

30

RESEÑA DEL LIBRO: EL OFICIO DE ALUMNO Y EL SENTIDO DEL TRABAJO ESCOLAR DE PHILIPPE PERRENOUD

BOOK REVIEW: EL OFICIO DE ALUMNO AND THE MEANING OF PHILIPPE PERRENOUD'S SCHOOL WORK

Maricela Zúñiga Rodríguez¹

E-mail: innomary@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8055-3742>

Coralía Juana Pérez Maya¹

E-mail: cpm258@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-3492>

Jorge Luis León Gonzalez²

E-mail: jlleon@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zúñiga Rodríguez, M., Pérez Maya, C. J. & León Gonzalez, J. L., (2020). Reseña del libro: El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar de Philippe Perrenoud. *Revista Conrado*, 16(73), 221-227.

RESUMEN

El propósito de esta reseña referativa es en primer lugar un panorama general del libro: oficio de alumno, en un segundo lugar adentrarse al mundo personal del alumno y el sentido escolar, y en tercer lugar las propuestas que el autor hace en torno a cómo mejorar la condición de ser alumno en el presente siglo XXI en una sociedad del conocimiento y la información.

Palabras clave:

Oficio, trabajo escolar, sentido escolar.

ABSTRACT

The purpose of this review is first of all an overview of the book: El oficio de alumno, secondly to enter the personal world of the student and the school sense and thirdly the proposals that the author makes on how to improve the condition of being a student in the present 21st century in a society of knowledge and information.

Keywords:

Occupation, school work, school sense.

INTRODUCCIÓN

Ser alumno y trabajar por ello, es una de las ocupaciones permanentes más universalmente reconocidas. ¿Hay oficio más reconocido que aquel que se ejerce por obligación durante casi diez años de la vida?

El estatus de la infancia y luego el de la adolescencia, no son ambiguos: los jóvenes son mantenidos todo el tiempo que estén estudiando (Perrenoud, 2006). Esto se hace especialmente visible cuando la ambigüedad se acentúa, en las proximidades de la edad adulta: la familia: *“retira los suministros” a los adolescentes y a los jóvenes adultos que “no se toman los estudios en serio”* o que han perdido toda oportunidad –según se cree- de obtener el diploma deseado.

En el caso de México en el ciclo escolar 2019-2020 25 millones 417,000 alumnos de nivel básico los cuales son atendidos por un millón 219 mil 517 maestras y maestros.

De manera detallada se habla 284,946 alumnos de educación inicial, cuatro millones 773,360 alumnos de preescolar, 13 millones 920,602 alumnos de primaria y seis millones 439,072 de secundaria y que recibirán clases en 232,876 escuelas de las que 198,348 son públicas y 34,528 privadas (El Economista, 2019).

El sistema educativo mexicano, desde la educación primaria a la educación superior, ha experimentado un crecimiento exponencial desde 1950, pasando de 1 a 36 millones de estudiantes, logrando así prácticamente la escolarización universal hasta el nivel de educación secundaria. Sin embargo, un gran número de estudiantes abandonan la educación media superior, y en la actualidad se prevé que solo el 56,3% de los mexicanos terminen este nivel de estudios (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018).

El sistema de educación superior de México es amplio y ha experimentado un crecimiento rápido durante las últimas décadas. En 1970-1971 había alrededor de 270 000 estudiantes matriculados en 385 escuelas a lo largo y ancho de México. En 2016-2017, esta cifra había aumentado hasta cerca de 4.4 millones de estudiantes (3.8 millones de estudiantes en programas presenciales y 0.6 millones en programas a distancia o en línea) presentes en más de 7 000 escuelas y casi 38 000 programas (México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019). El sistema de educación superior mexicano, con 13 subsistemas, es altamente complejo y diverso. Los subsistemas son sustancialmente distintos en cuanto a instituciones, programas, estructuras de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, calidad, así como intensidad investigadora y docente.

Por la importancia que tiene conocer más acerca del oficio de ser alumno el objetivo de esta reseña del texto *El oficio de alumno o cómo tener éxito en la escuela sin sacrificar la juventud*, es compartir algunos aspectos relevantes que el autor Philippe Perrenoud, nos hace reflexionar sobre esta importante población no solo a nivel nacional sino a nivel internacional.

DESARROLLO

En los primeros capítulos de libro el autor revela que el hecho de que el oficio de alumno no sea remunerado les distingue efectivamente de otros oficios ejercidos por adultos a cambio de salarios u honorarios, cita como ejemplos de oficios: las actividades de las madres y los padres de familia, los trabajadores domésticos; ciertas funciones políticas, jurídicas, sindicales, asociativas, eclesióásticas, culturales y caritativas, tan pesadas y tensas que no son mejor pagadas que el trabajo escolar. Ser alumno y trabajar por ello, es una de las ocupaciones permanentes más universalmente reconocidas. ¿Hay oficio más reconocido que aquel que se ejerce por obligación durante casi trece años de la vida? Considerando solo la educación básica 1 año de preescolar, 6 de primaria, 3 de secundaria, 3 de bachillerato, como es el caso de México).

Perrenoud (2006), señala que los niños, adolescentes y jóvenes se proporcionan abiertamente sus medios de subsistencia a partir del trabajo escolar donde han desarrollado este aspecto del oficio: se trata de consagrar, desde el nacimiento, lo mejor de sí mismo a la tarea de moldearse según las expectativas de los adultos y sobre todo de prepararse para llegar a ser un buen alumno.

El oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño o adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación. El autor se plantea: ¿Asistir a la escuela, es vivir o prepararse para la vida?, los adultos responden: *“ambas cosas”. Pero en caso de conflicto, ponen énfasis en la preparación para el futuro. “¡Ante todo, consigue tu bachillerato!”* (Perrenoud, 2006)

Decididamente el alumno ejerce un tipo de trabajo determinado reconocido o tolerado por la sociedad y del cual obtiene sus medios de subsistencia. Hablar de un oficio de alumno es por lo tanto aceptable desde el punto de vista semántico. Intentar mostrar que es además fecundo desde el punto de vista del siguiente análisis: ¿Oficio de alumno u oficio de aprendiz?

Cita que numerosos investigadores en educación prefieren actualmente hablar del reencuentro de un aprendiz con un formador dentro del triángulo pedagógico y didáctico, donde se trata de describir la escuela tal como

es; hay alumnos que no aprenden, sea porque ejercen su oficio sin interés, o por otras razones. Ciertamente no quieren aprender o se contentan con hacer los gestos del oficio mientras mantienen la mente muy lejos. Por otra parte, hay maestros que no forman, sea también porque ejercen con desinterés su oficio, o por cualquier otra razón. Y del mismo modo, tampoco quieren aprender y se contentan con repetir los gestos del oficio mientras mantienen la mente en otra parte.

Por ello considera que ser alumno se trata de ejercer un oficio, tener un trabajo, es una manera de ser reconocido por la sociedad, una manera de existir dentro de una organización sin ser conducido constantemente a la búsqueda de finalidades bien claras, o menos aún a la búsqueda de una eficacia óptima.

Cita que la sociología del trabajo y de las organizaciones muestran que todos los oficios se asumen con una tensión entre su racionalidad ideal o, por lo menos su definición formal, y su ejercicio efectivo. Idealmente, el oficio de alumno consiste en aprender, y el de educador, en formar. Al nombrar de manera inmediata a uno aprendiz, y al otro, formador, se priva uno de la posibilidad de objetivar esta tensión, de explicar la distancia entre la norma y la práctica, y por consiguiente se priva uno también de lo esencial: comprender por qué la realidad del trabajo se aparta a menudo de su razón de ser.

El autor nos refiere que por lo tanto es un oficio extraño, no es en primer lugar por no estar retribuido económicamente sino porque presenta las siguientes características:

- Su elección no es libre, aunque tampoco es muy libre la elección de otros oficios;
- Depende fuertemente de un tercero no solamente en sus finalidades y condiciones principales sino en los detalles y de manera notable en su fragmentación y relación con el tiempo;
- Se ejerce bajo la mirada y el control permanente de terceros, no solamente en cuanto a sus resultados sino en cuanto a sus menores detalles;
- Se encuentra constantemente ante una evaluación de calidades y de deficiencias de la persona, de su inteligencia, de su cultura, de su carácter.

Estos factores inducen a un sistema de trabajo pedagógico cuyos rasgos generales son bien conocidos como se enumeran a continuación.

- “Una carencia permanente de tiempo y de flexibilidad para seguir nuevos caminos, aprovechar oportunidades, responder a una demanda;

- Fuertes reticencias o dificultades para negociar con el alumno, teniendo en cuenta las restricciones y los pocos grados de libertad de sus profesores;
- Se recurre de manera permanente a las recompensas, a las sanciones externas todo para hacer trabajar a los alumnos; esto induce a una relación utilitarista con el trabajo, una relación en función de la nota y de la selección y no en función de lograr dominio en los conocimientos y habilidades;
- Relación bastante burocrática entre maestros y alumnos: cada uno tiene su rol, su oficio, su territorio”. (Perrenoud, 2006, pp. 13-14)

Una vez explicada la noción de oficio de alumno nos disponemos a continuar con la reseña de este texto ahora en la búsqueda de un segundo concepto: el sentido escolar.

El oficio de alumno y el sentido escolar

Una parte esencial de este texto se encuentra en el Capítulo X, cuando hace referencia a la relación entre el sentido del trabajo y el trabajo sobre el sentido de la escuela y la motivación

Para ello el autor se cuestiona y pregunta: ¡Sí debiera hacer lista de las diez palabras que menos me gustan, “motivación” figuraría en ella sin duda alguna! Cuando quiere precisar cualquier cosa en torno a los móviles de los alumnos, de su aplicación al trabajo escolar, de su relación con el saber, ésta no es la palabra que le venga a la mente. ¿Por qué? Y para ello describe una serie de razones:

1. La primera es que es hueca. Decir que alguien está motivado sugiere que tiene buenas razones para hacer lo que hace. ¿Por qué lo hace? El misterio permanece intacto. “¿La sociología del interés es interesante?”, se pregunta Caillé (1981). No, responde él mismo, porque no explica nada. Sin duda todo actor involucrado en una práctica o en una decisión encuentra en ello algún interés. Reiser decía: **“Cuando se sabe lo que se sabe y se ve lo que se ve, no se puede impedir pensar en lo que se piensa”**. Ni, añadiría, hacer lo que se hace. ¿Pero por qué se sabe lo que se sabe y se ve lo que se ve? Desde una perspectiva constructivista, eso es lo esencial. (p. 205)
2. La segunda es que en la escuela y a menudo en la vida, la motivación es generalmente invocada cuando es imperfecta: uno se encuentra dentro del registro de la falta, de las carencias, de la desventaja, de la privación; basta leer algunos boletines escolares para constatar que la “falta de motivación” es un lugar común que forma parte de la comprobación del fracaso, de la estigmatización del alumno que no sigue el juego, de la búsqueda de una “explicación” que libera a la escuela ahondar más, incluso del rechazo de las

responsabilidades para las familias. Cuando no se sabe qué decir del alumno poco activo, se dice que “no está motivado”. ¿Qué pueden hacer los padres ante tal mensaje? ¿Es que la falta de motivación se cura? ¿De quién es la culpa?

3. En una tercera sugiere a menudo que la motivación es una característica de la persona o de la personalidad, algo durable; se está “motivado por las lenguas extranjeras” de la manera en que se tendría “aptitud para las matemáticas”
4. En cuarto lugar señala que la motivación es un concepto que hunde sus raíces ante todo en la psicología. Ahora bien, las necesidades, los deseos, las ansias, los intereses, se restablecen dentro de una aproximación antropológica y sociológica, en términos de pertenencia a una comunidad, a una cultura, a una clase social, a una organización, en términos también de estrategias de actores, de relaciones de poder, de conformismo.
5. Finalmente en quinto lugar establece que la motivación aparentemente escapa al tema, parece ser su juguete, cuando depende, por una parte, de las estrategias. Todo actor un poco experimentado dosifica su implicación en la acción, y, sobre todo, en el trabajo escolar, en función de las necesidades que tiene o de las metas que se fija. Explica que no es siempre necesario estar motivado para echar andar, estar motivado impide aburrirse, pero es al mismo tiempo un gasto de energía, incluso es asumir riesgos. Cada uno sopesa ventajas e inconvenientes. Puede hasta cierto punto elegir ser o parecer alumno pasivo o activo, aburrido o interesado. Puede persuadirse de hacer algo que lo desanimaría cinco minutos más tarde, o hastiarse activamente de lo que le apasionaba. Cada alumno navega según lo que ve, de manera bastante oportunista, en función de la energía que tiene o de la valoración que procede de su actitud. La pereza y el desinterés escolar son, para algunos alumnos, estrategias perfectamente adecuadas, porque estar “motivados” no les aporta ningún beneficio, mientras que otros “echan el bofe” en cualquier actividad justamente para conservar la estima y los favores del maestro.

Al respecto de lo anterior una importante propuesta del autor en este texto es:

Por diversas razones, sugiere una opción metodológica: intentar “despegar” las imágenes asociadas al concepto de motivación e intentar encontrar otro lenguaje y una aproximación menos normativa, más constructivista e interdisciplinaria. Propone hablar del sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, esbozando tres tesis:

1. El sentido se construye; no está dado de ante mano.

2. Se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y representaciones.
3. Se construye en situación, dentro de una interacción y de una relación.

Considera que frente a la máquina escolar, a la omnipresente intención de los adultos de instruir a los niños y a los adolescentes por su bien, los alumnos no tienen una vida fácil. Dentro de un sistema tan coercitivo como es la educación obligatoria, están condenados a las estrategias de actores sometidos, frente a un sistema que deja poca oportunidad de elección, que impone un número impresionante de cosas absurdas, incomprensibles y penosas, o que, simplemente, no satisfacen las ansias del momento. Dentro de la institución escolar, ¡se aprende a jugar, aunque el maestro lo rechace y con las normas y con las apariencias! Por todo ello, la construcción del sentido es a la vez vital –para sobrevivir muchos años- y difícil. Es además un verdadero trabajo mental, que nadie puede hacer en el lugar del alumno, pues el sentido procede de su visión de la realidad, de su definición de lo que es coherente, útil, justo, fastidioso, soportable, necesario, arbitrario (Perrenoud, 2006).

Propone ante esta situación que el oficio de alumno, se puede facilitar, dejando al alumno un espacio para la iniciativa, para la autonomía, la negociación, la indecisión, el sueño. Considera que las pedagogías activas, cooperativas, diferenciadas, sólo tendrán fuerza si permiten otra construcción del sentido en el espíritu de los alumnos, y quizá el de los maestros.

El sentido se construye

Pocos seres humanos se resignan fácilmente al sinsentido. Cada uno trata de decir y de hacer prioritariamente lo que tiene más sentido para sí; cuando se está en una situación en la que falta el maestro, busca huir, o implicarse lo menos posible. Si no lo logra, intenta construir un sentido, para justificar a sus propios ojos su misión o su rebelión. Frente a la escuela, el alumno es raramente el que lleva el juego y no le es fácil sustraerse a las situaciones en las que le colocan. Por tanto, está a menudo obligado a emprender un trabajo, a buscar un compromiso entre sus preferencias y las restricciones impuestas.

El autor señala que no se puede encerrar el sentido del trabajo y el trabajo sobre el sentido en un solo registro disciplinario, sea psicoanalítico, psicopedagógico o sociológico, o en un solo tipo de explicación. El sentido de los saberes, de las situaciones, de los aprendizajes escolares tiene múltiples fuentes que se conjugan o se compenensan diversamente de una persona o de una situación a otra. El sentido depende de los deseos que satisface,

de las necesidades que colma, de los proyectos a los que sirve, de las obligaciones que respeta. Cada persona busca conciliar necesidad y virtud, razón y sentimientos, deber y deseo. El trabajo sobre el sentido incluye a la vez tácticas a corto y a largo plazo, principio de placer y principio de realidad.

Precisa que dentro de la especie humana, la mayor parte de las aspiraciones, deseos, necesidades se construyen, algunos a partir de una base biológica, incluso genética, otros a partir de la historia de la vida del sujeto, y por tanto de acuerdo a su pertenencia a una familia y a diversas comunidades, con sus culturas. De donde se explica la extrema variabilidad, la gran arbitrariedad y una cierta inestabilidad de las necesidades y de los intereses. No hay casi razón alguna para postular a los niños o a los adolescentes la existencia de una necesidad permanente y general de aprender. Cada uno tiene sólo aspiraciones y necesidades singulares, a menudo confusas o efímeras: el deseo o la necesidad de aprender esto o aquello en un momento dado de la vida, por razones que pueden desaparecer o reforzarse. En lugar de ver en la “motivación para aprender” la manifestación de un apetito de saber indiferenciado, valdría más intentar comprender lo que se invierte en el trabajo escolar con una perspectiva constructivista y estratégica.

Con respecto a la aspiración ejemplifica: ¿Por qué un individuo particular se interesa en el fútbol en cierto momento de su vida? No basta su sexo y su clase social para explicarlo. ¿Busca satisfacciones narcisistas?, ¿Halla de esta manera un lugar dentro de un grupo?, ¿Es un terreno de diálogo con su padre?, ¿Es su única manera de ser buen alumno? Los alumnos que, un día dado, levantan la mano para pedir que se juegue al fútbol, tienen sin duda razones diferentes para interesarse en este deporte, desde la más banal –la menos complicada, la puramente lúdica-, hasta la más “psicoanalítica”: asumir las expectativas de un padre amante del deporte que quiere que su hijo siga su ejemplo y le haga el honor.

Recomienda que no hagamos caso como si el interesado no tuviera nada que decir sobre el sentido que da su actividad. Cada actor tiene una “teoría” acerca de lo que “le hace correr”. Puede hablar de sus móviles, tomar nota de ellos, trabajarlos. No provienen totalmente de un inconsciente que habla sin que lo sepa, de algo que se le escapa radicalmente; es una parte de sí que controla parcialmente. Un alumno sabe a menudo, al menos confusamente, por qué hace o no hace en su trabajo lo que se espera de él.

Considera que cada alumno sabe también que mientras menos revele sus estrategias, más conservará una parte

de su anatomía. No tiene interés en explicar por qué “se cuida” hoy, por qué finge estar cuando se le pide, mientras que habitualmente es el compañero preferido en las lecciones de matemática, por qué no ha hecho sus deberes o ha terminado su ejercicio. Una explicación vacía, banal, poco creíble, incluso ridícula, preservará mejor su libertad de actor.

Reitera que el sentido se construye no es decir solamente que es un asunto de representaciones, un asunto subjetivo. Es decir, también que esta construcción es una actividad compleja, reflexiva, en la cual el actor sacrifica una parte de su libertad y de su distancia con el mundo. Él se dice: *“Sé que tengo necesidad de sentido y trabajo a la medida de mis esfuerzos, más o menos irrisorios, para mantenerlo o inventarlo contra viento y marea”*. (p. 209)

El sentido se ancla en una cultura

Describe como la construcción del sentido de un saber, de una tarea, de un proyecto, de un ejercicio, de un problema que se ha de resolver, se ancla dentro de la cultura del actor: ningún alumno reinventa constantemente el conjunto de los valores y de los esquemas gracias a los cuales da sentido a las situaciones escolares y a los esfuerzos que se le exigen. Bebe de un legado, es decir, de un hábito, de un capital cultural que lo ayudan a pensar el esfuerzo, el objetivo, las recompensas, los riesgos, que le permiten evaluar lo que le costará mostrar mala disposición ante una tarea escolar o por otro lado lo que puede esperar de su realización.

Llegando a la idea de que no se está jamás solo en la construcción del sentido. Cada uno se sube a los hombros de las generaciones precedentes y se rodea de sus condiscípulos. En el medio donde se desenvuelven los alumnos y los estudiantes, se comparte en primer lugar un conjunto de estereotipos sobre el trabajo escolar, sobre los “profes interesantes”, las “artimañas más sencillas”, los ejercicios que se pueden hacer hasta la mitad. Los alumnos ejercen a su manera un oficio (Perrenoud, 2006). Forma parte, como cualquier otro, de una cultura de gente de oficio que permite identificar los gestos profesionales y las reglas del arte, detectar los criterios del conformismo y de la excelencia, proporcionar sentido al estrés, la fatiga, a las tensiones.

Pone como ejemplo que los alumnos se nutren también de su cultura familiar. Sus herencias son muy diversas: los hijos de los maestros y de los dirigentes movilizan en las situaciones pedagógicas una capacidad de construir el sentido que no tiene comparación con la de los hijos de los trabajadores inmigrantes. El sentido no escapa a las diferencias culturales y a las desigualdades sociales en

cuanto a los recursos de que disponen unos y otros para pensar y dominar la experiencia, para apropiarse de informaciones, para negociar las normas y las tareas, para implicarse con ventajas en las situaciones didácticas.

Ante los retos escolares que enfrentan los alumnos cuando por primera vez en su vida, un alumno debe hacer una disertación, una composición, un texto libre, nadie comprende bien el sentido del ejercicio. Solamente cinco minutos más tarde, algunos interpretan las situaciones de manera que se sienten pronto comprometidos con una tarea movilizadora, mientras que otros, cuatro años más tarde, no comprenden aún por qué regularmente se les ponía ante una hoja en blanco para escribir sobre temas que no le despertasen ninguna inspiración, y en los cuales nunca volvió a pensar, temas que sólo existían en sus vidas como momentos de composición.

Con respecto al origen social de los alumnos, asevera que los individuos procedentes de clases sociales diferentes son muy desiguales ante la construcción del sentido, sobre todo porque la escuela privilegiaba los códigos y las tareas que se correspondían mejor con la visión de lo real, al lenguaje, a la práctica de la abstracción propia de las clases instruidas; y también porque las familias y las culturas de clase preparan de manera diferente para desenvolverse ante situaciones desconcertantes, nuevas o artificiales.

En la cotidianidad escolar hay banalidades, cada día, en todas las mentes, por ello la cultura es un recurso para enfrentar las tareas escolares, de mil maneras, quizás en primer lugar porque permite construir el sentido y encontrar la distancia justa con respecto a las expectativas de la escuela. El cinismo y el utilitarismo forman parte de la herencia cultural, igual que la manera de dosificar el entusiasmo y la energía. Cuando se comienzan estudios más largos, cada uno tiene sus propios instrumentos. ¿Qué les dice a sus hijos? Ciertamente no se trata de los padres de las clases populares. Se trata de los dirigentes –salvo aquellos que se aferran neuróticamente a los éxitos de sus hijos–, los que han atravesado el sistema y conocen la ley: ***“¡No hagas más de lo que se te pide, haz justo lo que hace falta para permanecer y tener éxito, los medios no importan, vete más lejos!”***

El sentido se negocia en situación

Continuando con este importante concepto considera que el sentido se construye en parte de acuerdo con lo que se vive, en situación. Se construye, dentro del marco de una relación interpersonal durable, la Relación pedagógica con R mayúscula: se puede detestar o amar el inglés o las matemáticas simplemente porque no se soporta o se

adora al profesor. Si ésta fuera la única fuente de sentido, uno tendría que creer en una suerte de utopía relacional para el conjunto de la educación nacional: ¿Cómo esperar que establezcan relaciones fuertes y positivas entre todos los alumnos y todos los profesores?

Por otra parte, considera que el sentido depende en parte de la relación intelectual y afectiva de base entre el alumno y el maestro. Depende también de lo que pasa aquí y ahora. El sentido se construye en la conversación, en la manera de presentar las cosas, de dar cabida al otro, de tenerlo en cuenta, de negociar. Pone de ejemplo a un profesor de francés que llega al liceo y afirma: ***“Valery es muy bello, les leeré un poema y si no comprenden el esplendor de este texto, es porque ustedes están desconcentrados y no entienden bien”***. Este profesor no negocia nada en cuanto al sentido del trabajo escolar: ni el nivel, ni las normas, ni el acercamiento, ni la naturaleza del placer, ni las alternativas posibles a esta actividad. Se priva del margen de maniobra que le permitirá tal vez ganar la adhesión de cinco o nueve alumnos más a su curso de francés. Mientras más se acepte negociar el nivel de exigencia, la estructuración de la situación didáctica, la diferenciación de las tareas, el ritmo del trabajo, más se incrementan las oportunidades de implicar a los alumnos que oscilan entre la adhesión y la oposición, entre la implicación y la indiferencia. Por eso propone que hace falta que el profesor sepa que el sentido no está dado todo de una vez, no está unido de manera definitiva a la persona o al origen del alumno, que se puede reorientar, reforzarlo transformando la situación o la relación, teniendo en cuenta no solamente las necesidades, la identidad, las posibilidades de los alumnos, sino su capacidad de construir el sentido en el diálogo. Se negocia en situación, entre actores que tienen razones para coexistir, incluso para cooperar. Es necesario no confundir negociación y propaganda unilateral... ¡Negociar, no es llevar al alumno al sentido preconstruido por el maestro, es buscar un compromiso!

Supone que, ningún actor comprometido con una situación puede liberarse totalmente de su cultura, de sus alianzas y sus subordinaciones, ni del sistema de poder y de trabajo que yace tras la situación. Entre el sentido dado de antemano y el sentido construido desde la realidad, es necesario construir el contacto pedagógico y didáctico, de la cultura común elaborada entre el maestro y sus alumnos a propósito del trabajo escolar, de los saberes, del error, de la búsqueda, del debate, de la argumentación, de la excelencia. Y más globalmente del clima, del modo de autoridad y de cooperación, de la organización del trabajo, de la comunicación, de la evaluación. La negociación se puede siempre volver a comenzar, pero en

condiciones más o menos favorables según el grado de acuerdo previo que le sirva de telón de fondo.

CONCLUSIONES

Se finaliza esta reseña con dos importantes preguntas: ¿Qué hacer?, ¿Qué se puede hacer si uno se toma en serio el hecho de que el sentido se construya a partir de culturas diversas y dentro de una interacción que lo modula? Para ello el autor propone que debe tomarse el tiempo de metacomunicar, considera que la escuela podría actuar mucho más abierta e intensamente en el sentido del trabajo escolar y de los aprendizajes si le concede a esta construcción colectiva más tiempo, legitimidad, rigor metodológico. En clase, generalmente, uno no se toma casi tiempo para reflexionar sobre las perezas y los entusiasmos, las etapas de indolencia y los desbordamientos de energía de unos y otros, sobre todo que molesta, entretiene, irrita, subleva, atemoriza. La escuela tiene ante todo un discurso normativo sobre la relación con el saber: es necesario estar interesado, activo, ser participativo, curioso, autónomo, creativo. ¿Y si uno reconoce que, incluso para el profesor, el sentido se debe siempre reconstruir pues no está nunca asegurado? ¿Y si se admite que esto es aún más difícil para los alumnos, que no han “abrazado la cultura”? Cuando el profesor admite que no está siempre “motivado”, que se aburre, que tiene deseos de estar en otra parte, que se pregunta a sí mismo “¿qué sentido tiene todo esto?”.

Transitar por el libro a través de desentrañar la complejidad que implica ser alumno como un oficio en el cual requiere de realizar esfuerzos para mantener la motivación y darle sentido a lo escolar, la importancia que tiene la familia y la cultura en estas construcciones, nos lleva a pensar que ser alumno en esta época implica enfrentar situaciones complejas de manera cotidiana durante muchos años en que se es alumno, identificando que en el mismo espacio y tiempo escolar no sólo hay orden, sino también desorden, no sólo hay determinismos sino también azares, en donde emerge la incertidumbre, donde es necesaria la actitud estratégica del alumno frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez presentes en el contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El Economista. (2019). Regresan a clases más de 25.4 millones de alumnos de educación básica. <https://www.economista.com.mx/politica/Regresan-a-clases-mas-de-25.4-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-20190826-0018.html>

México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2009). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. INEE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Higher Education in Mexico*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion-superior-en-mexico.pdf>

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.