Proyecto revelaban una forma de trabajar menos lineal a la que planteamos tradicionalmente en el colegio? Esto convirtió al Proyecto en una experiencia intensa, a veces agobiante, pero la mayor parte del tiempo gratificante en la perspectiva de los cambios observados en los estudiantes, en especial su positiva actitud para relacionarse dentro del curso.

En este sentido, durante el transcurso del proyecto, hubo un aspecto que llamó profundamente nuestra atención y que motivó la investigación. En general, los mismos estudiantes que antes mostraban indiferencia y desinterés en las asignaturas obligatorias, participaron activamente de esta propuesta. ¿Por qué lo hacían, si no estaban obligados a hacerlo? ¿Cómo estamos abordando los educadores el aprendizaje de los jóvenes estudiantes, y cómo las experiencias de aprendizaje son abordadas, enfrentadas y percibidas por éstos? En este sentido, cabe entonces precisar que el sentido de la investigación fue responder a la pregunta ¿cómo perciben estos estudiantes el aprendizaje en una experiencia *por proyecto*?

2. Definición de la investigación

Objetivos

A partir de lo planteado hasta este punto, surge la necesidad de *comprender la percepción que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje en esta experiencia de proyecto*, objetivo de la presente investigación. En directa relación con este objetivo, se han definido como objetivos específicos, el describir los aprendizajes

desarrollados por los estudiantes, analizar el sentido que los estudiantes dan al aprendizaje y analizar los factores que facilitaron y dificultaron la experiencia

Diseño

El enfoque que se adoptó para esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, y la metodología, particularmente, corresponde a un estudio fenomenológico, por cuanto se busca la representación de los actores escogidos. La unidad de análisis, para estos efectos, es el discurso de los estudiantes, el cual fue recogido tanto a través de grupos de discusión como de las bitácoras que ellos escribieron a lo largo de su participación en el Proyecto. Habiendo considerado necesaria la participación voluntaria de los estudiantes, éste fue el criterio de selección de la muestra, la que finalmente se constituyó por 12 estudiantes, que participaron de uno o ambos medios de recogida de información.

Fundamentación

Las razones que se exponen a continuación nos parecen válidas para cualquier investigación que valore las voces de los estudiantes en tanto posibilidad de construir la realidad desde una visión compartida entre los actores que participamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir de allí pensar en mejorar dicha realidad en provecho de los actores que la viven.

Así, una de las razones que fundamentan la importancia de este estudio es la escasez de estudios sobre los jóvenes en su rol de estudiantes. Aún cuando disciplinas como la psicología han aportado abundante información acerca del individuo y su desarrollo, lo han hecho escasamente en su dimensión de estudiante (Hernández, F. y Sancho, J., 1993).

Otra de las razones radica en que aún cuando existe una amplia bibliografía preocupada del aprendizaje escolar y de la necesidad del mejoramiento de la calidad de la educación, hay muy poca escrita a partir de las voces de los destinatarios de ella, los estudiantes. Su percepción sobre sus experiencias de aprendizaje no coincide necesariamente con la de los profesores; los objetivos, intenciones y motivaciones de participar son a menudo diferentes (Coll, 1997), de ahí que la comprensión de sus percepciones se torne crucial si es que verdaderamente nos inquieta ponernos en su lugar y a partir de allí mejorar nuestro quehacer.

Investigadores preocupados por esta situación advierten la importancia de rescatar la voz estudiantil. Prieto (2004) sostiene que aún cuando escuchar y fomentar la expresión de sus voces es imprescindible dado que sus visiones acerca de la calidad de sus experiencias formativas podrían constituir un aporte clave para su mejoramiento, ello ha sido una experiencia poco frecuente en

nuestro país. De igual forma, el tener en cuenta al estudiante como sujeto en la escuela implica que el diálogo y la escucha son parte del aprender (Hernández, 2002). Así, el rescatar la voz de los estudiantes permite reconocerlos como sujetos, es decir, como seres humanos diferentes entre sí, con deseos y necesidades particulares, con una voz propia y no como una masa homogénea que se sienta a escuchar lo que nosotros, profesores, decidimos que han de aprender.

También se torna relevante porque el escuchar sus voces es una práctica muy poco frecuente. El sólo hecho de sostener una conversación que rescate sus impresiones respecto de sus vivencias en la escuela, es una práctica de participación en sí. Esta práctica de participación permite ir construyendo relaciones menos jerárquicas, más democráticas y más abiertas a la posibilidad de mejoramiento (Prieto, 2004). Difícilmente una compañía que vende un cierto producto culparía al público por la falta de interés en aquello que quieren venderle, pero esto que parece tan obvio es precisamente lo que no ocurre en el sistema educativo, puesto que se culpa al estudiantado de su falta de interés en lo que dicho sistema les ofrece (Hernández, 2002). De ahí la necesidad de controlar a los estudiantes por parte de los profesores y directivos, y la adopción del *artificio* y *ensimismamiento* por parte de muchos estudiantes (Torres, 2006) para “sobrevivir” al colegio (Torres, 2006; Cerda, Ássaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000, Hernández, 2002).

Otro aspecto importante es destacar nuestra necesidad de desarrollar una práctica docente a partir de un saber propio, que demanda la construcción y reconstrucción del saber y hacer pedagógico. El haber llevado a cabo esta investigación se constituyó en una oportunidad para ello, en tanto ha posibilitado reconstruir saberes y mejorar nuestras prácticas (Prieto, 2001).

3. Hallazgos

La información recogida por medio de los grupos de discusión y las bitácoras escritas por los estudiantes entregó evidencias de cómo los estudiantes percibieron y vivieron la experiencia del Proyecto Ciudadano, para así comprender su percepción sobre el aprendizaje por proyecto.

Las evidencias recogidas reflejan, por una parte, una valoración positiva de la experiencia en general y del modelo de aprendizaje por proyecto en particular y por otro un descontento e insatisfacción con el modelo de aprendizaje que viven en la escuela. Gran parte de los estudiantes que participaron opinó duramente acerca de la lógica en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando entrever la falta de sentido y compromiso que ésta genera, todo lo cual no debiera extrañarnos si consideramos que en su papel de alumnos experimentan cotidianamente la exclusión y subordinación (Prieto, 2004)

3.1. Sentido del aprendizaje

El sentido que tiene para los y las estudiantes el aprendizaje por proyecto se enmarca en cuatro dimensiones distintas que emergen del discurso de los estudiantes: el aprendizaje es algo personal, es algo social, es un proceso y es una búsqueda.

El aprendizaje es algo personal

El aprendizaje entendido como algo personal - a decir de los estudiantes, voluntario, que se hace por y para sí mismo, de manera involucrada, en el que se participa, se actúa, otorga protagonismo, genera identificación, autonomía y crecimiento personal - reclama la consideración de los estudiantes en su condición de sujetos. Paín (1983) sostiene que *la única forma de ser y sentirse sujeto es recibir de los demás un reconocimiento, un valor, un espacio para diferenciarse y expresar su propia verdad*, posibilidad que es negada en el modelo de enseñanza que brinda la escuela en tanto no permite a los estudiantes diferenciarse de los otros ni encontrarse con ellos, ni les da un espacio para significar las experiencias de aprendizaje.

En la emergencia del sentido personal del aprendizaje, los estudiantes aluden a la condición de sujetos en tanto apelan a la presencia de la persona -aprendiz - para que aprenda. Este *estar presente*, lo encontramos en el discurso de los estudiantes cuando expresan que el aprendizaje es *una instancia voluntaria, que se hace por y para sí mismo, que los hace involucrarse, participar, actuar, sentirse identificados*. Aprender, entonces, requiere de algo más que la presencia física, se manifiesta en la posibilidad de actuar, de tener voz y visibilidad. Estas características, por cierto, no responden precisamente al perfil del estudiante ideal en nuestro sistema educacional, que es, por el contrario, aquel que es dócil y obediente, que deja de ser autónomo y se convierte en una máquina controlada por el profesorado, quien trata de convencerle de que esa conducta es la que acabará por convertirlo en una persona adulta responsable, autónoma e informada (Torres, 2006). El no considerar las inquietudes de los estudiantes terminan convirtiendo el aprendizaje en un requerimiento impuesto por los demás, poniendo este requerimiento, expresado en contenidos, en el centro del proceso educativo, y relegando los deseos, necesidades e inquietudes personales del estudiante a un segundo plano, convirtiéndolo en un objeto que se tiene que mover en función del contenido. Un estudiante se expresa respecto a esto: *“Y...son pocas las cosas que uno hace por uno mismo...pa' sentirse bien uno. Porque lo hace más como pa' los demás”*.

La percepción que los estudiantes tienen del aprendizaje por proyecto basado en la experiencia, que rescata su condición de sujetos, de *estar presente*, por lo tanto,

se contrapone al paradigma conductista del aprendizaje y responde a la concepción vygotskyana, en tanto se aprende en la medida que el sujeto transforma los estímulos de modo intencionado, es decir, en la medida que *actúa*. Lo medular del proceso de aprendizaje reside, por lo tanto, en la *actividad* mediada por instrumentos que conforman la cultura (Vigostsky, citado por Barca, Escoriza y González, 1996). En otras palabras, la manifestación de una conducta en sí no implica que el estudiante esté aprendiendo, pues hace falta que éste participe activamente para que ese aprendizaje se logre, involucrando por lo tanto sus conocimientos, experiencia, expectativas, creencias, memoria y lenguaje. Un estudiante da cuenta de la necesidad de una participación activa al expresar que *“...no es necesario que un profesor esté adelante dictando, o diciendo hagan esto o esto otro para que nosotros lo hagamos o aprendamos”*.

El *estar presente* entonces tiene que ver con hacer participar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, cuestión que se resuelve por medio de la participación del estudiante tanto en la actividad, cual es externa, como también en la actividad interna, que es aquella que se refiere a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa (Ferreiro, 2007). Es decir, el estudiante participa activamente en la medida que la actividad le involucra cognitivamente.

Otro estudiante va más allá de la afirmación que hizo el estudiante anteriormente citado, diferenciando acciones *pasivas* de aquellas que implican una actividad que los hace estar presentes cuando comenta: *“...nosotros demostramos como en grupo que no solamente tenemos que estar escribiendo en un cuaderno o dando pruebas, sino que también podemos trabajar y pensar igual que los profesores o las demás personas”*.

La afirmación anterior contiene un potente mensaje. Ser alumno no es ser como los demás, ya que parece estar en una posición inferior, en la de un ser que no trabaja ni piensa, o que por lo menos no lo hace *como las demás personas*. Lo anterior constituye un ejemplo de cómo las experiencias como alumno referidas al trato de los demás, en este caso, los profesores y autoridades de la escuela, hacia éste va elaborando una *autoimagen* de un ser inferior en la estructura estratificada de la escuela, que no tiene voz ni voto. Como expresa un estudiante, *“Aprender lo que ellos imponen”*.

No es menor, entonces, el rol en el que se sitúa a las personas en su proceso educativo, si consideramos que está de por medio el crecimiento personal. Esta idea queda de manifiesto cuando un estudiante comenta: *“Yo creo que (facilita) el hecho de sentir que uno puede lograr cosas. Es como que igual te llena por dentro el saber que tú podí hacer algo sin obtener algo a cambio, es como...como que te sentí' bien”*. Serrano (2002) distingue tres aspectos importantes respecto a la autoimagen: la imagen corporal, la imagen de la personalidad y la imagen de las aptitudes. La imagen de la personalidad se refiere a rasgos que definen la forma

habitual de comportarse y reaccionar en relación con los demás, mientras que la imagen de las aptitudes, a cuestiones que explican las capacidades personales, cuestión a la que alude la cita del estudiante cuando sostiene que puede *trabajar y pensar como las demás personas*. La autora sostiene que de una buena autoimagen dependerá que la autoestima sea satisfactoria, lo cual no es menor si consideramos que la autoestima, modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos, afecta en forma decisiva todos los aspectos de nuestra experiencia, desde el trabajo, las relaciones personales hasta las posibilidades de progresar en la vida y ser felices (Serrano, 2002).

Sin embargo, el sistema tradicional, al poner énfasis en la transmisión de informaciones, fórmulas o teorías para lograr los objetivos de aprendizaje preestablecidos y no distinguir personas ni contextos socioculturales, descuida la formación y desarrollo de la persona, transformando así el sujeto en objeto y transformando el contenido en el centro y objetivo final del proceso, produciéndose una fragmentación al instrumentalizarse al individuo para el logro de fines (Prieto, en revista electrónica sin año). Como señala Prieto y lo ratifica uno de los estudiantes en su experiencia, el aprendizaje se convierte entonces en algo impuesto por otros, un contenido, que se vuelve lo medular: *“Aprender lo que ellos imponen, lo que...o sea, ver lo que ellos ponen, y aprender...o sea, si uno se interesa en eso, aprende un poco más, pero...eso es lo que ellos quieren. Aprender lo que sale en el libro, y pasarlo al cuaderno. Lo mismo que sale en el libro, pasarlo al cuaderno pero con otras palabras. Y entenderlo. Y el proyecto no. Es más como investigar uno, se interesa, tiene que buscar el problema de todo esto, por qué viene eso...”*. En el decir de este estudiante, en el aprendizaje tradicional hay un “ellos”, que corresponde a quienes toman las decisiones, separados de los estudiantes. No hay un sentimiento de “nosotros”, juntos, sino que quienes deciden están por un lado y quienes acatan están por otro.

Tener en cuenta al sujeto en la escuela supone que los estudiantes descubran desde el primer día que lo que acontece en la escuela y el aula tiene que ver con su vida, dispone de un espacio y tiempo propios en ella, no necesita ser autorizado para tener voz y visibilidad y puede encontrar su lugar en la escuela de acuerdo a sus particularidades (Hernández, 2002). Estas necesidades también emergen en el discurso de los estudiantes reclamando su condición de sujetos, cuando declaran: *“Que uno sepa valorarse con sus propias capacidades. Porque en cambio uno, en lo normal uno tiene que aprender porque es lo que ellos imponen no más. En cambio uno aparte, trabajando así por proyecto, aprende lo que puedo...lo que puedo hacer por decirlo así, y a uno como... conocer sus capacidades de...de aprendizaje”*.

Siguiendo a Hernández en cuanto a qué supone tener en cuenta al sujeto en la escuela, la afirmación de este estudiante revela que esto no sucede. En primera instancia, de esta afirmación se desprende que lo que se *tiene que aprender* no

tiene que ver necesariamente con lo que acontece en su vida ya que lo decide *otro*, el *tener que* aprender algo revela un grado de imposición. Imposición que relega su voz y autonomía como estudiante a un segundo plano, es decir, lo sitúa en el rol de alumno, y que, de no existir la oportunidad de una experiencia de aprendizaje distinta, limita el ejercicio de sus propias capacidades con lo que limita también la posibilidad de conocer su potencial, y por tanto, valorarse.

La posibilidad de conocer las propias capacidades se desprende no sólo de las categorías que emergen del discurso de los estudiantes a las que ya nos referimos - al aprendizaje es el de *una instancia voluntaria, que se hace por y para sí mismo, que los hace involucrarse, participar, actuar, sentirse identificados*- sino que además a la posibilidad de *protagonismo y autonomía* que brinda este aprendizaje, como los estudiantes relevan en comentarios tales como: *“Yo, lo que principalmente aprendí fue a salirme de la línea de trabajo habitual, o sea, a poder improvisar, eh...por mí mismo A no tener que seguir siempre la línea que siguen los demás, sino que trabajar por lo que yo creo. Y eso me sirvió mucho. Desde que hicimos ese trabajo me sirvió caleta”*. Esta participación, siguiendo a Hernández y Sancho, se explica porque nace de una motivación personal, intrínseca, y no impuesta desde fuera. A decir de estos autores, la motivación intrínseca se ve reflejada por el interés del alumnado en la materia que está aprendiendo. Es decir, el cómo enfrenta el estudiante su proceso de aprendizaje está influido por un factor personal, motivación que se contrapone a aquella que se impone desde fuera, motivación extrínseca, definida como aquella que está en relación con las notas, el miedo al suspenso o los regalos que los padres hacen por una buena nota (Hernández y Sancho, 1993). Los estudiantes diferencian ambas motivaciones, en comentarios tales como: *“Y...son pocas las cosas que uno hace por uno mismo...pa' sentirse bien uno. Porque lo hace más como pa' los demás”,* y *“Si te sacas un siete, la familia lo premia también...así que...se vuelve como un círculo vicioso...termina siendo, ya: trabajo, premio, y, con ese premio, beneficio. Y ese beneficio, la felicidad. Supuesta felicidad”*.

En el discurso de los estudiantes, es posible encontrar algunas declaraciones que apelan a esta motivación intrínseca. Por ejemplo, un estudiante expresa que la calidad del trabajo está en función a cómo se perciba la propuesta de aprendizaje: *“si es algo que nos beneficia a nosotros, o nos sentimos como identificados con eso, vamos a trabajar súper bien”*. Otro estudiante también apela a la motivación cuando diferencia el hacer algo por la nota de la participación verdadera, cuando expresa: *“A mí me gustó participar, porque era algo fuera de lo común, porque siempre como que...como se dijo, era...que...ya, por nota”*. Otro estudiante también releva que la participación nace de una motivación intrínseca cuando declara objetivos personales –y compartidos, por lo demás- para involucrarse en el Proyecto: *“Y a mí lo que igual me llamó la atención, de que, de que hartos del curso trabajamos sin algo a cambio, no por la nota. Lo único a cambio que queríamos era que no fuera bien allá”*.

La percepción de los estudiantes del aprendizaje como algo personal se relaciona también con que declaran que el aprendizaje se vive como un *crecimiento personal*, en tanto se desarrollan aprendizajes que cambian sus conductas o creencias. Un estudiante declaraba: “*Con el proyecto, como que todos entendimos muchas cosas y...yo creo que como que todos maduramos en el sentido del aprendizaje*”. Otro, resaltando el haber aprendido a moverse a partir de sus propias motivaciones, expresaba. “*...ya el hecho de que trabajamos todos juntos, fue entretenido, aprendimos cosas...yo creo que eso nos va a servir para...para toda la vida, yo creo, para hacer las cosas por uno mismo y no por los demás*”.

El aprendizaje como algo social

La relevancia que los estudiantes otorgan al aprendizaje entendido como algo personal no impide que lo entiendan además como algo social, lo que pone de relieve que *no se aprende solo*, sino que con otros, siendo éstos los pares y el profesor(a).

Las categorías que emergen del discurso de los estudiantes para referirse al aprendizaje en su dimensión social, *participación del grupo, interdependencia, cohesión y que permite conocerse*, rescatan el rol de los compañeros de grupo para aprender, lo que sitúa a los pares como posibilitadores de aprendizajes en tanto los estudiantes interactúan entre sí, lo que les permite empezar a ser sensibles a los puntos de vista de los demás y aprender a explicar y/o modificar sus propias perspectivas (Gay y Grosz-Ngate, 1994).

Lo anterior se contrapone diametralmente a las características que resultan del aprendizaje en el modelo tradicional, basado en un currículum de corte académico racionalista, en el que, se expresa el tipo de hombre y sociedad deseados con una clara distinción entre los fines propiamente humanos y los medios, y un acento marcado en el individuo y su libertad (Soto, 1996). Este acento en el individuo debilita el sentido de lo colectivo, con consecuencias no sólo en el aprendizaje académico, sino que en la formación ciudadana de los estudiantes³ y en el desarrollo de habilidades socioafectivas.

El acento en el individuo sitúa a los estudiantes en una lógica de control técnico en el que el profesor, quien cumple un papel parecido al administrador, regula el progreso individual de los estudiantes en el sistema, y los sitúa además en formas de trabajo que los aíslan (Apple, 1994), aislamiento que redundaría en que las relaciones entre pares estén marcadas por la competitividad o, en el mejor de los casos, por cuestiones que no tienen que ver con la escuela, limitando entonces la posibilidad de que el aprendizaje se constituya en un encuentro con los pares de manera de elaborar un aprendizaje colectivo, que desarrolle una identidad como grupo.

En cambio, en el aprendizaje por proyecto, dada su lógica colaborativa, al posibilitar las interacciones entre pares permite, una construcción colectiva del aprendizaje, dentro de formas sociales que les permiten ejercer algún grado de autoconciencia respecto a sus interacciones como sujetos de una clase, género y etnia, en la medida que el proyecto tome problemas y cuestiones que tienen que ver con los contextos inmediatos de sus vidas (Giroux, 2003).

La posibilidad de encontrarse con otros entonces se vuelve crucial, y es valorada por los estudiantes en tanto les permite generar un sentido de identidad y pertenencia. Por ejemplo, una estudiante comentaba: *"...igual fue bacán saber de que había más gente que...también estaba interesada en lo mismo que yo. Que también le gustaba eso de no seguir una regla, y...también le gustaba como rebuscar más las cosas..."*.

El trabajo grupal que se generó durante el Proyecto no fue inmediato, sino que más bien se fue dando a lo largo del proceso, con lo que podemos afirmar, al decir de algunos estudiantes y a partir de nuestra observación en la experiencia, que los estudiantes fueron *aprendiendo a trabajar en grupo*, cuestión que discutiremos también cuando analicemos específicamente el aprendizaje de los estudiantes en el Proyecto. En este sentido, un estudiante expresaba *"O sea, al principio nos corríamos todas las primeras clases, y fue como todo un caos, el hecho de que al final nos pusiéramos todos unidos, y nos pusiéramos las pilas para trabajar en algo, eh...me gustó"*.

Nos parece relevante que la *participación del grupo*, a la que aluden los estudiantes en su discurso, no está circunscrita a una forma de relacionarse que viniera dada con antelación, sino que se la atribuyen al trabajo en el Proyecto. Por ejemplo, una estudiante expresa que si bien el curso no era unido, en la experiencia del Proyecto sí se generaron las instancias para trabajar en grupo y unirse: *"Y lo otro que a mí me llamó la atención, era que el curso, por ejemplo...el de ahora es súper unido, pero el del año pasado no era así. No era que todos habláramos con todos, y que todos nos lleváramos bien. El día que nos quedamos a hacer las cartulinas y nos quedamos todos...trabajando, fue como súper lindo, porque gente que nunca había trabajado con otra gente, lo hizo"*. Otro estudiante destaca que las diferencias personales no fueron determinantes *"Había un poco de mala onda, sí. Pero igual se trabajó bien"*, o bien se superaron dada la forma de trabajo que supuso el Proyecto: *"Y la unión entre los compañeros, de que ya no importaba si nos teníamos mala o no...trabajábamos todos juntos"*. Los comentarios de estos estudiantes son relevantes porque ponen de manifiesto que el aprendizaje por proyecto, al desarrollarse con una lógica colaborativa, se ubica no sólo en el área cognitiva, sino que además en la socioafectiva, ya que en el estar con otros estudiantes se comparten diferentes valores, opiniones y creencias, intercambio que otorga la posibilidad de ser más tolerantes, puesto que

Llevar a cabo las tareas requiere escuchar, compartir ideas, informaciones y opiniones, además de desarrollar empatía en la medida de depender de otros para lograr los propósitos de ese trabajo conjunto (Bassano y Christison, 1995).

Este aprendizaje con sentido social es percibido por los estudiantes, como indicamos anteriormente, de manera *cohesión*. En la experiencia del Proyecto Ciudadano no sólo se trabajaba, sino que además se compartía la percepción de que el *otro* y el *yo* éramos importantes en cuanto formábamos parte de algo. Percepción que, como analizaremos más adelante, se convierte en un facilitador del proyecto, de acuerdo a como expresaba un estudiante: *"Con mis compañeros que igual estábamos motivados para hacer esto, igual como que nos apoyamos entre todos, para entenderlo. Y por eso que después fue... súper fácil... al final fue fácil... igual, pararme adelante y exponer..."*. Esta cohesión es expresada por una estudiante como una conexión entre los miembros del grupo, cuando afirma: *"...fue como bueno porque se dio esa... esa conexión entre todos de querer trabajar juntos"*. Esto es importante porque la cohesión no parte de un tener que lograr algo por una imposición externa, sino que de un querer hacerlo, es decir, de una motivación intrínseca y compartida. Un estudiante releva esto cuando comenta: *"Y a medida que igual usted nos fue guiando y como que en ningún momento nos dijo: "Aprendan esto, esto y esto", sino que nos fue guiando y nosotros fuimos aprendiendo cosas..."*.

Este aprendizaje con sentido social además es vivido, como ya hemos descrito, como *interdependencia*. La interdependencia se genera a partir de los distintos compromisos que los participantes en el proyecto asumen, lo que destaca una estudiante cuando expresa: *"...nos fuimos dando cuenta de que teníamos que ir haciendo las cosas, las responsabilidades que le tocaban a cada grupo, y que si nos respondían nos íbamos atrasando más en el proyecto"*, cuestión ante la cual no surgieron comentarios negativos. Por el contrario, los estudiantes manifiestan una percepción positiva del trabajo grupal en la medida que les permitió *conocerse mejor*. Al decir de un estudiante, *"...fue como reconfortante, así, como conocer un poco más a los compañeros"*.

El aprendizaje como proceso

En el discurso de los estudiantes emerge una percepción del aprendizaje como proceso, a decir de ellos, como algo *que se construye* en un *involucramiento paulatino* que permite ir *otorgándole sentido*; lo que reclama la consideración del aprendizaje como un proceso personal y social, en lugar de un producto, y la necesidad de dar tiempo a ese proceso para darle un sentido a dicho aprendizaje. Un estudiante comenta que este proceso iba adquiriendo sentido en la medida que dicho proceso se desarrollaba en el tiempo, lo que los involucraba a su vez más y más. Este estudiante expresa: *"fue como una bola de nieve, a medida que íbamos rodando íbamos adquiriendo conocimientos, y el conocimiento se iba agrandando,*

y *agrandando y agrandando...*". Este sentido, como podemos observar, no es inmediato, por el hecho de empezar a trabajar en proyecto, puesto que las motivaciones para trabajar pueden estar primeramente influenciadas por el clásico trabajo de la escuela que mide y prevé tareas, problemas y soluciones que el profesor dice. Lo interesante de la propuesta por proyecto es que permite encontrar significados, motivaciones propias. Como expresa un estudiante: *"...como que empezamos todos como para no defraudarla a usted, pero después como que eso se da vuelta y lo terminábamos haciendo como por un mismo. Y eso es algo que también se rescata porque comenzamos como a hacer cosas por nosotros y...aunque no comenzó así"*. Por lo tanto, se va aprendiendo en la medida que personal y grupalmente se le asigna sentido a la experiencia, tal cual afirma otro estudiante: *"...uno también puede ir aprendiendo a medida del...de ir construyendo lo que uno puede lograr, entonces eso...uno después se da cuenta y puede ir haciendo proyectos de vida y...lograrlos"*. Resulta interesante en el comentario de este estudiante la trascendencia de la experiencia, porque releva que el aprendizaje tiene un sentido personal, tal cual analizamos en el apartado anterior.

El aprendizaje como búsqueda

En el párrafo anterior discutíamos que los estudiantes perciben el aprendizaje como un proceso que va adquiriendo sentido en forma paulatina, porque en él se involucran poco a poco, en la medida que personal y colectivamente asocian significados a la experiencia. Esto último va profundamente ligado al sentido que le otorgan al *aprendizaje como búsqueda*, puesto que encontrar sentido implica, al decir de los estudiantes, *indagar*, y en algunos casos, *cambiar cosas*, siempre con la idea de encontrar soluciones.

Los estudiantes destacan que el aprendizaje por proyecto es una búsqueda cuando afirman que *va más allá* de los límites que pone la escuela al circunscribirse al saber académico, el de los libros. Al definir el aprendizaje por proyecto, un estudiante declaraba: *"(es) No quedarse solamente en la materia..."*. Otro, lo contrastaba directamente con su experiencia en la escuela, afirmando: *"(es)...buscar distintas fuentes, no en una pura fuente, porque aquí, en el colegio...ya, el libro de Historia, eso, ésa es la materia. Eso es lo que uno va a aprender no más, poh"*.

Esta búsqueda, a su vez, afirman los estudiantes, está motivada por la posible solución de un problema (*"...es una forma de aprender...buscando...soluciones"*) o por un cambio. La estudiante que manifiesta la necesidad de un cambio es una estudiante que en las clases regulares –desde la percepción de muchos de sus profesores – mantenía una disposición negativa para trabajar en clases, tenía un rendimiento académico deficiente y una nula participación en clases. Ella fue, a nuestro modo de ver en la experiencia del Proyecto, una de las estudiantes que

jugó uno de los papeles más activos a lo largo del Proyecto Ciudadano, cuestión que no deja de sorprender en el momento en que se vive, pero que es fácil de explicar siguiendo nuestro análisis. ¡Cómo aburrimos a los estudiantes al relegarlos a un papel pasivo en el aula, y al obligarlos a aprender cosas que no les interesan! ¡Cómo perdemos la oportunidad de conocerlos! ¡Y cómo, más grave aún, pierden la oportunidad de conocerse, de explorar en sus capacidades y valorarse!

Esta búsqueda, este ir *más allá*, este *hacer cambios* que emergen en el discurso de los estudiantes, dan cuenta de algo que les falta, de algo que necesitan. Parece que aprender se sitúa más allá de la escuela, más allá de sus muros, como si dentro de ellos no se sintieran vivos. Y cómo, si se les niega su condición de sujetos. Siguiendo a Atria (1993) y la problematización planteada en el capítulo 1, la crisis educativa en que están estos estudiantes sobreviene cuando la educación no capacita para actuar en el mundo de la vida y así en armonía con los demás. Esto sobreviene porque la educación ha descuidado los ejes en que se estructura el proceso de construcción del mundo de la vida: el escenario social (con una dimensión privada y una pública) y la dimensión temporal de la existencia (pasado-futuro), lo que redundará en una desorientación en la vida en sociedad. No hay un espacio para construir y reconstruir una identidad cultural compartida intersubjetivamente. Se empobrece la acción comunicativa y con ello la vida social (Atria, 1993).

Entonces ¿qué es el aprendizaje para los estudiantes?

Cuando los estudiantes relevan el sentido personal del aprendizaje, no sólo reclaman su condición de sujetos sino que además la posibilidad de dar un *sentido propio* a las situaciones educativas que viven en la escuela. De hecho es el tratarlos como sujetos lo que permitiría que este sentido propio fuera expresado. Ahora bien, siguiendo el análisis de Coll en torno a las ideas de Wertsch (1996), dar un sentido propio a la situación exige definirla, es decir, representarla de una determinada manera, lo que se traduce en una *definición intersubjetiva* de dicha situación. El sólo definirla no produce necesariamente aprendizaje. Se vuelve relevante la comunicación profesor-estudiante y, añadimos nosotros, particularmente en el aprendizaje por proyecto, estudiante-estudiante. Esta comunicación conlleva un grado de intersubjetividad, que implica compartir la definición de la situación y negociar esta definición, lo cual es posible en la medida que se utilicen formas apropiadas de mediación semiótica, lo que releva el papel del lenguaje en el aprendizaje (Coll, 1996). Rescatamos aquí el planteamiento de Bárcena y Mélich (2002), quienes sostienen que *todo aprender tiene que ver con un encuentro. El aprender solo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Se aprende siempre en un "entre dos". O entre varios, como emerge en el discurso de los estudiantes.*

Lo detallado en el párrafo anterior explica también dos sentidos que los estudiantes otorgaron al aprendizaje: el de proceso y de búsqueda. En la situación de interacción, que analizamos en el párrafo anterior, se devela un *proceso*, en tanto interactuar es una acción que se presenta en un continuo de tiempo, no es algo estático ni es un producto, pues la interacción sugiere un “ir y venir”, es una acción que se da en ambos sentidos.

Lo que motiva este interactuar permanente que conlleva la negociación de significados es una *búsqueda*, una búsqueda de sentido respecto a la situación educativa que se presenta. Por tanto, podemos entender los sentidos que los estudiantes dan al aprendizaje –personal, social, proceso, búsqueda- como unos elementos propios de la interacción profesor-estudiante (Coll, 1996), pero además, creemos, de la interacción entre los mismos estudiantes. Tomamos aquí a Vygotsky cuando releva la importancia de los diálogos cooperativos de los estudiantes con sus compañeros para el aprendizaje, en tanto éstos cumplen el papel de mediadores (en Williams y Burden, 1999).

Esta búsqueda de sentido, por el decir de los estudiantes, en el aprendizaje por proyecto va más allá. Al permitirles situarse como actores, sentirse vivos, *los proyecta* a pensar en el mundo de la vida, en la posibilidad de cambios, “...*hacer un nuevo cambio...en cualquier cosa*”.

En síntesis, podemos afirmar que el sentido que los estudiantes dan al aprendizaje es el de un *proceso de búsqueda personal y social*, que nace a partir de un planteamiento educativo dialógico.

3.2. Características del aprendizaje

En este apartado pasaremos a revisar cómo es el aprendizaje para los estudiantes, es decir, las características que les atribuyen en el marco de la experiencia del Proyecto Ciudadano. A modo de adelanto, podemos decir que éste se hace, no se fuerza, es democrático, trasciende los límites de la escuela y es atractivo. A continuación revisaremos estas características con mayor detalle.

El aprendizaje se hace

Es importante destacar que los estudiantes utilizan el verbo “hacer” sostenidamente a lo largo de las discusiones para referirse al aprendizaje, que se materializa en categorías que surgieron de su discurso, tales como *actuar*, *pensar* e *indagar*. Resulta interesante, entonces, que, aún cuando morfológicamente escribir, escuchar, acatar, sean verbos, los estudiantes las remitan a acciones “pasivas” y no “activas”, destacando, estas últimas como presentes en un proceso de aprendizaje significativo para ellos. Distintos estudiantes expresaban: “*Que no es necesario que un profesor esté adelante dictando, o diciendo "hagan esto o*

esto otro" para que nosotros lo hagamos o aprendamos", "...nosotros demostramos como en grupo que no solamente tenemos que estar escribiendo en un cuaderno o dando pruebas, sino que también podemos trabajar y pensar igual que los profesores o las demás personas"; "Pero aprendí. Pero...o sea, igual...que...no siempre, no siempre uno va a tener que...anotar todo". Podemos observar en estas afirmaciones que para los estudiantes situaciones tales como copiar en un cuaderno o dar una prueba *no constituyen un actuar, un hacer*, característica que ellos atribuyen al aprendizaje. No es significativo como aprendizaje. No sirve. Aburre. Torres (2006) sostiene que la dimensión burocrática y rutinaria del aprendizaje. Es la que lleva al estudiantado a gastar sus energías en copiar y explica la gran cantidad de visitas a páginas que contienen trabajos escolares listos para ser copiados y pegados (por ejemplo, www.portaldelvago.cl)

Otra acción "activa" que los estudiantes asocian a aprender es el *pensar*. Un estudiante comenta: "*Eh...el proyecto me sirvió mucho...para comenzar a trabajar por mí mismo y para salirme de la línea que...que nos imponen todos. Para...poder encontrar otro camino que...no sea el acostumbrado. Para...poder trabajar sin necesidad de que...me tengan que estar guiando...siempre. De empezar a pensar por mí mismo*". En su discurso podemos distinguir que el pensar por sí mismo reclama que se le permita salirse de las líneas demarcadas por otros, probar caminos distintos, a fin de cuentas, un "déjenme solo". Reclama no sólo la condición de sujeto, sino que además un proceso de aprendizaje que se constituya en una instancia liberadora, no enajenante. Revela una potencialidad creadora, una posibilidad de crear, y por tanto, vincula el aprendizaje a la cultura en tanto entendamos la creatividad como un accionar social inmerso en lo que denominamos cultura (Branda, 2005). El discurso del estudiante pide un proceso educativo que supere la reproducción para transformarse en creación, y, por qué no, en recreación y transformación.

Siguiendo a Bohórquez (2001), la educación debe sentar las bases para el ejercicio de la autonomía y la práctica de la libertad, lo que entrega a la educación una función que trasciende los límites de la escuela. Como proceso a través del cual una sociedad despliega sus potencialidades creadoras, el hecho educativo debe estar sustentado sobre las propias raíces culturales, sobre una afirmación previa de lo propio, pues si bien es cierto que la educación debe propender a desarrollar actitudes científicas en la población, sin las cuales se limita el desarrollo, cuando sus acciones no reflejan la cultura del medio, éstas, en lugar de liberar, terminan por oprimir y crear dependencia. De allí la importancia de centrar la preocupación del proceso educativo auténtico en el educando, situándolo como centro de su propio desarrollo, *capaz de encontrar en sí mismo las bases de su propia historia, de comprender su propia realidad y de transformarla* (Bohórquez, 2001), cuestiones por las que nuestro estudiante manifiesta inquietud al referirse a la necesidad de salirse del camino demarcado, de las líneas que imponen otros y de trabajar por sí mismo. Siguiendo a Paín (1983), el ser sujeto se manifiesta

entonces en contar con un espacio para diferenciarse y expresar la propia verdad, que posibilite el recibir de los demás un reconocimiento.

Una última acción “activa” mencionada por los estudiantes que explican que *el aprendizaje se hace es el indagar*. Un estudiante expresa que el aprendizaje por proyecto es “*Una nueva forma de aprender, no siempre así con estímulos, sino que...o sea...es una forma de aprender...buscando...soluciones...*”, mientras que otro sostiene: “*Para mí (es mejor), el proyecto porque igual no es lo mismo que estar con un libro y todo eso porque en el proyecto uno va buscando de distintas fuentes*”. Nos resulta interesante rescatar en el discurso de estos estudiantes la idea de *buscar soluciones y de distintas fuentes*. Es decir, nuevamente aparece en el discurso el ir más allá, el superar el saber por saber, propio de la propuesta tradicional, y transitar hacia un saber que se conecte con la vida, con lo real, con lo concreto, con *buscar soluciones... y de distintas fuentes*.

El aprendizaje no se fuerza

Los estudiantes atribuyen esta característica al aprendizaje por proyecto al referirse a él como algo que es posible en la medida que existe un *interés o compromiso personal*, como cuando un estudiante explícitamente lo señala “*...pero, si nos invitan a algo que no nos interesa, si simplemente no nos sentimos comprometidos, no va a funcionar*”. ¿Qué pasa entonces en la propuesta de aprendizaje tradicional? Si seguimos la reflexión de este estudiante, podríamos afirmar que no funciona. O sea, no se aprende. Bastaría con recordar los resultados académicos, reflejados en las notas, que estos estudiantes obtienen en los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje. O, si queremos ser más genéricos, los resultados SIMCE.

El que no se fuerce también es explicado por los estudiantes en la medida que expresan que *no se requiere algo a cambio* para hacer las cosas. En este punto son explícitos cuando afirman “*También aprendimos de que no es necesario tener una nota como pa' poder trabajar bien y hacer algo bien hecho*”, y “*no es como lo común de...de lo que enseña la sociedad y el colegio...simplemente es como... incentivar a que no todas las cosas se hacen para recibir algo*”. En estas afirmaciones podemos identificar dos cuestiones que nos parecen relevantes: que *se dan cuenta* de que para hacer algo bien hecho hay que partir de una motivación personal, cuestión que discutiremos más adelante, y que por lo tanto saben, en el contexto del aprendizaje tradicional, que les tienen que dar algo a cambio para que trabajen. Por otro lado, también se dan cuenta que de esta forma funciona no sólo el colegio, sino que también la sociedad en su conjunto.

El aprendizaje no se fuerza, entonces, en la medida que nace de una *decisión personal por trabajar*, por hacer cosas. Como dice un estudiante, “*es todo a conciencia de uno*”. Esto está ligado a otra de las categorías, que *no se está*

controlado por otro, papel que en lo tradicional juega el profesor (“*Que no es necesario que un profesor esté adelante dictando, o diciendo "hagan esto o esto otro" para que nosotros lo hagamos o aprendamos*”). El que sea “a conciencia de uno” sitúa la responsabilidad de aprender en el estudiante, responsabilidad que en el proyecto, a decir de los estudiantes, igual asumieron: “*Y el hecho del proyecto era algo que nadie estaba...como obligado a hacer...o sea, si alguien no quería simplemente no lo hacía, y nunca nadie dijo "yo no quiero hacerlo"*. Los estudiantes notaron que la actitud de la profesora, en este caso, fue distinta con respecto al control y la imposición de tareas, lo que mencionan como algo positivo: “*Y a medida que igual usted nos fue guiando y como que en ningún momento nos dijo: "Aprendan esto, esto y esto", sino que nos fue guiando y nosotros fuimos aprendiendo cosas...*”.

En algunos comentarios, el *estar controlado por otro* no está representado necesariamente por la figura del profesor(a), sino que en la familia por medio de elementos de motivación extrínseca, como permisos para salir, lo que devela que no se aprende necesariamente para uno mismo, sino que para satisfacer a otros o para conseguir cosas. Aprender deja de ser el fin para convertirse en un medio, en una moneda de cambio. Un estudiante lo expresa claramente: “*...aprenden pa' que le vaya bien en la prueba pa' responderles a los papás y...y el fin de semana poder ir a carretear o cosas así*”.

Otro estudiante también declara con relación al para qué (o quién) aprender, afirmando: “*Y...son pocas las cosas que uno hace por uno mismo...pa' sentirse bien uno. Porque lo hace más como pa' los demás*”. Del decir de este estudiante podemos apreciar la relación que éste hace entre un *hacer por uno mismo* y el *sentirse bien*. Podemos deducir una triste conclusión: si los estudiantes no hacen, en el aprendizaje tradicional, un hacer por uno mismo (cuestión que ya analizamos en la dimensión personal del aprendizaje), entonces no se sienten bien. Se sienten mal. Otras investigaciones también dan cuenta de este malestar de los jóvenes con respecto a su rol de alumnos, cuyo principal aprendizaje a realizar parece ser *el del sometimiento y la negación de sí mismo* (Hernández, 2002), investigaciones que, a partir de las voces de los estudiantes, develan, entre otras cosas, que “todo lo que sea cumplir órdenes o tareas que se definan por una mecanización del aprendizaje produce aburrimiento y falta de incentivo en los jóvenes” (Catalán y Egaña, 2004). Torres, en una excelente analogía entre la situación educativa tradicional profesor-alumnos y la del docente en una conferencia, se pregunta cuánto le duraría al profesor su audiencia de tener los alumnos la misma libertad que tiene él de marcharse en caso de estar cansado o aburrido, concluyendo que al alumnado se le trata como audiencia cautiva (Torres, 2006). ¿Por qué habrían de sentirse bien, si, tal como dice nuestro estudiante, se hace “*...como pa' los demás*”?

El aprendizaje es democrático

Los estudiantes atribuyen esta característica al aprendizaje en la experiencia por proyecto refiriéndose a éste como un aprendizaje que se hace *entre varios*, en que *se comparte un fin común*, en el que hay una *interdependencia* y que es *negociado*, situación en la que el papel del profesor (a) cambia de ser una autoridad a ser un guía.

Nos parece interesante hacer un paralelo entre las categorías que emergen del discurso de los estudiantes que conforman la dimensión democrática del aprendizaje y la concepción de *democracia comunitarista* (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004), es decir, como un sistema que expresa políticamente a la comunidad, en el sentido de que se comparte un fin común, se articula en torno a una concepción compartida de bien (los significados en el aprendizaje son *negociados*), es participativa, es decir, se hace entre varios, y porque remite a un compromiso, que se expresa en que hay una interdependencia.

Esta coincidencia no es menor, porque hace referencia a una concepción de democracia que supone un sentido de pertenencia a una comunidad política y a una identidad; cuestión que está descuidada en el currículum tradicional, tecnológico o rancio-técnico, que precisamente no fortalece la formación de la identidad -cuestión sobre la que volveremos más adelante- y que da espacio para que ésta se forme, siguiendo el pensamiento de Giroux⁴, desde la mirada de la cultura dominante, a través de los medios de comunicación, y que responde más bien a la de un consumidor que a la de un ciudadano, y que desconoce la dimensión socio histórica del sujeto. Por ello que nos resulta interesante que aún a pesar de su formación, los estudiantes den cuenta de esta concepción de democracia, que parece emerger intuitivamente en su percepción.

Los estudiantes también perciben que en este aprendizaje comparten un fin común para trabajar, lo que podemos apreciar en los siguientes comentarios: "*Porque todos teníamos el mismo objetivo. Que era como...llegar allá, presentar nuestro proyecto y... hacerlo todo bien. Por eso que nos apoyamos entre nosotros mismos sin saberlo*". "*Lo único a cambio que queríamos era que nos fuera bien allá, y eso...*". Ambos comentarios se caracterizan, curiosamente, con un fin común puesto fuera de la escuela: el allá, el mundo exterior a la escuela, el real, el concreto. Y esto no sólo es una percepción de los estudiantes. Los comentarios de los estudiantes nos indican, como afirma Hernández (2002), que sus intereses y preocupaciones no se satisfacen ni resuelven en la escuela dado que los contenidos escolares tienen nada o poco que ver con su necesidad de dar sentido al mundo y las preocupaciones que los afectan. Rodrigo Vera, experto en Políticas, Estrategias y Programas de Promoción y Educación para la Salud Sexual y Reproductiva, ex investigador del PIIE, sostiene que "Lo más importante

de la vida, lo aprendemos fuera del aula. La escuela chilena es una institución cerrada a la comunidad, cerrada al mundo..."⁵

En la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje como un *trabajo entre varios* y con un fin común aparece también la interdependencia, que es vista por los estudiantes como una responsabilidad compartida, en la que el trabajo individual impacta en los resultados del grupo.

Una última categoría que aparece en el discurso es la de *negociación*, a la que los estudiantes se refieren cuando aluden a la posibilidad de debatir y confrontar distintos puntos de vista. El tener distintos puntos de vista es algo que los estudiantes validan y que se da en lo concreto, que es posible de aprovechar en la medida que se rescaten esos puntos de vista en un debate que sirva para buscar soluciones, proceso a través del cual se aprende.

Esta posibilidad de negociación aparece también reflejada en el papel que cumple el profesor, quien, en lugar de ser una figura autoritaria, pasa a ser un guía. En sus discursos se aprecia la recurrente comparación con el modelo tradicional de enseñanza que viven en la escuela, en el que es el profesor quien decide qué hay que aprender y cuándo.

El aprendizaje trasciende los límites de la escuela

Los estudiantes también caracterizan el aprendizaje por proyecto como un aprendizaje que se conecta con cosas que están fuera de la escuela, que se relacionan con un aprendizaje que va más allá de lo puramente académico. Esta característica es mencionada a través de dos categorías que podemos relevar en el discurso de los estudiantes: que el aprendizaje *se relaciona con el mundo exterior*, y que *hace pensar sobre la realidad*.

El aprendizaje por proyecto ofrece la posibilidad de cambiar algo, de que ese cambio tenga que ver con la vida real, concreta, y que además este hacer permita ser uno mismo, ser auténtico, que devela, tal cual comprendimos cuando analizamos el sentido del aprendizaje para los estudiantes, que aprender tiene un sentido personal y de búsqueda. Se trata, asimismo, de una cuestión personal porque aprender tiene que ver despojarse del rol de alumno y ser sujeto, y *de búsqueda* porque percibir el aprendizaje conectado con el mundo exterior sugiere encontrar esa conexión de acuerdo a una construcción personal sobre los significados que se atribuyen a la realidad.

Por otro lado, este aprendizaje *hace pensar sobre la realidad*, los estudiantes declaran que esto está por sobre los objetivos individuales, que tiene incluso un sentido práctico y que esta realidad puede conectarse con lo personal. Afuera pasan cosas, que son ignoradas y desperdiciadas como fuente de aprendizaje. En

su lugar, están los libros, como nos decía un estudiante en un tono de queja: *“Aprender lo que sale en el libro, y pasarlo al cuaderno. Lo mismo que sale en el libro, pasarlo al cuaderno pero con otras palabras”*. Los alcances de este saber que ignora la cotidianidad de los estudiantes no sólo les niega la condición de sujetos, sino que además *favorece formas de exclusión* y coloca a las personas en *identidades subordinadas* (Hernández, 2002).

Con respecto a lo que hemos llamado un sentido práctico del aprendizaje, los estudiantes configuran este aprendizaje como algo que está situado, nuevamente, en lo concreto, en la vida diaria, que en el caso de nuestros estudiantes tiene que ver con la preocupación que manifestaron al empezar el proyecto, cual era proponer una política pública que solucionara el problema de los focos de basura en su comunidad.

El aprendizaje es atractivo

Los estudiantes confieren como una última característica al aprendizaje por proyecto el que es atractivo, lo cual manifiestan al señalar que el aprendizaje *implica diversidad de actividades, es entretenido y diferente*.

Con relación a lo primero, un estudiante señala: *“...a mí igual me gustó tener el proyecto porque las clases fueron entretenidas, igual tuvimos que hacer hartas cosas en grupo, saber diferentes cosas, tuvimos que estudiar también...entonces a mí...me gustó, encontré entretenido, diferente”*. Resulta interesante que aparece por casi única vez en todas las páginas que conforman el discurso de los estudiantes tanto en los encuentros de conversación como las bitácoras, la palabra *estudiar*.

Quisiéramos comentar respecto a esto que creemos que estudiar no significa necesariamente aprender, y que aprendemos no necesariamente estudiando. Con relación a lo primero, baste recordar lo que discutimos en el apartado El aprendizaje no se fuerza, cuando mencionamos a Mora, que en su trabajo *Experimentación-reflexión: condiciones fundamentales para el desarrollo de un aprendizaje comprensivo* (2005) da cuenta de casos de jóvenes con altas calificaciones que no manifiestan una comprensión adecuada de las materias y conceptos estudiados, cuestión que se manifiesta en su incapacidad de resolver preguntas que se plantean de un modo diferente al que han sido formados y examinados, cuestión que refleja que estudiar no garantiza un aprendizaje comprensivo, porque el estudio de la escuela permite lograr aprendizaje escolar (el cual sirve para rendir exámenes, cuyas preguntas están planteadas de modo similar a los ejercicios de la clase) y no un aprendizaje aplicable a contextos diferentes, a niveles más complejos.

Con relación a la segunda idea, que aprendemos no necesariamente estudiando, nos referimos a la manera en que construimos el saber cotidiano, que parece ser mucho más estable y al que se recurre a la hora de enfrentar situaciones propias de la vida. Este saber se relaciona con actitudes, con la moral, con la forma de relacionarnos, con habilidades socio afectivas, con nuestra identidad, cuestiones todas que aprendemos en la interacción tanto fuera como dentro de la escuela, que se aprenden sin tener que estudiarlas y parecen tener más impacto en la vida de las personas que el aprendizaje de los libros. Por citar un solo aspecto, el de la construcción de la identidad, seguimos a Giroux (1990) para explicar que las escuelas, al representar formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general, legitiman, en la construcción del saber cotidiano de los estudiantes, formas particulares de vida social, lo que nos permite entender la escuela como una institución inserta en la dinámica de la política y el poder, dado que expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. En la medida que no se introduce el lenguaje de la crítica, los estudiantes adquieren una forma de pensamiento que no los hace conscientes de su rol de sujetos y actores sociales, lo cual se encarna en una identidad impuesta desde fuera, que ignora su condición socio-histórica.

Un comentario más para entender qué hay detrás de este aprendizaje *entretenido*. Torres hace mención a la cultura de la fatalidad, en la que siempre hay que posponer el gozo, esperar un futuro que nunca llega, para explicar en parte la forma en que se aprende en la escuela. Esta cultura, que responde a ideologías de derecha, trata a los descontentos y marginados como “clases peligrosas” – porque se atreven a pedir justicia y reclamar sus derechos- a las que hay que enderezar. Así, si los descontentos son los alumnos, se legitima una relación pedagógica en la que el profesor es un ser autoritario intransigente, y el alumno es visto como culpable, vago, irresponsable. Así, el “enderezar” se concreta en un trabajo que no tiene por qué gustar –desde el Génesis de la Biblia, nos recuerda Torres, el trabajo está unido al esfuerzo, y éste no puede ser agradable porque es el precio a pagar por el pecado original- y se transforma en un trabajo alienado. Este tipo de trabajo sólo sirve para satisfacer necesidades al margen de la propia tarea. Es una actividad cosificadora, que no tiene en cuenta el interés, capacidad ni inteligencia de los alumnos, trabajo similar al del obrero. Así, el aprendizaje escolar en lo tradicional no es entretenido porque responde a una lógica de trabajo que excluye al sujeto, que no está pensada para gustar (Torres, 2006).

Por último, los estudiantes caracterizan también el aprendizaje por proyecto como atractivo porque lo encuentran *diferente*. Sus comentarios son comparaciones entre el aprendizaje por proyecto y el aprendizaje escolar habitual. Sus expresiones nos hablan de una insatisfacción por la propuesta de aprendizaje que han vivido en la escuela. Declaran estar aburridos porque consiste sólo en

aprender materias. No parecen estar concientes del aprendizaje de valores, porque mencionan que en el aprendizaje por proyecto sí se aprenden.

4. Algunas conclusiones y desafíos para la escuela hoy

Las impresiones de los estudiantes respecto de esta experiencia, acompañadas de una crítica al modelo de enseñanza que les plantea la escuela, constituyen una alerta respecto de lo que los profesores hacemos en las aulas, y una pregunta en torno a si tiene o no sentido insistir en un modelo que, para funcionar, debe hacer uso de presiones o, en el mejor de los casos, motivaciones extrínsecas, para que los estudiantes respondan en sus roles de alumnos.

A partir de esta reflexión, a continuación pasaremos a revisar algunas conclusiones de este estudio, que tienen que ver con la necesidad, por una parte, de aprender a relacionarnos con los estudiantes en una relación pedagógica dialógica, y por otra, de plantear una innovación curricular profunda en la escuela.

Aprender a relacionarnos

La necesidad de aprender a relacionarnos con los estudiantes en una relación pedagógica dialógica nace al constatar en su discurso la valoración positiva que hacen en general de la experiencia, en términos de las características del aprendizaje y los facilitadores y obstaculizadores de éste, junto a su crítica a la imposición de los aprendizajes que hacen los profesores en la escuela, que delata su concepción bancaria de la educación de la que nos hablaba Freire. Esta necesidad de aprender a relacionarnos en una nueva lógica nos permite concluir que es necesario:

Democratizar la relación pedagógica

Gran parte de la problemática de la educación en la actualidad se relaciona con la dificultad que tenemos como sociedad para establecer relaciones que se basen en lógicas democráticas en lugar de autoritarias. Esto se refleja en la escuela, como hemos visto, en relaciones verticales, en que el punto focal de interacción es la figura de autoridad, en este caso, el profesor(a).

Se vuelve necesario entonces, establecer relaciones distintas a la tradicional para que los estudiantes logren desarrollar aprendizajes. Un aprendizaje por proyecto, colaborativo, requiere del profesor(a) el ejercicio de un rol distinto, cual es ser mediador y guía de los aprendizajes en lugar de ser el punto focal de interacción, lo que demanda situar a profesor(a) y estudiantes en una relación simétrica y ya no vertical, relaciones que permitan a los estudiantes no sólo estar *en* la escuela sino que *con* ella, es decir, como actores y no meros espectadores.

Por supuesto que lo anterior requiere un ejercicio de seguridad y confianza por parte de los educadores que no es fácil de establecer cuando estamos inmersos en una sociedad que nos recuerda día a día que en lugar de confiar en el otro, debemos protegernos de él. Pero no es menos cierto que este ejercicio de confianza debemos empezarlo de alguna manera, puesto que los procesos de interacción en que vivan nuestros estudiantes innegablemente repercutirán en cómo será la sociedad. Una forma de empezarlo es cediendo lugar a los estudiantes para tomar ciertas decisiones en los asuntos que *ellos* consideran importantes, respetar sus opiniones y confiar en sus capacidades, lo que nos demanda como profesores no protegernos de ellos en la lógica tradicional de control y autoritarismo, sino que estar *con ellos* en un espacio de poder compartido.

El establecer un modelo de aprendizaje, como es el trabajo por proyecto, que se establece en torno a problemáticas y no contenidos, permite hacerlos participar, tener voz y escuchar a los demás, lo que permite no sólo establecer relaciones distintas profesor-estudiantes, sino que *entre ellos*, de manera de construir una forma de vida escolar distinta, que se traduzca en un proceso formativo democratizador que contribuya a la construcción de un orden social democrático.

Promover el protagonismo y participación de los estudiantes en su aprendizaje

Devolver el protagonismo a los estudiantes en su aprendizaje significa devolverles su condición de sujetos y por tanto un papel activo y participativo en no sólo en su aprendizaje, sino que en su vida escolar en general. Esto requiere, como ya sostuvimos en el apartado anterior, democratizar la relación pedagógica.

Las prácticas participativas abren un espacio para que los estudiantes puedan mejorar la vida en la escuela –desde el aula hasta la escuela como comunidad- y generen acciones y propuestas para la transformación de sus procesos formativos. Así, promover y favorecer la participación no sólo apoya la realización de actividades sino que además la adquisición de responsabilidades en el proyecto escolar, pasando a ser, de destinatarios de la acción educadora, a *agentes de su propia formación* (Santos Guerra, citado por Prieto, 2002).

El trabajo por proyecto es una forma de llevar a cabo procesos de aprendizaje participativos, que posiciona al estudiante como protagonista de su aprendizaje en tanto éste aprende a partir de sus propias motivaciones, inquietudes, capacidades y habilidades. La motivación que los estudiantes de este estudio demostraron a lo largo del proyecto podemos explicarla a partir de la participación que tuvieron, especialmente en la toma de decisiones. Es decir, podemos entender que el motor del trabajo por proyecto es la participación, pues es a partir de ésta que los

estudiantes se motivan (Vilá, 2006). Pero no una participación cualquiera, sino que aquella que se posibilita a partir de una relación pedagógica de carácter dialógico.

Escuchar y respetar sus inquietudes

Reflejo de una relación democrática y democratizadora, escuchar lo que tienen que decir y respetarlo es señal además de la consideración de los estudiantes como sujetos, condición para construir relaciones significativas de las que sea posible un crecimiento personal.

Escuchar sus voces es fundamental para que podamos establecer con ellos una relación dialógica verdadera, que permita sentar las bases de una relación formativa en la que el aprendizaje se logre a partir de una comprensión común de las cosas, a partir de un encuentro y negociación de las propias subjetividades, encuentro y negociación que es posible a partir de escuchar lo que piensa el otro, pero además del respeto por ese decir.

En sólo minutos, si escuchamos con atención, podemos advertir que los estudiantes tienen mucho por decir. Una de las estudiantes, por ejemplo, hacía el siguiente comentario en su bitácora: *"Hoy el Julio me preguntó si quería seguir con el proyecto. Le dije que sí. Me preguntó ¿por qué? Le respondí (que) porque me había entusiasmado en él, porque quiero hacer un cambio a beneficio de todos aunque lo tenga que llevar a cabo yo sola el proyecto voy a seguir en él"*. En estas palabras es posible advertir una motivación propia, inquietudes personales que trascienden las académicas y que están conectadas con la vida real, con la significación e interpretación que hace del mundo esta estudiante. De no ser escuchadas, estas inquietudes no van siendo satisfechas y por lo tanto se pierden posibilidades de desarrollar una comprensión del mundo más significativa. El aprendizaje por proyecto, al funcionar en una lógica de relaciones que da espacios para participar, escuchar, debatir, negociar, etc., permite aprender a relacionarnos en la experiencia de aprendizaje, en el hacer. Como sostiene Paín (1983), *"la única forma de ser y sentirse sujeto es recibir de los demás un reconocimiento, un valor, un espacio para diferenciarse y expresar su propia verdad"*

Aprender a trabajar con ellos colaborativamente

Concluimos fundamental que aprender a relacionarnos requiere no sólo un cambio de actitudes hacia nuestros estudiantes, porque democratizar la relación pedagógica no sólo requiere escuchar, sino que también llevar a cabo los procesos de aprendizaje de una manera distinta, porque es en la forma de relacionarnos, la forma en que socializamos, en que las personas internalizamos los códigos que rigen el orden existente. La socialización en el aula y en la escuela en general lleva implícito el aprendizaje de las normas y definiciones de las interacciones sociales (Apple, 1986). Si establecemos una relación pedagógica

que pone al profesor como centro de la interacción, al contenido como única fuente válida de conocimiento, y la sumisión y obediencia como valores positivos, entonces los estudiantes ya no confiarán en sus propias capacidades ni en las de sus pares, ni en su propia subjetividad, ni en su derecho a expresarse libremente. El aprendizaje por proyecto, por el contrario, en lugar de situar el aprendizaje en el individualismo o en la competencia, lo sitúa en la colaboración, lo que cambia la interacción en el aula: sí es posible aprender de los pares, sí es posible expresarse, el profesor, en lugar de ser un enseñante, es un guía, un mediador que ayuda a aprender, y el contenido no es la única fuente válida de conocimiento, sino que es una ayuda para alimentar el saber cotidiano y así contribuir a resolver problemáticas nacidas a partir de inquietudes reales.

Aprender a trabajar con los estudiantes colaborativamente nos parece un requisito primordial para establecer una relación distinta. En nuestra experiencia esto fue valorado por los estudiantes como un aprendizaje significativo. Como declaró un estudiante en su bitácora: *“Lo que aprendí del proyecto fue a trabajar más en equipo, a conocer más a mis compañeros, a confiar más en mis compañeros, a saber escuchar más a los demás”*. Concluimos entonces que en el aprendizaje por proyecto el estudiante no sólo aprende y construye conocimiento en las actividades que está llevando a cabo, sino que también aprende a relacionarse con el resto, generando así no sólo una conciencia de sus capacidades individuales sino que además de un sentido de grupo.

Respetar su individualidad y el contexto sociocultural

Hemos dejado este punto al final de esta primera necesidad, *aprender a relacionarnos*, porque creemos que es el punto de intersección con la segunda, que expondremos a continuación, *innovar en el currículum*. Esto, porque el respetar la individualidad y el contexto sociocultural es posible de llevar a cabo en la medida que sea posible conjugar saber escolar con cotidiano, lo que se concreta en una innovación curricular. No se trata de que los profesores motivemos a los estudiantes a partir de situaciones que pasan en su vida, a modo de pretexto para pasar a la enseñanza de contenidos académicos, sino que pasa por transformar la forma de llevar a cabo los procesos de aprendizaje, lo cual requiere cambios más profundos. Volveremos sobre este punto más adelante.

Dado que nuestra experiencia en el Proyecto fue positiva de acuerdo a la percepción de los estudiantes, y considerando además que se favoreció el respeto por la individualidad y el contexto sociocultural, podemos concluir que éstos fueron parte importante de los buenos resultados de los que dan cuenta los estudiantes del proyecto. La individualidad, porque la construcción de la identidad personal pasa por reconocer al sujeto en su diferencia con los otros, en sus particularidades, y no como parte de un grupo “homogéneo”. El contexto sociocultural, porque éste es parte de la individualidad del sujeto, es el que

condiciona su forma de ser y de significar el mundo, y por lo tanto no puede dejarse fuera de sus procesos de aprendizaje si esperamos de verdad favorecer la formación de sujetos que tengan conciencia de su posición en el mundo, y que por lo tanto tengan herramientas para actuar en él.

Innovar en el currículum

La necesidad de plantear una innovación curricular profunda en la escuela nace a partir de constatar en el discurso de los estudiantes la valoración positiva que hacen en general de la experiencia en términos de qué sentido tiene para ellos el aprendizaje, qué les permitió aprender esta experiencia, las características del aprendizaje y los facilitadores y obstaculizadores de éste, junto a la crítica que hacen al modelo de enseñanza que viven en la escuela, crítica en la cual hacen presente la falta de sentido que tiene para ellos el aprendizaje puramente académico.

La importancia de innovar en el currículum radica en que, al ser posible una selección y transmisión cultural distinta a la decidida desde la mirada oficial, para posibilitar aprendizajes a partir de las necesidades del contexto local, permite abrir espacios de interacción diferentes. ¿Cómo lograríamos una relación pedagógica distinta a partir de un currículum rígido y homogeneizador? Nos parece que innovar en el currículum es urgente. Urgente, por supuesto, si nos situamos en una mirada crítica de la educación, que respete las necesidades de los estudiantes y los acepte como sujetos que son resultado, en gran parte, de las dinámicas de interacción que les ofrecemos los profesores, y que por lo tanto tenemos que hacernos responsables de mejorar.

La necesidad de innovar en profundidad en el currículum nos lleva a concluir que es necesario:

Relacionar vida escolar y cotidiana y favorecer la investigación

Esto supone posibilitar aprendizajes que sean significativos y útiles para los estudiantes. Significativos, porque pueden vincularlos a su experiencia y su realidad, y útiles, porque les sirvan para comprender su mundo. Un currículum que pretenda imponer un recorte de saberes que no considere la vida cotidiana de los estudiantes, está ejerciendo una acción violenta porque está ignorando su condición de sujetos, ante lo cual probablemente los estudiantes opongan resistencia respondiendo con apatía y desgano.

Los estudiantes no sólo dan cuenta de una valoración positiva de la experiencia de aprendizaje sino que también una crítica y descontento con la forma de aprender que les ofrece la escuela, razón por la cual creemos que es urgente intervenir el currículum de manera de incorporar al aprendizaje escolar temáticas de la vida

cotidiana, que permitan a los estudiantes pensar su realidad, expresarse y construir una comprensión propia de su mundo, desarrollar herramientas que les permitan exteriorizar una visión propia, de manera de reafirmarla, refutarla o reconstruirla. El problema se torna grave: si no hay una comprensión propia del mundo, ¿qué actitudes nos podemos esperar de aquellos que carecen de ella? ¿Cómo podríamos esperar una mejora en las condiciones de vida de la sociedad actual? ¿Cómo podríamos esperar la formación de personas responsables y comprometidas si basamos su formación en un saber que es puramente escolar, que ignora su vida cotidiana? Todos tenemos responsabilidad en construir una sociedad más justa e igualitaria, pero los profesores aún más porque hemos optado por formar a las nuevas generaciones. Esto nos implica en la tarea de desarrollar en los estudiantes actitudes y habilidades que les permitan manejar información de la realidad, analizarla y comprenderla, además de desarrollar un compromiso para mejorar esa realidad en tanto se siente un actor y parte de ella. Si los profesores somos capaces de implementar el trabajo por proyecto en un esfuerzo que relacione vida escolar y cotidiana llevando a la escuela la comunidad y las problemáticas que aquejan a nuestros estudiantes, a través de proyectos sociales cooperativos y emancipadores, a través de los cuales los estudiantes investiguen, conozcan su realidad y comprendan qué y por qué ocurre lo que ocurre en ella, estaremos contribuyendo a la formación de personas participativas, críticas y comprometidas con su realidad social.

Tomar conciencia de qué estamos transmitiendo a través del currículum es fundamental en nuestra labor de profesores que entendemos nuestro quehacer como un trabajo intelectual. El problema surge cuando en la formación docente inicial, en lugar de reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica en el aula, se nos enseñan metodologías que permitan la transmisión puramente disciplinar. Siguiendo a Giroux, sostenemos que los programas de formación de profesores pierden de vista la necesidad de formar profesores *que sean capaces de examinar la naturaleza subyacente de los problemas escolares* (Giroux, 1990).

Por lo tanto, relacionar vida escolar y cotidiana es una primera necesidad para innovar en el currículum, y preguntarnos cómo lograrlo es nuestra responsabilidad como formadores. El aprendizaje por proyecto es, como hemos analizado, una forma concreta de llevarlo a cabo.

Integrar el saber en la escuela

Integrar el saber en la escuela demanda no sólo incorporar la vida cotidiana al saber escolar, discutido en el apartado anterior, sino que además integrar las distintas áreas de conocimiento en que se compone el currículum escolar. Esto es, transitar desde la fragmentación actual del conocimiento a una integración de los saberes, que permita abordar el saber desde su complejidad. Esto demanda

transitar de un currículum centrado en contenidos a un currículum centrado en problemáticas, y desde un trabajo individualizado, por parte de los profesores, a un trabajo colaborativo, en que se hagan esfuerzos para abordar los aprendizajes de los estudiantes de manera conjunta. En otras palabras, demanda transitar de un currículum asignaturista a un currículum crítico, desarrollado a través de proyectos de aprendizaje.

Sólo a modo de comprender someramente una de las causas del por qué ocurre esta fragmentación del saber en la escuela (y digo someramente porque merece un escrito aparte dada su extensión) podemos pensar en la reproducción de la educación que hacemos los mismos profesores, producto de nuestro sistema de formación docente inicial, que también está profundamente fragmentado, centrado fuertemente en la disciplina como eje principal. Dado que nuestra formación docente inicial privilegia un campo exclusivo de un área del conocimiento, sin intencionar programas de reflexión y acción pedagógica conjunta entre distintos departamentos y disciplinas, nos quedamos con una visión fragmentada, parcial de la realidad, que no nos permite abordar la realidad escolar desde su complejidad una vez que comenzamos nuestra vida como docentes. Si no pensamos el mundo de manera integral, compleja y dinámica, nunca podremos enseñar a nuestros estudiantes a pensarlo de esa forma (Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J. y León T., 2001)

Nos parece un necesidad de primer orden integrar el saber en la escuela para poder innovar en el currículum y así favorecer una formación en nuestros estudiantes que recupere una percepción sobre el aprendizaje que sea positiva, cuestión que creemos posible con el aprendizaje por proyecto, lo que demanda, por cierto, como dice Giroux, que nos situemos en nuestro rol de intelectuales transformativos.

Establecer prioridades educativas: Favorecer la educación de la identidad

Esto demanda devolver los fines de la educación a los intereses de los estudiantes y situar los saberes científicos como una ayuda para comprender las problemáticas que los estudiantes identifican.

Si analizamos el currículum nacional, podemos observar que está compuesto por sectores y subsectores de aprendizaje que definen un conjunto de saberes organizados en contenidos que están establecidos como “contenidos mínimos obligatorios” que han de ser revisados por los profesores y “pasados” a los alumnos a lo largo de cada año escolar. La demanda por cumplir con este currículum tensiona las intenciones formativas de los profesores, en tanto nos obliga a cumplir con pasar estos contenidos en desmedro de ejercer una acción educativa que considere a los estudiantes desde una perspectiva más integral.

Aún considerando este contexto, creemos que para innovar en el currículum se hace imprescindible establecer prioridades educativas y favorecer la educación de los sujetos a partir de problemáticas que les permitan construir una comprensión propia de la realidad y les permita descubrirse como sujetos que son parte de una realidad que tiene sus propias problemáticas, que son parte de un contexto socio-histórico. En otras palabras, creemos imprescindible que la educación favorezca la formación de la identidad de los sujetos.

Esta tarea es posible de ser abordada a través del aprendizaje por proyecto en la medida que se implemente a partir de las necesidades e inquietudes de los estudiantes y, nuevamente reiteramos, a través de una relación pedagógica de carácter dialógico.

Repensar la organización actual de la escuela

En términos ambiciosos, innovar en el currículum y a su vez en una relación pedagógica dialógica, demandan repensar la organización actual de la escuela.

Aquellos que piensan que el orden escolar no puede cambiar porque el alumno es alguien de quien debemos protegernos, porque de no controlarlo se producirá un caos, o, en el peor de los casos, no aprenderá, olvida el aspecto histórico de la institución escolar, en tanto que el orden escolar es una cuestión construida por todos, que no siempre ha sido así y que por tanto no tiene por qué seguir siéndolo. Siguiendo a Prieto (2001), es importante *desnaturalizar* la escuela.

El discurso de nuestros estudiantes a lo largo de nuestro estudio da cuenta de que la escuela no satisface sus inquietudes y que la forma en que se lleva a cabo los procesos de aprendizaje no le son significativos, mientras que en la experiencia por proyecto sí dan cuenta de aprendizajes que les han sido relevantes. Esto da cuenta de que el aprendizaje en la escuela puede llevarse a cabo de maneras distintas a las que conocemos, en la medida que *establezcamos entornos de aprendizaje que proporcionen experiencias diferentes, con nuevas relaciones con el mundo adulto, con la sociedad en general y la cultura* (Gimeno Sacristán, 2003).

Repensar la organización escolar nos permite explorar nuevas y diferentes formas de estructurar la escuela, y por tanto las formas de relación en ella, lo que sólo sería posible a partir de un proyecto educativo colectivo y compartido, en una escuela que se posicione como una comunidad que aprende. Por ejemplo, una escuela que implementara el aprendizaje por proyecto en todos los niveles y con todos sus profesores podría operar a partir de salas en las que están los profesores y los materiales estén dispuestos según las distintas áreas del conocimiento, a las que los estudiantes accedieran libremente en la medida que necesitaran de una u otra área para ir dando respuesta a las demandas que

afloran en el desarrollo de sus proyectos de aprendizaje. Quisiéramos remitirnos a las palabras de Gimeno Sacristán porque nos parecen altamente pertinentes para complementar nuestra reflexión: *“¿Pueden ser nuestras escuelas de otra manera a como los son? Si no pueden serlo, es que hemos llegado al final de la historia de la creación humana y a la más alta creación posible. Como eso no es verosímil, si van a seguir siendo como son, es porque hemos perdido la capacidad de imaginarlas de otra forma”*⁶

A modo de cierre

Aprender a relacionarnos en un tipo de relación pedagógica es un ejercicio que se lleva a cabo diariamente durante toda nuestra vida escolar, y que condiciona y muchas veces determina nuestra manera de relacionarnos con los demás, no sólo en la escuela sino que con otra figuras de poder y subordinación en nuestra vida social, laboral, familiar, etc.. De ahí la trascendencia de establecer, como profesores, lógicas distintas para relacionarnos.

Ahora bien, esto no es sencillo porque aún cuando muchos estudiantes expresaron la satisfacción que les produjo trabajar de una manera diferente, por una motivación propia en lugar de esperar una nota o anotación positiva a cambio, otros dieran cuenta de estar conscientes de que la escuela e incluso la sociedad acostumbra a las personas a trabajar de esta manera, todos coincidieron en que estaban acostumbrados a que el profesor les dijera qué hacer, a someterse a la forma de trabajo que impone la escuela, y a esperar algo a cambio de su trabajo (nota, anotación positiva, etc.), y que de hecho por ese motivo algunos compañeros no se sumaron a participar en el Proyecto.

Esto nos permite concluir que no bastan esfuerzos aislados ni experiencias puntuales –como el Proyecto Ciudadano- para establecer relaciones pedagógicas diferentes, puesto que mientras más años de vida escolar tenga el estudiante, más interiorizada tendrá está lógica de relacionarse.

Transitar a una relación pedagógica distinta no es fácil. Ni es rápido. Creemos que mientras más interiorizado tenga la persona el moverse en relaciones verticales y en el rol de alumno, más difícil le será establecer relaciones más horizontales y que apelen a su condición de sujetos, sobre todo si llevan muchos años en su vida escolar. Apple sostiene que el mayor éxito que tienen los niños en su vida escolar cuando han asistido a un jardín infantil respecto de los que no lo hicieron puede explicarse a partir de los primeros pudieron aprender el rol de alumnos y con ello adaptarse a la escuela, puesto que la socialización en las aulas del jardín incluye el aprendizaje de las normas de las interacciones (Apple, 1986).

De esto podemos concluir dos cosas vinculadas a nuestra experiencia de Proyecto Ciudadano. Primero, que si más tempranamente se internalizan de mejor manera las normas y definiciones de las interacciones sociales, entonces establecer un

modelo de aprendizaje por proyecto en etapas más tempranas de la vida escolar sería mejor, porque permitiría asumir con mayor naturalidad la autonomía, la responsabilidad, la participación, el escuchar a los demás, trabajar con los demás, etc. En segundo lugar, esto explica la dificultad de algunos estudiantes de sumarse a la experiencia, puesto que quienes tienen más interiorizados el funcionamiento de las normas, quienes son más “alumnos” parecen tener una mayor resistencia a funcionar en una relación pedagógica que se establece en una lógica distinta.

Creemos que los *esfuerzos tardíos* no bastan, porque es en la más temprana edad que comenzamos a desarrollar una comprensión de las normas implícitas en las interacciones, por lo que se hace necesario que desde la educación básica los estudiantes se formen siendo respetada su condición de sujetos, se respeten sus intereses, se fomente su participación, se integre el saber cotidiano a la vida escolar, se fomenten relaciones colaborativas y democráticas, y se rescaten las problemáticas de los contextos socioculturales en que están inmersos los estudiantes como fuente de aprendizaje y pensamiento crítico, todo lo cual es posible a través del aprendizaje por proyectos. Ahora bien, es necesario no sólo que se establezca esta forma de aprender desde la más temprana edad, sino que también sea algo sistemático y sostenido en el tiempo, durante toda la vida escolar.

Tampoco basta con que sean *esfuerzos aislados*. Esforzarse como profesores en forma aislada para proponer formas de aprendizaje distintas, sin trabajar en conjunto con otros profesores colaborativamente, o, mejor aún, en un esfuerzo conjunto y sostenido a nivel de escuela, convertirá la experiencia de aprendizaje en algo anecdótico pero no significativo en el largo plazo, en cuanto al impacto real que tenga en la formación de los estudiantes. Innovar en el currículum se hace imprescindible en tanto permite cambiar cuestiones de fondo, tales como qué aprendizajes se privilegiarán y para qué, y no sólo en la forma o en los contenidos. Esto plantea un desafío no sólo a la capacidad de los profesores de trabajar en forma colaborativa, sino que también a la gestión escolar en general y a la gestión curricular en particular.

Concluimos que a pesar de haber sido en lo personal un esfuerzo importante, dada la dificultad que advertimos, por parte de los estudiantes, de responder a una lógica de aprendizaje diferente, el trabajo por proyecto en general y el Proyecto Ciudadano en particular fue una experiencia altamente significativa por cuanto nos permitió reafirmar la importancia de respetar a los estudiantes en su condición de sujetos, que no es más que tratarlos como nos hubiera gustado que la escuela nos tratara a nosotros. Y no sólo la escuela, sino las instituciones educativas en general.

Bibliografía

- Anguera, M. (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- Antunes, C. (2003). *Un método para la enseñanza básica: el proyecto*. Buenos Aires, San Benito.
- Apple, M. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona, Paidós.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- Atria, R. (1993). *La educación superior desde el mundo de la vida*. Revista Estudios Sociales. Trimestre 4, Nro.78.
- Barca, A., Valle, A., Porto, A., Núñez, J. (1996). "Modelos y teorías de aprendizaje e instrucción en situaciones educativas (I): los enfoques experimentales (clásico y conductual) y cognitivos / interaccionistas" En Barca A., Escoriza, J. Y González, J. (Eds.), *Psicología de la instrucción* Vol. I. Barcelona, EUB.
- Bárcena, F., Mélich, J. (2000). *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago, LOM Ediciones.
- Bohórquez, C. (2001). *La educación como proceso y como práctica liberadora*. V Congreso Latinoamericano de las Humanidades. En: http://www.analitica.com/bitblo/carmen_bohorquez/educacion.asp
- Branda, M. (2005). *Creatividad y comunicación*. Buenos Aires, Nobuko.
- Catalán, R., Egaña, M. (2004). *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. Santiago, LOM Ediciones.
- Center for Civic Education (2005) *Proyecto Ciudadano*, Fundación Ideas, Santiago.
- Colegio de Profesores de Chile (2005). *Conclusiones Finales*. Primer Congreso Pedagógico Curricular 2005.
- Coll, C. (coord.) (1999). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Coll, C. (1997). *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós.

- Coll, C. (1999). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós Educador.
- Da Silva. T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata
- Echeverría, P. (2008). *Estudiantes y aprendizaje: Estudio comprensivo de la percepción de estudiantes de enseñanza media de una experiencia de trabajo por proyecto*. Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y título de profesora de inglés.
- Eggleston, J. (1977). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- Ferreiro, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*. En REDIE Vol.9, Número 2, 2007. En: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA - Proyecto Gobierno de Chile – Naciones Unidas – FAO.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- García, J. y García, F. (2000). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla. Díada Editora.
- Gay, G. y Grosz-Ngate, M.(1994). *Collaborative Design in a Networked Multimedia Environment: Emerging Communication Patterns*. Journal of Research on Computing in Education, 26(3). 418-432.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (1986). *Radical Pedagogy and the politics of student voice*. Interchange, Springer Netherlands. Volumen 17, Nro.1.

- Hernández, F. (2006). *Aprender con y de los otros en proyectos de trabajo*. Andalucía Educativa, No.57 *Colaboración en el aula, aprendizaje en grupo. El aprendizaje cooperativo: enseñar y aprender desde la colaboración*. 24-26.
- Hernández, F. (2002). *La importancia de ser reconocido como sujeto*, Cuadernos de Pedagogía Nro. 319. 28-32
- Hernández, F., Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Houssaye, J. (Coord.) (2003). *Cuestiones pedagógicas: una enciclopedia histórica*. México, Siglo XXI.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Martínez, J. (1999). *Negociación del currículum: La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Ministerio de Educación. Decreto de educación Nro.220. En: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/>
- Mora, A. (2005) *Experimentación-reflexión: condiciones fundamentales para el desarrollo de un aprendizaje comprensivo*. Revista de Psicopedagogía REPSI Nro. 94. 2-5.
- Nervi, M. (2004). *Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Perrenoud, P. (1999). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo?*, Revista de Tecnología Educativa Nro.3. 311-321.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. España, Morata.



- Prieto, Marcia. (sin año) *La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico*. En Revista Educación y Pedagogía Nro.4. <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero4/Invitado%20Especial.htm>
- Prieto, M. (2002). *Educación para la democracia en las escuelas, ¿Mito o realidad?*, Revista Electrónica Diálogos Educativos, UMCE, Revista Nro.3. http://www.umce.cl/~dialogos/n03_2002/prieto.swf
- Prieto, M. (2004). *De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores*. Revista Praxis, No 5. http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/prieto_praxis5.htm
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rodríguez y Gil (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe
- Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal.
- Santos Guerra, M. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- Serrano, M. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- Soto, V. (1996). *Teorías y enfoques del currículum. Texto guía de apoyo Programa de Postgrado Mención Currículum Educacional*. Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Starico, M. (1999). *Los proyectos de aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Tanoni, C. y Alonso, M. (2005). *El trabajo por proyectos en el aula*. Aulas Argentinas Unidas, documentos de trabajo Educared: http://www.educared.org.ar/aua/2005/links_internos/propuesta2005/documentos/03_El_trabajo_por_proyectos.pdf

- Torres, J. (2006). *Yo me esfuerzo, tú debes esforzarte. Y ellos, ¿también se esfuerzan?* Cuadernos de Pedagogía, Nro.361. 90-93
- UNESCO (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.* Santiago, UNESCO/IDRC.
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J. y León T. (2001). *El Saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular.* CINEP Santa Fe de Bogotá. Ediciones Antropos.
- Vilá, M. (2006). *Reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo en el trabajo por proyectos.* Andalucía Educativa, No.57 *Colaboración en el aula, aprendizaje en grupo. El aprendizaje cooperativo: enseñar y aprender desde la colaboración.* 31-33.
- Williams, M., Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* España. Cambridge University Press.

Notas

-
- ¹ Este proceso culminó en la elaboración de la Tesis de Licenciatura en Educación, "Estudiantes y aprendizaje: Estudio comprensivo de la percepción de estudiantes de enseñanza media de una experiencia de trabajo por proyecto" (© 170791). El presente artículo ha sido redactado a partir de dicha tesis. Véase en la bibliografía.
- ² Para mayores antecedentes sobre el colegio en el cual se llevó a cabo este estudio, visitar: <http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=25068&iVRBD=5&iNivel=0&iAnio>
- ³ Para un estudio en profundidad, ver Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana.* Santiago, LOM Ediciones
- ⁴ Véase, por ejemplo, Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular.* Barcelona, Paidós; Giroux, H. y Mc Laren, P. (1999) *Sociedad, cultura y educación.* Madrid, Miño y Dávila editores; Animating Youth: the Disnification of Children's Culture, en http://www.henryagiroux.com/online_articles/animating_youth.htm
- ⁵ Entrevista del PIIE visitada el 01 de Marzo 2008. Ver en: http://www.piie.cl/entrevistas/rodrigo_vera.htm
- ⁶ Sacristán, G. (2003) *El alumno como invención,* Madrid, Morata. Pág.247