

Análisis de los procesos escolares de construcción de la relación con el saber.

Vercellino, Soledad
Centro Interdisciplinario de Estudios en Derecho Inclusión y Sociedad (UNRN)- Centro
Universitario Regional Zona Atlántica UNComa, svercellino@unrn.edu.ar

Tarruella, Nora Liliana
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa ntarruella@hotmail.com.ar

Cardinale, Lidia Mónica
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa lmcardin@yahoo.com.ar

Irigoyen, Cristina
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa crisuni54@hotmail.com.ar

van den Heuvel, Romina
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa rominavdh@hotmail.com

Andrade, Rocío Belén
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa rociobelen11@hotmail.com

Guerreiro, Mariana
Centro Universitario Regional Zona Atlántica UNComa marianaandreaguerreiro@gmail.com

;

.

Resumen:

En esta ponencia presentaremos la experiencia de campo y algunos resultados preliminares de una investigación en curso que analiza los procesos secundarios de constitución de la relación de los alumnos con el saber, focalizando en aquellos que culminan el nivel primario y que inician el nivel medio en escuelas públicas de la Provincia de Río Negro. Específicamente se busca identificar y problematizar los sentidos que los alumnos otorgan a los saberes escolares, y más en general, a la escuela y a sus trayectos en ella: pasados y futuros (se focalize en la situación de pasaje al nivel medio). A partir de una estrategia cualitativa que apostó a recuperar la expresión (oral, gráfica, dramática) de alumnos que finalizan su escolaridad en una escuela de la ciudad, se pesquisó, en primer lugar, la relación epistémica con el saber, es decir explorando con qué tipos de saberes (saberes objetos, actividades, modos de relación) los alumnos interactúan y que procesos de aprendizajes se dan con los mismos (objetivación- apropiación, dominio, etc.). Luego

consideraremos que aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo. Es decir, atenderemos la dimensión social e identitaria de la relación con el saber.

Introducción

En las dos últimas décadas la situación educativa latinoamericana se caracterizó por la sanción de leyes que aumentaron la cantidad de años de la educación obligatoria. En Argentina, en 2014, prácticamente la totalidad de los niños y niñas de 5 a 14 años estaban escolarizados. En el caso de la región Patagónica, la tasa de escolarización de la población entre 6 y 14 años ascendía a más del 99% y en la franja de 15 a 17 años, descendía diez puntos decimales, ubicándose en el 89,73 % (IPE - UNESCO / OEI, 2016).

Ahora bien, como contrapartida se advierte que la universalización en el acceso a la escuela primaria y media no implica necesariamente el ejercicio pleno del derecho a la educación. Así, los datos de rendimiento interno de los sistemas educativos de la región indican que la escuela no logra que una significativa cantidad de alumnos complete su educación obligatoria en los tiempos esperados. El porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar en la primaria o secundaria ascendía, por ejemplo en nuestra Patagonia, al 16,02%, siendo el guarismo más alto entre las regiones del país (IPE - UNESCO / OEI, 2016). La sobreedad alcanza al finalizar el nivel primario el 31% y al finalizar el primer año de la secundaria el 43% (DINIECE, 2010). La repitencia, especialmente en los primeros años del nivel secundario, es muy elevada, alcanzando, en Río Negro, un 33 % en primer año (UNICEF, 2012)

Sectores académicos y organismos internacionales advierten que los sistemas educativos deben enfrentar aún el desafío de que los alumnos “logren apropiarse de los saberes que ese sistema se propone transmitir; (...) la preocupación por la mejora de las trayectorias escolares y de los aprendizajes en ellas logrados se sitúa en las prioridades de la actual agenda de política educativa de numerosos países de la región” (IPE-UNESCO, 2015: 13).

Otros denuncian que los alumnos establecen con la escuela y con sus aprendizajes relaciones de baja intensidad (Kessler, 2006), es decir, no logran “conectarse” con los aprendizajes escolares, sentirse “atrapados” por ellos; encuentran dificultades para darle un sentido a los mismos y para articularlos con otros aspectos de su vida¹.

En el marco de esta compleja problemática nuestra investigación focaliza en el aprendizaje escolar y sus vicisitudes. A tal fin seguiremos profundizando el estudio de una noción que ha comenzado a expandirse en el campo de las ciencias humanas, y que resulta fértil a la comprensión psicopedagógica: la relación del alumno con el saber (Vercellino, 2014a, Vercellino, 2014b, Vercellino, van den Heuvel, Guerreiro, 2014).

Desde hace unos años venimos problematizando los distintos desplazamientos teóricos que ha tenido la noción de relación con el saber (Vercellino, 2015; van den Heuvel y Vercellino, 2015; van den Heuvel, 2016) y evaluando las posibilidades teóricas de la misma para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares (Andrade, 2016) y no escolares (Guerreiro, 2016). Asimismo, comenzamos una investigación exploratoria sobre la relación con el saber que han construido alumnos de nivel primario².

Los estudios sobre *la relación con el saber* se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis, en la década del 60. Será a finales de los 80 y durante los años 90, en los que aparecerán las obras que son los pilares sobre las que, posteriormente, se desarrolla la investigación que trata la relación con el saber. Dichas obras provienen de tres grupos de investigación consolidados, provenientes de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard – Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas,

¹ Parafraseamos aquí la categoría de "escolaridad de baja intensidad aportada por Gabriel Kessler (2006). Así como este investigador retoma el concepto de ciudadanía de baja intensidad, y lo lleva al ámbito escolar, nos permitimos mudarlo ahora al ámbito más singular del aprendizaje para dar cuenta del fenómeno que nos interesa investigar.

² Estas indagaciones se han realizado en el marco de dos proyectos de investigación financiados por la Universidad Nacional del Comahue. Se trata del PI V04-084, "Relación de los alumnos con el saber y formato escolar. Investigación teórica y empírica con alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro. 2013-2014". Y PI V097 "La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro. 2015-2016". Este artículo presenta resultados de esta última investigación.

con el interés de “profundizar tal o cual perspectiva susceptible de aportar un nuevo esclarecimiento a estas nociones de saber y de relación con el saber. Por eso [recurren] tanto a Sigmund Freud como a Melanie Klein o a Jacques Lacan, o también a Wilfred Bion y Donald Winnicott como a Cornélius Castoriadis” (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi: 1998:14). Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica (Anderson-Levitt, 2012) comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica (Rochex, 2004). Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. Ese equipo “desarrolla investigaciones sobre la relación con el saber y la relación con la escuela de jóvenes que frecuentan establecimientos escolares situados en la periferia. Una primera investigación se ocupó del college y, en menor medida, de las escuelas primarias. El equipo se interesó de inmediato en los liceos: Elizabeth Bautier y Jean-Ives Rochex trabajaron sobre los liceos generales y técnicos, y [Charlot] sobre los lycées professionnels” (Charlot, 2008:17).

Finalmente desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l’enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (2000). Otros investigadores que hemos consultado afiliados a esta línea son Venturini et al (2007) y Therriault (2008). Este enfoque introdujo la idea de la relación que un sujeto o una institución mantiene con un determinado objeto de conocimiento relativo a disciplinas escolares o científicas, por eso alude al término ‘saberes’, en plural. De las tres líneas de investigación es la que, tal vez, más preponderancia da a la dimensión institucional de la relación con el saber. Afirmará que la relación personal se constituye y se modifica por la presión ejercida por la relación institucional con el objeto (Kalali, 2007; Pouliot, Bader y Therriault, 2008). Desde el punto de vista empírico, advierten que la relación con el saber nunca es definitiva, las maneras de hacer dentro de las instituciones pueden entonces entrar en conflicto con la propia relación personal del sujeto con el saber (Kalali 2007).

Más allá de su inscripción en una u otra escuela, las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber se constituye en dos procesos vitales, uno primario, vinculado a las primeras relaciones que el niño desarrolla en el ámbito familiar, que imprime ciertas características a dicha relación; son marcas - más o menos posibilitadoras - que los procesos de subjetivación dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Y un proceso secundario, vinculado al tránsito por instituciones exogámicas - las del sistema educativo, las de la inserción laboral - que con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmovir, modificar o reforzar dicha relación (Vercellino, van den Heuvel, Guerreiro, 2014).

Ahora bien, el presente artículo presentará la experiencia de campo y algunos resultados preliminares de una investigación en curso, buscando profundizar el análisis de los procesos secundarios de constitución de la relación de los alumnos con el saber, focalizando en alumnos que culminan el nivel primario y que inician el nivel medio en escuelas públicas de la Provincia de Río Negro. Específicamente se busca identificar y problematizar los sentidos que los alumnos otorgan a los saberes escolares, y más en general, a la escuela y a sus trayectos en ella: pasados y futuros.

Siguiendo a Charlot (2008), partimos de un concepto amplio de relación con el saber, entendido como

... la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender. [Como] el conjunto (organizado) de las relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al 'aprender' y al saber (Charlot, 2008:131).

Analizaremos tal relación pesquisando, en primer lugar, la relación *epistémica* con el saber, es decir explorando con qué tipos de saberes (saberes objetos, actividades, modos de relación) los alumnos interactúan y que procesos de aprendizajes se dan con los mismos (objetivación- apropiación, dominio, etc.). Luego consideraremos que aprender tiene sentido en referencia "a la historia del sujeto, (...) sus relaciones con los otros, a la imagen

que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2008: 117). Es decir, atenderemos la dimensión social e identitaria de la relación con el saber.

METODOLOGÍA.

En concordancia con el enfoque conceptual explicitado, se optó por una estrategia de investigación de carácter cualitativa por entender que la misma nos permitiría abordar la complejidad de los procesos subjetivos e institucionales en los que se constituye la relación del alumno con el saber. Esta decisión supuso una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico/ interpretativo, antes que hipotético deductivo. Es decir, se priorizó la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas.

La indagación, localizada en la ciudad de Viedma, tomó como unidades de análisis a alumnos que culminaban el nivel primario en una escuela incorporada desde hace seis años en la modalidad de jornada extendida. La selección del contexto del trabajo de campo y de las unidades de análisis fue estratégica y teórica (Glasser y Strauss, 2009). Se trabajó con 26 alumnos del tercer ciclo del nivel primario (distribuidos en dos grupos-taller: una de alumnos de 7mo y otro grupo integrado por alumnos de 6to y 7to) con el supuesto de que el próximo pasaje al nivel medio podía constituirse en oportunidad para narrarse como aprendientes, y desde allí pesquisar los procesos secundarios de constitución de la relación de los alumnos con el saber.

En la selección de la estrategia de recolección de datos se buscó recuperar el discurso de los propios alumnos, apostando a su capacidad de historizar y dar sentido a su tránsito escolar y su vínculo con el saber. Se diseñó como técnica un taller de acompañamiento psicopedagógico denominado “De la primaria a la secundaria, un tiempo para pensar ese pasaje”. El mismo consistió en 4 encuentros, de 80 minutos cada uno, desarrollados dentro del horario escolar, organizados, cada uno, en torno a un nudo problemático particular y articulado a una actividad- producción.

En el primer encuentro el eje de las producciones se orientó a la presentación del taller, de sus participantes y de la problemática del pasaje al nivel medio. En el segundo taller se abordó la dimensión epistémica y social (Charlot, 2008) de la problemática del pasaje y se articuló en torno a estas preguntas: ¿Qué de lo que sé, de lo que he aprendido será importante en el nivel medio (conocimientos, actividades, formas de relacionarme)? y ¿Dónde y con quiénes aprendo? En el tercer encuentro se analizó la dimensión identitaria de la problemática ¿Cómo soy como aprendiente? Las actividades- producciones de cada encuentro fueron variadas: trabajos escritos, gráficos, representaciones, juegos y producciones virtuales. El último taller fue de cierre y consistió en la presentación por parte de los coordinadores de la memoria de las producciones desarrolladas durante los encuentros, lo que permitió el acceso a multiplicidad de voces, dibujos, imágenes y palabras del grupo, una reconstrucción de los proyectos, deseos y temores en palabras para ser leídas, que revelan su relación con el saber. Concebimos la devolución como una oportunidad para poner de relieve los aspectos subjetivos de todos y cada uno de los alumnos, un nuevo texto antes inexistente para ellos, asimismo una ocasión para elaborar la pérdida de lo ya vivido en la escuela primaria y para diseñar un modo de habitar la secundaria, un espacio por-venir.

RESULTADOS

Al ser consultados por sus aprendizajes los alumnos que participaron de esta investigación refirieron a distintas figuras del aprender (Charlot, 2008): aludieron a objetos-saberes de los que se han apropiado, a actividades que saben dominar y a la aprehensión de ciertas formas relacionales.

Su repertorio de objetos-saber incluía: *“extraterrestres, las plantas, contaminación y capa de ozono, animales, investigar en ciencias sociales, en medio ambiente o sobre vida marina”*, investigar sobre un deporte, la contaminación del agua, el Martín Fierro, ángulos, los pueblos originarios³. También destacaban a la escuela como el lugar que podría

³ Para indagar las figuras del aprender se diseñó un instrumento semi estructurado en el que se le consultaba a los alumnos sobre ¿Qué harían? en determinadas situaciones que podrían afrontar en el nivel medio. Por ejemplo: ¿Si el profesor de historia explica un tema y no entiendo? ¿Si tuviera que elegir hacer un trabajo

permitirles dominar ciertas actividades: “*canto, taller de mecánica, instrumentos, deportes, dibujo artístico, tecnología, carpintería, hojalatería, inglés*”, cine, danza, periodismo.

Pero fundamentalmente dieron cuenta de sus aprendizajes de formas de relacionarse, aprendizajes sobre cómo dominar ciertas situaciones que se dan en la vida escolar: cómo conducirse si no se conoce a nadie (“*juego con ellos, busco un conocido, le digo al profesor que me presente, trato de hacer amigos, me siento solo/a, me hago a un lado*”, me siento atrás, trato de acercarme a alguien); qué hacer si no entiendo la explicación del profesor (“*me levanto y le pregunto al profe, le pregunto a mi familia, trato de recordar lo que aprendí, busco en un libro, le pregunto a mi compañero, le pregunto a mi hermano*”), o si ven que a un compañero, otros alumnos lo tratan mal (“*culparlo, hacerlo sentir bien, lo abrazo así no se siente mal*”, lo defiendo), que grupalmente o con otro compañero es la mejor forma de resolver tareas escolares, etc.

Como advierte la investigación en la temática (Charlot, 2008; Zambrano Leal, 2013, entre otros), frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y formas, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos. Saber sobre deportes o sobre la contaminación del agua, supone una actividad de apropiación de un saber cuya existencia se asienta en objetos, lugares – materiales o virtuales-, mediado por personas. Un saber que en la cultura occidental es fundamentalmente escrito⁴. Charlot (2008) denomina objetivación- denominación “al proceso epistémico que constituye, en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber” (111). Otros teóricos de la relación con el saber, como Jacky Beillerot (1998) denominarán a este saber objetivado, como ‘conocimiento’, “discursos denotativos (...) exteriores para un sujeto (...) algo dado (posible), algo sabido” (Beillerot, 1998: 66).

El saber en tanto saber- objeto es lo que en las concepciones ordinarias se entiende como conjuntos de conocimientos. Los mismos son “inventariados, clasificados, acumulados, yacen en los libros o en las bases de datos. Los verbos que se emplean para hablar de los

sobre un tema que te gusta, que elegirías?, ¿Si consideras que un profesor fue injusto con vos, qué harías?. El instrumento contenía ciertas opciones pre establecidas y la posibilidad de incluir otras. En este artículo, las opciones incluidas por los alumnos serán resaltadas con comillas y cursiva.

⁴ No es el caso de otras culturas, como la del Pueblo Mapuche, cuyo acervo de saberes es primordialmente de tipo oral. Sobre la temática se han expresado autores como Quilaqueo (2005), Quintriqueo y Torres (2012) y el trabajo desarrollado en el marco de este PI, Andrade (2016).

saberes son del orden del haber: se posee, se adquiere, se tiene tal o cual saber” (Beillerot, 1998:31). En tal sentido, resulta interesante destacar como, en el caso estudiado, el escenario escolar se encuentra despoblado de los soportes típicos de esos saberes: en nuestra estadía en la escuela en la que desarrollamos la investigación, no vimos libros circulando en las aulas, ni afiches o pósters en las paredes, si en varias oportunidades el recurso audiovisual de ciertos programas educativos de la televisión pública aparecieron como soportes de los mismos.

Asimismo los alumnos dieron cuenta de otras relaciones con el saber, en tanto dominio de actividad. Resulta difícil para la investigación pesquisar este tipo de aprendizajes, pues el dominio de una actividad se inscribe en el cuerpo (Charlot, 2008; Guerreiro, 2016), siendo muy difícil nominar, objetivar el producto de ese aprendizaje. Este no es aquí separable de la actividad: se aprende a bailar, cantar, dibujar, practicar ciertos deportes, a tocar la guitarra, a andar en skate. Se puede sin embargo adoptar una posición reflexiva (metacognitiva) y designar, nombrar dichas actividades, no obstante ello, el aprendizaje de esos enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad misma. Aprender a cantar, como dominio de la actividad, no implica aprender canto, es decir, dar cuenta de un conjunto de enunciados, en general normativos, que constituyen ese saber objeto.

Históricamente, las principales actividades que la escuela permitía dominar fueron la lectoescritura y el cálculo. Los alumnos que participaron de este trabajo dicen preferir la expresión escrita a la oral. La investigación permitió advertir que la escritura que los alumnos produjeron en el marco de los talleres (ver fragmentos de escritura que aparecen más adelante) sigue otra normatividad, distinta a la lengua estándar.

Por otro lado, algunos dominan saberes tecnológicos: saben poner en marcha la netbooks del gabinete de la escuela, utilizan sitios de juegos o redes sociales. Les resulta difícil dar cuenta del saber objeto tecnológico, es decir, explicitar reflexivamente los procedimientos que realizan para desarrollar tales actividades, así como también transferir esos conocimientos tecnológicos a otras actividades vinculadas a los mismos, como es el caso del uso del correo electrónico, del procesador de texto, etc.

Finalmente, los alumnos también reconocen que en el ámbito escolar aprenden a ser solidarios, responsables, a no pelearse, a ayudar a los otros. Aprenden a dominar las relaciones intersubjetivas en situación: la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros (pares, adultos, familiares y no familiares, conocidos, desconocidos), y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa. Estos aprendizajes tampoco pueden ser autonomizados, separados de la relación en situación. Sin embargo, aquí también se puede adoptar una posición reflexiva y designar la relación: decirse actuando, valorar(se) y valorar a los demás según como se conduzcan. Los alumnos dicen que saben:

Respetar a los mayores y a los compañeros

NO PEGARLE A UNA MUJER

Hacer amigos; no pegarle a las mujeres

Respetar Las Normas De Convivencias!

Respetar A Los Mayores Etc!!

alludar a mitio en el taller; a escuchar y a respetar⁵ (alumnos de 6to y 7mo grado)

Se trata de enunciados –en general normativos- de contenido ético-político, sobre el buen conducirse y la relación con los demás. En nuestro pasaje por la institución escolar advertimos como en la misma ésta insiste con el esfuerzo de transformar en *saber objeto*, a los *saberes relacionales*. En los momentos comunitarios, en las clases propiamente dicha, en las ofertas de talleres (titulado “Aprender a convivir-Afinando emociones”) el saber objeto relacional aparece como un saber privilegiado: gran parte del tiempo escolar se destina a enunciar, nombrar, prescribir la forma de habitar la escena escolar: callados, en silencio, sin correr, no se grita, sentados, sin la gorra, respetar al docente, etc. Se trata de un saber objeto no planificado pero que opera como condición preparatoria para la enseñanza escolar. Sin embargo la apropiación de tales enunciados no es, necesariamente, equivalente al aprendizaje de la relación misma, en situación y en acto. Por ello, los adultos de la institución no dejan de denunciar que los saberes relacionales que dominan los alumnos se

⁵ Estos son extractos de escrituras de los alumnos que participaron de esta investigación. Nos interesa transcribirlos de manera fiel a los originales, pues pone de manifiesto lo señalado más arriba en relación a la forma en que dominan la escritura.

contradican o no se condicen con los *saberes objeto relacionales* que la escuela enuncia y propone.

La relación con el saber: su dimensión identitaria y social

Ahora bien, aprender es desplegar una actividad en *situación*: en un lugar, en un momento, en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas. Los estudiantes que participaron de esta investigación, refieren a lugares de estatutos diferentes en los cuales aprenden. Algunos aluden a lugares de la vida (la casa, el barrio, la calle), otros a aquellos dedicados a una actividad específica que no es la educación (el taller mecánico de un familiar, por ejemplo), pero la mayoría identificará a la escuela como el espacio específico en el que aprender.

La escuela en la que se desarrolló esta investigación, es una institución de casi 50 años ubicada en la zona sur de la ciudad, cuya población ha presentado históricamente altos índices de necesidades básicas insatisfechas⁶. Por ello, desde el año 1970 ha sido incluida en experiencias de ampliación de la jornada escolar (jornada completa, jornada extendida⁷), con la incorporación de talleres (laborales, inicialmente, y temáticos, luego) en el contra turno. La matrícula de la escuela ha ido variando en la medida en que se fueron creando escuelas en zonas de su radio de influencia (por el emplazamiento de nuevos barrios de vivienda), llegando a tener 400 alumnos a principio de la década de los 90. En el año 2015 tiene una población de 173 estudiantes distribuidos en 14 secciones de grado. Siete alumnos reciben apoyo para su inclusión educativa y un 18 % registra sobre edad (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2015). Posee edificio propio que fue objeto de refacción y acondicionamiento, no obstante aún faltan puertas en algunas aulas, la sala de informática consiste en un pequeño lugar, construido con otro fin, abarrotado de mobiliario, en varias aulas se observan bancos escolares en desuso. Si bien ofrece desayuno, almuerzo

⁶ Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza. Usualmente utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), disponibles en los censos de población y vivienda.

⁷ Sobre la implementación de estas estrategias de extensión de jornada escolar para atender a poblaciones denominadas 'vulnerables' o en 'riesgo escolar, ver: Vercellino (2013), Cardinale (2015), Cardinale y Abel (2013).

y merienda, no dispone del espacio de comedor, utilizándose para tal fin el salón de usos múltiples (que también es patio de juegos y actividades físicas) y las aulas (Cardinale, L, 2016).

En nuestra estancia en la escuela advertimos que los espacios escolares objetivos, es decir, aquellos que la arquitectura escolar configura según ciertas funciones específicas, ciertas personas y actividades que albergarán los mismos, pierden consistencia por efecto de las prácticas efectivas que se desarrollan en ellos: el aula deja de ser un poco aula cuando ingresa la comida, cuando la ausencia de puertas no (de)limita un adentro y un afuera; cuando sus paredes no registran ninguna marca de las producciones de los alumnos, ni de qué curso se trata; cuando en ese espacio se apilan pupitres en desuso. El aula es un poco aula, un poco comedor, un poco pasillo, un poco depósito, un poco sala de reuniones. La pérdida de consistencia del espacio objetivo se traduce en una indiferenciación de los lugares: la reunión con el padre se mantiene en el umbral del aula y la conversación se vuelve pública; el momento de estudio en el aula es invadido por las risas y gritos de otros grupos jugando en el pasillo; es difícil reconocer el lugar de la dirección pues no está identificado, todo el tiempo circula gente, no hay símbolos que le den un lugar jerarquizado ni distintivo. La forma de habitar los distintos lugares escolares (aula, pasillo, patio, dirección, sala de maestros, sala de informática) ha generado una fisonomía que (des)acredita su identidad (Camilloni, 2001).

Como advierte Mar Rodríguez (2009):

(...) la escuela es el reflejo de políticas educativas, modelos de gobierno, modelos e ideales pedagógicos, experimentos de innovación, ejercicios de ladrillo y cemento. Así, en la lectura de las escuelas se podrían notar varias capas de teoría pedagógica, algunas escuelas de arquitectura, varias disposiciones de organismos internacionales sobre la educación y muchos vacíos sobre la relación entre ladrillo y saber, espacio y hábitat, propuestas pedagógicas y formas de llevarlas a cabo y, sobre todo, vacíos en la comprensión de los sujetos de la educación en el espacio (Mar Rodríguez, 2009:08).

En otro orden, familia y escuela siguen operando como instituciones de referencia para el aprendizaje. En el caso de los estudiantes que participaron de esta investigación, no enuncian otros referentes para su aprender.

Cuando se les consulta sobre “Una persona que les ha enseñado mucho” señalan:

*Cecilia, vivi, SEÑO SESILIA, La Seño Cecilia Y El Profe Rolando, Susana,
Cecilia, con la que mas aprendi es mi profe pablo, la seño cesi, seño sesi profe
rolando, rolan y Cecilia, la seño: Cecilia
MI PAPA Y MI MAMA, mi mama me ha enseñado muchas cosas, Mi mamá,
MI TIO ALEX MENSEÑO MUCHAS COSAS (alumnos de 6to y 7mo grado)*

Consultados por sus expectativas sobre la escuela secundaria, mayoritariamente refieren a la misma como el lugar en el que aprender saberes- objetos, enunciados en forma precisa en algunos casos (física, guitarra), y vaga en otros (cosas nuevas, muchas cosas, etc.). En sus palabras:

*que me enseñen cosas nuevas
Aprenda mucho
Que me enseñan muchas cosas para cuando sea grande tenga un buen trabajo
Que me enseñen a tocar la guitarra
Que tenga laboratorio
Que sea para aprender
Que me enseñen física porque voy a ser arquitecto
Aprender nuevas cosas
Que sea buena con todos mis compañeros
Divertida,
Que sea cul
Espero que los compañeros sean buenos
Que estén mis compañeros
Que sea linda como la escuela primaria (alumnos de 6to y 7mo grado)*

No obstante ello, al ser consultados por lo *que les gusta mucho hacer*, aparecen otras actividades que implican aprendizajes. Transcribimos algunas de ellas:

Jugar al football

Carate y futbol

Jugar al futbol

Estar con mis amigas y escuchar musica

Jugar al fudbol

El futbol, hanbbol y bati sodbol

Jugar al futbol

Jugar al futbol

Jugar al futbol

El rap

Jugar al partido y salir a cazar

El fucboll y la mecanica

El futbol

Organisar proyectos de salidas.

Trabajar en grupo, trabajar con el compañero

Leer y escribir y cantar y fudbol (alumnos de 6to y 7mo grado)

Deportes, música, canto, etc., se trata de saberes- hacer, de dominios de actividad que no son referenciados con la escuela. Charlot (2008) plantea que una actividad es interesante para el sujeto en tanto convergen una relación con el mundo, consigo mismo y una relación con el otro. Parece ser que el fútbol – principalmente- resulta interesante porque es convocante en “mi mundo” con “otros”, en una práctica no escolar. Es un saber hacer de gran valor en su comunidad, y una vía de reconocimiento, de identificación (con un club), un significante que hace lazo social (actividad grupal en ambos géneros).

Ahora bien toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del ‘aprender’ “está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2008:117) Se trata de la dimensión identitaria de esa relación: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, sus

relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los demás.

¿Cómo se conciben como aprendientes? ¿Cómo se imaginan como aprendientes en el contexto de la escuela secundaria? Los estudiantes representan en sus producciones (afiches, dramatizaciones) esta situación futura con los siguientes enunciados:

Me miran mal

Me siento muy mal

Conozco personas

Chicos y chicas que molestan

Llorando, tengo miedo.

Tengo mucha vergüenza

Una chica tímida: todos se ríen de ella.

Estoy nervioso

Me siento mal

Tener miedo.

Contento

Más difícil la tarea

Las pautas de convivencia.

Dificulta para hacer amigo

Aburrido

Es todo difícil.

Difícil hablar,

Volver a la primaria (alumnos de 6to y 7mo grado)

Ante la nueva situación escolar (otra escuela, otro nivel educativo) su imagen de sí como aprendientes se encuentra conmovida, interpelada. La imagen de sí que le devuelve su porvenir está signada por la dificultad para aprender (*la tarea, para hablar*), la angustia (*miedo, llanto*), la inhibición para hacer lazo con otros (*vergüenza, timidez*). El otro escolar - virtual, ese 'fantasma del otro' que cada uno lleva dentro de sí (Charlot, 2008)- *'mira*

mal, *'se ríe*, *'molesta*'. Ante el mismo las alternativas son regresivas: volver a la primaria, encontrar conocidos.

Esta conmoción identitaria responde tanto al tiempo de pasaje – de un nivel escolar a otro, de la infancia a la adolescencia - como a la construcción singular de sí como aprendientes, en esa escuela, en ese barrio, en este tiempo histórico.

CONCLUSIONES

Hasta aquí presentamos algunos resultados de una investigación que analiza cómo el tránsito de ciertos niños por la institución escolar - con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto- constituye su relación con el saber.

La propuesta metodológica desarrollada constituyó una oportunidad para recuperar a partir del discurso oral, escrito y otras expresiones (gráficas y dramáticas) la singularidad de la relación de estos alumnos con el saber.

En primer lugar dimos cuenta de la relación epistémica con el saber que mantienen los alumnos, es decir, identificamos con qué tipos de saberes estos interactúan y que procesos de aprendizajes se dan con los mismos. Advertimos que estos alumnos y su contexto escolar jerarquizan como saber fundamental – y condición para la enseñanza de otros saberes- el dominio de las relaciones intersubjetivas en situación: es decir, saberes morales, políticos sobre como vincularse con los otros y consigo mismo en el ámbito escolar y no escolar.

Ahora bien, la escuela promueve con estos saberes un modo de relación que se ajusta a lo que Charlot (2008) ha tipificado como “objetivación- denominación”. Esto significa que la relación con los saberes relacionales que dispone la escuela lejos de propiciar el dominio, el saber conducirse en situación, el saber actuar, instala al saber relacional en la figura de un saber –objeto, es decir, lo convierte en enunciados normativos sobre el buen conducirse y la relación con los demás. El saber relacional aparece entonces como “un existente en sí, en un universo de saberes distinto del mundo de la acción, de las percepciones, de las

emociones” (Charlot, 2008: 112) que es dónde se aprende a relacionarse con los otros y consigo mismo.

También observamos que los alumnos dominan ciertas actividades propias de lo escolar (la escritura, la tecnología) pero lo hacen bajo cánones, criterios, normatividades no escolares. La escritura no responde a la lengua estándar, el uso de las TIC no es el previsto por el escolar.

En este punto, ante el desafío planteado por organismos gubernamentales y académicos respecto a la necesidad de que los alumnos logren apropiarse de los saberes que el sistema educativo se propone transmitir (IIPE-UNESCO, 2015), nuestra investigación se pregunta ¿la adquisición de qué tipos de saberes (objetos o conocimientos, dominios relacionales o de actividad) promueven las figuras del aprender que propone la escuela? ¿Resultan pertinentes dichas figuras para adquirir los saberes escolares que pretenden enseñar y acreditar?

Estas preguntas permiten correr el foco del déficit del alumno a la potencialidad de la intervención de la escuela; reconocer que la problemática se ubica no en la ausencia de oferta, sino en la necesidad de repensar la misma en término de las relaciones con el saber que esta promueve; ubicar la centralidad de las figuras del aprender que, más o menos reflexivamente, se promueven en la escuela y analizar que figuras del aprender se han instituido y cómo ellas mismas conspiran contra la posibilidad de aprender.

En esta investigación permite interrogar, asimismo, el diagnóstico que señala que los alumnos establecen con la escuela y con sus aprendizajes relaciones de baja intensidad (Kessler, 2006). Por el contrario, estos alumnos solo identifican a la escuela y su familia como los lugares donde se aprende y en dónde se encuentran los adultos referentes del aprender. Los alumnos viven con intensidad su escolaridad (pasada, presente y futura), al punto que, por ejemplo el pasaje al nivel medio los conmueve e interpela. La imagen de sí que le devuelve su porvenir está signada por la dificultad, la angustia y una demanda de hospitalidad hacia el nuevo espacio escolar.

Pesquisar la relaciones con el saber que los alumnos reconocen como posibilitadoras, de gran valor e interés aún cuando se dan en ámbitos no escolares (como lo son para quienes

participaron de esta investigación, el fútbol, la música, otros deportes), da pistas de las condiciones necesarias para promover otras relaciones con el saber escolar: ser convocante en “mi mundo” con “otros”; ser un saber hacer de gran valor en la comunidad, ser una vía de reconocimiento, de identificación, ser un significante que hace lazo social.

Referencias bibliográficas

- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.) (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books.
- Andrade Rocío Belén (2016) *¿Qué relación con el saber construyen adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches?* (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional del Comahue-CURZA, Viedma.
- Anuario Estadístico Educativo (2010) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole.(1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador..
- Camilloni, A (2001) “Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para un cambio curricular en argentina 2001*. UBA. Facultad de Medicina. Secretaría de Asuntos Académicos. OPS/OMS
- Cardinale, L. (2016) “Límites y efectos de Nuevos Espacios Curriculares en la construcción de una escuela más justa: el caso de las escuelas de Jornada Extendida de la Ciudad de Viedma. Tesis de Maestría en Educación UNICEN– Facultad de Ciencias Humanas. Tandil
- Cardinale, L. (2015) “Escuelas de Jornada Extendida ¿Conveniencia u oportunidad?” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva- Volumen 9 N° 1*. (pp.93-107). ISSN 0718-7378 Versión digital.
- Chevallard, Y (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.
- Guerreiro, M. (2016). *La relación de sujetos adultos con el saber corporal en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del Método Pilates*. (Tesis de pregrado). Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.
- Estado Mundial de la Infancia (2016). *Una oportunidad justa para cada niño*. IPE - UNESCO / OEI.
- Informe Anual (2012) de UNICEF
- Informe de Actividades (2015) IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
- Kalali, Fouzia (2007) "Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux." Symposium: Rapports au (x). Recuperado de:
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf
(07/08/2013)

- Kessler, G. (2006). Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley. Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 12 N° 32
- Mar Rodríguez, H. (2009). Pedagogía y arquitectura [en línea]. En Revista Educación y Pedagogía, 21(54), 5-11. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. [Consultada 01/06/2012] <http://aprendeenlinea.udea>
- Montano, Eugenia Allier. "El concepto de verdad en Lacan: los Escritos" Revista Tramas. México: UAM. (137-155), 2001. Recuperada de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2001/no17/8.pdf>. 06/04/2014.
- Pouliot, C., Bader, B. y Therriault, G. (2010). The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education [La noción de relación con el saber: Una herramienta teórica para la investigación en ciencias de la educación]. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239-264. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895738.pdf>
- Rochex, J-Y. (2004) "La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques." *Pratiques psychologiques*. 10.2 93-106.
- Therriault, G., Bader, B., Nodng Angoe, C. (2013) "L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en education aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Quebec et au Gabon". *Revue Esprit critique*: 17: 70-94.
- van den Heuvel, R. (2016). Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. (Tesis de pregrado). Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.
- Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. y Terrise, A. (2007.) "Analyse didactique des pratiques de 'enseignement de la physique d'un professeur expérimenté". *Aster*: 45: 211-234. Recuperado de: <https://www.google.com.ar/#q=Venturini+%2B+Calmettes>
- Vercellino, S. (2015). Literature Review on "Relationship to Knowledge". Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
- Vercellino, S., van den Heuvel, R., Guerreiro, M. (2014): "Relação com o conhecimento: a revisão da literatura sobre e possibilidades teóricas para a análise psico-educacional da aprendizagem escolar". *Revista Psicopedagogia*; 31(96): 275-88 Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/05.pdf>
- Vercellino, S. (2014a) "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.
- Vercellino, S. (2014b). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*. Viedma: EDUCO. vol. XVI n°11. EISSN 1851-3115.
- Vercellino, Soledad. (2013) La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. – 1a ed. – Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2013. E-Book. ISBN 978-987-.
- Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 27-43. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329> (05/08/13)