

EL SENTIDO DE LOS SABERES ESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Nieves Blanco García*
Universidad de Málaga

RESUMEN

El texto ofrece datos y reflexiones sobre el sentido de los saberes escolares que la escuela pone a disposición de las y los estudiantes de enseñanza secundaria. Toma como punto de partida la experiencia de relación con la escuela de alumnas de enseñanza secundaria, en muchos casos con una trayectoria de éxito escolar, a través de entrevistas en profundidad, para indagar sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Con ello, podremos comprender mejor qué es lo que posibilita que estas chicas se dejen afectar por lo que la escuela les ofrece y se queden con algo fundamental para sí; tanto en cuanto a que sea importante como a su cualidad de fundamento, de base, sobre la que ir edificando su vida.

PALABRAS CLAVE: saberes escolares, experiencia pedagógica, éxito en los estudios, enseñanza secundaria, alumnas.

ABSTRACT

«The meaning of school knowledge: Female secondary school pupils' experience of schooling». The text offers data and reflections on the meaning of learning that the school makes available to secondary school pupils. Its starting point is the experience of the relationship between female secondary school pupils and the school, who in many cases have a successful school career, through in-depth interviews. We have explored their perception of the meaning of school work and its benefits to them, the reasons why they feel that what they are doing is worthwhile and where and from whom they receive support to keep up their interest and efforts. By doing this, we believe that we will better understand what enables these girls to allow themselves to be affected by what the school offers them and to take away something essential to them; in terms of its importance as a foundation on which they are able to build their lives.

KEYWORDS: school knowledge, pedagogic experience, academic success, secondary education, female pupils.



INTRODUCCIÓN

Existe una gran preocupación de las autoridades político-administrativas, y también en la sociedad, por las altas tasas de abandono escolar (que en España son especialmente elevadas). Es razonable, porque en toda la historia contemporánea, la escuela ha constituido un punto de referencia fundamental para pensar sobre el bienestar de la sociedad y de las personas que la constituyen, aunque en la actualidad ese bienestar se reduzca, con excesiva frecuencia, a valores economicistas. No obstante, el reto no consiste sólo en retener a más chicas y chicos en los diversos sistemas de formación, sino en lograr que transiten por ellos encontrando sentido a los saberes que la escuela les ofrece.

Sabemos que hay un número importante de chicos y sobre todo de chicas que transitan con éxito por la escuela, que logran que adquiera sentido en sus vidas, el suficiente como para quedarse en ella, y hacerlo con provecho y, en algunos casos, con satisfacción y un alto nivel de compromiso (Blanco y Rodríguez, 2015). Sin embargo, hay muy pocos estudios que nos permitan entender qué factores, qué circunstancias confluyen para hacer que estas chicas y estos chicos vivan la experiencia de escolarización con éxito.

¿Pero qué significa tener éxito en la escuela? Al habersele prestado tan escasa atención, en realidad no se le ha definido por sí mismo sino como la otra cara del fracaso, de modo que a menudo se entiende que tener éxito es no haber fracasado. La Comisión Europea (EC, 2000) define el éxito escolar como la reducción del abandono escolar, la finalización de la educación secundaria postobligatoria y la participación en la educación superior. También coinciden en ello —desde posiciones muy diferentes— las investigaciones realizadas con población en riesgo de exclusión social, asociando éxito escolar a continuidad en los estudios (Abajo y Carrasco, 2004; Crea, 2010; Ifie, 2011). En otros casos, éxito escolar es sinónimo de altas calificaciones (Francis, Skelton y Read, 2010; Martí, 2010). Y, siempre, el éxito se asocia a condiciones externas al sujeto. Sin embargo, también cabe pensarlo en una dimensión vital, conectada al sentido que los jóvenes atribuyen a su estar en la escuela, a su relación con el saber, y a la conexión de este con su vida (Hernández y Padilla, 2013).

En una indagación exploratoria¹, hemos tratado de profundizar en la experiencia de relación con la escuela de alumnas de enseñanza secundaria, en muchos casos con trayectorias de éxito escolar. A través de entrevistas, buscamos entender el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, o dónde y en quién encuen-

* Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: nblanco@uma.es.

¹ Con posterioridad, se concretó en el proyecto «Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria» (PRY031/11), financiado por el CEA, cuyo informe está disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/8035#sthash.zLRg7e25.dpuf>. Las entrevistas a partir de las que elaboro el presente texto fueron realizadas por María Ángeles García y Olga Gallego, a quienes reconozco y agradezco su labor, como parte de sus TFM en el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Uma.



tran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Y elegimos centrarnos en la experiencia de las alumnas puesto que todos los estudios indican que son ellas las que alcanzan mayores niveles de éxito, tanto en términos de calificaciones escolares como de relaciones con la escolarización (Mec, 2010; Pisa, 2006; Eurydice, 2010).

El propósito es acercarnos a la experiencia escolar desde la perspectiva de quienes logran establecer una relación positiva con la escuela, para comprender mejor qué es lo que posibilita que estas chicas se dejen afectar por lo que la escuela les ofrece y se queden con algo fundamental para sí; tanto en cuanto a que sea importante como a su cualidad de fundamento, de base, sobre la que ir edificando su vida. Una comprensión que puede permitir pensar de nuevo sobre el papel del profesorado y de los saberes escolares en un tiempo complejo que nos plantea demandas exigentes. Se trata de un estudio necesario y novedoso, por cuanto no existen investigaciones que centren su atención en el éxito escolar y aún menos en la experiencia de las alumnas. Por otra parte, y como enfoque pedagógico y político, también está presente la apuesta por partir de lo bueno que ya existe en la escuela (Lelario, 2010) para aprender de ello.

LA ESCUELA, LOS SABERES Y EL SENTIDO

Un principio social y educativo básico es que los adultos debemos asumir la responsabilidad sobre la gente joven; y que parte de esa responsabilidad es posibilitar que mantengan el vínculo con las tradiciones, con la cultura, con las narrativas que permiten dar sentido a la realidad, y que ya estaban aquí antes de que ellas y ellos llegaran (Arendt, 1996). Eso es lo que hace exigible que los conocimientos que enseñamos valgan la pena; y que se enseñen en el contexto de una relación pedagógica de autoridad: es decir, a través de la mediación de una profesora, de un profesor, que se hace garante del sentido de aquello que enseña; que no repite sino que recrea. Como adultos, como docentes, asumimos la responsabilidad de ofrecer un saber que sirva para la vida, que ayude a las y los jóvenes a vivir (Blanco, 2006).

Las condiciones actuales hacen que el trabajo de la escuela sea complejo y su éxito muy incierto. Escuchar a las alumnas y a los alumnos, prestar atención a su experiencia, al modo en que dan sentido a lo que son y a lo que hacen, puede constituir un buen acercamiento a la comprensión de la realidad y a encontrar esas nuevas respuestas para cumplir con nuestra responsabilidad como educadores.

No podemos vivir sin dar sentido a nuestro actuar, a lo que hacemos y sentimos, al mundo a nuestro alrededor y a nosotros mismos en relación con él. Sentido tiene la misma raíz que sentir y sentimientos. Una de sus acepciones se refiere a razón, entendimiento, a la capacidad de discernir las cosas; otra señala la inteligencia o el conocimiento con que se hace algo; y, en la última acepción según la RAE, el sentido indica la razón de ser, la finalidad de algo.

Que algo tenga sentido está en función de la finalidad, de su razón de ser, que es lo que nos mueve a actuar, lo que dirige la acción y el modo en que estamos en ella: lo que hacemos y lo que (y cómo nos) sentimos al hacerlo. El sentido está vinculado a la experiencia y siempre es una relación (Charlot, 2006); es siempre



particular, personal, y se vincula al contexto escolar pero también a la historia de ese chico o esa chica, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí misma o a sí mismo, cómo percibe sus capacidades, cómo se relaciona con el mundo (Contreras, 2007). El sentido, por tanto, no tiene sólo ni fundamentalmente una dimensión cognitiva; en él se implica la totalidad de la persona.

Dice la RAE que saber es conocer algo o tener habilidad para hacer algo. Saber y conocimiento son dos términos próximos pero no equivalentes (Zambrano, 2000). Hay una extraordinaria dificultad para establecer a qué se denomina saber. En las lenguas de origen latino, saber significa «tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado significa tener sabiduría y buen juicio» (Beillerot, 1998, 21). Esta autora señala las dos acepciones fundamentales de este término: como conjuntos de conocimientos, como productos que pueden clasificarse, acumularse, que se encuentran en libros o bases de datos; otra, como proceso y, por tanto, donde se enfatiza la relación del saber con quien conoce. En ella se pone el acento en la apropiación del saber, cómo se produce y cómo se facilita.

En el presente estudio, la acepción de saber que me interesa es esta segunda, aquella que busca explorar la relación que existe entre el sujeto que conoce y lo que conoce, desde la idea de que no existe un saber independiente del sujeto que conoce. Saber tiene un vínculo con la experiencia, con lo vivido, con las emociones, y al tiempo un carácter no meramente especulativo, sino práctico, vinculado a la acción. El saber está vinculado a alguien y a un contexto, es concreto, de manera que quien sabe y lo que se sabe no puede separarse.

Para que una alumna o un alumno aprenda algo, y lo haga con sentido profundo, es decir, transformándose (porque algo le ha sucedido), no basta con que alguien ponga conocimiento o saber a su disposición. Hace falta un acto de pasividad activa, un dejarse, un consentir; ese con-sentir que posibilita sentir, dejarse afectar y hacerlo en relación con algo y a alguien: a su maestra, a su maestro, y a aquello que le está ofreciendo. Un proceso rico y complejo, sobre el que conocemos poco.

INDAGANDO SOBRE EL SENTIDO DE LOS SABERES ESCOLARES EN ALUMNAS DE SECUNDARIA

Para acercarnos a la comprensión de una relación fructífera, con sentido, con los saberes escolares hemos elegido a algunas alumnas de enseñanza secundaria, tratando de conocer cómo viven ese proceso y qué hace que sea vivido como satisfactorio. Hemos mantenido entrevistas en profundidad con 12 chicas de entre 15 y 17 años, muchas de ellas con una trayectoria de éxito escolar, y que cursan sus estudios en centros escolares de la provincia de Málaga. A través de estos encuentros, hemos buscado indagar sobre el modo en que se viven como estudiantes, sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Se trata —como he indicado— de un estudio exploratorio, en un campo sobre el que carecemos de información y de análisis detallados.



TENER UNA BUENA VIDA

Las chicas de secundaria evidencian una relación muy explícita y muy potente entre el estudio actual y el trabajo futuro, de modo que el sentido de lo que ahora hacen está más en el futuro que en el presente. Y un futuro en el que el trabajo ocupa un lugar muy prioritario. Estudiar ahora es tener posibilidades de un mejor trabajo, de manera que expresan con mucha claridad que lo que ahora hacen les vale la pena «para tener una vida más fácil, con más oportunidades» (Luisa)².

Sara cuenta que estudia para saber cosas ahora, pero sobre todo para que le sirvan para tener un futuro mejor; por eso dice que lo que le impulsa son sus «ganas de tener una buena vida». Este podríamos decir que sería el motor de las acciones de estas chicas, aunque lo expresan con palabras diferentes. No es que el presente carezca de valor, pero evidencian una relación muy explícita y muy potente entre el estudio actual y su vida en el futuro, donde el trabajo ocupa un papel muy explícito. Al mismo tiempo, ninguna de ellas ha dejado de mencionar la importancia que le dan a tener más cultura, a prepararte para la vida en un sentido amplio, pero también en la gratificación de comprender, la de satisfacer la curiosidad que tienen...

Así, María piensa que es buena estudiante «porque me quiero facilitar el futuro». Pero añade que también quiere tener más cultura, ser más inteligente, ser más... «Estudiando me siento importante», dice, que en el contexto de su conversación parece significar: estudiando, y haciéndolo al límite de lo que son mis posibilidades, me siento bien, me siento alguien que está haciendo lo que tiene que hacer.

¿Qué quiere decir tener una buena vida? Parece que el valor de «tener una buena vida» se orienta hacia el futuro y, de modo muy definido, hacia el trabajo aunque no sólo ni fundamentalmente como una fuente de bienes materiales, sino de posibilidades de gratificación íntima, de «estar bien» (Carmen). Se diría que estas chicas tienen claro que el tener no es la medida del ser y que mantienen una relación no meramente instrumental con los estudios, sino que están mostrando sentido práctico, buscando elecciones que les posibiliten tener más oportunidades (según los parámetros de la realidad) y la satisfacción de hacer algo que les gratifica, en lo que se sienten bien.

Tener una buena vida incluye poder tener el trabajo que deseas; trabajo no sólo ni fundamentalmente como una fuente de recursos sino como una fuente de satisfacción capaz de hacerte sentir bien. Tener independencia económica, y sobre todo tener dinero, forma parte de las condiciones necesarias para sentirse bien, pero no es una condición suficiente ni es la primera que se busca. De hecho, a todas les hemos planteado expresamente la disyuntiva de elegir entre un trabajo que proporcione mucho dinero o que les proporcione satisfacción. Ninguna ha dudado: «Elegiría trabajar en algo que me guste porque si no te gusta tu trabajo, aunque ganes mucho dinero, vas a vivir amargá...» (Belén).

² Todos los nombres son ficticios.



Esa proyección de futuro parece sensata y corresponde a la realidad que viven. Por una parte, corresponde a lo que les dicen en sus casas y sus profesores, lo que constatan a su alrededor; y, por otra parte, ni la enseñanza secundaria está planteada para atender al presente, ni los contenidos que se trabajan resulta fácil conectarlos con la realidad (por su academicismo).

UNA BÚSQUEDA APOYADA EN RESPONSABILIDAD, ESFUERZO Y VOLUNTAD

La mayor parte de estas estudiantes se consideran responsables, organizadas, y dicen realizar un gran esfuerzo: «Consigo mis notas con mucho esfuerzo y mucho sacrificio», dice Sofía.

Esa capacidad de esfuerzo, la voluntad de perseguir una meta, es lo que creen todas las adolescentes que les falta a los chicos: los niños son más «pasotas» dicen; no es que no tengan capacidad, la misma que ellas o que otras niñas... «A lo mejor cuando vean que no tienen trabajo ni nada, sí espabilan, pero hasta que no lleguemos más adelante y lo veamos...», dice Lorena. También saben que eso ocurre a algunas niñas. Ella misma apunta a la raíz de su falta de voluntad: piensa que no pueden o no quieren o no saben mirar más allá del ahora mismo. Que no logran traspasar las fronteras del hoy. Y aunque su razonamiento es muy coherente, porque no hace sino utilizar como referente sus propias motivaciones, también estaría indicando que, en el presente, no es posible encontrar la fuente de sentido o de gratificación suficiente como para generar suficiente interés y esfuerzo.

Un esfuerzo que ellas hacen porque es necesario; no es que sea placentero en sí mismo, sino que hay que hacerlo y tratar de que sea gratificante. Alejandra, por ejemplo, busca entender lo que estudia porque de ese modo las tareas no son una carga. Y que les supone renuncias: a pasar más tiempo con las amigas, por ejemplo, y a tener —en algunos casos— conflictos con sus novios.

Hay un modo de relacionarse con lo que hacen, que se expresa muy bien en los términos que utiliza María: «Me gustan las cosas muy bien hechas», o en el más general de «hacer bien lo que tengo que hacer»; un modo de relación con el trabajo, o con las tareas, que parece más frecuente entre las mujeres, aunque no es privativo. De hecho, yo lo he aprendido de mi padre. El esfuerzo que hacen (que a menudo es mucho) vale la pena porque, además o más allá de que es necesario para alcanzar sus metas, es el modo de sentirse bien consigo mismas y no conformarse con menos de lo que saben que pueden lograr.

CON LOS PIES EN LA TIERRA: CONFIANZA Y REALISMO

Estas adolescentes confían en sí, en sus capacidades, para buscar y alcanzar el éxito en sus tareas. Una confianza basada en una autoestima alta, pero también en el reconocimiento —a menudo expresado en forma de agradecimiento— a quienes las apoyan. Coinciden en que su éxito depende, en última instancia, de sí mismas y



concretamente de su esfuerzo y su voluntad: de que hagan lo que está en su mano. «Si hay que hacer esto, pues se hace y ya está», dice Belén. Lo que no significa que no vea la realidad que incluye, a menudo, hacer tareas aburridas a las que es difícil encontrarles sentido.

«Sólo deseo ser aquello de lo que soy capaz», escribió Katherine Mansfield. Esto es lo que algunas de estas chicas parecen suscribir. Con sentido realista y sensato, conocen sus posibilidades y están dispuestas a sacar de ellas el mejor partido; de llevarlas al máximo, como hemos visto. No están dispuestas a conformarse con menos (como ocurre con las notas en las adolescentes). Y, al mismo tiempo, su deseo es realista, tiene medida. Si no la tuviera, sería una fuente de frustración. Como expresa Belén, aunque busca siempre lo que le gusta, «si eso no se puede, pues ya está, me voy para otra cosa que me guste».

Ese poner pie en tierra tiene una base importante en la confianza que tienen en sí mismas, en el sentido positivo con que parecen vivir; y creo que también tiene mucho que ver su familia: lo que les dicen, lo que hacen, pero también lo que ellas son capaces de «leer». La mayor parte de estas chicas proceden de familias humildes. Con frecuencia sus padres y sus madres no tienen estudios. El padre y, de modo muy definido, la madre son un importante apoyo. Casi todas sienten que confían en ellas, pero que las sostienen, que están pendientes por si fuera necesario (como ha ocurrido con alguna de ellas). En todos los casos valoran mucho la escuela como forma de proporcionar a sus hijas un buen futuro. Y, dado que la mayoría no tiene estudios, las chicas valoran lo que estos pueden proporcionar. No sólo ni quizá fundamentalmente en términos materiales. En varias de ellas hay una consciencia muy fuerte (aunque procede de su lectura de la realidad, no de que lo conozcan de manera explícita) de que su madre estaría más satisfecha consigo misma, que dispondría de más tiempo o de una mejor calidad de vida si hubiera podido estudiar (entendida no sólo ni tanto como más recursos sino como más gratificación). Así, Isabel dice de su madre: «La veo todos los días estresadísima, porque no tiene tiempo para nada y me digo: no, yo voy a elegir algo que me guste de verdad»; o Zara, que piensa que su madre hubiera vivido mejor si hubiera estudiado (no trabaja fuera de casa).

LA POSIBILIDAD DE TENER UNA RELACIÓN GRATIFICANTE CON EL SABER ESCOLAR Y LA MEDIACIÓN DEL PROFESORADO

Estas chicas reconocen que es importante la profesora o el profesor para establecer una buena relación con los conocimientos escolares, para hacer que la materia sea más atractiva, tenga más sentido, sea más fácil...: «Me intereso mucho más por la asignatura si veo que el profesor es más cercano, eso me motiva mucho» (Raquel). Una relación que se produce en contextos de enseñanza, en su mayoría, muy académicos y tradicionales: el examen, la explicación, los ejercicios... Y dentro de ello, algunas profesoras o profesores que buscan hacer una enseñanza más práctica, más comprensiva...

Sin embargo, su vinculación, el sentido que tiene para ellas el aprendizaje y el contenido de ese aprendizaje, no tiene una dependencia muy grande. Es decir, tener



una buena profesora es importante, pero no es determinante; o más exactamente, lo plantean al contrario: tener una profesora o un profesor que no sabe, o con quien no se entienden, les dificulta la relación con la materia pero no es determinante, no les «hunde»... Para ellas es más importante el impulso interior, «que me guste», como dice Belén.

Esto es concordante con los datos que existen en otros estudios, que indican que cuanto mayor sea la desvinculación de los estudiantes respecto del trabajo escolar, cuantas más dificultades tienen para establecer una relación no instrumental o académica, mayor es la necesidad de una adecuada relación con el profesorado. De tal modo que para los estudiantes que no logran ver sentido al trabajo escolar, su única posibilidad de encontrar alguna satisfacción en lo que hacen está en que haya una profesora o un profesor con quien establezcan una relación de confianza, de autoridad, alguien de quien se fíen. Algo que ha reflejado de manera magnífica, a través de su propia experiencia, Daniel Pennac (2008).

«Siempre tocaba nuestros corazones y nos hacía pensar». De este modo define Laura lo que hacía que, para ella, este profesor haya sido significativo. Y el modo en que lo dice sintetiza magníficamente lo que es común a lo que nos han dicho estas chicas. Buscan y valoran una profesora, un profesor, que responde a la esencia de lo que sabemos que es: alguien que enseña algo a alguien. Ellas hablan de ambos aspectos: del dominio de la materia y de su capacidad para ponerla a disposición de sus estudiantes (no de cualquier manera, sino haciendo pensar, como ella dice), y de esa sensibilidad pedagógica, de esa cercanía personal capaz de llegar a ti, a tu interior.

No hay separación entre lo personal y lo profesional; se unen, como es obvio, en la misma persona que es la que se muestra entera, completa, en la relación pedagógica. Nunca hay una separación de ambos aspectos, los personales y los profesionales: nunca hablan de alguien que era muy buena persona pero que no sabía, o que no anima a aprender; ni tampoco de alguien que sabe mucho (e incluso que sabe enseñarlo) pero con quien no establecen vínculo personal, o que no valoran sus cualidades de relación. Estas chicas sienten que con este profesorado aprenden, no sólo que se sienten bien... Para ellas es importante y necesario considerar quién se es y qué se enseña. Y eso imbricado en una relación educativa en la que esa maestra, ese maestro, te hace pensar y llega a tu corazón.

Lo que parece que permite establecer relaciones apropiadas con el profesor y con el conocimiento escolar es que esta profesora, este profesor, esté presente en la relación, que sientan que son alguien para ellas... Que «vean» a sus estudiantes, que los tengan presentes como personas, no como alumnos, como entes abstractos: «Que los profesores sean profesores, no trabajadores; y que para ellos los alumnos seamos personas, no un número» (Isabel). Así pues, consideran tanto la dimensión de dominio profesional, científico y didáctico como la sensibilidad pedagógica, su capacidad para tener en cuenta a sus estudiantes, para ponerlos en el centro. Es por eso que la ausencia de esa relación, o cuando se declina en negativo, produce sufrimiento y un daño que, a veces, perdura mucho tiempo.

Es de destacar que quienes han tenido un significado especial (a menudo positivo, pero también negativo) en su vida escolar han sido profesoras en mucha mayor medida que profesores; pero hay que indicar que no son conscientes de este



hecho, es decir, no le otorgan un sentido y un valor. Este aspecto me parece muy importante. Lo es tener una genealogía femenina, y aún más reconocerla y valorarla, es decir, no hacer que sea un hecho in-significante, sin sentido y sin capacidad de darnos sentido. El hecho de que no se nombre, de que no se tenga conciencia de ello, es un síntoma de la falta de simbólico, de la ausencia de palabras propias para decirse, con la dificultad que ello genera para nombrarse, para verse en la propia diferencia.

APUNTES PARA PENSAR EN LA MISIÓN DE LA ESCUELA

¿Qué podemos aprender sobre el saber escolar y las condiciones para que sea posible que tenga un sentido vital, «gratis» (del *gratis et amore*), en lugar del sinsentido o de la mera instrumentalidad?

Parece que, incluso para las jóvenes con buena relación con la escuela, es difícil encontrar en ella un lugar en el que satisfacer demandas ligadas al presente, tanto sea referidas a encontrar respuestas a sus necesidades, intereses y problemas como a encontrar respuestas a la realidad, a lo que está sucediendo en el mundo a su alrededor. Esto es coherente, y sin duda una consecuencia, de la orientación academicista de la secundaria y que cada vez impregna más a la primaria (Blanco, 2000).

Sin embargo, en estas estudiantes las consecuencias no son la desconexión de la escuela, sino más bien la aceptación de una renuncia. Porque ellas logran generar y sostener un deseo fuerte, que se proyecta hacia el futuro. Quienes no pueden hacerlo lo pagan en términos de sinsentido y de un desinterés que, en muchas y sobre todo muchos, se traduce en «fracaso escolar». En todo caso, en la «renuncia a sacar de la escuela algo para sí» (Longobardi, 2002, 53). La escuela y las condiciones sociales actuales parecen favorecer una relación utilitarista con el saber. Y eso hace que nuestro papel como docentes sea más necesario (Lelario, 2010; Van Manen, 2004; Meirieu, 2006).

¿Cómo favorecer un aprendizaje con sentido, y arraigado en el presente sin renunciar a la proyección de futuro? Necesitamos debatir sobre el valor del conocimiento que ofrece la escuela, sobre qué conocimiento es realmente poderoso, aquel que proporciona explicaciones más plausibles y nuevas formas de pensar sobre el mundo, así como herramientas para participar en cuestiones políticas, morales o de otra naturaleza. Y aprovechar la tradición amplia y dilatada, aunque con poca capacidad de extenderse y generalizarse, de formas de organizar y poner ese conocimiento poderoso a disposición de las criaturas, y hacer que el aprendizaje tenga sentido, sea placentero y útil. En ellas se ha prestado atención al qué, al cómo, y siempre han requerido que las maestras, los maestros, hagan suyo ese conocimiento en algún grado (Beane, 2005; Hernández y Ventura, 1992).

Las profesoras y los profesores tenemos un papel muy importante para facilitar u obstaculizar el aprendizaje de las chicas y de los chicos (Van Manen, 2004); el nuestro es un papel de mediación (Zambrano, 2000), de creación de relación con el conocimiento, con la cultura (Blanco, 2006). El papel del profesorado, como garante de sentido, como mediación para acceder al sentido y al deseo de saber, es más prioritario y más imprescindible cuanto menor es la fuerza del deseo de los alumnos



y, por tanto, mayores son sus dificultades para encontrar algún sentido gratificante a su experiencia escolar, a su relación con el saber.

En el caso de las profesoras, esa relación con el saber adquiere una cualidad peculiar, porque la inmensa mayoría del conocimiento en el que hemos sido iniciadas y que debemos transmitir nos excluye como sujetos. Un conocimiento que no sólo no recoge sino que niega la especificidad y la existencia de nuestra experiencia en el mundo. Esto plantea un problema importante tanto respecto a la necesidad y la complejidad de una relación libre con ese conocimiento, con esas tradiciones, como respecto a nuestra responsabilidad en la mediación, sobre todo con las alumnas (Cabaleiro, 2003). Ha resultado claro en las entrevistas realizadas la referencia tan importante que para estas alumnas han sido y son sus maestras y profesoras. Pero también parece claro que no existe consciencia de ello por su parte; y por lo que sabemos, que no es mucho, parece que muchas maestras tampoco son conscientes de esa responsabilidad. La dificultad es que la potencia de ese vínculo se debilita si ni ellas ni las otras mujeres son conscientes de ello y le dan valor. Es esa consciencia lo que hace simbólico, lo que inscribe significados disponibles en el mundo y, como dice Luisa Muraro, lo que hace que entren en el mundo de las cosas irrenunciables. Por ahora, ni las niñas son conscientes ni le dan valor a esa presencia de mujeres y de maestras (ni las investigadoras han sido capaces de verlas), ni las maestras tienen en su mayoría consciencia de su valor en esa genealogía, de su papel como referentes y creadoras de sentido propio para las alumnas (también son creadoras de sentido para los alumnos, pero de otro modo y con otros efectos). Todo ello debe ser pensado en términos de genealogía femenina, imprescindible para que las alumnas encuentren referentes vitales necesarios para apoyar su libertad en el mundo (Blanco, 2008).

Recibido: diciembre 2014

Acceptado: enero 2015



REFERENCIAS

- ABAJO, J. Eugenio y CARRASCO, Silvia (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cidel/ IM.
- ARENDE, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BEANE, James (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- BLANCO, Nieves (2000). «Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria». En José I. Rivas (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (61-73). Málaga: Aljibe.
- (2006). «Saber para vivir». En Anna M.^a Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- (2008). «Reconocer autoridad femenina en la educación». En Marta García, Adelina Calvo y Teresa Susinos (eds.), *Las mujeres cambian la educación* (151-167). Madrid: Narcea.
- BLANCO, Nieves y MARTÍNEZ, Carmen (2015). «La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar». *Infancia y Aprendizaje*, en prensa.
- CABALEIRO, Julia (2003). «Dones a les aules i a la història: relacions de resonància». *Duoda, Revista d'estudis feministes*, 24, 145-156.
- CHARLOT, Bernard (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- CONTRERAS, José (2007). *Personalizar la relación*. Texto inédito.
- EURYDICE (2010). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. Bruselas: European Commission.
- EC (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. Bruselas: Council of Europe Press.
- FRANCIS, Becky, SKELTON, Christine y READ, Barbara (2010). «The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it?». *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.
- HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, Fernando y PADILLA, Paulo (2013). «Cuestionar el éxito y el fracaso escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 56-59.
- IFIE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC.
- LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina editorial.
- LONGOBARDI, Giannina (2002). «Una cuestión de gracia». En Diótima, *El perfume de la maestra* (51-59). Barcelona: Icaria.
- MARTÍ, Lourdes (2011). «Alumnado de alto rendimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 52-75.
- MEC (2010). *Datos y cifras curso escolar 2010/2011*. Madrid: MEC.
- MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.



- PENNAC, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Madrid: Mondadori.
- PERRENOUD, Philippe (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Barcelona: Editorial Popular.
- PISA (2006). *Competencias científicas para el mundo del mañana. Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Bruselas: OCDE.
- VAN MANEN, Max (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- ZAMBRANO, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.

