

LOS SENTIDOS SUBJETIVOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TORNO AL RENDIMIENTO ESCOLAR

Adrián Cuevas Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM

Ciudad de México, México

Resumen

Considerando la importancia y utilidad de la categoría de sentido subjetivo para comprender la constitución de la persona desde la psicología socio-cultural, el objetivo de este trabajo fue analizar cómo se manifestaban los sentidos subjetivos, a través de las expresiones de los alumnos de educación primaria como personas escolares en relación al rendimiento escolar. Se precisan los conceptos y metodología y se teorizan los resultados en torno a la contribución del trabajo a la comprensión del objeto de estudio, las personas escolares.

Palabras clave: Psicología socio-cultural, sentido subjetivo, rendimiento escolar, persona.

Abstract

Considering the importance and utility of the subjective sense category to understand the person's constitution from the socio-cultural psychology, the objective of this work was to analyze how showed the subjective senses, through the students' expressions of primary education as school person, in connection with the school improvement. They are precise the concepts and methodology and the results are speculated around their contribution to understand the study object, school person.

Key words: *Socio-cultural psychology, subjective sense, school improvement, person.*

Introducción

La constitución de la persona ocurre en la interrelación mente-cultura; en dicho proceso el individuo deviene en ser cultural a través de su participación en los diversos contextos de práctica social en los que se inmiscuye, como familia, escuela, trabajo, etc. (Dreier, 2005); en ese proceso relacional, como integración yo-otros, se convierte en un miembro competente para afrontar necesidades, exigencias y problemas que le demanda la comunidad de práctica a la que pertenece, y se posiciona y legitima como integrante de esta (Lave y Wenger, 2003).

Esa diversidad de formas de relación y participación en que se genera el desarrollo como fenómeno intersubjetivo dispone, también, la posibilidad de variaciones en él, lo que indica que no puede haber formaciones estandarizadas y fijas, y que la persona nunca puede estar totalmente formada.

Para el estudio de la constitución de la persona resulta importante la categoría "sentido subjetivo"; González (2009) la concibe como "una unidad psicológica que se caracteriza por la unidad entre lo simbólico y lo emocional, unidad donde uno evoca al otro de forma recíproca, sin convertirse en su causa" (p. 87). Es importante señalar que la razón de esta formulación ha sido resaltar el planteamiento de la configuración de una subjetividad en el individuo, de una perspectiva muy personal sobre el mundo y sobre sí mismo; sin embargo, en dicha formulación del autor no se considera de manera explícita la actuación participativa del individuo, que es fundamental desde la perspectiva sociocultural¹.

En este trabajo, considerando que la persona implica, entre otras cuestiones, la relación indisoluble entre pensar, sentir y actuar (Pérez, 2012), se concibe que el “sentido subjetivo” representa la formación configuracional de unidades de afecto, cognición y acción en el proceso constitutivo de la persona; en consecuencia, la subjetividad no se asume como algo que permanece dentro –aunque no deje de ser específico de alguien– sino como la “potencialidad para realizar las posibilidades de acción” (Holzkamp, citado en Dreier, 2005, p. 82).

Finalmente, la constitución de la persona es dinámica, pues los dilemas, retos y contradicciones que enfrenta el individuo en cada momento de su vida, constituyen las fuerzas que lo impulsan. Se trata de contradicciones que se generan entre lo que el sujeto ya ha adquirido, sus posibilidades reales, sus necesidades, aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que se le plantean, así como los conflictos y preocupaciones que emergen en las relaciones entre los contextos de su participación. Algunos conflictos y dilemas son sencillos, se resuelven sin grandes complicaciones ni cambios espectaculares; otros son más complejos, generan formaciones subjetivas que pueden orientar la formación de posturas de mayor relevancia para el individuo y/o para los otros, que no son automáticas ni armónicas sino en tensión y dinamismo continuos, de manera que cuando algunas contradicciones se superan emergen otras, generando así un proceso permanente de desarrollo durante toda la vida del ser humano.

Un contexto de práctica en el que se implica la mayor parte de los individuos, principalmente en los primeros años de su vida, es la escuela; ahí se instituyen y realizan prácticas formales e informales en las que ellos se forman como personas de diversas maneras; en tanto que el ámbito escolar está interrelacionado con los otros contextos de participación, en esa malla de relaciones el estudiante emerge como cierto tipo de persona escolar.

En el entramado de estos planteamientos el **objetivo** de este trabajo fue analizar cómo se manifestaban los sentidos subjetivos, a través de las prácticas y expresiones de los alumnos de educación primaria como personas escolares, en relación con el rendimiento escolar.

Método

El trabajo fue realizado en la segunda mitad de un curso escolar, de febrero a junio, en el turno vespertino de una escuela primaria de la periferia de la Ciudad de México y contigua a una zona industrial. El nivel socioeconómico de esa población escolar era bajo (ingresos alrededor del salario mínimo), y la ocupación laboral adulta era en orden descendente: obreros de las industrias cercanas, comerciantes pequeños e informales y trabajadores de la construcción.

Se realizaron observaciones dentro y fuera del salón de clases tres días a la semana, así como entrevistas a profundidad, tanto a los dos alumnos del cuarto grado de primaria que fueron los sujetos de la investigación, considerados de alto rendimiento por sus maestras, como a sus padres, a la maestra actual y del grado anterior así como a algunos de sus compañeros de grado. La construcción teórica en torno al objetivo planteado se realiza junto a la presentación del dato empírico, analizando tanto el contenido como la manera en que era expresado por los alumnos participantes.

De inicio la entrada al ámbito de la institución implicó un desempeño formal, como lo exigen las normas oficiales establecidas, pero con el transcurso del tiempo fue posible inmiscuirse de manera más libre e informal como miembros participantes en las actividades estructuradas y cotidianas.

Las implicaciones de los actores en el sistema educativo en general, y en esta escuela en particular, no son uniformes sino muy diversas y heterogéneas, aunque prevalecen prácticas de larga tradición como: a) la tendencia a asumir que los docentes son quienes tienen el conocimiento y la función de enseñar, los alumnos los que no saben siendo su función aprender contenidos, técnicas y modos de ser y actuar que se plasman en planes de estudio estandarizados, jerárquicamente organizados por niveles; b) la prevalencia de métodos de transmisión-repetición de esos contenidos formales para su retención hasta el momento de la evaluación –que también suele basarse en formas reproductivas–, pasando al olvido inmediatamente después la mayoría de esa información (Fariñas 2004); c) en esa misma lógica, otra tendencia es concebir y/o asumir el aprovechamiento del alumno en función del

logro de esos objetivos, contenidos y prácticas sesgadamente academicistas, medido principalmente por la calificación. Esta medida se ha convertido en criterio para comparar y clasificar los desempeños, entre los que son evidentes las categorías de: alto rendimiento escolar, como el logro eficiente de esos contenidos y prácticas, que se expresa en las calificaciones más altas, y bajo rendimiento escolar como el logro deficiente en dichas metas formales y se expresa en calificaciones bajas o inferiores a un mínimo establecido.

Asumiendo esa concepción de rendimiento, esta institución escolar, personificada en las voces de la maestra actual del cuarto grado y de la del curso anterior (tercero) hicieron sus designaciones; se les solicitó referir a un(a) solo(a) alumno(a) en cada categoría (alto y bajo rendimiento escolar)²; la maestra actual de cuarto grado designó de alto rendimiento a Erasmo, que era referido por sus compañeros como “consentido”, y la de tercero señaló en la misma categoría a Eduardo, referido por sus compañeros como “inteligente” (por privacidad los nombres fueron modificados). Esa discrepancia muestra –a pesar de las tendencias de larga tradición antes señaladas– la asunción heterogénea que explícita o tácitamente llevan a cabo los actores escolares; asimismo, aunque la posición de maestra como “otro” superior en el saber y en la relación de poder con respecto a los estudiantes, dispone una orientación a la implicación de estos en esa práctica, cada uno de ellos participa de modo muy propio, que los convierte en un tipo particular de persona, como muestran los resultados.

Resultados

El “consentido” y el “inteligente”. Sentidos subjetivos en dos formas de ser persona de alto rendimiento escolar

Caso 1.- Erasmo, el “consentido” para sus iguales y considerado el de alto rendimiento por la maestra titular del grupo, cursó un año de preescolar, en el momento de la investigación tenía diez años de edad, era el segundo de dos hijos de familia y estaba inscrito en karate dos días a la semana a condición de “echarle ganas a la escuela”; la madre con educación secundaria se dedicaba al hogar y el padre, con preparatoria inconclusa, laboraba como policía auxiliar.

La posición de Erasmo como alumno de alto rendimiento escolar le implicaba determinadas significaciones y emotividad, vinculadas a un modo específico de actuación; es decir, experimentaba determinada configuración de sentidos subjetivos, conformando una forma particular de ser persona que enseguida se analiza.

El alto rendimiento significaba para él la obtención de calificaciones altas y diplomas, una disposición de superioridad con respecto a sus compañeros y la condición para asistir a clases y práctica de karate. En un momento de la entrevista, con mucha seguridad se expresaba:

Entrevistador: ¿Siempre sacas buenas calificaciones?

Erasmo: Sí, siempre... les gano a todos.

Entrevistador: Y ¿cuáles han sido tus calificaciones?

Erasmo: Las más altas; en segundo y primero saqué nueve punto dos y en tercero nueve punto siete.³

Entrevistador: Y ¿para qué quieres sacar calificaciones altas?

Erasmo: Para ser el mejor... y para tener diplomas, también porque así puedo estar en el karate.

Entrevistador: ¿Cuántos diplomas has ganado?

Erasmo: En todos los años de primer lugar.

En otros diálogos también señalaba: “cuando sea grande quiero ser un maestro de artes marciales; el mejor y ganarles a todos” ... “lucho a causa de ser el mejor”.

Estas expresiones indican que el contexto escolar, en interrelación con el familiar, habían propiciado, hasta ese momento, la construcción en Erasmo de un sentido de superioridad en la competencia, pero aún sin una perspectiva a más largo plazo como persona escolarizada, pues su interés manifiesto de llegar a ser maestro de artes marciales estaba alejado de cuestiones propiamente académicas. Desde luego, la formulación de esta meta no se daba en la abstracción, sino inmersa en la participación inmediata y en la integración yo-otros de este alumno. Esa significación sobre su rendimiento escolar estaba vinculada con su participación social en su medio, con su interacción con los demás, como una condición constitutiva de esa forma de ser persona escolar, pues las personas se constituyen en y a través de sus relaciones (Vygotsky, 1987), y al devenir personas se incorpora a los otros como parte de uno mismo (Marková, 2003; Bajtín, 2000).

Entrevistador: ¿Alguien te anima o te dice que le echas ganas a la escuela?

Erasmo: Mi mamá.

Entrevistador: ¿Qué te dice?

Erasmo: Que le eche ganas para que tenga el primer lugar en diplomas...y para que me dejen ir al karate.

Según la madre, ella y el padre se preocupaban por el “buen” desempeño escolar de Erasmo, acentuando principalmente lo relativo a calificaciones y diplomas; para ese fin, en grados anteriores convinieron con la maestra actual del cuarto grado, con quien la madre tenía vínculo de amistad, para un trabajo académico personalizado con este alumno fuera de la escuela. Todo esto indica una cercana correspondencia entre esa práctica de larga tradición del contexto escolar y las expectativas y estrategias del contexto familiar de Erasmo.

Desde luego, en interrelación con esa significación que Erasmo tenía sobre su rendimiento escolar, estaba también la cuestión emotiva que esa participación con los otros le generaba; él vivía en una dimensión de satisfacción-insatisfacción, de comodidad-incomodidad, que le ocasionaba dilemas y contradicciones en diferentes niveles según las circunstancias y momentos; en el salón de clases la maestra le asignaba responsabilidades de autoridad, como vigilar la disciplina, reportar a quienes transgredían el orden, colaborar en la revisión de algunos trabajos y tareas académicas de sus compañeros, y representar al grupo en ceremonias, homenajes y escolta; él asumía con mucha disposición esos encargos que, junto con sus altas notas y diplomas, representaban un “halago” hacia los adultos y hacia sí mismo, que se expresaba de diferente manera: los adultos lo felicitaban, le aplaudían, le sonreían, la madre con satisfacción decía “¡soy feliz de cómo es mi hijo!”; su maestra con entusiasmo decía de él “¡ese dinamismo que tiene!... es de los que siempre ponen amenidad a la clase, son los que siempre están contestando, jeso es lo que me gusta!”, y con frecuencia solía expresarle “gracias mi hijito ... ¡si todos fueran como tú!”, y Erasmo, a veces que no estaba la maestra en el aula expresaba “¡ahora mando yo! ..., aunque no te guste soy mejor que tú”, y en ocasiones fuera del salón de clases, sin que mediara ninguna provocación por parte de algún compañero, mostraba frente a alguno o algunos de ellos posturas de karate, en actitud desafiante de combate. Esa necesidad persistente de demostrar que era el mejor daba cuenta de la construcción de un sentido de jerarquía y competencia continua, formado como una arista de su yo en analogía al “yo para mí, el otro para mí y yo para el otro” de Bajtín (2000).

Asimismo, ese sentido subjetivo de Erasmo en torno al rendimiento escolar, con una participación cercana a la autoridad y a veces sustituta de ella, le generaba rechazo y dificultades de aceptación por sus iguales, que él vivenciaba como una contradicción de insatisfacción, incomodidad y disgusto. Ninguno de sus compañeros entrevistados lo consideró un “buen amigo” y en el recreo casi con nadie de su grupo tenía relaciones de juego ni convivencia; el mote de “consentido” que sus iguales le asignaron tenía un significado despectivo y de desaprobación, usado enfáticamente casi siempre que había desacuerdo o disgusto con su actuación. En una ocasión que la maestra estaba fuera del aula y un grupo de compañeros estaban haciendo desorden, Erasmo reportó solo a uno de ellos que fue reprendido por la maestra, y este, cuando salieron al recreo, le reprochó con mucho enojo,

“¿consentido mierda! ¿Qué nomás yo era el único?... ¡te crees mucho!”; a lo que Erasmo respondió también con enojo, *“a mí me vale, hablas de envidia”*, y se retiró sin pretender escuchar ni responder la recriminación de otros compañeros. En otra ocasión que también estaba ausente la maestra, Erasmo ordenó a un compañero que estaba fuera de su lugar conversando en voz baja con otros, *“¡te sientas en tu lugar y te callas!”*, a esto el compañero contestó *“sí maestra, lo que diga”*, esto provocó risas generalizadas y ocasionó mayor desorden, y Erasmo enrojecido dijo palabras inaudibles inclinando la cabeza con gestos de hacer anotaciones en su cuaderno, y aunque el grupo estuvo desordenado más que otras veces, no reportó a nadie al regreso de la maestra, como si este incidente le hubiera generado tensión e indecisión de qué hacer. En un extracto de la entrevista también expresaba:

Entrevistador: ¿Cómo te llevas con tus compañeros del grupo?

Erasmo: Casi no me llevo... no son mis amigos... tengo amigos en otros salones.

Entrevistador: Pero ¿por qué no son amigos?

Erasmo: Me molestan y eso me da coraje.

Entrevistador: ¿Por qué te dicen consentido?

Erasmo: (inclina la cabeza y no contesta).

Entrevistador: ¿No te gusta que te digan así?

Erasmo: (aún cabizbajo, en voz baja y entrecortada): No... me... me siento mal... que se burlen así... pero a lo mejor también lo dicen de envidia.

Sin embargo, para afrontar esas contradicciones que parecían unidas a situaciones de insatisfacción y disgusto, Erasmo desplegaba recursos, estrategias o soportes (Martuccelli, 2006); así, la superioridad que con frecuencia asumía o su disposición ocasional a colaborar académicamente con algunas compañeras para lograr alguna aceptación, parecían formas de enfrentar o sortear dichas contradicciones; asimismo, arriesgando el estatus de alumno “bien portado” que la maestra valoraba como parte de concebirlo el alumno de alto rendimiento (y de lo que él era consciente), así como la posible crítica de sus iguales, a veces se inmiscuía en la indisciplina en el salón de clases como estrategia para obtener alguna aceptación por sus compañeros. También, sabía utilizar su experiencia en karate en el tiempo de recreo, mostrando y enseñando a compañeros de grados superiores las posiciones y destrezas que al respecto conocía y dominaba; dichos recursos se mostraban en su carácter instrumental, sin llegar a ser algo deliberado que lo implicara a la elaboración de una postura diferente, pero que en ese nivel representaban un sostén a su implicación dinámica y a su estatus de persona de alto rendimiento escolar, que lo convertían en un sujeto activo, que interrelacionaba de modo muy personal sus participaciones en diversos contextos (Dreier, 2005).

Como síntesis vale decir que Erasmo, como persona de alto rendimiento escolar, se había formado un sentido subjetivo caracterizado por una significación orientada a la obtención de altas notas, diplomas y superioridad jerárquica respecto a sus iguales, por sentimientos de halago y satisfacción en relación con los adultos y de insatisfacción y disgusto en relación con sus iguales; ante las contradicciones ejercía algunas estrategias o soportes como recursos instrumentales y despliegue de su capacidad para realizar posibilidades de acción, que lo hacían una persona particular y dinámica.

Caso 2.- Eduardo, el “inteligente” para sus iguales y considerado el de alto rendimiento escolar por la maestra del grado anterior, cursó un año de preescolar, tenía diez años de edad al momento de la investigación y era el tercero de los tres hijos de familia, todos varones; en una parte de su tiempo libre practicaba de manera informal pero sistemática el fútbol con sus hermanos y amigos; la madre con escolaridad de primaria terminada, además de los quehaceres del hogar vendía comida afuera de la fábrica en la que su esposo laboraba como obrero, quien contaba con secundaria incompleta.

El alto rendimiento significaba para Eduardo la obtención de “buenas” calificaciones, el ser inteligente y la posibilidad para establecer relaciones solidarias con sus compañeros; en un extracto de la entrevista señalaba con entusiasmo y seguridad:

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

Eduardo: Sííí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Eduardo: Porque aquí aprendo más... y saco buenas calificaciones.

Entrevistador: ¿Solo por eso?

Eduardo: ¡Aah!... también porque así tengo muchos amigos.

Asimismo, en otras conversaciones informales Eduardo se reconocía explícitamente haber sido de alto rendimiento en su trayectoria escolar: “yo no soy consentido sino inteligente” ... “saqué nueve y diez en primero y segundo, y en tercero puro diez y diploma”; y uno de sus propósitos explícito era “sacar puro diez”.

Desde luego, está presente la inminente integración yo-otros, pues esos otros con quienes se entabla relaciones tienen un papel para que uno se constituya en lo que es y se piense como es (Bajtín, 2000); en el caso de Eduardo, aunque su madre reconocía que no tenía tiempo para estar pendiente de todo lo relativo a la escuela de su hijo, señalaba: “lo atiendo lo más que puedo, platico buenamente con él que es bonito saber mucho y lo animo que estudie”. En algunos diálogos informales Eduardo también apuntaba, “mi papá y mi mamá me dicen que si saco de siete pa’riba iremos otra vez a Jalisco⁴ ... yo le hago la lucha”. Su maestra actual de cuarto grado con frecuencia le decía, con distintos términos, que era inteligente pero que todo sería mejor si no hiciera tanto relajo, y al preguntarle quién había sido su mejor maestra él aludió a la de tercer grado (la misma que lo consideró como el alumno de alto rendimiento), expresando: “no se burlaba, ayudaba y me decía que estudiara mucho y que así sería más inteligente” ... “con ella saqué puro diez”. En una parte de la entrevista a esta maestra, ella expresó:

Eduardo es un niño muy inteligente, a la primera capta la idea y comprende las cosas... es muy ágil para hacer sus trabajos y ejercicios. Pero sobre todo ¡esa disposición a ayudar y compartir sus conocimientos!, es valioso en este mundo de tanto egoísmo, de individualismo, de todo para mí...

En estrecha relación con esa significación y actuación de Eduardo en torno a su alto rendimiento escolar estaba la emotividad que su participación le generaba, conformando determinados sentidos subjetivos.

Así, el calificativo de “inteligente” asignado por sus compañeros no tenía significado despectivo o excluyente, sino de reconocimiento y aceptación, que Eduardo asumía con agrado, en total contraste con el de “consentido” asignado a Erasmo.

También, vinculado con el contexto deportivo, Eduardo era apasionado del fútbol, lo practicaba sistemáticamente en su tiempo libre fuera de la escuela, dentro de ella era su organizador en el recreo escolar; este deporte constituía un mediador importante para sus relaciones amistosas, era tema recurrente en sus conversaciones, con mucho gusto decía que su meta era ser un gran futbolista. Aquí existe coincidencia con Erasmo, en tanto que ambos se planteaban metas alejadas de lo académico⁵; sin embargo era solo parcial: en Erasmo tenía un sentido de superioridad jerárquica (ser maestro de artes marciales y ganarles a todos), mientras en Eduardo estaba vinculado a un sentido de solidaridad, relacionado con su participación en el contexto escolar y con las condiciones socioeconómicas que experimentaba en familia, pues al preguntarle por qué esa meta contestó “para ganar dinero, ayudar a mis papás y mis hermanos que no les falten cosas”.

Asimismo, en el salón de clases Eduardo siempre se mostraba activo e implicado en las actividades académicas y las relaciones sociales; con frecuencia levantaba la mano para responder u opinar, a

veces lo hacía sin pedir la palabra, mostraba rapidez y eficiencia en terminar actividades y ejercicios académicos, para luego inmiscuirse en ayudar a otros sin distinciones, compartir materiales, tareas, dejarse copiar o bien insertarse fácilmente en conversaciones y actividades lúdicas. Esta participación de Eduardo le generaba valoraciones negativas y sanciones por parte de la maestra: llamándole la atención, recordándole que el trabajo era individual, que sólo hiciera lo suyo, escribiendo notas en su cuaderno para enterar a la familia, recriminándolo o sacándolo del aula, situaciones ante las cuales este alumno mostraba cierta emotividad; en sus propias palabras expresaba: *“no me gusta...pero ni modo”* ... *“a veces hacemos relajo varios y siento mal que solo a mí me regañe y me castigue”* ... *“también ayudar a otro no es malo”*; asimismo, esa forma de actuación de Eduardo era el fundamento para que esta maestra no lo considerara el alumno de alto rendimiento. Sin embargo, precisamente esa manera de implicación de Eduardo era valorada y aceptada por sus iguales; todos los entrevistados lo consideraron su mejor o el mejor amigo diciendo: *“es buen amigo”* ... *“nos ayuda a todos”* ... *“me gusta como es amigo”*. En una ocasión que estaba platicando y riendo con otros compañeros la maestra le ordenó que saliera del salón de clases, en el momento en que cabizbajo y pausadamente se desplazaba hacia afuera algunos compañeros expresaron: *“dele chance maestra”* ... *“no estaba haciendo maldades”*... *“ya habíamos acabado”*.

Eduardo también se planteaba como meta lograr calificaciones de solo diez, pero eso estaba reñido con su implicación solidaria del conocimiento, su relación social y de amistad dentro del aula, que la maestra desaprobaba por considerarla transgresora del orden, que ella tenía en cuenta para asignar la calificación; esto representaba un dilema para Eduardo. Asimismo –y mostrando también que el vínculo significado-sentimiento-acción no guardan una relación lineal ni armónica– en una carta que por el día del maestro Eduardo dirigió a esta maestra, él expresaba una valoración crítica de sí mismo diciendo: *“...usted es muy buena esos regaños no son porque sí es porque hacemos algo malo y porque la desobedecemos yo la quiero como mi mamá por que usted me a enseñado mucho y gracias a usted soy muy inteligente”*. Sin embargo, dichas formaciones subjetivas no se constituyeron, durante el tiempo de la investigación, en movilizadores para generar una transformación de esa forma de participación; es decir, parecían solo declaraciones formales (esfera cognitiva) sin configurarse como unidad con la emoción y la acción, un sentido subjetivo que lo orientaba a mantener su forma de participación o, quizás con Trevarthen (1993), que su expresión emocional se constituía en el principal punto de partida de su relación amistosa y solidaria, de su comunicación, de su cognición y de su aprendizaje. Es decir, parece clara, en todo este relato participativo y relacional de Eduardo, la integración dinámica comprender-sentir-actuar y yo-otros, como una compleja configuración de su persona.

En suma, Eduardo como persona de alto rendimiento escolar se había formado un sentido subjetivo que se puede denominar de solidaridad académica y relación de amistad con sus iguales, que le significaba la obtención de “buenas” calificaciones y la expresión de inteligencia y capacidad para compartir académica y amistosamente con compañeros, logrando experiencias de satisfacción en la relación con ellos y de desagrado con respecto a su maestra; pero las tensiones o contradicciones inmersas en esta situación no se configuraban en situaciones dilemáticas que movilizaran la transformación del sentido de su implicación y negociación con los otros hasta el momento de la investigación.

Conclusiones

El fundamento analítico de este trabajo en la unidad de afecto, cognición y acción, que configura los sentidos subjetivos, es condición particular de ser persona como integración dinámica sentir-pensar-actuar, permitió dar cuenta del modo particular y diferente de ser persona de dos alumnos ubicados en la misma categoría de alto rendimiento escolar. En este marco, los sentidos subjetivos de cada uno fueron el sustento para dar cuenta de sus diferencias individuales y desarrollos personales, asimismo, para superar las implicaciones de establecer clasificaciones de alumnos en torno al rendimiento escolar a partir de sus comparaciones desde la calificación, principalmente la exclusión de quienes no comparten una categoría y la homogenización de los que son incluidos en ella. Así, mientras en uno de los casos del estudio el alto rendimiento significaba la búsqueda y obtención de

calificaciones altas, diplomas, y un sentimiento de superioridad jerárquica, vinculado a una emotividad de agrado, halago y satisfacción en relación con los padres y la maestra, pero de disgusto y tensión en relación con sus iguales, en el otro caso se expresaba un sentido subjetivo fundado en una “participación académica solidaria”, donde alto rendimiento escolar significaba obtención de “buenas calificaciones”, una ocasión para ejercer solidaridad, establecer relaciones de amistad, en conjunción con estados emotivos de “satisfacción” y “agrado” con los iguales y de insatisfacción y desagrado con los adultos, sobre todo con la maestra titular del grupo.

Asimismo, este trabajo ha mostrado que esas formaciones subjetivas de los alumnos no se construyen en la abstracción o intimidad ni a partir de uno solo de los elementos, sino en relaciones tensas y dinámicas entre acción-cognición-emoción, en situaciones específicas de participación en contextos locales concretos, así como en relaciones dinámicas yo-otros como una dialéctica atribución-asunción. En consecuencia, no se comparte el reduccionismo que sugieren las recurrentes y abstractas designaciones de “inteligente”, “listo”, “cerebro”, “mechado”, etc., hacia los alumnos de alto rendimiento, que solo aluden al aspecto cognitivo y como una formación interior, individual y aislada de su actuación y emotividad como proceso indisoluble.

De manera generalizada, en torno al rendimiento escolar, se ha considerado como el problema apremiante de resolver la situación del bajo aprovechamiento, planteando como alternativas una educación especial a dichos casos, o la integración educativa que se formula como política actual, pero no suelen concebirse como sujetos de atención o como problema los casos considerados de alto rendimiento, que se asumen como el éxito de la escuela, como el ideal que debieran alcanzar los que se ubican en el otro extremo. Desde los resultados de este trabajo se cuestiona esa exclusividad, porque también en cada uno de esos casos se configuran formaciones subjetivas dilemáticas que pueden generar desajustes personales: estados extremos de tensión yo-iguales o yo-adultos ante los cuales los individuos respectivos no encuentren recursos de afrontamiento o posibilidades de acción; o formaciones subjetivas con relaciones dilemáticas y muy tensas entre sus partes (cognición-emoción-acción) sin posibilidades de acción para superarlos; en nuestro estudio, aunque no puede verse como una situación dramática, resulta paradójico que los dos alumnos fueran considerados de alto rendimiento y que cada uno de ellos se formulara metas a futuro alejadas de lo propiamente académico; esto, entre otras cuestiones, no debiera pasar inadvertido para el sistema educativo, que su lógica tradicional no le permite visualizar.

Por último, la calificación como la medida del rendimiento escolar que constituya criterio para comparar, clasificar y excluir e incluso discriminar, es muy cuestionable desde los fundamentos de este trabajo. ¿Cómo evaluar el desempeño del alumno que supere esa situación, hacia la consideración de los modos particulares de ser persona de los alumnos? Aunque se pueden formular distintas alternativas, la idea general, desde este trabajo, tendría como núcleo principal no la comparación de los desempeños de los alumnos, sino el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo; si se quiere, parodiando a Vygotsky, algo así como que tanto lo que ayer fue una potencialidad es ahora una destreza o un desarrollo actual; no tendría sentido aquí hablar de alto y bajo rendimiento y sus demás clasificaciones e implicaciones.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Dreier, O. (2005). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en: Pérez Campos, Gilberto; Alarcón Delgado, Irma; Yoseff Bernal, Juan y Salguero Velázquez, Alejandra (comp), *Psicología Cultural*, vol. 1, pp. 28-81. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Fariñas, L. G. (2004). *Maestro, para una didáctica de aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, R, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, participación periférica legítima*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Marková, I. (2006). “On the inner alter in dialogue”. *International Journal for Dialogical Science*, vol. 1, no. 1. Scotland: University of Stirling, pp 125-147.
- Martuccelli, D. (2006). “Lecciones de sociología del individuo (conferencias)”, Lima.

- Pérez, G. (2012). "¿Qué es el desarrollo psicológico? Una propuesta desde una perspectiva sociocultural". En: Pérez, G. & Yoseff, J.J. (coord.). *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. pp. 4-25. Departamento Editorial, FES Iztacala UNAM.
- Trevarthen, C. (1993). "The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating". En Neisser, U. (ed.) *The Perceived Self. Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*, pp. 121-173. Massachusetts: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- _____. (1996). *Obras escogidas*, t. IV. Madrid: Aprendizaje Visor.

Notas

1. Es importante señalar que esa excepción de explicitud del autor no significa que para él dicho elemento no sea importante, de hecho, en tanto que comparte los planteamientos que sobre el desarrollo Vygotsky formuló, entre los que se encuentra el principio del origen social del desarrollo, se afirmaría que desde su perspectiva la subjetividad no puede asumirse como una inherencia de la intimidad, abstraída o alejada de la práctica e implicación social del sujeto, sino en su origen sociocultural y naturaleza relacional.
2. Merece aquí una referencia a Bajtín (2000, p. 17) "El otro es la primera condición de la emergencia del sujeto que se dice 'yo'".
3. En México la escala numérica de la calificación escolar va de 0 a 10.
4. Jalisco es un estado, provincia o entidad federativa de la parte central de México hacia el Océano Pacífico.
5. Aunque esta situación no es dramática, sí debiera ser motivo de reflexión en torno al sistema escolar: los alumnos que la institución considera de alto rendimiento académico no expresan interés académico al plantearse metas a futuro.