

La relación con el saber en el “Mundo escolar personal”

Configuraciones conceptuales para entender la implicación en el estudio de estudiantes secundarios.

Juan Carlos Serra
Universidad Nacional de General Sarmiento
jcserra@ungs.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia es un avance del proyecto de investigación “La implicación en el estudio de estudiantes secundarios”¹. Su propósito es comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la implicación para el estudio a partir de la descripción del sistema de actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003) que se constituye en relación con el estudio.

La investigación se desarrolla desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa, que integra análisis cuantitativos de encuestas a

estudiantes. Se utilizaron fundamentalmente entrevistas a estudiantes y docentes y la observación de situaciones de clase de Matemática y Ciencias Sociales. Además se realizaron sociogramas para analizar las relaciones de los grupos – clase y la integración de los estudiantes en los mismos.

El trabajo en terreno se realizó en cuatro cursos de una escuela primaria y dos cursos de 1º año de escuela secundaria, uno de una institución de Educación Secundaria Orientada y otro de Modalidad Técnico Profesional. El trabajo de campo de la investigación se desarrolló en cuatro etapas acordes con distintos momentos de la trayectoria escolar de los estudiantes con el fin de captar modificaciones en las representaciones de los sujetos según el contexto escolar específico y establecer niveles de implicación en distintos puntos de su trayectoria escolar.

En la descripción de los diversos componentes del sistema de actividad (Serra, 2016), el concepto de relación con el saber, constituye un punto de llegada en nuestra investigación. Surge como un

¹ La presente ponencia es un avance del proyecto de investigación “La implicación en el estudio de estudiantes secundarios” (Juan Carlos Serra, Director, 2015-2018), y reúne reflexiones realizadas a partir del proyecto “Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias”, (Flavia Terigi, Directora 2011; Juan Carlos Serra, Director 2012-2014) ambos radicados en la Universidad Nacional de General Sarmiento y del proyecto de Doctorado en curso “Experiencias escolares y motivación para el estudio”, FfYL – UBA.

concepto que puede aglutinar y fortalecer la comprensión de la implicación de los estudiantes en el estudio, que desarrollamos a partir de la descripción de las posiciones que adoptan los estudiantes en relación con la escuela y el estudio, y el análisis de cómo esas posiciones se entraman en la dinámica de la clase.

La hipótesis que sostenemos es que a lo largo de su trayectoria vital, en la singularidad de su contexto familiar y escolar, cada estudiante construye su “mundo escolar personal”, que da lugar a un modo específico de implicarse con el estudio.

El propósito de esta ponencia es explorar la potencialidad del desarrollo de un nuevo concepto: “mundo escolar personal”, que explique en la dinámica de funcionamiento de las clases escolares, los distintos modos de implicación de los estudiantes y su consiguiente éxito o fracaso escolar.

Al igual que Charlot (2008), intentamos comprender cuáles son los procesos que explican las diferencias en las trayectorias de estudiantes, que compartiendo atributos sociológicos generales, como su origen social, y en el mismo contexto educativo, se implican de modos tan diversos con el estudio.

Dada su especificidad, la mesa temática constituye una oportunidad para discutir e intercambiar con colegas que comparten

preocupaciones semejantes, la pertinencia o no del constructo y su vinculación con la noción de relación con el saber (Charlot, 2008).

DESARROLLO

Hacia una comprensión de la implicación en el estudio desde la perspectiva de la teoría de la actividad

El aprendizaje de los conocimientos escolares requiere una participación activa, un compromiso por parte de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden. Es necesario “hacer algo”: escuchar explicaciones de los profesores, responder preguntas, preguntar, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información, leer, completar las carpetas. Un conjunto de actividades que englobamos en la noción de estudio. Cuando esta participación activa dentro y fuera de la escuela está ausente, el aprendizaje escolar se encuentra fuertemente limitado. Llamaremos implicación a esta participación activa.

Del análisis de los antecedentes teóricos que abordan esta cuestión es posible identificar dos perspectivas. Por un lado, una perspectiva centrada en los sujetos de aprendizaje, basada en los estudios acerca de la motivación y la implicación realizados desde diversidad de enfoques de la Psicología que han contribuido a identificar un conjunto de variables relevantes para la comprensión de la motivación para el aprendizaje y de la multidimensionalidad de la implicación- (Huertas, 1997; González Cabanach, Valle Arias, Núñez

Pérez y González-Pienda, 1996; Sanchez Hernández y López Fernández, 2005).

Por otro lado, una perspectiva centrada en la relación sociedad/educación/escuela, que refiere a los análisis sobre los cambios socio culturales producidos en las últimas décadas (Duschatzky, S., 2001; Tiramonti, 2004; Corea y Lewkowicz, 2004; Dubet, 2006). Estos estudios coinciden en señalar el debilitamiento de las instituciones de la sociedad industrial, entre ellas la escuela, y de su capacidad para regular la conducta de los individuos. Desde esta mirada, es en la crisis de sentidos que se produce este debilitamiento donde hay que buscar el origen del desinterés por el estudio.

Entre la crisis de sentido de la escuela secundaria y la desmotivación de los adolescentes respecto del estudio, hay una diversidad de mediaciones. Un conjunto de procesos a lo largo de la escolaridad contribuyen a la construcción en los estudiantes de su definición de que lo que allí sucede les interese o no y los movilice a estudiar y realizar el esfuerzo necesario.

El estudio del problema planteado requiere un análisis que dé cuenta de la construcción subjetiva de la implicación a partir de las características personales de los estudiantes y su apropiación de las propuestas escolares en el marco del contexto escolar donde se desarrolla, en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela.

Los propios procesos de enseñanza pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la implicación en el estudio, mientras que la ausencia de éstas puede obstaculizarla. Nos preguntamos qué sucede con la implicación cuando el sentido de la experiencia escolar está en crisis y cuando también es insuficiente el acceso a la construcción de herramientas cognitivas que permitan apropiarse de las propuestas escolares. ¿Es posible construir sentido cuando los estudiantes son excluidos de la apropiación de los conocimientos escolares?

El proyecto se propone analizar el problema de la implicación escolar de los estudiantes de escuela secundaria a partir de la teoría de la actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003) como un marco conceptual apropiado para este propósito. El sistema de actividad que propusimos originalmente (Serra y Bellome, 2012; Serra, 2016), involucra un conjunto de componentes:

- un sujeto, el estudiante secundario, con su conjunto de creencias, expectativas y atribuciones personales.
- Un objeto de la actividad, el estudio.
- Un artefacto mediador: la propuesta de enseñanza y las estrategias de estudio.
- Reglas: régimen académico, normas institucionales explícitas e implícitas,

reglas de interacción en el aula, implícitas y explícitas.

- La comunidad: docentes, padres, grupo de pares.
- La división del trabajo: rol docente -rol de alumno.

La implicación es entendida como un fenómeno multidimensional, en el que intervienen diferentes componentes (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Furlong y Christenson, 2008; González González, 2009). Según González González:

“los diferentes niveles de implicación de los alumnos con la escuela se situarían en un continuum uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos desenganchados, en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o el no completar las tareas escolares asignadas” (2009:13).

Furlong y Christenson (2008) proponen una tipología de cuatro componentes: la implicación académica, conductual, cognitiva y afectiva o psicológica. La implicación académica se relaciona con la cantidad de tiempo que un estudiante emplea en hacer las tareas escolares ya sea en la escuela o en el hogar, el número de materias que aprueba, la cantidad de tarea completada. La implicación conductual se relaciona con la asistencia, la participación activa en las clases o la participación en actividades extracurriculares de la escuela. La implicación cognitiva se refiere a la medida en que

los estudiantes perciben la importancia de la escuela para sus aspiraciones futuras, su interés en el aprendizaje, el establecimiento de metas y la autorregulación de su actuación con relación a la escuela y el estudio. La implicación afectiva se refiere a su sentido de pertenencia, afinidad y conexión con el apoyo de los padres, maestros y compañeros.

Hay fuertes relaciones entre los distintos tipos de implicación y los resultados académicos. La implicación no se conceptualiza como un atributo del estudiante, sino un estado del ser que está muy influenciada por los factores contextuales como el hogar, la escuela y los compañeros en relación con la capacidad de cada uno para proporcionar un apoyo constante para el aprendizaje de los estudiantes (Furlong y Christenson, 2008).

El tema del conocimiento y del vínculo que establecen con él los estudiantes en el contexto del aula se constituyen en factores determinantes en la construcción de la implicación por parte de los estudiantes y de las atribuciones que sobre sí mismos son capaces de hacer. El tipo de conocimiento que se desarrolla impacta en las concepciones de saber que se generan en los sujetos. Cada práctica de enseñanza encierra una concepción acerca del conocimiento y su aprendizaje.

Podemos suponer que las características del conocimiento que se enseña y cómo esto se hace generan distintos grados de implicación por parte de

los estudiantes. Espacios de enseñanza cuyo sentido es difícil de aprehender por parte de los estudiantes, carentes de claridad respecto del qué y el para qué, deberían afectar la implicación.

Para Edwards (1993) es posible encontrar en la escuela el desarrollo de distintos tipos de conocimiento (tópico, como operación, situacional), uno de cuyos rasgos es la relación que generan con los sujetos. Esta relación puede ser de exterioridad, cuando el conocimiento se le presenta al sujeto como problemático o inaccesible. En cambio, se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él, que lo incluye e interroga, con un valor intrínseco. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.

Las propuestas de enseñanza y particularmente qué y cómo se evalúa, informan permanentemente a los alumnos acerca del tipo de conocimiento que se intenta construir. Como señala Perrenoud (2008), la evaluación puede servir para la producción de jerarquías para la selección de los estudiantes o para promover su aprendizaje. La evaluación confiere un sentido particular a la tarea de enseñar y aprender. Además *“la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación”* (Perrenoud, 2008: 10). En el contexto de las aulas, diferentes sentidos

de la evaluación pueden favorecer el aprendizaje o no hacerlo.

La investigación propone abordar un conjunto de dimensiones que nos permitan entender cuáles son los sentidos y estrategias que los estudiantes construyen y cómo a partir de allí transitan su escolaridad secundaria. Es una perspectiva claramente dialéctica en la que sujeto y entorno se constituyen mutuamente.

Estamos construyendo casos de estudiantes, para integrar el conjunto de dimensiones que consideramos:

- los vínculos familiares y los sentidos y expectativas construidos sobre el estudio, la finalidad de la escuela y su relación con el futuro del sujeto; la capacidad de la familia de asistir y sostener al estudiante en su escolaridad, tanto simbólica como materialmente.
- Los vínculos interpersonales entre los estudiantes tanto en su dimensión afectiva como en relación con el estudio.
- Las estrategias efectivamente desarrolladas por los estudiantes a la hora de estudiar.
- Las propuestas de enseñanza específicas de cada profesor y sus formas de evaluar que facilitan en mayor o menor medida la apropiación del conocimiento. Los sentidos y expectativas que circulan en el aula acerca de cómo ser buen alumno, cómo aprobar, cómo conducirse en general en el aula y en la escuela. Los vínculos interpersonales que promueven las propuestas de enseñanza.
- Las reglas y normas institucionales que configuran la propuesta académica de la escuela (como el curriculum y el régimen

académico), como así también las reglas que regulan la convivencia y el desempeño general del estudiante en la institución.

Este conjunto de dimensiones da lugar a los saberes efectivamente construidos en cada campo disciplinar, estrategias de estudio, formas de hacer y pensar acerca de la escuela y el estudio, expectativas y atribuciones personales acerca de la propia capacidad para aprender, sus dificultades, sus potencias. Todo ello conduce a un grado de implicación concreto en cada situación, y habitualmente, a un modo de implicarse más general con su escolaridad secundaria. Podemos pensar en “mundos escolares personales”, configuraciones de la experiencia escolar que se constituyen para cada uno en función de lo que ha construido hasta el momento y que ponen a cada estudiante en una situación singular frente al estudio.

La propuesta escolar, la intervención docente, según sus características, interpela de un modo u otro esos diversos mundos escolares (al mismo tiempo que contribuye a conformarlos), dialoga con ellos, los avala o los refuta, los alienta a continuar o a desistir.

Mundo escolar personal, implicación y relación con el saber

Llegados a este punto, es evidente la similitud de esta perspectiva con el concepto de relación con el saber. Siguiendo a Charlot (2008), el sujeto

aprende, nadie puede hacerlo por él, pero solo puede hacerlo por la mediación de otro participando de una actividad:

“la relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender.

La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un «contenido de pensamiento», una actividad, un relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (pág.47).

- **Relaciones con los saberes**

Acordamos con la idea de Gagnon (2011, citado por Vercellino, 2015), respecto de que puede haber diferentes relaciones en función de saberes distintos. En los casos que estamos reconstruyendo, los estudiantes manifiestan intereses diferentes por los distintos tipos de conocimiento. Esto aparece en la definición de preferencias por una materia u otra. Si bien en la mayoría de los casos implica un despliegue de estrategias similares a lo hora de, por ejemplo, tener que estudiar para una prueba, esas preferencias generan distintas disposiciones frente a cada materia.

Asimismo, esos distintos intereses dirigen las decisiones acerca del tipo de escuela a la que van a concurrir cuando terminen la primaria y los lleva a

un conjunto de expectativas respecto de cómo va a ser esa escuela y cómo les va a ir en ella. Por ejemplo, “B” (varón), cuando se lo entrevista en primaria dice que va a concurrir a la escuela técnica y pronostica que le va a resultar más fácil, dado que ahí hay talleres que le gustan. Parece desconocer que los talleres son solo parte de la oferta académica y que allí va a tener que enfrentarse, aún más que en la escuela primaria, a otras materias estrictamente académicas. Expresa una clara preferencia por saberes de orden práctico, en el que hay que hacer cosas, en oposición a saberes de tipo intelectual. Cuando se lo entrevista al año siguiente, su desempeño está dividido claramente entre estos dos tipos de materias. Le gustan los talleres y ahí cumple con las demandas de la escuela, las otras materias, “no le gustan” y no hace nada. Estos dos comportamientos marcan orientaciones claramente diferenciadas respecto de la relación con el saber. Con respecto al saber de práctico, habría una relación positiva, mientras que con el saber de orden intelectual, lo contrario.

En este segundo caso, su actitud es semejante a la que Charlot (2008) describe como la de esos estudiantes que de tan ausentes, nunca entraron en la escuela, nunca entraron en las lógicas simbólicas de la escuela. Están desistiendo de estar en la escuela, no entraron en contacto con la escuela.

Motivación, movilización, implicación.

Charlot (2008), señala que prefiere el término *“movilización al de motivación: se moviliza del interior, mientras que se encuentra motivado por el exterior. El término movilización resalta el motor interno de la actividad, la dinámica interna de la actividad, la dinámica personal”*(pág. 78).

“Para que el alumno se apropie del saber, para que construya competencias cognitivas, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para él, que pueda producir placer, responder a un deseo. Es la primera condición para que el alumno se apropie del saber. La segunda condición es que esta movilización intelectual induzca una actividad intelectual eficaz” (Charlot, 2008:54-55).

En la acepción que estamos empleando, tanto de motivación como de implicación, las definiciones de Charlot son perfectamente compatibles. Tanto motivación como movilización, tienen la misma raíz etimológica (movere=mover), de la que también deriva la palabra emoción. Los recaudos de Charlot, respecto del uso de motivación, ya están saldados hace décadas por el concepto de “motivación interna” (Huertas, 1997). En nuestro caso, el concepto de implicación integra estas definiciones.

- **El papel de las herramientas cognitivas en la relación con el saber**

Queda claro que la escuela es a partir de sus propuestas de enseñanza un factor fundamental en

la construcción de la relación con el saber. Lo que queremos destacar, es que el conocimiento efectivamente construido, es un componente fundamental de esa relación. Cada conocimiento adquirido, ya sea un concepto, una técnica, una habilidad, una estrategia, se constituye, en un escalón para la adquisición de otro.

Esto afecta directamente las disposiciones de los estudiantes hacia el estudio. La autopercepción acerca de las propias capacidades, ya sea que se perciban como capaces o no de aprender, afecta directamente la implicación en el estudio. Aquellos estudiantes que no se sientan capaces, perfectamente pueden desistir de intentar hacer el esfuerzo. Esa autopercepción está directamente relacionada con sus experiencias previas de éxito y fracaso.

Éxito y fracaso que además guarda relación con el gusto o no por los diferentes saberes. Es frecuente que los estudiantes expresen su disgusto por las materias que les cuestan y en muchos casos, por ese mismo motivo, no hagan el esfuerzo para aprenderlas. Hay una mayor protección de sí mismos si se muestran como desinteresados y no se implican de ningún modo en la tarea, a realizar el esfuerzo y quedar como incapaces.

El enseñar a estudiar, el enseñar cuáles son los abordajes pertinentes para aprender cada tipo de conocimiento, resulta entonces imprescindible para fortalecer una relación con el conocimiento

positiva. Coincidimos con la cita de Charlot precedente, respecto de que una actividad intelectual eficaz es una condición de apropiación del saber. Lo que quiero reforzar aquí, es que una actividad intelectual eficaz presente, también es una condición de una implicación futura.

CONCLUSIONES

La agenda de cuestiones presentada y que venimos desarrollando (Serra y Bellome, 2012; Serra, 2013; Serra, 2016) está en plena correspondencia con el conjunto de investigaciones planteadas a partir del concepto de relación con el saber (Vercellino, 2015). En este sentido, integrar esta perspectiva está siendo productiva, potenciadora y a la vez confirmatoria de los análisis en desarrollo. Al mismo tiempo, considero que nuestra investigación puede representar un aporte a la constelación de investigaciones desarrolladas bajo el concepto de relación con el saber.

Por lo menos provisoriamente, considero productivo sostener el concepto de mundo escolar personal, al de relación con el saber, dado que la experiencia de lo escolar cotidiana, excede a la confrontación de un sujeto con el aprender (Charlot, 2008). Sin duda un pilar clave de ese mundo, tal vez el más relevante, es la relación con el saber. No obstante, no encuentro suficientemente representada la importancia que tiene la escuela como espacio de vínculos interpersonales, de soporte afectivo, de integración social.

Aun en estudiantes cuya relación con el conocimiento es “mala”, empobrecida, o los muestra ausentes, el ámbito de la escuela secundaria sigue resultando atractivo de algún modo. Son incontables los casos de estudiantes que aun quedándose libres, reprobando todas las materias, siguen concurriendo a la escuela. Esta es una cuestión ya señalada en estudios como el de Charlot (2008). Esta presencia (tal vez ausente en relación con el saber), porta sentidos, afecta la dinámica cotidiana de la escuela y de las clases, puede constituirse en una oportunidad de generar otro tipo de relaciones con el saber y al mismo tiempo, afecta la relación con el saber del conjunto de los estudiantes. Un estudiante puede decir no interesarle aprender, pero sigue yendo, según el mandato legal y social. Puede también constituirse en un militante “antiescuela” en su seno, boicotear el aprendizaje de sus compañeros, cuestionar el trabajo de los docentes, las normas de la institución, sus propuestas, sus supuestos. Analizar cómo esos diversos “mundos escolares personales” interactúan en el contexto escolar y dan lugar a la diversidad de trayectorias es el desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appleton, J.J., Christenson, S. L. y Furlong, M.J. (2008) “Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct” *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 369-386.
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Ediciones Trilce. Montevideo.
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución*, Gedisa, Barcelona.
- Duschatzky, S. (2001), “Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire” En Duschatzky, S. y Birgin, A. *¿Dónde está la escuela?*, FLACSO-Manantial, Buenos Aires.
- Edwards, V.(1993) “La relación de los sujetos con el conocimiento”. En *Revista Colombiana de Educación*. Colombia. Volumen N°27. Pag 23-68.
- Furlong, M. J. y Christenson, S. L. (2008) “Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students.” *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 365-368.
- González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez, González Pienda (1996) *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. En *Psicothema* Vol. 8, nº 1, España.
- González González, M. Teresa, “El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año 2010, Volumen 8, Número 4.
- Huertas, J. (1997), *Motivación. Querer aprender*, Aique, Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue, Buenos Aires.
- Sánchez Hernández, M.; López Fernández, M (2005), *De la motivación y del síndrome de fracaso*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Serra, J.C y Bellome, G. (2012), “La motivación de los estudiantes secundarios. Atribuciones personales y aportes teóricos para su análisis”, en *Revista Cuadernos de Educación* Año X

- FFyH – UNC. Córdoba. ISSN: 2344-9152. Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/313>
- Serra, J.C. (2013), “Motivación: una construcción de la institución escolar en la experiencia cotidiana”, en Revista Novedades Educativas N° 271, Año 25, Julio, Buenos Aires.
- Serra, J.C. (2016) “La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa”, en Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro, Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa, Editorial UNDAV, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 53-82.