

## Aprender en la Universidad: la relación con el saber de los estudiantes en trayectoria

Learning at University: The Relationship with Knowledge of students in their academic trajectories.

 **Isaura López Villaseñor**  
[isavan07@gmail.com](mailto:isavan07@gmail.com)

Universidad Iberoamericana León, México

**Resumen** | Aprender en la universidad es un reto complejo en el que estudiantes y docentes participan. Aprender es una acción que se basa en los sentidos que los estudiantes le otorgan al aprender; y existe una relación por extensión cultural con los sentidos de la formación universitaria. La investigación aquí presentada tuvo como objetivo comprender las acciones de los estudiantes para apropiarse del saber en la universidad y los motivos que se encuentran detrás de ellas. La finalidad del presente artículo es reflexionar sobre cómo la perspectiva de la Relación con el Saber (RS) es valiosa para comprender el aprendizaje universitario y las trayectorias estudiantiles. Se identifican cuatro puntos relevantes de la perspectiva de la RS para comprender el aprendizaje y la construcción de las trayectorias universitarias.

**Palabras clave** | relación con el saber, sentidos de la acción, estudiantes universitarios, trayectorias

**Abstract** | Learning at university is a complex challenge involving both students and teachers. Learning is an action based on the meanings that students attach to learning, and there is a cultural relationship with the meanings of university education. The aim of the research presented here was to understand the actions students take to acquire knowledge at university and the reasons behind them. The purpose of this article is to reflect on how the Relationship with Knowledge (RK) perspective is valuable for understanding university learning and student trajectories. Four relevant points of the RK perspective are identified for understanding learning and the construction of university trajectories.

**Keywords** | relationship with knowledge, meanings of action, university students, trajectories



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

## Introducción

La diversidad estudiantil y la heterogeneidad propias de las aulas universitarias representan un desafío complejo para el docente cuyo propósito es que sus estudiantes aprendan. En ese contexto, surgen varias preguntas: ¿por qué algunos estudiantes se interesan por las actividades de aprendizaje y otros no?, ¿qué hay detrás de las actuaciones de los estudiantes frente a la tarea de aprender los contenidos curriculares?, ¿será que la forma como actúan se relaciona con lo que para ellos es importante o significativo en cuanto a aprender y estudiar en la universidad?, ¿por qué esas actuaciones cambian en los distintos periodos de la trayectoria universitaria? La investigación de la cual parten las reflexiones e ideas expuestas a continuación tuvo como objetivo comprender las acciones de los estudiantes para apropiarse del saber a partir de los sentidos que atribuyen al aprendizaje (como acto de aprender) y a la formación en la universidad durante los primeros dos años de trayectoria en educación superior.

Desde la noción de la Relación con el Saber (RS) en diálogo con la perspectiva fenomenológica mediante un diseño metodológico cualitativo longitudinal se indagó de forma iterativa y secuencial sobre dichas acciones y el sentido de las mismas.

Se entrevistaron -antes y durante la pandemia de COVID-19- a diez estudiantes de diversas carreras de Instituciones de Educación Superior Públicas en una ciudad del centro de México. Inicialmente las orientaciones de los sentidos de aprender y de la formación se encontraron claramente diferenciadas. Sin embargo, conforme los estudiantes avanzaron en su trayectoria estas diferencias se desdibujaron y se observó la convergencia entre las orientaciones, pasando de temáticas centradas en la persona, sus gustos e intereses hacia el proyecto futuro y las aspiraciones de conclusión de los estudios e inserción laboral.

También se observó que, durante el primer año de la trayectoria las acciones que los estudiantes realizaron para aprender se modificaron al pasar de una modalidad presencial a la modalidad a distancia; los estudiantes tuvieron que ser autodidactas y aprender el oficio de estudiante (Coulon, 2017) en dos ocasiones: cuando ingresaron a la Universidad y cuando cambiaron de modalidad. Finalmente, lo que produjo aprender en la universidad en ese contexto pandémico, fueron cambios personales; es decir, el saber entendido como formas de relación con otros les ayudó a mejorar como personas, a modificar su carácter y su forma de interactuar con las demás personas que conformaban su mundo social. Asimismo, el saber cómo contenido intelectual incluido en sus planes de estudio, les brindó alternativas para pensar la profesión y pensarse a sí mismos como profesionistas.

## Los contextos y las trayectorias universitarias

La vida universitaria transcurre en marcos institucionales específicos donde el sujeto asume su condición estudiantil, a la par que mantiene los roles que posee en otros contextos socioculturales donde interactúa. El término trayectoria escolar se utiliza para nombrar las formas como los sujetos transitan por las instituciones educativas (Chain, 2015) y hace posible pensar en la multitud de razonamientos prácticos y contextos en los que los actores se desenvuelven y construyen el sentido de sus acciones

(Casillas et al, 2015).

El concepto de trayectoria contiene la articulación entre la historia personal, experiencias, contextos socioculturales y las elecciones personales. En este sentido, a diferencia de las trayectorias teóricas que se expresan en caminos lineales y periodos regulares; las trayectorias reales se caracterizan por la repetición de cursos, cambios de escuela, abandono temporario (Terigi, 2007). Las trayectorias reales se extienden en el tiempo y se construyen con un mayor acercamiento de los distintos contextos y roles que tiene el estudiante. Independientemente del tipo de trayectoria que un estudiante construya, observar a los estudiantes en trayectoria es pensar en toda la complejidad del sujeto.

En el caso de los estudiantes que participaron en la investigación, el cambio de modalidad educativa a raíz del confinamiento, trajo consigo la yuxtaposición de los espacios físicos y temporales. Lo anterior les obligó a modificar sus prácticas al aprender y en algunos casos a tomar decisiones que priorizaron la sobrevivencia “¿Por qué aprendo actualmente? Por adaptación, creo que uno se adapta a las circunstancias en las que vive” (Julio2, Pos. 64). Un aspecto interesante fue que las trayectorias con rezago y abandono mostraban una mayor superposición de los contextos de vida de los sujetos en comparación de aquellas trayectorias regulares. Cuando los estudiantes narraban sus experiencias aparecían sucesos que se tocaban entre sí, los cuales demandaban que el sujeto priorizara sus recursos cognitivos, afectivos y sociales para atender cada uno de esos contextos en los que ocurrían sus experiencias.

Además, los estudiantes con trayectorias de rezago o abandono, se enfrentaron a dificultades de infraestructura para tomar las clases a distancia, a dificultades económicas y necesidades familiares en mayor medida que los estudiantes con trayectorias regulares. Por otra parte, al analizar la RS con base en las trayectorias universitarias se encontró que existían estudiantes con trayectorias de rezago o abandono cuya RS era cercana y, por lo tanto, estaban implicados completamente con las actividades. Lo anterior llevó a considerar que las trayectorias reales de los sujetos no son sinónimo de un nivel pobre de aprendizaje coincidiendo con lo que otros autores mencionan sobre que no en todas las trayectorias de abandono los estudiantes tienen un bajo desempeño (Fonseca Grandón, 2018). Además de que una relación cercana con el saber no siempre se muestra en casos de buen desempeño académico en términos de altas calificaciones, cuestionando así el pensamiento común sobre que los buenos desempeños y trayectorias regulares son sinónimo de un mejor aprendizaje.

## ¿Qué es lo importante para aprender en la universidad?

En la RS existe un sujeto que se moviliza para aprender y que establece un conjunto de relaciones que le permiten aprender. La RS es una relación de sentido (Charlot, 2021), además de ser una relación con el tiempo y con el lenguaje (Charlot, 2006). Finalmente, la RS es relación con el mundo, con otros y consigo mismo (Charlot, 2006; 2008).

Dado que la forma más general de la relación con el saber es la relación con el aprender (Charlot, 2006; 2021), es posible afirmar que, la relación con el saberse constituye por tres elementos principales: los sentidos que llevan al sujeto a afrontar la tarea de aprender, las acciones concretas que el sujeto realiza para aprender (y que constituyen procesos para saber) y el resultado o producto de llevar a cabo dichas acciones (productos de saber).

Aprender en la universidad implica apropiarse del saber: ya sea como objeto intelectual, como dominio de una actividad o como dominio de formas de interacción social y construcción de la imagen personal.

Apropiarse del saber requiere que el sujeto *haga algo suyo*, esto es integrar lo ajeno a lo que ya poseo, a lo que ya forma parte de mi mundo. Para Rockwell (1996) la apropiación es lo que convierte una acción en un *suceso*; lo anterior significa que el sujeto se enfrenta a las posibilidades de que algo suceda; y esos sucesos son los que conforman su historia.

La apropiación del saber modifica el mundo simbólico de los sujetos, y por lo tanto, modifica la RS. La modificación de la RS parte de la resignificación de los sentidos del aprender los cuales contienen el deseo que moviliza al sujeto para aprender. En el caso de los estudiantes participantes, inicialmente los sentidos de aprender se orientaban hacia su persona, sus intereses, sus pasiones, la imagen de sí mismos, la imagen que muestran a los otros; una imagen de sí presente y futura.

Por otra parte, los sentidos de la formación universitaria mostraban orientaciones ligadas al cumplimiento de una expectativa social: ya sea de parte de su entorno familiar de primer nivel o bien, como parte de su mundo intersubjetivo; por ejemplo, obtener un título, seguir estudiando, conseguir un buen trabajo, enorgullecer a sus padres, etc. Hacia el final de los primeros dos años de trayectoria, las orientaciones de los sentidos del aprender se movieron hacia significados colocados en el futuro, relacionándose con las expectativas y aspiraciones sobre la profesión, la inserción laboral y la conclusión de los estudios. Convergiendo así con las orientaciones de los sentidos de la formación universitaria “para poder ejercer mi carrera bien” (Jocelyn4, Pos. 52); “porque quiero terminar pues mi carrera para un futuro pues sí ejercer como Psicóloga” (Paloma4, Pos. 48).

Lo anterior, mostró la estrecha relación que tienen los sentidos con el proyecto y con el elemento proyectivo de la agencia que ayuda al actor a trazar imaginativamente trayectorias futuras (Emirbayer y Mische, 1998). El proyecto orienta el sentido de la acción, ayuda a la autorregulación del sujeto y a estructurar su tiempo de vida cotidiana (Schütz, 1993). El proyecto es la posibilidad de un sujeto de ser en el futuro.

Los estudiantes con mayor implicación en sus tareas de aprendizaje mantuvieron una perspectiva temporal colocada en el futuro; un futuro optimista que les permitiría construir una identidad personal y profesional con la cual obtener una mejor calidad de vida. Los estudiantes con menor implicación en las tareas de aprendizaje también poseían un proyecto desdibujado e incierto. Éstos últimos durante su paso por la universidad reelaboraron el proyecto que tenían al ingreso; en las últimas entrevistas fue evidente que su proyecto estaba delineado, maduro y sus decisiones sobre el futuro más claras.

Durante los primeros dos años de la trayectoria los estudiantes aprendieron el saber en sus distintas figuras. Sin embargo, resaltan aquellos aprendizajes relacionados con el ser consigo mismos y con otros; más que los aprendizajes que aluden al dominio intelectual de un campo disciplinar. En el contexto pandémico este hallazgo hace evidente cómo los seres humanos asumen y construyen su sistema de significatividades a partir de lo vivido. Darle mayor importancia al saber que les permitió relacionarse con los demás indudablemente es el resultado del intercambio del sujeto con el entorno que limitaba sus interacciones sociales universitarias a espacios mediados por una pantalla; en esas circunstancias, el saber que les permitió a los estudiantes relacionarse mejor con los demás fue tan valioso como el saber disciplinar.

Lo importante de aprender en la universidad es que, el aprender tenga sentido para el sujeto. Porque si hay sentido hay proyecto; si hay sentido hay deseo y movilización, si hay deseo y movilización hay acción; y si hay acción hay un producto derivado de ella... el aprendizaje. Por lo tanto, si existe todo lo anterior existe Relación con el Saber.

## ¿Por qué la perspectiva de la Relación con el Saber es fundamental para entender el aprendizaje universitario y las trayectorias estudiantiles?

Como primer punto, aproximarse desde la RS proporciona una mayor comprensión del comportamiento humano porque “el más singular de los rasgos de una persona sólo se puede comprender si se reconstituye el “tejido de las imbricaciones sociales” en las que se inserta” (Elías, 1991, p. 14 citado por Lahire, 2017). El estudiante universitario es un sujeto completamente social y completamente singular (Charlot, 2006), lo cual significa que tanto el origen socio-cultural como la historia particular coexisten en un ser inacabado que se construye mediante la educación entendida como proceso de humanización. Este proceso de humanización solo es posible mediante el aprender, y desde la perspectiva de la RS, todas las personas aprenden.

En este sentido, la RS tiene tres dimensiones para comprender el aprender: la epistémica que hace referencia a lo que se hace para aprender; la identitaria que alude al quién que construye lo que se aprende y la social que se explica cuando se observa cómo el sujeto que aprende ha interactuado en su historia con el saber. Estas dimensiones ponen al centro al sujeto, por lo tanto, el aprender y las trayectorias se analizan desde la perspectiva del sujeto.

En segundo lugar, la cualidad temporal de la RS facilita la comprensión de la diversificación de las trayectorias y de las distintas actuaciones de los sujetos al aprender. El análisis *en y a través del tiempo*, facilita el tratamiento de la complejidad inherente a la realidad social. Y este tipo de análisis visibiliza el cambio.

El abordaje del cambio está estrechamente relacionado con la premisa de que la RS es relación consigo mismo, con otros y con el mundo. En esas relaciones la resignificación siempre trae cambio, es decir pasar de un estado inicial a un estado final; también cambiar implica dejar de ser lo que se es para ser otra persona. De acuerdo con Claudia Broitman y Bernard Charlot (2014) “la relación con el saber es socialmente construida, pero no existe determinismo sociológico. Siendo sujeto humano quien aprende, o quien quiere aprender, puede cambiar sus relaciones con el saber, por más difícil que sea” (p. 14).

Otro punto a rescatar es que la RS no puede ser explicada sin referencia a la situación y a las circunstancias en las que se construyó. El contexto personal y social donde tuvieron lugar los intercambios para apropiarse del saber son importantes para comprender el sistema de significación de la relación. Por lo tanto, el aprendizaje siempre es situado.

Finalmente, si bien, el núcleo de la RS se encuentra en los sentidos de aprender, por extensión cultural, los sentidos de la formación universitaria son relevantes. Lo anterior, coloca el espacio escolar como primordial para entender lo social de la RS. La escuela proporciona a los niños -sobre todo a los que viven en entornos vulnerables- la oportunidad de orientarse al futuro (Zimbardo y Boyd, 2009).

La escuela enseña que hay que estudiar *para saber* -saber leer, escribir, sumar, restar, etc.- y *para ser* -ser maestro, médico, ingeniero, contador, abogado, etc.-.

En estas orientaciones a futuro es donde los niños ubican su deseo, su deseo como posibilidad de alcanzar *a ser quien yo quiera ser* con la seguridad de que no me será arrebatado a pesar de mi origen. De esta forma el espacio escolar se constituye como un lugar de esperanza, en el cual el sujeto puede reelaborar su RS.

Así pues, investigar sobre la Relación con el Saber es “buscar comprender cómo el sujeto categoriza, organiza su mundo, como él da sentido a su experiencia, y especialmente a su experiencia escolar... y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo” (Charlot, 2008, p. 87).

## Referencias

- Broitman, C., y Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación Matemática*, 26(3). <https://doi.org/10.24844/EM2603.05>
- Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. Ortega, R. López, y M. Alarcón (Eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Universidad Veracruzana.
- Chain, R. (2015). Prólogo. En J. Ortega, R. López, y M. Alarcón (Eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Universidad Veracruzana.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4). <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Emirbayer, M., y Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4). <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fonseca Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Lahire, B. (2017). *Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen?* Relmecs.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: escolarización rural en México. En B. Levinson, D. Foley, y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York Press.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Fundación Santillana*.
- Zimbardo, P., y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo: La nueva psicología del tiempo*. Paidós.