

“Relación con el saber y experiencias de los y las adolescentes en liceos públicos de Montevideo: elementos para repensar nuestra educación”

“Conocimientos situados: desigualdad y diferencia en la educación superior en cinco países del Cono Sur”

Bruno Andreoli

Uruguay

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

bandreol@gmail.com

Agustina Marques

Uruguay

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

agustina.marques@gmail.com

Resumen:

La ponencia presenta los resultados de una investigación realizada en Montevideo, Uruguay, y financiada por la Comisión Sectorial de la Investigación Científica. Fue tutorada por Marcos Supervielle y Cecilia Tomassini.

A partir de los aportes de Bernard Charlot y su categoría de “Relación con el saber”, buscamos comprender y explicar cómo ciertos sistemas de representaciones (como adolescencia y género) influyen en la experiencia liceal de los estudiantes, tanto en su interacción con pares y docentes, como con el saber. Para esto realizamos entrevistas abiertas y observaciones en aulas.

Palabras clave: Educación; género; adolescencia.

Introducción

En esta ponencia presentamos los resultados de una investigación cualitativa sobre educación media realizada en Montevideo, Uruguay, desde la perspectiva sociológica. Realizamos entrevistas a alumnos de cuarto año de liceo de los liceos 28 (Purificación) y 35 (IAVA), para comprender qué sentido le otorgan a la educación formal, y observaciones en sus aulas para analizar cómo estos sentidos se articulan con sus prácticas.

La investigación empírica no fue precedida de hipótesis fuertes a ser contrastadas; es decir, no nos propusimos sistemas de hipótesis cuya afirmación o negación redundaran necesariamente en los resultados de la investigación. Priorizamos, en cambio, comenzar la investigación con algunas categorías analíticas generales cuya función sea delimitar qué elementos de la realidad empírica serían relevantes en primera instancia, para posteriormente construir nuevas preguntas de investigación.

La categoría analítica central fue la de “relación con el saber”, desarrollada por Bernard Charlot (2008), este concepto implica identificar qué sentido le otorgan los estudiantes a la institución educativa. Desde esta perspectiva, “saber” no es sólo incorporar información, sino que es otorgarle sentido. A partir de esa categoría priorizamos ahondar en aquellos sistemas de representaciones (como veremos, adolescencia y género) que parecen influir de manera particular en el vínculo con las disciplinas liceales.

Objetivos

El objetivo fue exploratorio: generar dimensiones de análisis que reflejen el sentido que los estudiantes le otorgan al liceo. Como dijimos, omitimos realizar hipótesis o preguntas de investigación que prefijasen mediante su falsación los resultados. Esto no significa que no hayamos tenido objetivos de investigación. Sencillamente, pretendemos que sean leídos como orientadores y eventualmente transformables.

1. Objetivo general

Interpretar el significado que los estudiantes de educación media le otorgan al sistema educativo formal, en lo que respecta a su relación con el saber.

2. Objetivos específicos:

- 1) Comprender el sentido que le dan los estudiantes a la educación media formal como etapa de la formación educativa.
- 2) Identificar posibles conflictos entre el estudiante y la educación media formal, indagando cómo éstos se procesan.
- 3) Estudiar los vínculos que desarrollan los estudiantes entre sí, con los docentes, y con otros adultos referentes, y cómo esto afecta su relación con el saber.
- 4) Interpretar qué lugar ocupa la educación en el proyecto de vida de los estudiantes.
- 5)

Marco Teórico

El concepto de reificación

Cuando hablamos de identificar el sentido que los estudiantes le dan a la educación media formal no estamos hablando de maneras racionales que tienen de concebir la realidad. Aún en las entrevistas, cuando el sujeto se representa la realidad en forma discursiva, sus palabras pueden manifestar una experiencia social naturalizada, expresando así un modo concreto de relacionamiento con el mundo, los otros, y consigo mismo.

Para esta investigación adoptamos primeramente una perspectiva fenomenológica. Tal y como lo comprendemos en la actualidad, el concepto de fenomenología tiene una larga historia en filosofía y ciencias sociales. La Enciclopedia de la Universidad de Stamford la define así: *“es el estudio de las estructuras de la conciencia tal como es experimentada desde el punto de vista de primera persona. La estructura central de una experiencia es su intencionalidad, su dirección hacia algo, así como la experiencia de o sobre algún objeto. Una experiencia es dirigida hacia un objeto por virtud de su contenido o significado (lo que representa al objeto)...”* (2011). Si situamos estos contenidos o significados como productos interactivamente generados entre el individuo y su entorno social, podemos señalar que esta corriente toma por objeto de estudio al individuo en tanto sujeto de los procesos de reificación. En el mismo artículo se lee: *“Las experiencias conscientes tienen una característica única: las experimentamos, vivimos a través de ellas o las ejecutamos. A las otras cosas en el mundo las observamos o enfrentamos, pero no las experimentamos, en el sentido de vivir a través de ellas o de ejecutarlas. Esta experimentación de la característica de la primera persona –aquello que es experimentado- es una parte esencial de la naturaleza de la estructura de la experiencia consciente: mientras decimos “yo veo / pienso / deseo / hago...”* (2011).

La idea de la acción social

Cuando analizamos la forma en la que el individuo se representa la realidad, estamos también adoptando una decisión teórica. Como es sabido, las ciencias sociales, contrariamente a las naturales, no pueden analizar las acciones humanas solamente por lo observable. Si limitamos el concepto de “empíria” a lo manifiesto en el mundo “directamente” observable, tendremos el problema de aislar acciones aparentemente iguales pero con motivaciones radicalmente diferentes: no podemos en tanto investigadores considerar que levantar la mano en un aula significa lo mismo que levantarla en un grupo de amigos. Si omitimos esto, no solamente no comprenderemos la acción, sino que no podremos hallar sus causas reales. Es decir, el análisis del sentido de una acción es también un análisis de sus causas.

A su vez, el análisis de la intención no puede delimitar la investigación empírica de la acción no solamente por un problema metodológico, sino, siguiendo a Weber, por la propia ontología de la acción social: la intencionalidad no puede definir a la acción en tanto todos experimentamos intenciones que no necesariamente son llevadas a cabo. Para que haya acción, tiene que haber una objetivación de dicha intención. Y si bien sus consecuencias en el mundo pueden resultar azarosas, el individuo se representa la exteriorización de su acción antes de realizarla, por lo que la forma material es constitutiva de la intención misma.

Consideramos que las acciones que realiza el estudiante en el contexto del sistema educativo formal pueden también ser producto de las interpretaciones (conscientes o no) que ha realizado acerca de los individuos significativos de su entorno, sean docentes, compañeros o adscriptos, así como la interpretación que hace de sí mismo y de sus proyectos. Las acciones que deriven de estos significados, al ser objetivaciones de su relación con el saber son observables e interpretables por el investigador. Bajo la posibilidad de que esta construcción de significado esté influenciada por múltiples elementos, la institución educativa a la cual el estudiante asiste deberá desagregarse conceptualmente en una serie de categorías que compongan tanto los agentes que forman parte del mismo, como de los espacios y tiempos utilizados.

Las relaciones de género en los liceos estudiados

La socióloga Rosario Aguirre ofrece una definición bastante paradigmática de género: “El concepto de sexo es usado para hacer referencia a las características biológicas –universales y congénitas- que establecen diferencias entre mujeres y varones. El concepto de género (...), se utiliza para aludir a las formas históricas y socioculturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo” (1998:19).

Una perspectiva antagónica a la sociología de género sugiere que la diferenciación de roles sociales entre hombres y mujeres se explica principalmente por diferencias congénitas. Sigamos el ejemplo de la maternidad: en tanto son las mujeres y no los hombres quienes quedan embarazadas, parece natural que sean ellas las que se encarguen del cuidado de sus hijos. A su vez, del embarazo se derivarían aptitudes psicológicas vinculadas a los afectos y las pasiones, que serían funcionales a las capacidades empáticas requeridas para las tareas del cuidado.

Para el análisis de género y educación utilizaremos los conceptos de Paul Willis (2007). Partimos del supuesto de que puede esperarse que los elementos culturales con los cuales el individuo interactúa sean ordenados en función de su esquema cognitivo, y si el género es un elemento relevante en dicho esquema (por ejemplo, asumir valores interpretados como masculinos o femeninos), podría esperarse que las normas del liceo sean ordenadas en función de esta valoración. La perspectiva analítica de Willis se manifiesta en hallazgos como el siguiente: “*Su cultura [la de los varones] tomaba prestados y reciclaba elementos de la cultura tradicional de la clase obrera y los incorporaba en un estilo masculino asertivo, un particular modo agudo y concreto de hablar y la devoción a un cierto tipo de*

humor omnipresente –“estar de broma” (...) Tenían poco o ningún interés en estudiar, y no estaban interesados en obtener calificaciones” (Willis, 2007: 112).

Adolescencia y juventud.

Las nociones de adolescencia y juventud se han abordado desde diversas disciplinas y puntos de vista a lo largo de las décadas. Por un lado, *“la juventud representa un período intermedio que es de paso y, a la vez, de espera entre dos estados: entre la infancia y la adultez (...) ser joven es ir dejando de ser niño sin llegar aún a ser adulto, estar expuesto a la vivencia de lo indefinido, a la tensión por el desajuste que se produce cuando se deja de ser lo que se era, cuando se altera la identidad que había entre el cuerpo, mente y condición social.”* (Dávila, 2005: 28) Mientras que entendemos que la adolescencia *“es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esa fase de la vida, y que son universales, participan de este concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser adquiridos”* (Ídem: 31).

La experimentación social de la juventud y la adolescencia se manifiestan, como comprobaremos también en este estudio, por la aparición del imperativos de autonomía e independencia, el cambio de la importancia en los grupos de referencia pasando de una primacía de la familia a la del grupo de pares, el diseño de proyectos personales de vida, entre otros rasgos característicos (CEPAL, 2007).

Relación con el Saber

Como dijimos, el potencial de la relación con el saber para arrojar más claridad en la experiencia liceal de los estudiantes no se encuentra en una clara definición ontológica sino en un abordaje epistemológico y metodológico: *“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.”* (Charlot; 2008; 47) Esto implica que realizar investigaciones de la experiencia educativa posicionándose en la relación con el saber es buscar comprender cómo el sujeto apprehende el mundo y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo.

Una característica del concepto es que recupera analíticamente la agencia del individuo. Siguiendo a Charlot, lo relevante no es únicamente la posición social objetiva en la que el estudiante se encuentra, sino su posición social subjetiva, que constituye la síntesis social e individual de expectativas y soluciones con las que cuenta. A su vez, para complementar los estudios cuantitativos más paradigmáticos, observaremos cómo los factores socio-estructurales operan en el aula, en definitiva, en interacción con los agentes que representan al sistema educativo formal.

A partir de este concepto se diferencian dos tipos ideales y “opuestos” de relación con el saber: 1) Un estudiante que basa sus conductas estudiantiles en la motivación: el estudiante motivado basa sus comportamientos en estímulos externos. Alrededor de la distribución de recompensas y sanciones (como premios y castigos, amenazas, etc.). 2) Un estudiante que basa sus conductas estudiantiles en la movilización: el estudiante movilizad basa sus comportamientos en estímulos que son internos. Aquí el estudiante interioriza una actitud hacia el aprendizaje escindida de las contingencias que lo vehiculizaron (profesores, materia determinada, año escolar.)

Estas categorías nos permiten comprender que un estudiante con “buenas notas” no necesariamente será un estudiante con una relación positiva con el saber disciplinar. Con esto no buscamos relativizar la importancia de las calificaciones formales, sino adoptar una perspectiva que permita comprender con

más profundidad las actitudes que el estudiante podrá o no desarrollar a futuro en vínculo con las instituciones formales.

Trabajo de campo

Elegimos cuarto año de liceo, partiendo de que este es un punto clave en la vida de los estudiantes en tanto comienza su período de bachillerato y se presenta una tasa de deserción mayor que en otros años. Se realizaron observaciones de las clases de historia, matemática y biología, eligiéndose materias que correspondieran a corrientes disciplinares diferentes. Las observaciones realizadas fueron en total 18. La otra técnica utilizada fue la entrevista en profundidad. En total realizamos 17 equitativamente distribuidas entre los liceos y turnos.

La elección de los liceos se basó en el hecho de que características como el tamaño, el número de estudiantes, y el origen social de los estudiantes, varían entre ambas instituciones, habilitándonos a adoptar una perspectiva comparada en la que podremos controlar si los hallazgos debemos asignarlos a características propias de las instituciones o no.

En una primera etapa nos acercamos mediante la técnica de observación lo menos intrusiva posible. La observación nos ayudó a identificar sub-grupos de estudiantes según modos de participación, distribución en el espacio del aula, y vínculo con el docente, en función de los cuales fuimos delimitando los tipos de estudiantes a entrevistar.

Resultados

Adolescencia y Juventud

El aspecto central de la adolescencia y la juventud en la observación y entrevistas, es que los imperativos socialmente construidos son asumidos por los propios estudiantes como un aspecto central de sus vidas. Un rasgo casi omnipresente fue el de asumir “para sí” al rendimiento educativo: Una estudiante dijo acerca del rol de sus padres en la educación: *“No están encima de ti, porque vos tenés que hacerte responsable de tus cosas, no es como en años anteriores”* (Entrevista 1, Mujer, 15 años). La misma afirmó: *“Las clases son una responsabilidad, es algo que estás haciendo y ta si te comprometiste que lo tenés que hacer, no vas a dejar todo por la mitad, a menos que te pase algo o que tengas que dejar por cierto motivo, pero si empezás algo es para terminarlo”* (Entrevista 1, Mujer, 15 años). Otra estudiante, por su parte, afirmó:

Esta internalización del imperativo se expresaba simultáneamente con una noción diacrónica del sujeto sobre su propia vida. No se tiene que ir al liceo (o faltar) “porque sí”, sino que las actitudes ante él, sean de rechazo o aceptación, estaban siempre vinculadas a deseos y disposiciones futuras: *“El liceo es importante, lo que pasa es que no te das cuenta hasta que salís del liceo”* (Entrevista 2, Mujer, 16 años). *“En cuarto sabés si querés estudiar o seguir para la pavada”* (Entrevista 5, Mujer, 15 años). La misma entrevistada dijo *“yo sé mi camino, sé en un futuro lo que quiero hacer y decidí no pagar por mi educación”* (Entrevista 5, Mujer, 15 años).

Asociado a la autonomía y la proyección del estudiante hacia el futuro, está también asociada una mayor reflexividad acerca de los deseos. Varios estudiantes entrevistados tenían ya, al momento de la entrevista, un discurso coherente y desarrollado acerca de las causas de sus gustos. *“Cuando era chiquita vivía en el campo (...), mi abuela plantaba, tenía quinta y plantaba, y yo siempre la ayudaba, entonces como que me empezó a gustar todo eso (...) Me gusta la TIERRA”* (Entrevista 7, Mujer, 15 años). Entrevistando con un alumno surgió lo siguiente: *“Er: Y me dijiste humanístico, ya sabés que eso es lo que vas a hacer el año que viene. Te gustan las letras. Eo: Si, mi abuelo es historiador, igual no, es como que aunque no quiera ser historiador, siempre de chiquitito iba a la casa de mi abuelo por*

ejemplo y le robaba libros de Egipto y eso para leer de chiquitito, o sea me gustaba mucho la historia” (Entrevista 4, Hombre, 16 años).

Género

En el sistema educativo formal se manifiestan diferencias culturales provenientes de “afuera” que se objetivan en las interacciones cotidianas y en las instancias evaluativas. Buscando hallar cuáles de estos factores son los más determinantes, la sociología de la educación ha explorado largamente el vínculo existente entre el contexto social de la familia de origen y el desempeño educativo del estudiante, así como las prácticas culturales instauradas por las relaciones de género o étnicas. En esta sección presentaremos algunas observaciones hechas en la investigación que creemos que se explican como manifestaciones de relaciones significadas por las representaciones de género. El lineamiento teórico que nos guió se encuentra en la sección del marco teórico.

La investigación empírica ha sido mayormente exploratoria, pero pueden evaluarse ciertas constantes especialmente en las observaciones realizadas en el turno vespertino del liceo 28. Una especialmente llamativa es la distribución de las participaciones en clase. Dos veces en la primera hora de una materia solo una mujer participó en voz alta, mientras al menos cuatro o cinco varones lo hacían (aclaremos que suelen ser de 15 a 17 alumnos en clase, distribuidos hombres y mujeres de forma equivalente). En otras clases no encontramos este extremo, pero sí distribuciones similares. Por supuesto, importa también la cualidad de las participaciones: cuando en la segunda hora las mujeres tendían a participar más (especialmente en historia y biología) era o bien a pedido expreso del docente, o bien para participar en trabajos realizados en clase antes de su finalización. Mientras tanto, vemos a los varones tendientes a las participaciones sin el pedido expreso del docente.

Concretamente, en dos ocasiones las mujeres equilibraron el número de participaciones: cuando la docente de biología abrió la clase pidiendo resultados de deberes; y cuando la docente de historia pidió leer en voz alta una redacción realizada durante la clase. Es decir, instancias que podríamos llamar “institucionalizadas”: momentos en los cuales las reglas explícitas (y por lo tanto validadas por el sistema y fácilmente cognoscibles) otorgaban un marco de comportamiento seguro y despersonalizado. Por despersonalizado, nos referimos a una instancia en donde las cualidades adquisitivas (vinculadas a la meritocracia, como el haber hecho los deberes) y no vistas como “adscriptas” (ser hombre o mujer) del individuo son las que se manifiestan.

Es llamativo que el equilibrio en las instancias de requerimiento más “institucional” no se da únicamente por la tendencia de las mujeres de participar más, sino también por la reticencia de los hombres a reaccionar a favor de estas reglas y su actitud positiva ante la improvisación:

“Docente: ¿Qué célula es?

Alumno: ¿Eucariota?

Docente: Levantamos la mano...

Alumno no levanta la mano ni responde.”

[Docente dando una clase con imágenes de un proyector. Observación N°1; Biología]

“Docente: Por ejemplo, ¿quiénes eran los excluidos?

(Varios varones responden): ¿pobres? ¿Trabajadores? ¿Negros? ¿Ku Klux Khan?”

[Docente de historia sobre la crisis económica de 1929 en EEUU. Observación N°5; Historia]

Creemos que la evidencia presente es suficiente como para orientarnos la dirección de lo expresado. La masculinización como componente fundamental de la identidad implica una desvalorización de lo considerado femenino. Es decir, lo femenino y lo masculino no se encuentra en los objetos de forma

intrínseca (recordemos la diferenciación de lo biológico y lo cultural), sino que el sentido de estas representaciones se renegocia, reconstruye, y se reasigna a nuevos objetos culturales. Cuando construimos nuestra identidad en torno a lo considerado “masculino”, y consideramos por oposición a lo femenino, podemos recurrir a dicho abanico interpretativo para significar como tal a aquellas cosas que nos oponemos. Willis explicaba como la identidad hiper-masculinizada de los estudiantes de clase obrera inglesa adoptaba un fuerte anti-intelectualismo como propiedad particular del sistema educativo formal y a su vez de los maestros, así como una adopción intensa de las características identificadas como masculinas, siendo este un tipo de lógica que les otorga la sensación de dominación sobre lo femenino, a lo que se asocia simultáneamente lo intelectual. Como dice el autor, esta lógica: “Proporciona bases no-intelectuales alternativas para la valoración de sí y una completamente sólida, a veces formidable presencia de ánimo, para resistir el menosprecio” (Willis, 2007: 117).

Las instancias informales de participación son, como tales, generadas por los estudiantes. Más allá de que un docente lo incentive pidiendo por improvisar o usar la imaginación, los estudiantes que son proclives a responder en estos momentos son los que posibilitan la des-institucionalización de la participación. Los hombres son los más proclives a realizar esto. Se trata de dominar lo que es dicho o no dicho en la clase, siendo una forma de dominar simbólicamente al aula en general, en tanto su característica diferencial en las vidas de los alumnos es como espacio comunicativo con ciertas reglas estandarizadas en la transmisión de conocimiento.

Quebrar estas reglas, es manipular los límites por los cuales la “educación formal” se manifiesta materialmente ante los individuos.

La única mujer que participaba sistemáticamente en instancias informales en el aula se relaciona únicamente con hombres, y con los más “molestos” (por decirles de alguna manera). Nos pareció significativo que cuando la profesora de historia preguntó por la finalización de la segunda guerra mundial, respondió inmediatamente “1945”. Cuando fue felicitada por la docente, miró sonriendo a un compañero de al lado y le dijo “tíre fruta” (algo así como “inventé”). Este acontecimiento expresa el valor ambivalente que esta alumna asignaba al conocimiento liceal. Creemos que explicable por un conflicto entre las formas de reconocimiento informales y formales. La necesidad de jactarse ante otro que en realidad no sabía es generada por un contexto considera que “saber” o actuar funcionalmente a las reglas formales es algo negativo, aun cuando esto pueda resultar en éxitos dentro de la institución. La otra, pautada por su interacción espontánea con el docente e ignorando, por un instante, qué pensarían sus compañeros, reveló el conocimiento no solo de una dimensión de un saber disciplinar (una fecha en historia) sino la ejecución espontánea del rol de estudiante que esta persona, aun tendiente a oponerse a él, conocía.

Relación con el saber

Recordemos la diferencia, a nuestro parecer esencial, entre un estudiante “motivado” que basa sus acciones únicamente en recompensas independientes a los procesos que favorecen el aprendizaje (aunque puedan coincidir o no con estos), y aquellos “movilizados”, que más allá de que reaccionen positiva o negativamente a los docentes, poseen una pulsión por el aprendizaje formal que parece trascender las contingencias y que posiblemente pueda ser re-construido en diversas instancias.

Presentamos, a continuación, dos fragmentos de entrevistas de estudiantes argumentando el porqué de su gusto o disgusto por la Filosofía, donde se encuentra de cierta forma reflejada qué relación con el saber han logrado establecer.

“La que menos me gusta es filosofía, por la profesora, porque viste que hay que anotar, sacar apuntes, eso es lo que me cuesta. Además la profesora habla re rápido así y no habla con

palabras fáciles, habla con palabras difíciles entonces ta, me cuesta un poco.”(Entrevista N°6, Mujer, 15 años).

“Pasa que filosofía es un tema nuevo, yo siento que tengo una vía filosófica. Porque no sé, uno piensa demasiadas cosas, soy de pensar, me gusta pensar y filosofía es como algo que te abre la cabeza. Que la verdad me gusta, me gusta porque a lo mejor, es raro porque uno tiene su filosofía de él mismo, entonces ve filosofía y es otra cosa distinta pero es como algo... cos a lo mejor te planteas cosas en tu vida que teniendo filosofía no las vas a resolver, sino que vas a ver el proceso par resolverlas. Asi que filosofía es algo muy diverso y muy lindo.”(Entrevista N°4, Hombre, 16 años)

Este tipo de actitudes estuvieron, en los casos analizados, estrechamente ligados a las actitudes de docentes y adscriptos. Es importante aclarar que consideramos que toda institución educativa necesariamente debe desarrollar un conjunto de recompensas y castigos cognoscibles por todos que aseguren la transmisión de conocimientos similares. Sin embargo, debemos también estar al tanto que su utilización como un fin en sí mismas (el silencio en clase no como habilitante del diálogo, sino como fin en sí mismo) conspira en contra del sentido positivo que un estudiante puede encontrarle al sistema formal. Mientras menos finalidad parezcan tener las reglas, más difícil es internalizarlas. Una observación de una clase lo ejemplifica:

La profesora queda en silencio esperando a que hagan silencio. Enojada por la no puntualidad. Les va a dar el promedio y juicio para que “se pongan a trabajar”, Va diciendo las notas de todos en voz alta. Dice la nota y acto seguido dice “aceptable” o “inaceptable”. Mira la clase y expresa: “están mal sentados” Sigue diciendo los promedios.

“Cada uno tiene que estar en el lugar”. “Se quedaron sin recreo Moreno”, le dice a Moreno después de que se cambió de banco. Nadie habla. Hernández se dispersa y la profesora dice “Hernández por eso no te pongo más nota, por la conducta, pensá”

Sigue haciendo preguntas y expresando “bien puesta la nota” “por eso tu nota” pasa de oral a oral. Gran silencio.

(Observación N° 6, Historia)

A su vez, una alumna expresó lo siguiente cuando hablaba de esta profesora:

Er.: ¿Qué otra baja tenés?

Ea.: Historia, la profesora...

Er.: Si, ya se cuál es.

Ea.: Si, la rubia, esa misma, con solo verla te da pánico...

Er.: ¿Pero qué pasa con ella?

Ea.: Llegás y [la profesora hace] preguntas, preguntas, preguntas, preguntas.

(...)

Ea.: A ella yo sé que le voy a agradecer, entre comillas, porque ese “orales, orales, orales” vas al caso y si los decís bien eso en la libreta va.

(Entrevista N° 5, Mujer, 15 años)

Las reglas de disciplina en la institución educativa existen, en un nivel teórico por lo menos, en pos de lograr condiciones para el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos pueden cumplir las reglas, adaptarse a lo que se espera disciplinarmente de ellos sin establecer una relación positiva con el saber, sin introducirse en una actividad intelectual en términos de movilización interior. Charlot expresa que el método “si usted no trabaja más, no pasará” es eficaz a corto plazo pero a largo plazo establece una

relación con el saber carente de sentido. Los profesores influyen en la relación con el saber de los alumnos en forma perjudicial cuando colocan el saber en un esquema binario donde se sabe o no se sabe, en lugar de enfocarlo como un proceso en donde el estudiante debe practicar un rol activo. Desde esta perspectiva, lo que el docente podría transmitir no sería (solamente) la explicitación de respuestas “certeras” o “equivocadas”, sino también de comunicar los procesos mediante los cuales se llegan a esas respuestas: “*La profesora dice: “tenemos que filosofar” por ejemplo, filosofar qué? No puedo filosofar, no sé filosofar, es mi primer año, 40 clases tuvimos de filosofía no tengo una cabeza abierta para poder filosofar y pensar que pensaban los filósofos, no se comparan dos textos, se me re complica, no se hacerlo y no creo que lo sepa hacer.*” (Entrevista N°5, Mujer, 15 años)

Conclusiones

El objetivo de esta investigación era exploratorio: buscamos generar categorías analíticas significativas en la interacción de los alumnos de educación media superior con la institución educativa formal. Para esto consideramos que lo más adecuado fue omitir hipótesis que pre-determinaran la totalidad de los resultados relevantes en el trabajo de campo. La manera en la que limitamos la relevancia de los hallazgos fue usando la categoría de “relación con el saber” de Bernard Charlot.

¿Qué rol ocupa la “relación con el saber” en el alumno? Por una parte vimos cómo el alumno se ve afectado por una serie de contextos normativos diferentes y conflictivos; contextos, contextos inciden como una fuerza externa y abstracta en su conducta. Pero totalizar los deseos y acciones de los estudiantes por la incidencia de factores externos sería un error; hubo alumnos que pese a tener experiencias netamente negativas en su interacción con el liceo (hostigamiento de compañeros, y mal vínculo con profesores), seguían asistiendo y estudiando. Su pulsión era rastreada en vínculos positivos con las disciplinas.

Aplicamos las categorías de Charlot para identificar dos tipos de estudiantes: 1. Uno “motivado”, que se comporta únicamente según la distribución de recompensas y sanciones. 2. Uno “movilizado”, que interioriza la pulsión de aprendizaje de manera separada a las contingencias que lo vehiculizaron (profesores, materia determinada, año escolar). Coloca el rol activo del aprendizaje en el estudiante.

La relación con el saber ofrece una perspectiva que nos permite indagar en las particularidades de los procesos cognitivos de los estudiantes, procesos que en ocasiones son independientes de su relación con las normas institucionales del liceo. Como vimos, un estudiante puede estar meramente motivado; es decir, actuar según las normas institucionales, e inclusive ser un alumno que aprueba algunas materias con buenas notas, pero carece de un vínculo específico con la Historia o la Biología. Por otra parte, podemos tener un alumno movilizado, es decir, uno que se relaciona con las disciplinas; es decir, que logró transformarlas en objetos abstractos consistentes con los que se relacionará. Así, el estudio adquirirá sentido en tanto generación de conocimiento con una forma de ver al mundo (el de la disciplina) y no solamente una acción para generar consecuencias como sacarse buenas notas.

Bibliografía

- Alonso, L. (1998) “*La mirada cualitativa en sociología*”, Editorial Fundamentos. Madrid.
- Bourdieu, P (2000): “La Dominación Masculina”; Editorial Anagrama, Colección Argumentos; Barcelona, España.
- Bourdieu, P. Passeron, J (2003) “*Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*” (original 1964); Siglo veintiuno editores Argentina s. a.; Buenos Aires, Argentina
- CEPAL (2007) “La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias”

- Charlot, B. (2008) *“La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy”*. Uruguay, Trilce.
- Dávila, O. Ghiardo, F. Medrano, C. (2005) *“Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles”* Ediciones CIDPA. Santiago de Chile.
- Durkheim, E.(2003) *“Educación y sociología”*. Ediciones Península, Barcelona, España.
- Fernández Enguita, M.(1990) *“La escuela a examen”*. Eudema, España.
- Giddens, A. (1995): *“La constitución de la sociedad”* (original 1984) Amorrortu editores; Buenos Aires, Argentina.
- Marx, Karl. *La ideología alemana*. Montevideo. Editorial Pueblos Unidos. 1968
- Oxman, C. (1998) *“La entrevista de investigación en ciencias sociales”*, Bueno Aires, EUDEBA
- Schutz, A. (1972) *“Fenomenología del mundo social”*, Paidós. Buenos Aires
- Scott, Joan (2003) *“El género: una categoría útil para el análisis histórico”*, en *“El género: La construcción cultural de la diferencia sexual”* (Autores varios). Compiladora Marta Lamas. Pueg, programa universitario de estudios de género; México.
- Stamford Encyclopedia Phenomenology (online). Disponible en <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/> (Acceso 13/07/2012)
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1992) *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. España, Paidós.
- Teorías sobre sociedad, familia y educación Hernández, F. Beltrán, J. Marrero, A. 2009
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2515&Itemid=8 Circular N°1625/79(Acceso 10/07/2012)
- Weber, Max. *Economía y sociedad*, Ciudad de México, FCE. 2000.
- Willis, P (2007) *“Los Soldados Rasos de la Modernidad, la Dialéctica del Consumo Cultural y la Escuela del Siglo XXI”*; en *“Educación y Modernidad”*; Ed. Adriana Marrero; Banda Oriental.
- Valles, M. (2007) *“Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”* Madrid, Editorial Síntesis.