

EL SENTIDO DE IR A LA ESCUELA: RELACIÓN CON EL SABER (RAS¹) DE ESTUDIANTES RURALES

Mauricio Franco Arias²

Recepción: 20 de agosto de 2015

Aprobación: 10 de enero de 2016

Artículo de Investigación

- 1 *Rapport au savoir*: Teoría antro-po-sociológica, de corte francés, interesada en investigar la relación con el saber de los estudiantes de sectores populares.
- 2 Docente Universidad Icesi, Cali, Colombia
Docente Secretaría de educación Valle del Cauca
Magister en educación, Universidad Icesi
mauriciofranco_7@hotmail.com

Resumen

Este artículo se sustenta en los hallazgos de una investigación interesada en escuchar la voz de los estudiantes respecto a las relaciones que establecen con el saber y el sentido que ellos encuentran en su asistencia a la institución escolar. El propósito de la investigación fue conocer qué *sentido* tiene para un grupo de estudiantes de una zona rural del Valle del Cauca (Colombia), ir a la *Escuela*. La indagación se hizo tomando como soporte conceptual la línea Antropo-sociológica de la teoría de la RAS –Actividad-Acción-Relación con el saber–. La investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo hermenéutico. En el estudio, participaron 11 estudiantes de grado décimo de una institución pública del municipio de Dagua, Valle del Cauca. La información se obtuvo a partir de la aplicación de *Balances de saber*, que, como su nombre lo indica, son instrumentos que procuran establecer la *Relación con el saber* construida por los estudiantes. Como resultado de la investigación pueden señalarse, fundamentalmente, que los estudiantes no encuentran un *Sentido* claro en su asistencia a la escuela; en virtud de que, no han establecido los referentes de Gusto, Placer y Expectativa necesarios para su configuración.

Palabras clave: sentido, actividad-acción-relación con el saber, balances de saber y escuela.

THE MEANING OF GOING TO SCHOOL: RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE (RAS) OF RURAL STUDENTS

Abstract

This article is based on the findings of a research interested in hearing the students' voice regarding the relationships they establish with the knowledge and the sense they find in their attendance to the school institution. The purpose of the research was to know what sense it has for a group of students from a rural area of Valle del Cauca (Colombia), to go to school. The inquiry was made taking as conceptual support the Anthropo-sociological line of the theory of RAS -Activity-Action-Relation with knowledge. The research was qualitative with a hermeneutical interpretation approach. In the study 11 tenth grade students of a public institution of the municipality of Dagua, Valle del Cauca participated. The information was obtained from the application of balances of knowledge, which, as the name implies, are instruments that seek to establish the relationship with the knowledge built by the students. As a result of the research, it can be pointed out, fundamentally, that students do not find a clear sense in their attendance at school; By virtue of which, they have not established the referents of Taste, Pleasure and Expectation necessary for their configuration.

Keywords: sense, activity-action-relation with knowledge, balances of knowledge and school.

O SIGNIFICADO DE IR À ESCOLA: RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO (RAS) DE ESTUDANTES RURAIS

Resumo

Este artigo baseia-se nos resultados de uma pesquisa interessada em ouvir a voz dos alunos sobre as relações que estabelecem com o conhecimento e o sentido que encontram em seu atendimento à instituição escolar. O objetivo da pesquisa foi conhecer o sentido que tem para um grupo de alunos de uma área rural de Valle del Cauca (Colômbia), ir para a escola. O inquérito foi feito tendo como suporte conceitual da linha antropro-sociológica da teoria da RAS - Atividade-ação-relação com o conhecimento. A pesquisa foi qualitativa com abordagem de interpretação hermenêutica. No estudo participaram 11 alunos do décimo grau de uma instituição pública do município de Dagua, Valle del Cauca. As informações foram obtidas a partir da aplicação de balanços de conhecimento, que, como o nome indica, são instrumentos que buscam estabelecer a relação com o conhecimento construído pelos alunos. Como resultado da pesquisa, pode-se ressaltar, fundamentalmente, que os alunos não encontram um sentido claro em sua frequência na escola; Em virtude disso, não estabeleceram os referentes de Gosto, Prazer e Expectativa necessários para sua configuração.

Palavras-chave: sentido, atividade-ação-relação com o conhecimento, balanços de conhecimento e escola.

LE SENS D'ALLER A L'ÉCOLE : LA RELATION AVEC LE SAVOIR (RAS) DES ÉTUDIANTS RURAUX

Résumé

Cet article s'alimente des résultats d'une recherche qui a recueilli la voix des étudiants s'exprimant sur les relations qu'ils établissent avec le savoir et le sens qu'ils donnent à leur présence à l'école. Le but de la recherche était d'identifier quelle signification un groupe d'étudiants d'une zone rurale de la Vallée du Cauca (Colombie) donne au fait d'aller à l'école. L'investigation s'est effectuée en prenant comme support conceptuel la ligne antropro-sociologique de la théorie de la RAS --Activité-Action-Relation avec le savoir-- L'investigation a été de type qualitatif avec un point de vue interprétatif herméneutique. Onze étudiants de classe de dixième d'une institution publique de la municipalité de Dagua, Vallée du Cauca, ont participé à l'étude. L'information a été obtenue à partir de "bilans de savoir", qui, comme son nom l'indique, sont des outils qui essaient d'établir la Relation avec le savoir construite par les étudiants. Comme résultat de la recherche on peut relever, principalement, que les étudiants ne trouvent pas de Signification claire à leur assistance à l'école; en vertu de quoi, ils n'ont pas établi les référents de Goût, Plaisir et d'Attente nécessaires pour sa configuration.

Mots-clés: signification, activité-action-relation avec le savoir, bilans de savoir et écoles.

Introducción

El propósito de este escrito es revelar los resultados de una investigación que indagó sobre el sentido que tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela. Para tal efecto, se desglosó esta inquietud central en tres etapas. 1) Conocer sobre las relaciones de placer/desplacer que establecen los estudiantes con la escuela. 2) Indagar acerca del gusto que genera en los estudiantes la asistencia a la escuela. 3) Reconocer las expectativas que tienen los estudiantes respecto a su paso por la escuela.

La investigación se soportó conceptualmente en la teoría de corte francés conocida como *Rapport au Savoir* (RAS). Esta perspectiva se interesa por comprender el conjunto de relaciones que un sujeto establece cuando se enfrenta a una situación o necesidad de aprendizaje y el sentido que tienen para él aprender. Además, esta línea de investigación centra su interés en el fracaso escolar, pero desde una perspectiva del sujeto y se cuestiona por este asunto “en términos de *relación con el saber y con la escuela*” (Charlot, 2008, p. 18).

El estudio formó parte de una macroinvestigación liderada por el profesor Armando Zambrano en la Universidad Icesi, con el propósito de indagar por el sentido de ir a la escuela y la relación con el saber que establecen los estudiantes. La intencionalidad investigativa merece enfatizarse, fue, a todas luces, pedagógica; dado que apuntó, en todo momento, a reflexionar sobre las condiciones y realidades de la educación con miras a una posible transformación de la misma (Zambrano, 2016). Es de anotar que, algunos estudios, con intencionalidad similar, sustentados teóricamente en la teoría de la RAS se han adelantado en territorio francés, además de otros estudios en España, Canadá y Brasil.

La investigación se justificó en dos ejes, esencialmente. En primer lugar, procuró responder a la cuestión por el sentido que tiene para un estudiante rural asistir a la escuela y cómo este sentido se configura a partir de la relación establecida con el saber. El estudio buscó conocer sobre el sentido auscultando en la discordancia existente entre el gusto y placer de ir a la escuela y los pobres resultados escolares de los estudiantes, entre otros aspectos. En segundo término, la propuesta buscó contrastar estos hallazgos a la luz de los postulados de la teoría de la RAS.

El hallazgo fundamental de la investigación fue uno, en esencia: los estudiantes no encuentran un sentido claro en su asistencia a la escuela; para que se configure el sentido, es necesario que converjan elementos de Gusto, Placer y Expectativa. Por ende, para que un acto, como la asistencia a la escuela, pueda ser vivenciado con sentido pleno, sería necesario que los estudiantes hubiesen configurado de manera categórica su gusto, su placer y sus expectativas frente a la escuela. Sin embargo, este no fue el escenario revelado por los resultados de la investigación.

Sentido y Escuela

El sentido es el telón de fondo de toda la obra humana. Uno de nuestros signos característicos como especie, se encuentra en aquella capacidad que tenemos, como sujetos, de dotar de sentido nuestro mundo. Es decir, tras cada acto humano, por insignificante que parezca, se configura una “relación de sentido” (Charlot, 2008, p. 130) que determina su ocurrencia. Así pues, podría pensarse que la pregunta por lo humano, conduce, indefectiblemente, a la pregunta por el sentido.

Cuando Paulo Freire (1970) se sumerge en el problema de la *humanización* y la *deshumanización* como posibilidades tangibles de cada individuo, pareciese, de hecho, que pretende incursionar en una indagación sobre el sentido de lo humano. Somos seres inconclusos –en palabras de Charlot, somos obra inacabada–. Este inacabamiento conmina al individuo a vivir en búsqueda permanente, procurando constituirse en sujeto (Charlot, 2008). La perpetua búsqueda humana es, dicho de otra forma, una búsqueda de sentido.

Para Leontiev (citado por Charlot, 2008), “el sentido de una actividad constituye la relación entre su fin y su móvil, entre lo que incita a actuar y aquello hacia lo cual la acción está orientada como resultado inmediato” (p. 92). Para abordar estos elementos nuevos aportados por Leontiev –móvil y fin– en la comprensión del sentido, es oportuno trazar una línea de conexión con la escuela. Cuando se procura comprender el sentido que tiene para un niño o adolescente ir a la escuela, se debe desentrañar lo que subyace para este individuo en la realización de este acto. Esta tarea no será posible, desde ningún punto de vista, si no se ausulta, por un lado, lo que incita a este chico a ir a la escuela; y por otra parte, si no se comprende lo que el individuo persigue con esta acción. Además, no es suficiente realizar estos análisis por separado, pues como ya se ha indicado anteriormente, el sentido de una acción como asistir a la escuela, radica precisamente en la relación existente entre estos dos elementos: el móvil y el fin.

Parte de la respuesta a este interrogante, sobre el sentido que tiene para un niño o adolescente ir a la escuela, podía encontrarse hasta hace algún tiempo en la inmortal frase de Sarmiento *civilización o barbarie* (citada por Duschatzky y Birgin, 2001). Desde esta lógica, asistir a la escuela significaba, poco menos, que eludir la posibilidad de ser un *bárbaro*. En un sentido más amplio, la escuela era la única ruta que garantizaba el éxito del *pensamiento educativo de una sociedad* (Zambrano, 2011); y por ende, el escape de la barbarie.

“La escuela fue concebida para la transformación de las sociedades” (Duschatzky, 1999, p. 15). Es decir, el sentido fundacional de la escuela estaba soportado fuertemente en preceptos de amalgamamiento social. De este sentido inicial,

todavía se hacen evidentes algunos vestigios; la escuela mantiene casi intacta su primigenia encomienda de *Reproducción de la sociedad*, lo que puede entenderse también en términos de una respuesta social a la construcción de sentido sobre la institución escolar (Silva-Pena *et al.*, 2013).

En sus inicios, la escuela respondía al ideal de la Ilustración. Garantizar acceso al conocimiento era equivalente a garantizar libertad, igualdad y progreso (Duschatzky, 1999). Más allá de esto, la escuela era la encargada de reproducir el proyecto de una sociedad; de perpetuar lo que Foucault (2006) denominaba el *rostro de una época*. Dicho de otro modo, la escuela así su sentido social en su capacidad homogeneizadora; se esperaba, por tanto, que esta institución lograra alinear las diferencias individuales en un compacto nódulo que materializase los ideales de la patria.

Esta capacidad de la escuela como institución aglutinadora del pensamiento social de una nación, se ha visto seriamente comprometida en épocas cercanas, por dos razones en esencia. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que, de un tiempo a esta parte, los lazos sociales que se empezaron a construir en las sociedades respondían a determinados territorios (Duschatzky & Birgin, 2001) y no tanto a un pensamiento nacional. Así mismo, la segunda causa de este debilitamiento puede rastrearse hasta el momento en que empezó a tomar fuerza la tesis de que “una escuela común que satisfaga el ideal de una educación igual para todos [...] acogiendo sujetos muy diversos, parecía una contradicción o un imposible” (Gimeno, 2005, p. 69). Queda entonces para la reflexión –pues de seguro la respuesta no ha terminado de construirse– la pregunta planteada por Gimeno: ¿Cómo abordar la enorme diversidad de sujetos en una escuela igualadora?

No obstante lo anterior, pareciese existir un consenso sobre los dos ejes de sentido que han fundamentado la escuela desde del siglo XX. El sentido de la escuela, por un lado, se determina socialmente. Se asiste a la escuela con la intención de ocupar un lugar en la sociedad, mejor aún, se asiste a la escuela porque los padres conservan grandes expectativas sobre el futuro de sus niños (Silva-Pena *et al.*, 2013) en relación con su paso por la institución escolar. Pero más allá de esto, el sentido de ir a la escuela puede explicarse –muy en relación con el propósito de esta inquietud investigativa– desde las *motivaciones internas* (Silva-Pena *et al.*, 2013, p. 243) de cada individuo. Cada sujeto asiste a la escuela porque espera algo para sí; esta segunda perspectiva es lo que podría denominarse como el sentido subjetivo de la escuela.

Un estudio reciente (Hernández, 2010) reafirma varios elementos de los recogidos hasta el momento en este recorrido. Señala el investigador que, la escuela actual representa para los estudiantes tres cosas, en esencia; 1) garantiza mejores condiciones de vida; 2) permite el ingreso a escenarios de reconocimiento social; y 3) se constituye en un lugar para consolidar lazos de amistad.

Hasta aquí, resulta claro que el sentido de la escuela, grosso modo, se ha movido desde los ideales ilustrados, pasando por la pretensión social de construcción de nación, hasta reposar en años recientes en dos pilares fundamentales: un sentido social externo –objetivo– de la escuela, que obviamente es socialmente construido; y un sentido que es más bien de carácter interno –subjetivo– y que responde directamente a las motivaciones y expectativas del sujeto. Sin embargo, en tiempos actuales, de *Modernidad líquida* (Bauman, 2012), la fórmula del sentido para la escuela no pareciese estar establecida con tanta claridad, o por lo menos resulta susceptible de una revisión un tanto más cuidadosa.

En tiempos de hoy, “las formas que antes parecían garantizarles a los hombres un contorno común –entre ellas la escuela–, que le aseguraban al lazo social alguna consistencia, perdieron su pregnancia y entraron definitivamente en colapso” (Pelbart, 2009, p. 21). Por tanto, parece una empresa mucho más compleja poder determinar el sentido de la escuela. En épocas actuales, donde “todo nace con el sello estampado de una muerte inminente” (Bauman, 2012, p. 28), se hace más dispendioso escudriñar en aquellas relaciones de sentido que establecen las personas con las instituciones, para el caso que nos ocupa la escuela.

Metodología

La investigación tuvo 5 momentos. En el primer momento, se abordó el problema de investigación, así como la pregunta, la justificación y los objetivos trazados. El segundo momento consistió en construir todo el cuerpo conceptual de la investigación desde la teoría de la Ras. El tercer momento estuvo reservado para el abordaje metodológico y la recolección y tratamiento de los datos. Un cuarto momento se orientó a presentar los resultados del estudio en virtud de la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Por último, el quinto momento fue para la discusión y las conclusiones de la investigación.

La investigación, más allá de los procesos de recoger datos, descubrir hechos y analizar fenómenos, hizo énfasis en la interpretación de los mismos, buscando con ello lograr transformaciones en la realidad de un contexto socio-histórico específico (Ruedas, Ríos & Nieves, 2009); lo anterior determinó la naturaleza cualitativa de la misma. Por tal razón, las energías no estuvieron concentradas en la *resolución* del problema planteado, como si en la búsqueda de que la pregunta que guió la investigación, pudiera tener un mejor nivel de comprensión (Morse, 2003).

En el entendido de que toda interpretación se fundamenta en la comprensión (May, 2003) y que para este estudio, en particular, la comprensión a la que se apuntó fue, a todas luces, ontológica –interesada por el ser– se consideró, naturalmente, apelar a un enfoque de tipo Interpretativo/Hermenéutico. El enfoque interpretativo se sustenta filosóficamente en la fenomenología; es decir,

apunta al descubrimiento del significado de la experiencia vivida (May, 2003); para el caso, la experiencia de un grupo de escolares de décimo grado y su actividad-acción-relación con el saber.

En la hermenéutica, “la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto [...] el cual es susceptible de ser interpretado” (Sandoval, 2002, p. 67). Por tanto, esta metáfora se aplicó a los relatos de nuestros estudiantes para conocer el sentido que ellos establecen en el acto de asistir a la escuela. La hermenéutica ilumina los modos de ser *en* el mundo y permite situar la comprensión en la “manera fundamental de la gente existir *en* el mundo” (Gadamer, citado por May, 2003, p. 144). Por tal razón, se consideró el enfoque hermenéutico en la búsqueda de comprender las relaciones con el saber y las construcciones de sentido que establecen los estudiantes participantes del estudio.

Método

La investigación, como ya se ha destacado, fue de carácter cualitativo. Al procurar indagar por los constructos de los sujetos respecto al sentido, se apeló al método Biográfico/Narrativo, en el entendido de que la información obtenida estuvo fundamentada en las construcciones subjetivas y experienciales de los sujetos. La realidad en el ámbito educativo está determinada por las subjetividades (Ruedas, Ríos & Nieves, 2009). Un camino para acceder a estas realidades subjetivas lo constituyen las narraciones. De tal suerte que, la comprensión de las realidades escolares de los sujetos se hizo apelando a sus propias narraciones. Las narraciones en sí mismas son lógicas, temporales y encierran un sentido (Coffey & Atkinson, 2003); por tal razón, se consideraron como el mecanismo idóneo para atender los objetivos de este estudio.

Sujetos

En la selección de los sujetos se tuvo en cuenta, como primera medida, aquellos que pudieran brindar la mejor información (May, 2003) de acuerdo con el problema y los objetivos planteados. Así mismo, es importante señalar que los sujetos seleccionados se ajustaban al principio de *pertinencia* (Sandoval, 2002); de acuerdo con este principio, estos debían corresponder con los criterios de la investigación macro, liderada por el profesor Zambrano; es decir, estudiantes de décimo grado, pertenecientes a las clases populares y que cursaran estudios en instituciones públicas. La investigación se realizó con 11 estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colon, ubicada en la vereda Tocatá, zona rural del municipio de Dagua, Valle del Cauca. Los estudiantes participantes están en un rango de edad entre los 14 y los 18 años de edad, con una media de 16 años.

Técnica e instrumentos de investigación

En este punto se referirá una de las decisiones metodológicas claves durante el diseño de la investigación: la definición de las técnicas e instrumentos (Quintana, 2006). La técnica de investigación seleccionada para acercarnos a la información, como ya se ha referido, fue la narración. Por su parte, el instrumento utilizado para tal propósito fue el balance de saber. Este instrumento es el manejado desde el grupo ESCOL en sus investigaciones con marco conceptual de la teoría de la Ras. Dentro de los balances de saber se enmarcan los cuatro existenciales referidos por van Maanen (Citado por Morse, 2003) en toda investigación que tenga sustento filosófico en la fenomenología –dado el enfoque Interpretativo/Hermenéutico del estudio–: *Espacialidad-Corporalidad-Temporalidad-Relacionalidad*. Cabe anotar que, para los requerimientos de la presente investigación, al balance de saber original se le han hecho ajustes y adaptaciones.

El balance de saber estuvo conformado por diez consignas formuladas con la intención de propiciar construcciones narrativas de los participantes. Las consignas estaban orientadas a indagar por los referentes de Gusto, Placer/Desplacer y Expectativa que los estudiantes han construido respecto a su relación con la Escuela. En términos específicos, los estudiantes narraron su relación con la escuela enfocándose en variables, como: satisfacción, sentimientos, representaciones, agrado/desagrado, ideas asociadas, novedad, decepción, importancia, motivación y perspectivas de futuro. En la comprensión de las narrativas de los estudiantes, se pudo desentrañar el sentido que los jóvenes establecen en su asistencia a la institución escolar.

Análisis de la información

El análisis es la etapa de la investigación donde se establecen enunciados coherentes y relevantes, a partir del tratamiento de los datos, según los objetivos del estudio (Mejía, 2011). Durante esta fase, se puso el foco de atención en los sujetos (Mejía, 2011) y sus experiencias en su contexto particular. El análisis de la información se hizo a partir de establecer códigos y categorías de análisis hermenéutico. Para Taylor y Bogdan (Citados por Chacón, 2004), “la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar la interpretación de los datos” (p. 6). Así mismo, el proceso de categorización consistió en “agrupar o clasificar conceptualmente un grupo de elementos que reúnen o comparten un significado” (Chacón, 2004, p. 7). Estas categorías, a su vez, fueron subdivididas en variables, cada una de ellas con sus respectivos descriptores.

Para el procesamiento de la información, se contó con un *software* de análisis de información cualitativa denominado Atlas/ti 7.6. Este, perteneciente a la familia de los CDQDAS –Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador–, permitió lograr un adecuado nivel de sistematicidad en el tratamiento de los datos (Chacón, 2004). El último momento del análisis de la información es el denominado momento de *conceptualización*; en esta fase se procuró hacer conclusiones pertinentes acerca de los fenómenos estudiados, haciendo uso de las relaciones y los vínculos encontrados entre los códigos y las categorías (Chacón, 2004).

Categorías y Variables

En la macroinvestigación se definió que el sentido se configuraba desde cuatro categorías: Gusto, Placer, Desplacer y Expectativa. A su vez, cada categoría estaba definida por variables, así: Gusto: *satisfacción, sentimientos y representación*. Placer: *agrado, novedad e ideas asociadas*. Desplacer: *desagrado, decepción e ideas asociadas*. Expectativa: *motivación, importancia y expectación*. Durante la fase de análisis, a cada una de estas variables, se le identificaron descriptores que optimizaron el proceso de comprensión e interpretación de los resultados.

Resultados

A lo largo del presente escrito, se ha dejado entrever la importancia de contemplar la relación estudiante-escuela más allá de los resultados escolares. Es necesario visualizar esta compleja relación asumiendo otro marco de referencia; la propuesta desde la RAS, y específicamente desde esta investigación, para dar alcance a tal propósito, se centró en la indagación por el sentido de ir a la escuela. Entendiendo que la categoría de sentido es tan amplia, se han considerado cuatro subcategorías configurantes del sentido: Gusto, Placer, Desplacer y Expectativas. La presentación de los resultados y la sucesiva discusión, toma como eje las *figuras de aprendizaje* referidas en la Ras: **Aprendizajes Intelectuales y Escolares AIE** –relación epistémica con el saber–; **Aprendizajes Relacionales Afectivos ARA** –relación social con el saber–; **Aprendizajes de Desarrollo Personal ADP** –relación identitaria con el saber– (Zambrano, 2014). Las evocaciones de los estudiantes respecto a las categorías que configuran el sentido se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Sentido de ir a la escuela

Concepto	Categoría	Total evocaciones	Variable	# Evocaciones
<i>Sentido</i>	Gusto	69	Satisfacción	13
			No Satisfacción	13
			Sentimiento	21
			Representación	22
	Placer	55	Agrado	22
			Novedad	20
			Asociación de ideas (placer)	13
	Desplacer	53	Desagrado	19
			Decepción	25
			Asociación de ideas (desplacer)	9
	Expectativa	61	Motivación	33
			Expectación	11
Importancia			17	

El gusto por ir a la escuela

Para desentrañar el sentido que un estudiante encuentra en su asistencia a la escuela, se hace necesario, de manera imperiosa, indagar sobre las relaciones de Gusto construidas con la institución escolar. En virtud de que la categoría del gusto es tan amplia y de uso tan común, se indicarán las variables que se contemplaron para la investigación; estas fueron: *Satisfacción, Sentimientos y Representación*.

Se obtuvieron 13 respuestas relacionadas con la **satisfacción** de ir a la escuela. Se destacan las evocaciones relacionadas con los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) con 5 ocurrencias y las 4 ocurrencias referidas a los aprendizajes relacionales afectivos (ARA). Algunas de estas evocaciones¹ fueron:

AIE

P7m06: “me satisface la unión que tiene con el sena porque me voy a graduar con un técnico” (sic)

ARA

P4f05: “A mí me satisface mis amigos [...] por todo lo que aprendo.”

1 Las evocaciones se presentan tal como se registraron en los balances de saber.

A su vez, se obtuvieron 13 respuestas relacionadas con la **No satisfacción** de asistir a la escuela. En esta variable, la mayor parte de las ocurrencias hacen mención a tiempo/espacio con 8 ocurrencias; seguido de las referidas a ARA con 2 ocurrencias. Como ejemplos:

Tiempo/Espacio

P1f01: “lo que no me satisface es el Aspecto Físico del colegio”

ARA

P1f01: “lo q” no me satisface sus partes de convivencia con los compañeros muchas peleas, y egoísmo” (sic)

Por su parte, los **sentimientos** que despierta el asistir a la escuela fueron referidos en 21 evocaciones. Destacan las 9 ocurrencias relacionadas con los AIE y, en segundo orden, aparecen las 5 ocurrencias referidas a tiempo/espacio. A destacar:

AIE

P1f01: “Sentimientos de alegría de aprender Cada día mas.” (sic)

Tiempo/Espacio

P2f03: “algunas veces es como con algo de desentusiasmo por el colegio como esta” (sic)

Entre tanto, las ocurrencias relacionadas con las **representaciones** de asistir a la escuela, fueron 22 en total. Las evocaciones relacionadas con los AIE y tiempo/espacio predominaron con 7 ocurrencias, respectivamente; así mismo, las ocurrencias referidas a los ARA fueron 5 en total. Algunas de ellas:

AIE

P3f04 “representa aprendizaje porque lo que uno no sabe los profesores no lo pueden decir o no lo pueden explicar”

ARA

P1f01: “Venir al colegio representa conocer personas nuevas no su físico si no sus adentro” (sic)

El placer de ir a la escuela

El segundo componente que determina el sentido de un estudiante respecto a su asistencia a la escuela es el Placer. Resulta imposible pensar en hallarle sentido a un acto, si este no está permeado, por lo menos en algún nivel, por relaciones de placer. En la investigación se entendieron como variables de placer la *asociación de ideas*, el *Agrado* y la *Novedad*.

Los estudiantes expresaron evocaciones relacionadas con la **asociación de ideas placenteras**, respecto a la escuela, en 13 ocasiones. Las ideas placenteras

en torno a los ARA tuvieron 7 evocaciones; por su parte, las ideas placenteras asociadas con los AIE tuvieron 2 evocaciones. Algunas de las expresiones fueron:

ARA

P1f01: “La asocio con diversión: porque habrá alguien que te guste”

AIE

P1f01: “se asocia con aprendizaje, pues cuando se sabe que hay educan”

Así mismo, las evocaciones referidas al **agrado** de asistir a la escuela fueron en total 22. En un primer orden, se ubicaron las evocaciones sobre agrado respecto a los AIE, con 10 ocurrencias; en segundo término, las evocaciones sobre agrado en relación con los ARA tuvieron 7 ocurrencias. Los estudiantes evocaron:

AIE

P7m06: “me produce agrado cuando aprendo algo nuevo”

ARA

P5f10: “lo que me parece agradable es mis compañeros”

Respecto a la **novedad** de ir a la escuela, los estudiantes presentaron en total 20 evocaciones. De estas, 11 estuvieron relacionadas con novedad por los AIE; es de anotar que, tres evocaciones apuntaban a que no se encuentra ninguna novedad en el colegio. Las siguientes evocaciones ejemplifican:

AIE

P4f05: “Si me parece novedoso porque son cosas que cada día salen a la luz y cosas que jamás hemos escuchado” (sic)

No Novedad

P7m06: “no parece novedoso porque Es lo mismo pero en diferentes formas”

Desplacer de ir a la escuela

Si bien es cierto que la asistencia a la escuela implica algún nivel de placer para los estudiantes, no es menos conocido, al menos desde la racionalidad práctica (Aznar & Ull, 2009), que asistir a la escuela también se encuentra fuertemente asociado con escenarios displacenteros. El displacer signa lúgubrementemente la cotidianidad escolar de nuestros estudiantes; para el caso de la investigación, se establecieron como variables de displacer la *Asociación de ideas*, el *Desagrado* y la *Decepción*.

Las evocaciones correspondientes a la **asociación de ideas displacenteras** respecto a la escuela fueron pocas, en total 9. De estas asociaciones, 3 tuvieron relación con los AIE y 2 referían al tiempo/espacio. Algunas de las evocaciones en este apartado fueron:

AIE

P9m08: “la asocio con estrés porque así como se disfruta se vuelve aburridor porque ya se sabe que casi siempre se hace lo mismo”

Tiempo/Espacio

P2f03: “para mí con algo feo por el mal estado en que esta” (sic)

Por su parte, el total de evocaciones que refirieron **desagrado** por asistir a la escuela fue de 19. Entre estas, destacan 7 evocaciones referidas a desagrado por los AIE y 5 evocaciones señalando desagrado respecto a los ARA. Entre ellas:

AIE

P10f09: “porque unas clases se hasen aburridoras” (sic)

ARA

P2f03: “aveces las peleas y als Groserias como se tratan algunos compañeros” (sic)

Las evocaciones que refieren **decepción** por asistir a la escuela son en total 25. De este número total, 8 evocaciones se encuentran relacionadas con decepción por lo ARA y otras 3 indican decepción respecto a los AIE. A manera de ejemplo:

ARA

P2f03: “me he sentido desepcionada por que algunas veces se presentan muchas cosas desagradables como peleas” (sic)

AIE

P4f05: “Me he decepcionado con algunas materias porque No he aprendido lo suficiente como en educación física y artística”

Expectativas de ir a la escuela

Por último, no podemos pasar por alto la estrecha relación existente entre la configuración del sentido y las Expectativas. En términos de expectativas, empiezan a constituirse las redes de sentido establecidas por un sujeto con una actividad, para el caso, la asistencia a la escuela. Para la investigación, se establecieron como variables de expectativa la *Motivación*, la *Expectación* y la *Importancia*.

La **motivación** por asistir a la escuela obtuvo un número alto de evocaciones: 33 en total. Debe empezar por señalarse que 8 de estas evocaciones indican motivación algunas veces; por su parte, 13 de estas evocaciones expresan relación entre la motivación y los AIE y 2 evocaciones referidas a motivación respecto a los ADP. Algunas de estas evocaciones fueron:

AIE

P11m11: “aveces sí me motivo por que estoy agusto con las áreas” (sic)

ADP

P4f05: “motivación porq Siento que obtendre lo que quiero con mi estudio. Aunque aun falte mas por hacer” (sic)

De igual forma, la **expectación** referida a la asistencia a la escuela obtuvo un total de 11 evocaciones. Destaca que, 5 de estas evocaciones referidas a expectación se encuentran relacionadas con los ADP; por su parte, los AIE tuvieron 4 evocaciones. Los estudiantes refirieron:

ADP

P2f03: “es importante en mi vida porque en el colegio nos enseñan cada dia para ser alguien en la vida y salir adelante” (sic)

AIE

P11f11: “espero que lo que me enseñan en clases yo lo coloco a practica algundia” (sic)

Finalmente, la **importancia** que tiene la asistencia a la escuela fue evocada por los estudiantes en 17 ocasiones, 6 de estas evocaciones refieren directamente a los AIE; entre tanto, 5 de las evocaciones atienden a condiciones de tiempo/espacio. Para destacar:

AIE

P4f05: “sí es importante para mi el colegio porque es la base de mi educación” (sic)

Tiempo/Espacio

P3f04: “puedo seguir estudiando Una carrera y poder volverse Una profesional”

Estos resultados no hacen más que reflejar la indefinición en la cual se mueven nuestros escolares. Sus evocaciones indican gusto y placer en la asistencia a la escuela; no obstante, de la misma manera, este acto es efectuado con altas cargas de desplacer. Del mismo modo, las expectativas que depositan los estudiantes en la escuela, generalmente, los remiten a escenarios de su vida futura, evidenciando una desmoralizante desconexión entre la escuela y sus expectativas en tiempo presente. En este cuadro de situación, es impensado hablar de que los estudiantes encuentran un sentido claro en su asistencia a la escuela.

Discusión y conclusiones

En un reciente estudio, Ségoléne (2013) ha dejado entrever la importancia que tiene la relación del estudiante con la escuela en la eventual relación que construye con el saber. Dado que el telón de fondo de esta investigación es la teoría de la

RAS (Actividad-Acción-Relación con el saber), resulta imperativo indagar por esta *Relación* a la luz del vínculo que los estudiantes establecen con la institución escolar (Escuela).

La relación que los estudiantes participantes en el estudio han construido con la escuela es una relación de contrasentidos. Por una parte, opera en ellos el fuerte discurso social-familiar que ubica a la escuela como lugar de paso obligatorio para cualquier persona con proyecciones de éxito –personal, social, laboral– en la vida; de otro lado, los estudiantes reciben, con desencanto, la notoria desconexión existente entre el mundo de la escuela y su mundo de intereses.

En este orden de ideas, se puede afirmar que, lo proyectado en el supuesto – Los estudiantes no encuentran un sentido claro en su asistencia a la escuela– se cumplió en su totalidad; pues si bien, todos los estudiantes respondían las indagaciones sobre el sentido de ir a la escuela, estas respuestas evidenciaban la confluencia de realidades contrapuestas y no estaban exentas de contradicciones al abordar su relación con la institución escolar. Algunas de estas realidades contrapuestas se contemplan claramente, por ejemplo, cuando los estudiantes afirman *querer estudiar* y a la vez expresan su deseo de *no asistir a la escuela*.

En lo que respecta al *Placer/Desplacer* de asistir a la escuela, los estudiantes hacen referencias interesantes. Desde un punto de vista epistémico, la escuela esboza niveles de placer para los estudiantes, en tanto que posibilita el aprendizaje; aprender, pues, sigue siendo uno de los principales incentivos que encuentra un estudiante para asistir a la escuela; no obstante, es en el *qué* y el *cómo* se aprende que el escenario empieza a desbalancearse. Si bien, este estudio no indagó sobre lo que los estudiantes quieren aprender; lo que sí quedó de manifiesto, en los balances de saber, es que lo que los estudiantes desean conocer/saber no es precisamente lo que la escuela les está enseñando. La anterior afirmación es posible si se toma en cuenta que algunas de las palabras más comúnmente asociadas con las áreas del conocimiento son *aburrimiento* y *pereza*. Estas dos palabras hacen su aparición, nuevamente, cuando los estudiantes hacen referencia al método empleado por sus profesores para desarrollar sus clases, acompañadas además por referencias de desentusiasmo y *falta de dinamismo*.

En el campo de los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), los estudiantes fundamentan buena parte del placer que encuentran en la asistencia a la escuela. Para ellos, la escuela es un escenario para *conocer personas*; en la escuela, se entreteje su círculo social próximo y es en ella donde ponen en juego todo el repertorio de interrelaciones que han ido adquiriendo a lo largo de su continuo vital. La escuela adquiere, así, un atractivo especial en tanto que, posibilita para sus estudiantes todo un mundo de interacción social, en muchas ocasiones, más seductor que las áreas de estudio mismas. Es paradójico también anotar que, del

mismo modo, las relaciones interpersonales –con profesores y compañeros– se convierten muy a menudo en fuente de displacer para los estudiantes.

Entre tanto, la relación identitaria con el saber, referida a los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), resulta escasamente evocada por los estudiantes en términos de placer/displacer. En otras palabras, el placer o displacer de asistir a la escuela no parece guardar estrecha relación con el desarrollo personal de los estudiantes. Valdría entonces el cuestionamiento: si partimos del hecho que uno de los propósitos centrales de la escuela es la formación personal de los niños y jóvenes, ¿por qué esta esfera no produce nada cercano al placer, o siquiera al displacer en ellos?

Ahora bien, qué decir con referencia al *Gusto* que los estudiantes participantes en el estudio han establecido con la escuela. En épocas difusas, como las que actualmente vive la escuela, se deben procurar elementos de análisis que permitan construir lo que Ségolène (2013) denomina relaciones educativas con el estudiante; es decir, escenarios de interacción más positivos entre el estudiante, la escuela y su proceso educativo. Uno de estos elementos que debe ocupar un lugar central en el análisis de todos los que participamos, de una u otra forma, en la educación, debe ser el gusto. Es absolutamente necesario indagar por el gusto que los estudiantes encuentran en su asistencia a la escuela, dado que, sin la presencia de este elemento, resulta bastante complicado pensar en estudiantes que logren construir verdaderas relaciones de sentido con la institución escolar.

Desde una perspectiva de relación epistémica con el saber (AIE), la investigación arrojó resultados desalentadores. Los estudiantes, en general, encuentran muy poco gusto en su asistencia a la escuela. En primer término, el gusto por las áreas de estudio es poco; los estudiantes, en líneas generales, se debaten en un implacable duelo entre la alegría de aprender y el aburrimiento que produce estudiar. La mayor referencia a gusto que encuentran los estudiantes, la obtienen cuando piensan en clave de futuro; es decir, cuando visualizan las posibilidades que representan para ellos el evento de terminar un ciclo escolar o poder graduarse. Por otra parte, no se puede perder de vista –aunque pueda parecer una obviedad– que la escuela es un espacio físico como tal y que, las condiciones de este espacio pueden desempeñar un papel determinante en la configuración del gusto de los estudiantes. Para el caso particular de los estudiantes que participaron en la presente investigación, el espacio físico del colegio se convierte en un condicionante negativo para la realización de las actividades académicas, lo que redundo en poca satisfacción –por asociación– con algunas de las referidas actividades escolares.

En cuanto a los ARA, es de anotar que, estos se encuentran muy cercanamente relacionados con la aparición del gusto por asistir a la escuela. La escuela es un escenario que permite a los estudiantes, antes que nada, compartir con sus pares.

En esta posibilidad de interacción social, los estudiantes enmarcan buena parte de sus experiencias satisfactorias; para muchos de los estudiantes, la escuela, más que un escenario de aprendizajes escolares, se ha convertido en un escenario de aprendizajes sociales-relacionales. Es en la escuela donde los jóvenes establecen y consolidan lazos de amistad y además, allí mismo, empiezan a gestarse sus primeras experiencias en relaciones de pareja. Teniendo en cuenta esto, no resulta para nada sorprendente que, buena parte de las referencias a gusto por ir a estudiar tengan referencia directa a la posibilidad de entrar en interacción con otras personas.

Los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), nuevamente, fueron pobremente evocados por los estudiantes al ser indagados por el gusto de asistir a la escuela. Cabe hacer una precisión: estos resultados no desconocen, desde ningún punto de vista, la función que tiene la escuela en la formación personal de los estudiantes; lo que puede leerse de estos datos, en todo caso, es que aunque los estudiantes acuden a la escuela, entre otras cosas, en atención a factores de formación personal, esta formación no es la más comúnmente evocada por ellos, ni tampoco la encuentran directamente relacionada con el gusto.

Finalmente, en lo que respecta a las categorías que conforman el sentido, se hace necesario situar el análisis en lo concerniente a las Expectativas frente a la asistencia a la escuela. Las expectativas que tiene un estudiante respecto al acto de asistir a la escuela, permiten dimensionar cabalmente el proceso por el cual el estudiante ha estructurado su relación con la escuela y, en un sentido más amplio, su relación con el saber (Charlot, Rochex & Bautier, 1992).

La mayor expectativa que tienen los estudiantes, desde un punto de vista epistémico, es la de recibir una educación que les permita culminar un ciclo y obtener un título escolar. En este sentido, los estudiantes posan una gran carga de expectación respecto a la contribución de la escuela para el logro de este propósito; no obstante, lo que al parecer genera un alto nivel de desconcierto en ellos, son las *rutas* seleccionadas por la escuela para dar alcance a este fin. Así mismo, lo que a juicio de los jóvenes resulta más importante de la escuela es que les brinde la posibilidad de graduarse; esto, como requisito, inexorable, para la continuación de estudios o como insumo para la posibilidad de conseguir una oportunidad laboral. Por último, los estudiantes habitan una montaña rusa en cuanto a sus motivaciones; son frecuentes los altos y bajos respecto a la motivación por estudiar; refieren, por una parte, estar altamente motivados por aprender, aunque, por otra parte, las clases y las actividades escolares, como tal, les resultan poco motivantes.

En términos de expectativas, los ARA no predominaron por sobre las AIE. Los estudiantes, como ya se mencionó, esperan más de la escuela en términos

escolares; no obstante, en la relación social con el saber también depositan algún nivel de expectativa. Una de las mayores expectativas que tienen los jóvenes en su asistencia a la escuela –como se puede inferir– es la de conocer personas y la de tener la posibilidad de relacionarse con otros estudiantes e incluso con profesores y demás miembros del personal de la institución. Además de esto, para los estudiantes, estos escenarios de socialización que permite la escuela, se encuentran alineados con los parámetros de importancia que ellos le atribuyen a la institución escolar.

Con respecto a las expectativas, la relación identitaria con el saber (ADP) asume una posición de mayor relevancia, respecto a los dos apartados anteriores –placer/desplacer y gusto–. Esto, en virtud de que los estudiantes posan en la educación gran parte de sus esperanzas en lo que respecta a su formación para la vida. Además de esto, en clave de expectativa, los estudiantes visualizan la posibilidad de obtener logros personales relacionados con su vida escolar, con miras a que estos logros tengan alguna traducción en el eventual éxito de su vida futura. Sin embargo, por la poca profundidad de las narraciones, no queda del todo claro si esta conexión que los estudiantes avizoran entre sus logros escolares y sus eventuales logros futuros, es meramente retórica o si se corresponde con una convicción profunda.

Para concluir, se retomará la idea de que el supuesto se cumplió en su totalidad. Para que se configure el sentido, es necesario que converjan elementos de Gusto, Placer y Expectativa. Por ende, para que un acto, como la asistencia a la escuela, pueda ser vivenciado con sentido pleno, sería necesario que los estudiantes hubiesen configurado de manera categórica su gusto, su placer y sus expectativas frente a la escuela. En palabras de Zambrano (2015), el aprendizaje y la escuela deben estar en capacidad de permitir a los estudiantes encuentros con el placer. Sin embargo, este no es el escenario que nos muestran los resultados de esta investigación; si bien es cierto que los estudiantes encuentran elementos que pueden ser asociados con el gusto y el placer en su asistencia a la escuela y que además de esto, posan una serie importante de expectativas en este acto; no es menos cierto que la escuela alberga un sinnúmero de componentes que resultan no satisfactorios, desplaceros e, incluso, decepcionantes. Además, para muchos estudiantes aún no es claro qué expectativas tienen para ir a estudiar.

En sintonía con lo anterior, Charlot (2008) insiste en que, una actividad tiene sentido en tanto tiene la potestad de desencadenar relaciones con el interior y con el mundo; relaciones que, para los estudiantes de esta investigación en particular, se mueven, casi que por igual, entre el placer y el displacer; entre el gusto y el no gusto y entre las expectativas y la carencia de ellas. En este orden de ideas, no se puede pensar que los estudiantes hayan configurado un sentido claro respecto a la escuela. Dicho esto, resulta evidente que, a la escuela –experta en la asignación de

tareas— le corresponde el ejercicio de autoasignarse una —tarea— de complejísima envergadura: aminorar la enorme brecha existente entre sus propósitos y los de sus estudiantes. En los sencillos términos propuestos por Bautier (2002), la escuela necesita enseñar lo que haga sentido para los estudiantes.

Referencias

- Aznar, P., & Ull, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad. *Revista de Educación*, 219-237.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différences pu didactiques? *Revue, Pratiques*, 113/114, 41-54.
- Chacón, E. (2004). *El uso del Atlas/ti como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas*. Madrid, España: UNED.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Zorzal.
- Charlot, B., Rochex, JY., & Bautier, E. (1992). Rapport au savoir et rapport á l'école dans deux colleges de banlieu. *Societis Contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Flacso Manantial.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Ciudad de México, México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://es.escribd.com/doc/248678979>
- García León, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 163-182. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.2765>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *RMIE*, 15(46), 945-967.
- May, M. (2003). *La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas*. En Morse, J. (Ed.) *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 139-156). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1(1), 47-60.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Tinta limón ediciones.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En Quintana, A. & Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Revista EDUCERE*, (46), 627-635.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.
- Ségoléne, L.M. (2013). *Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir*. En Nafti-Malherbe, C., et Samsom, G. (comps.). *Rapport au savoir*. Esprit Critique, Revue Internationale de sociologie et de sciences sociales, vol 17.
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 175-197. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.3685>
- Silva-Pena, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Diaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche de una zona rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 243-258.
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y Didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de 2 campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.
- Zambrano Leal, A. (2015). *Escuela y Relación con el Saber: Sentido, sujetos y aprendizajes*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, A. (2014). *Escuela y Saber: Figuras de aprendizaje en niños de 5° y 9° grado de educación básica*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, A. (2011). *Pedagogía y Narración escolar: el declive de los conceptos*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.