



UNIVERSIDAD
ICESI

SENTIDO DE IR A LA ESCUELA Y APOYO DE PADRES Y PROFESORES EN LOS
APRENDIZAJES RELACIONALES AFECTIVOS (ARA) EN ESTUDIANTES DE
GRADO DECIMO DE UNA INSTITUCIÓN RURAL DE DAGUA

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

MAURICIO FRANCO ARIAS

Director de Trabajo de Grado

ARMANDO ZAMBRANO LEAL

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2015

Agradecimientos

*A mí esposa, mi familia
y al Profesor Zambrano.*

Tabla de contenidos

Resumen	5
Introducción.....	7
Planteamiento del problema.....	10
Dotando de sentido.....	10
Sentido y Escuela	11
La escuela colombiana y sus resultados.....	13
La escuela rural y la escuela rural en Colombia.....	15
Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).....	17
Padres y profesores en los aprendizajes relacionales y afectivos.....	18
Objetivo General.....	19
Objetivos específicos.....	20
Presupuestos	20
Justificación.....	21
Marco Teórico.....	25
Escuelas de investigación de la Ras.....	25
Circulación de la teoría (Estado del arte).....	26
Surgimiento de la Ras	28
Definición de la Ras	29
Fracaso escolar desde la Ras	30
La reivindicación del sujeto	32
Las particularidades del saber.....	34
Objeto de la teoría y figuras de aprendizaje	36
Método y técnica de la teoría	38
Una aproximación al Sentido.....	39
Marco metodológico.....	47
Tipo de estudio	48
Método.....	48
Sujetos.....	49
Contexto.....	49
Técnica e instrumentos de investigación	51
Análisis de la información.....	52
Resultados	53
El sentido de ir a la escuela.....	53
El gusto por ir a la escuela	53
El placer de ir a la escuela	57
Desplacer de ir a la escuela.....	60
Expectativas de ir a la escuela.....	63
Apoyo en los Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ara)	67
El apoyo de los padres en los ARA.....	67

El apoyo de los profesores en los ARA.....	70
El apoyo de los compañeros y amigos en los ARA.....	71
Discusión y conclusiones.....	74
El sentido de ir a la escuela.....	75
El apoyo en los ARA	80
El apoyo de los profesores en los ARA	81
El apoyo de los padres en los AR A.....	82
El apoyo de compañeros y amigos en los ARA.....	85
Referencias bibliográficas	87

Índice de tablas

Tabla 1. Satisfacción por ir a la escuela	54
Tabla 2. No satisfacción por ir a la escuela.....	54
Tabla 3. Sentimientos de ir a la escuela	55
Tabla 4. Representación de ir a la escuela	56
Tabla 5. Asociación de ideas de placer	57
Tabla 6. Agrado de ir a la escuela.....	58
Tabla 7. Novedad de ir a la escuela.....	59
Tabla 8. Asociación de ideas de displacer	60
Tabla 9. Desagrado por ir a la escuela.....	61
Tabla 10. Decepción de ir a la escuela.....	62
Tabla 11. Motivación por ir a la escuela	64
Tabla 12. Expectación por ir a la escuela	65
Tabla 13. Importancia de asistir a la escuela	66
Tabla 14. Apoyo de padres en los ARA.....	67
Tabla 15. Apoyo de profesores en los ARA	70
Tabla 16. Apoyo de compañeros y amigos en los ARA.....	71

Resumen

El propósito de esta investigación fue conocer qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA). La indagación se hizo tomando como soporte conceptual la línea Antropo- sociológica de la teoría de la Ras –Actividad-Acción-Relación con el saber– desarrollada por el equipo ESCOL de la universidad de Paris, en cabeza de los Profesores Charlot, Rochex y Bautier.

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 resultados de la investigación pueden señalarse dos, fundamentalmente. 1) 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. 2) Los estudiantes otorgaron un lugar preponderante, en la configuración de los Aprendizajes Relacionales Afectivos (ARA), a sus profesores y padres. Para estos jóvenes, sus padres y profesores han sido ejes centrales en la adquisición de los aprendizajes relacionados con la dimensión social del saber.

Palabras clave: Sentido, Actividad-Acción-Relación con el saber, Aprendizajes relacionales y afectivos, Balances de saber y Escuela.

Résumé

Le but de cette recherche était de déterminer quel est le point de départ pour les élèves de dixième année de l'école Christophe Colomb, Dagua rural (V), aller à l'école et dans quelle mesure le soutien des parents et des enseignants facilite leur apprentissage relationnel affectif (ARA). L'enquête a été prise comme soutien conceptuel la ligne *anthropo-sociologique* de la théorie Ras -Activité-Action-Relation avec le savoir développé par l'équipe ESCOL de l'Université de Paris, à la tête des enseignants Charlot, Bautier et Rochex.

La recherche a été qualitative avec une approche interprétative herméneutique. Dans l'étude ont participé 11 élèves du dixième d'une institution publique de la municipalité de Dagua, Valle del Cauca. L'information a été obtenue à partir de l'application des bilans de savoir, comme son nom l'indique, ce sont des instruments qui cherchent établir la relation avec le savoir construit par les étudiants.

Dans les résultats de la recherche on peut identifier principalement deux. 1) Les étudiants ne trouvent pas un *sens* clair de leur fréquentation de l'école; vu qu'ils n'ont pas établi les référents de Gout, Plaisir et Expectative nécessaires pour la configuration. 2) Les étudiants ont donné une place prépondérante dans la configuration des Apprentissages Relationnels Affectifs (ARA), à leurs enseignants et leurs parents. Pour ces jeunes, leurs parents et leurs enseignants ont été des thèmes centraux dans l'acquisition des apprentissages liés à la dimension sociale de la connaissance.

Most-Clés: Sens, Rapport au savoir, apprentissage relationnel et affectif, Bilan de savoir et École.

Introducción

El propósito de esta investigación fue conocer qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA). Para tal efecto, se desglosó este propósito central en cinco 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. 4) Identificar cómo influyen los profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos. 5) Determinar cómo intervienen los padres en los aprendizajes relacionales afectivos.

La investigación se soportó conceptualmente en la teoría de corte francés conocida como *Rapport au Savoir* (Ras) –Actividad-Acción-Relación con el saber–; específicamente, en la línea Antropo-sociológica de la teoría, trabajada por el grupo ESCOL de la universidad de Paris 8, en cabeza de los profesores Charlot, Rochex y Bautier. Esta perspectiva se interesa por comprender el conjunto de relaciones que un sujeto establece cuando se enfrentan 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).

En sus inicios, la pregunta que se formularon Charlot, Rochex y Bautier consistió en conocer ¿para un estudiante de los estratos populares, cuál es el sentido de ir o no a la escuela, de estudiar o no? (Zambrano, 2014, p.84). Desde aquel entonces, el telón de fondo que ha guiado el quehacer investigativo del grupo ESCOL, ha sido conocer el sentido que establecen los estudiantes en la asistencia a la escuela; dado qué, estas relaciones de sentido son las que permiten dimensionar cabalmente el fenómeno conocido como *fracaso escolar*; aunque no desde una postura de condicionantes internos o externos, sino, más bien, comprendiendo la relación con el saber y con la escuela que han establecido los estudiantes.

El presente 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 el apoyo de los agentes del aprendizaje. Cabe resaltar que, el estudio fue de carácter exploratorio; dado que, si bien en Colombia, y específicamente en el grupo de investigación del profesor Zambrano, se han adelantado algunos estudios en el marco de la teoría de la Ras; éstos, no han tenido como centro de su análisis la indagación por el sentido y el apoyo de los padres y profesores en la adquisición de los aprendizajes. 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 del apoyo recibido por padres y profesores. 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. Esta contrastación se hizo tomando como sustento dos fuentes, una de ellas, son los resultados de las investigaciones sobre la Ras en territorio Colombiano. La otra, es el constructo teórico de Bernard Charlot y el equipo ESCOL, que dio cuerpo –como ya se mencionó– a toda la teoría de la Ras en su línea Antroposociológica, a partir de diversas investigaciones sobre educación en las clases populares en territorio francés.

El estudio se realizó con 11 estudiantes –6 hombres y 5 mujeres– del grado décimo de la Institución educativa Cristóbal Colón del municipio de Dagua. 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. Como instrumento de recolección de datos se aplicaron los balances de saber y el tratamiento y análisis de la información se hizo con la ayuda del software de análisis cualitativo de datos ATLAS.TI. 7.6.

Los hallazgos de la investigación fueron dos, en esencia. 1) 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. 2) Los estudiantes otorgaron un lugar preponderante, en la configuración de los Aprendizajes Relacionales Afectivos (ARA), a sus profesores y padres. Para estos jóvenes, sus padres y profesores han sido ejes centrales en la adquisición de los aprendizajes relacionados con la dimensión social del saber.

Finalmente, es oportuno indicar que, la investigación tuvo 6 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 a la luz de la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Por último, el sexto momento, fue para la discusión y las conclusiones de la investigación.

Planteamiento del problema

Los párrafos sucesivos retuvieron para esta investigación una mirada sobre las realidades escolares, contempladas a la luz del sentido, haciendo énfasis en la ruralidad. El recorrido arranca con una aproximación general al sentido. En un segundo momento, se aborda la categoría del sentido en su conexión con la escuela; este abordaje recoge algunos elementos del sentido de la escuela y sus variaciones con el paso de los años. El tercer segmento del escrito, pone el foco en algunas particularidades y *resultados* de la educación Colombiana. El cuarto momento, centrara su atención en lo que respecta a la escuela rural y la escuela rural Colombiana. Por último, se conceptualizará sobre los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), desde la Ras, como categoría de interés para la presente investigación y la intervención de los padres y profesores en la adquisición de estos aprendizajes.

Dotando de *Sentido*

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, p.92) “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”. A continuación se detallarán estos elementos, analizándolos en el marco de acción de la institución escolar.

Sentido y Escuela

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 ausculta, 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 amalgamiento social. De este sentido inicial, aun 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; Bastidas; Calfuqueo; Díaz y Valenzuela, 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, en la escuela se depositaban las esperanzas de integrar a los sujetos a un *Proyecto nación* (Duschatzky, 1999). 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 cercanas épocas, 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 y 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 por que 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) La escuela garantiza mejores condiciones de vida.

2) La escuela permite el ingreso a escenarios de reconocimiento social. Y 3) la escuela 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.

La escuela Colombiana y sus resultados

En Colombia, para situar la atención en un contexto específico, parece existir una notoria desconexión entre la escuela y los propósitos vitales de los niños y jóvenes. Según un artículo del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N., 2013) denominado *El drama de la deserción escolar*, en el país cada año 750.000 estudiantes abandonan sus estudios. Las causas de la deserción son múltiples, desde factores económicos, pasando por condiciones socioculturales, hasta llegar a motivaciones de índole más privado. En todo caso, este escenario, no puede menos que invitar a la reflexión sobre las auténticas causas que subyacen a esta realidad. Dado que, si desde las instancias gubernamentales se adelantan esfuerzos en pro de garantizar la permanencia —entiéndase, gratuidad en la educación, servicios complementarios de refrigerio y transporte, programas de bienestar social e

incluso posibilidad de becas de estudio superior para estudiantes sobresalientes— ¿Por qué los índices de deserción escolar continúan en aumento? ¿No sería conveniente indagar un poco más en las construcciones de sentido que nuestros estudiantes están fundando con la institución escolar?

De la misma manera, si se conduce el análisis hacia el terreno de los resultados escolares, las realidades no parecen adquirir, de ninguna manera, visos esperanzadores. En el plano internacional Colombia participa en algunos estudios que brindan alguna perspectiva sobre los aprendizajes de sus estudiantes (Zambrano, 2014). Específicamente, el Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS) del año 2007, revela que en cuanto a matemáticas los estudiantes de cuarto y octavo grado, obtuvieron puntajes de 355 y 380 respectivamente; siendo 500 el puntaje promedio establecido. O puesto en otros términos, 91% de los estudiantes de cuarto grado y 89 % de los estudiantes de octavo grado se ubican en los niveles bajo e inferior para esta prueba (Zambrano, 2014). Respecto a ciencias naturales, los resultados de este estudio tampoco resultan alentadores, dado que “más del 70% de los niños de los grados 4° y 8° de educación básica tienen un dominio inferior y básico del conocimiento de esta área” (Zambrano, 2014, p.62).

Otro de los estudios internacionales en los que participa Colombia, es el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA. En esta prueba que tienen como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo (M.E.N., 2008). Algunos de los resultados fueron:

-Colombia aún está muy por debajo en resultados de los países de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) en las tres áreas evaluadas.

-El promedio de los estudiantes colombianos es de 376, mientras que el de los países de la OCDE es de 494. Aún mayor es la brecha con el país que ocupó el primer puesto (Shangai 613).

-Sigue preocupando los resultados de Colombia, en especial los de matemáticas, área en la que el país muestra la mayor gran brecha con relación al promedio de los países de la OCDE.

-A nivel latinoamericano los estudiantes colombianos sólo obtienen puntajes por encima de los estudiantes de Perú.

(Datos obtenidos del informe del M.E.N., *PISA, 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad*. Diciembre, 2013)

En las pruebas nacionales —PRUEBAS SABER—, algunos resultados de eficacia escolar son los siguientes: En lenguaje 43% de los estudiantes de 5° se ubican en niveles *mínimos* de desempeño; En matemáticas, 44% de los estudiantes evaluados se ubicaron en una categoría de desarrollo *insuficiente*; del mismo modo, en el área de Ciencias el 72% de los escolares de quinto grado se ubican entre los niveles *mínimo* e *insuficiente* (Zambrano, 2014). Desalentador panorama para un país que impulsa como uno de sus pilares de gobierno la calidad educativa. Sobre estas realidades evidenciadas, el Profesor Armando Zambrano Leal, nos ofrece una sugestiva mirada que guarda estrecha relación con los propósitos de esta investigación:

Estos datos son una pista general pero las verdaderas formas de diferenciación de relación que establecen los sujetos con el saber se desconocen. No se tiene conocimiento, por ejemplo, que motiva a un estudiante a aprender; el placer o el deseo de aprender, las representaciones que estos tienen de un saber (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales); lo que dichos saberes representan en sus vidas, las funciones que ellos cumplen en espacio social, familiar e, incluso, las expectativas que tales saberes pueden desencadenar como aprendizaje positivo en la vida de los estudiantes (Zambrano, 2014, p.64).

Con este cuadro de situación, resulta conveniente plantear algunos interrogantes ¿Se puede hablar en la escuela actual de *aprendizaje relevante*? ¿Se encuentra fundamentado el conocimiento escolar en las situaciones de referencia *experiencial* de los estudiantes? (Gimeno y Pérez, 2008) ¿Debe cambiar su sentido la escuela? O mejor aún ¿Qué sentido tiene la escuela?

La escuela rural y la escuela rural en Colombia

El abordaje a la escuela rural puede representar algunas dificultades en tanto la vaguedad del segundo concepto de la expresión (Ortega, 1993). Un buen inicio sería retener un acercamiento a la definición de ruralidad ofrecido por Ortega (1993). De acuerdo con este autor, en términos generales, la ruralidad se ha definido desde perspectivas *ocupacionales, espaciales y culturales*. Desde una mirada ocupacional, la sociedad rural es entendida como aquella en la que sus habitantes dedican sus labores a la ganadería y la agricultura, esencialmente. Desde la perspectiva espacial, se entiende como rural aquel espacio en el que un asentamiento humano se desenvuelve en torno a actividades agrarias y pecuarias. Finalmente, la definición cultural procura establecer los límites entre lo urbano y lo rural a partir de modelos e ideales.

La escuela —y en un sentido más amplio la educación— rural no ha sido ajena a controversias. En el preciso momento en que se pone el foco en los temas educativos del sector rural, aparecen diversas formas de entender e interpretar el asunto. Para algunos, la educación rural debe gozar de algún tipo de diferenciación pedagógica y didáctica: La escuela rural debería adecuarse a sus materiales, a las condiciones del medio e incluso a ciertos contenidos que le son más afines (Santos, 2009). Otros en cambio, entienden esta postura como peligrosa puesto que puede convertir a la escuela rural en *lugar de excepción* (Santos, 2009) y por ende, conducir a eventuales escenarios de exclusión.

Más allá de lo anterior, lo que no admite mayor cuestionamiento es el hecho de que la escuela rural se mueve dentro de unas dinámicas particulares; en ella confluyen factores ambientales, comunitarios, idiosincráticos, materiales y sociales que son susceptibles de ser abordados con atención especial. Por caso, resultaría muy interesante poder indagar sobre las relaciones de sentido que establecen los niños y jóvenes habitantes rurales, con la escuela y con su educación en general.

En el contexto específico colombiano, la educación rural no ha sido ajena a cuestionamientos, intentos de reforma, debates, controversias y desigualdades. Por citar un ejemplo, hacia los últimos años del siglo anterior la educación colombiana había alcanzado una cobertura cercana al 89% en las zonas urbanas, mientras que para las zonas rurales esta cifra apenas bordeaba el 66% (Colbert, 1999).

En la década de los 70', en Colombia se empezó a gestar la iniciativa de mayor impacto para la educación rural —por lo menos es lo que se puede inferir tomando como referencia su duración, expansión y vigencia—: La escuela nueva. Este modelo nació con la idea de “afrontar las necesidades de apertura, equidad y calidad en la educación primaria rural de Colombia” (Rosas, 2009, p.130). La escuela nueva en la actualidad es el modelo pedagógico predominante en la mayoría de escuelas multigrado del sector rural colombiano.

En la actualidad, además de la Escuela nueva, el M.E.N., ha desarrollado otros programas que posan su centro de atención en el sector rural: Programa “Todos a aprender”, “Programa de desarrollo para la educación rural” y Lesma. Estos programas tienen líneas de acción en educación básica, tanto en primaria como en secundaria y tienen como propósito común:

Incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural (M.E.N.,2013).

Habiendo hecho el corto pero revelador recorrido anterior, es momento oportuno para centrar la atención en lo que respecta a los aprendizajes relacionales afectivos (ARA) y la intervención de los padres y profesores en la adquisición de estos aprendizajes. Lo anterior se propone dado el hecho que, la presente investigación, además de indagar por el sentido de asistir a la escuela, pretende incursionar en el conocimiento de la relación existente entre estos dos elementos a desarrollar.

Aprendizajes relacionales afectivos (ARA)

Los aprendizajes relacionales afectivos, retenidos para esta investigación como una de las categorías de análisis, son una de las cuatro dimensiones del aprendizaje discriminadas en la teoría de las Ras. Cuando Bernard Charlot (2008) explica esta dimensión lo hace partiendo de la premisa que el alumno es un sujeto que ocupa una posición social y escolar.

Una parte importante de la relación con el saber que establece el estudiante como sujeto que aprende la establece en su relación con los *otros* y con el *mundo*.

Las relaciones de armonía o de conflicto, los valores, el conocimiento de las personas, o sencillamente la transgresión (Zambrano, 2014) configuran las categorías de análisis en esta dimensión. Los aprendizajes relacionales y afectivos nos conducen, pues, hacia todo el espectro social del sujeto. En los ARA se busca indagar por todos aquellos aprendizajes, que de una u otra forma, han configurado el repertorio comportamental que posibilitará al estudiante hacer frente a los diversos escenarios sociales. Es de anotar, como ya se ha mencionado previamente, que la teoría de la Ras procura comprender, más allá de las relaciones con el saber del sujeto, las relaciones con el otro y con el mundo. Estos aprendizajes particulares —ARA— resultan de particular interés para esta investigación, dado que, en recientes investigaciones¹ adelantadas en este campo, a la luz de la teoría de la Ras, se han encontrado algunos hallazgos que indican que los padres, los profesores y la escuela en general, tienen un nivel muy bajo de incidencia en la configuración de estos aprendizajes relacionales afectivos en sus los estudiantes.

Padres y profesores en los aprendizajes relacionales afectivos

Los aprendizajes relacionales afectivos se constituyen en una especie de ventana al mundo para el sujeto. Son estos aprendizajes los que determinarán, en gran medida, el tipo de relaciones que construirá un individuo con el mundo —personas, instituciones, normas, entre otros—. Contemplados desde esta óptica, resulta tentador pensar que en la adquisición de estos aprendizajes relacionales afectivos intervienen, sin lugar a dudas, diversos agentes (padres, profesores y compañeros); para el caso de este estudio se enfocará la atención en los dos primeros.

Los padres, obviamente, en su función de agentes socializadores, son los encargados de velar por el crecimiento social de sus hijos y el desarrollo de sus potencialidades en los diversos contextos en que se desenvuelven (Casco & Oliva, 2005). Es comúnmente aceptada la idea de que sobre los padres recae gran parte del desarrollo social de sus hijos.

¹ Las investigaciones referidas se encuentran en etapa de publicación. Pertenecen a la línea de investigación liderada por el profesor Armando Zambrano en la universidad Icesi.

Los padres son los responsables de enseñar modales, conductas y pautas de comportamiento e interacción social. Lo anterior no admite, a priori, cuestionamiento alguno; sin embargo, en estas épocas donde los valores preestablecidos socialmente parecen estar en resignificación, puede resultar conveniente indagar por las formas en que se está cumpliendo este precepto fundamental del quehacer materno/paterno.

Por otra parte, según Philippe Perrenoud (2004) enseñar sobre el sentido de la responsabilidad, la solidaridad el cumplimiento de reglas normas y acuerdos de convivencia; así como, prevenir la violencia y los prejuicios en la escuela y en la ciudad, parece ser una de las competencias deseables y esperables en los maestros del naciente milenio. En este cuadro de situación, es apenas esperable vislumbrar que los profesores tengan un gran nivel de influencia en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos de sus estudiantes. No obstante, más allá de esto, en los actuales escenarios de incremento en la violencia escolar —exacerbación de realidades de bullying y maltrato entre compañeros— y la creciente participación de los niños y jóvenes en problemáticas sociales como la violencia, la vinculación a pandillas y el acercamiento a conductas delictivas; resulta pertinente indagar por el rol que estamos cumpliendo los profesores en la adquisición de los aprendizajes sociales de nuestros estudiantes.

Tomando como punto de partida los desarrollos anteriores, para el caso particular de la presente investigación, la pregunta que guió la indagación fue **¿Qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA)?**

Objetivos

General

Conocer qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida

el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA).

Específicos

- Conocer sobre las relaciones de placer/desplacer que establecen los estudiantes con la escuela.
- Indagar acerca del gusto que genera en los estudiantes la asistencia a la escuela.
- Reconocer las expectativas que tienen los estudiantes respecto a su paso por la escuela.
- Identificar cómo influyen los profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos.
- Determinar cómo intervienen los padres en los aprendizajes relacionales afectivos.

Presupuestos

(P1) Los estudiantes no encuentran un sentido claro en su asistencia a la escuela. Un grueso de los estudiantes asisten a la escuela, más no tienen dilucidado el por qué y para qué lo hacen; es decir, no han configurado un sentido claro en este acto. Las investigaciones con marco conceptual en la Ras que han antecedido este estudio, han revelado, a partir de las narraciones de los estudiantes, que para ellos su relación con la escuela no es una relación de sentido clara; esto en el entendido de que no se han configurado con claridad los referentes de gusto, placer y expectativa que sustentarían, desde el sentido, la actividad-acción-relación con el saber. Esta dificultad para establecer el sentido, se verá reflejada en sus narraciones en los balances de saber.

(P2) El papel que desempeñan los padres y profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos es escasamente evocado por los estudiantes. En estudiantes de básica primaria —precisamente por su etapa de desarrollo— los ARA configuran el eje de su vida escolar; sin embargo, en estudiantes de grado decimo estos aprendizajes no suelen estar ubicados en el centro de su espectro narrativo —lo cual de ser confirmado será un elemento valiosísimo para el análisis—. Entonces, si bien parece claro que tanto padres como

profesores desempeñan un papel central en la configuración de los ARA; los estudiantes, en general, no hacen referencia detallada a lo que han aprendido respecto a su dimensión relacional afectiva; por tanto, es de esperar que, tampoco refieran con claridad el apoyo recibido por parte de padres y profesores en la adquisición de estos aprendizajes.

Justificación

La presente inquietud investigativa encontró su justificación 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 del apoyo recibido por padres y profesores. Se 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. Esta contrastación se hizo tomando como sustento dos fuentes, una de ellas, fueron los resultados de las investigaciones sobre la Ras en territorio Colombiano. La otra, fue el constructo teórico de Bernard Charlot y el equipo ESCOL, que dio cuerpo a toda la teoría de la Ras, a partir de diversas investigaciones sobre educación en las clases populares en territorio francés.

La intuición y la experiencia directa nos habían permitido anticipar que la mayoría de los estudiantes de la educación básica, en general, encuentran algún nivel de gusto y placer en la asistencia a la escuela; además de esto, podía presumirse que, en este acto —asistir a la escuela— se asientan un gran número de expectativas. Estas tres categorías, gusto, placer y expectativa son las que se retuvieron como configurantes del sentido para ésta investigación.

Dado éste cuadro de situación, lo que no resultaba del todo comprensible, era por qué si a priori los estudiantes encuentran gusto, placer y tienen expectativas en la asistencia a la escuela, en sus actividades escolares no parecen evidenciarse con claridad estas categorías de sentido; más allá aún, los resultados escolares (en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales) resultan, a todas luces decepcionantes, poco acordes con una actividad revestida de sentido. Es precisamente en estas inconsistencias donde se hizo preciso indagar

para comprender que relaciones de sentido están configurando los estudiantes rurales con la escuela.

Si consideramos como única fuente relevante de información la obtenida de los resultados de pruebas estandarizadas, nacionales (Saber) o internacionales (PISA, TIMSS, entre otras), puede resultar tentador aseverar que la educación en Colombia se está conduciendo por caminos de fracaso.

Ahora bien, es claro que el sistema educativo en Colombia es un sistema, a todas luces, soportado en la clasificación y en la medición. Lo anterior no admite mayor cuestionamiento, basta con echar un vistazo a la innumerable cantidad de *pruebas* y exámenes a las que son sometidos tanto sus estudiantes como sus maestros. Sin embargo, lo que sí valdría la pena cuestionarse con un nivel más elevado de análisis es cuál es la posición del sujeto —estudiante— dentro de un sistema de esta naturaleza. ¿O acaso el resultado escolar es la única “voz” estudiantil susceptible de ser analizada?

El presente estudio procuró centrar su atención precisamente en la voz del estudiante. Se precisó, con esta investigación, conocer cuáles son los balances de saber que construye un individuo y que relaciones de sentido está construyendo con la institución escolar. En esta investigación no se buscó, desde ningún punto de vista, acentuar el énfasis en el análisis o la interpretación de los resultados escolares de los participantes. El objeto de estudio se ubicó, precisamente, en la brecha existente entre el gusto, el placer y la expectativa que encierra la asistencia a la escuela y los pobres resultados, en general, que reflejan los estudiantes en su vida escolar. En esa brecha suponemos² que se anida el *sentido* y es sobre ese sentido que consideramos imperativo conocer, para poder abordar la precaria situación de nuestro sistema educativo y las relaciones con el saber de nuestros estudiantes, pero atendiendo a estos factores, desde una perspectiva de sujeto y de sentido.

La teoría de la Ras ofrece un vastísimo soporte conceptual para poder abordar estos panoramas escolares enunciados anteriormente; haciendo un énfasis notorio en los conceptos de Saber, Relación con el saber, Sujeto en situación de fracaso/éxito escolar y

² La redacción aquí se hace deliberadamente en plural dado que, se está haciendo referencia a la macroinvestigación de la que hace parte esta propuesta investigativa.

Sentido. Por tal razón, se encontró plena justificación teórica para adelantar la presente propuesta investigativa dentro del marco conceptual de la teoría de la Ras.

En Colombia la teoría de la Ras ha servido de marco conceptual a algunas investigaciones lideradas por el profesor Armando Zambrano Leal y su equipo de trabajo en la Universidad Icesi de Cali Colombia. En 2014 el profesor Zambrano publicó un libro de referencia para el país denominado *Escuela y Saber: Figuras de aprendizajes en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. En este estudio —Precursor de la presente investigación— se lograron interesantes abordajes y hallazgos sobre las figuras de aprendizaje predominantes en los estudiantes de los niveles referidos. De igual forma, se auscultó sobre los agentes y lugares que configuran los aprendizajes; se perfilaron algunos resultados respecto a lo que los estudiantes estiman fácil o difícil de sus estudios y se encontraron referencias a las expectativas que tienen con relación a estos aprendizajes. Entre otros aspectos interesantes, la referida investigación concluye en la necesidad de indagar con más especificidad sobre las relaciones de sentido que se construyen en torno a estos tópicos.

En una segunda etapa de la misma investigación³ —en la que se indaga con pleno énfasis sobre el sentido de ir a la escuela y el apoyo de los padres y profesores en la configuración de los aprendizajes—; el profesor Zambrano se ha encontrado con unos interesantes hallazgos que resulta conveniente esbozar, por lo menos en forma preliminar:

- El aprendizaje escolar se restringe meramente al intelecto. Deja de lado aspectos tan importantes en la formación de un ser humano como lo son sus aprendizajes de desarrollo personal y sus aprendizajes intelectuales escolares.
- El sentido como lo señala la Ras no es identificable en los balances de saber de los estudiantes.
- La escuela engendra esperanzas de un mejor futuro para los estudiantes; no obstante, este futuro es percibido sólo en función de la posibilidad de continuar estudios o poder ocuparse laboralmente. Es decir, los estudiantes no asocian a la

³ Los resultados de esta investigación están próximos a ser publicados. De momento sus aspectos más sobresalientes han sido abordados en el equipo de investigación del Profesor Zambrano Leal, en la universidad Icesi.

escuela con sus expectativas de futuro en términos personales y mucho menos en términos de su desenvolvimiento social.

- En los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) los padres y profesores desempeñan un papel de apoyo cercano a la inexistencia.

A la luz de estos resultados —siendo esta investigación heredera de las dos referenciadas anteriormente—, resultó de gran valor poder indagar, además del sentido de ir a la escuela, por el rol que están desempeñando los padres y profesores en la configuración de los aprendizajes relacionales afectivos de los estudiantes.

Por último, estando esta investigación soportada en la línea antropológica de la Ras, liderada por Bernard Charlot; resultó pertinente, desde un punto de vista académico, abordar la premisa de Charlot según la cual “la relación con el saber es una relación de sentido, y por ende de valor, entre un individuo y los procesos o productos del saber” (Charlot, 2008, p.130). Si entendemos la escuela como uno de los lugares donde se configuran estos procesos de saber; resultaba imperativo indagar por las relaciones de sentido establecidas por el individuo con esta escuela. De esta manera, fue posible analizar cómo estas relaciones de sentido postuladas en la Ras se vieron reflejadas —o no— en las construcciones particulares y en la relación con el saber de un grupo de estudiantes rurales en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

Marco Teórico

En los siguientes párrafos se hará una aproximación conceptual a la teoría de la RAS (Rapport au savoir). Esta aproximación recogerá elementos del devenir histórico de la teoría, sus principales escuelas de investigación, su circulación, su definición, las teorías de base que la componen —sujeto, saber y sentido—; su objeto, método y técnica, sus dimensiones y las figuras de aprendizaje que retiene para su estudio.

Escuelas de investigación de la Ras

Como se evidenciará en líneas posteriores, la teoría de la Ras ha suscitado un sinnúmero de interesantes investigaciones alrededor del globo. Más allá de esto, las escuelas de investigación más consolidadas en el estudio y construcción conceptual de la Ras, aún se encuentran en territorio francés.

La teoría cuenta en la actualidad con tres escuelas de investigación, que pese a compartir una base conceptual común, evidencian ligeras diferencias respecto al énfasis de su objeto de estudio. La primera de ellas es la del grupo CREF —Centro de investigaciones sobre educación y formación—, de la universidad Paris X Natterre, con una perspectiva psicoanalítica, cuyos trabajos más representativos han sido liderados por el profesor Jackie Beillerot. La segunda de estas líneas, enfatiza su campo de investigación en la didáctica y tiene un corte, eminentemente, antropológico, esta línea cuenta entre sus precursores con el profesor Ives Chevellard. Por último, en la universidad de Paris 8, el grupo ESCOL —Escuela, Educación y Colectividades locales—, ha orientado sus investigaciones desde una perspectiva socioantropológica, en cabeza de los profesores Charlot, Rochex y Bautier.

Dado que el presente estudio buscaba indagar sobre el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela, se determinó soportar la intención investigativa en la denominada línea socioantropológica (Zambrano, 2014) de la teoría. Línea trabajada ampliamente, y con destacadísimos desarrollos conceptuales, por los investigadores del grupo ESCOL de la universidad de Paris 8.

Circulación de la teoría (Estado del arte)

La Ras, como se ha mencionado, ha suscitado un considerable número de investigaciones en territorio francés. Algunas de estas investigaciones han tenido un corte, esencialmente, psicoanalítico, conducidas desde el grupo CREF de la universidad Paris X Natterre, en cabeza del profesor Jackie Beillerot. Otra línea fuerte de investigación de la Ras se encuentra orientada desde un enfoque antropológico en el campo de la didáctica, estas investigaciones han tenido como destacado representante al profesor Ives Chevallard. Para nuestro caso haremos énfasis en algunas de las investigaciones adelantadas con un corte socioantropológico, por el grupo ESCOL, de la universidad de Paris 8, en cabeza de los profesores Charlot, Rochex y Bautier, dado que esta investigación se encuentra inscrita en esta línea.

En sus inicios, la pregunta que se formularon Charlot, Rochex y Bautier consistió en conocer ¿para un estudiante de los estratos populares, cuál es el sentido de ir o no a la escuela, de estudiar o no? (Zambrano, 2014, p.84). Después de esto —1992—, el grupo ESCOL publicó un libro de referencia: *Escuela y saber en los suburbios y en otra parte*. A esta publicación la siguieron otros estudios como *Relación con el saber y relación con la escuela en las zonas de educación prioritaria cuyo eje de observación fueron las disciplinas escolares como la matemáticas* —1993— y *Relación con el saber en el medio popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* —1997— (Zambrano, 2014), por destacar sólo algunos.

Además de esto, la teoría de la Ras ha servido como sustento teórico a innumerables y valiosas investigaciones fuera del territorio francés. Por mencionar algunas de las más destacadas, en España (Con investigadores como Hernández y Tort) En Canadá (Con los trabajos de Brossais, Terrise y Jonnaer) y en Brasil a partir del impulso brindado por el profesor Charlot, quien actualmente reside allí. Estas investigaciones han puesto su acento, entre otros aspectos, en el abordaje del fracaso escolar; en estudiar la relación con el saber de los profesores; y en el estudio de las perspectivas curriculares a la luz de la relación con el saber.

En Colombia, los estudios desde de la Ras, han sido encabezados por el Profesor Armando Zambrano y su grupo de investigación en la universidad Icesi. En el año 2014, a partir de estas investigaciones, el profesor Zambrano publicó un libro de referencia sobre la Ras para el territorio colombiano: *Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Este texto arrojó algunos interesantes resultados entorno a las figuras de aprendizaje referidas por los escolares; así mismo, se recogieron interesantes hallazgos respecto a los lugares y agentes que configuran el aprendizaje. En síntesis, entrega el estudio algunas interesantes reflexiones acerca de la actividad-acción relación con el saber establecida por escolares de la educación básica en Santiago de Cali y algunos municipios del Valle del Cauca.

En referencia específica al sentido, es de anotar que, actualmente el equipo de investigación del Profesor Zambrano se encuentra en etapa de análisis de resultados y publicación de los mismos, de su más reciente estudio. El mencionado estudio —precursor del presente— ha posado su foco de interés en la indagación por el sentido que tiene para los estudiantes de las clases populares la asistencia a la escuela. Encontrando entre algunos de sus hallazgos más sobresalientes —próximos a ser publicados⁴— que, *aprender pareciese ser una condición sin sentido para los estudiantes* y entre otras cosas que, *los estudiantes de las instituciones públicas no encuentran un por qué y un para qué claros, respecto a su educación*.

Cabe señalar que, fuera del marco de la Ras, también se han adelantado investigaciones en Iberoamérica, que indagan por el sentido. En Chile un grupo de investigadores de las Universidades Santo Tomás y Católica, adelantaron una investigación en el año 2013 que indagaba por el sentido de ir a la escuela para un grupo de estudiantes rurales de una comunidad Mapuche. Carmen Rodríguez, por su parte, presentó en el año 2009 los resultados de un estudio enfocado, casi con exclusividad, a indagar por el sentido del tiempo en la escuela española. Así mismo, ya hace varios años atrás, Cesar Coll se había interesado por indagar respecto al significado y en sentido del aprendizaje escolar, haciendo énfasis en el aprendizaje significativo. Por último, en Bogotá, el profesor Oscar Hernández,

⁴ Los resultados serán publicados durante el transcurso del presente año (2015), entre tanto, sus hallazgos han sido discutidos en el grupo de investigación coordinado por el profesor Zambrano, dada la relevancia para el presente estudio.

en el año 2010, se concentró en la indagación por el sentido de ir a estudiar para un grupo de estudiantes universitarios, haciendo hincapié en las representaciones sociales construidas por los mismos.

Surgimiento de la Ras

Este abordaje a la génesis de la teoría, debe comenzarse señalando el hecho de que la RAS es una teoría concebida en el seno de las ciencias de la educación francesas. Surge en la década de los 80' como respuesta a las teorías, hasta la fecha existentes, que abordaban el fenómeno del fracaso escolar, a saber, la teoría de la *reproducción*, la teoría de los *códigos lingüísticos* y la teoría del *déficit cultural*. Estas teorías se consolidaron, entre otros factores, a partir del surgimiento de los grandes informes sobre educación originados durante la postguerra; entre ellos, los más destacados, el Estudio del INED —Instituto nacional de estudios demográficos—, Francia; el Informe Plowden (1967), Reino Unido y el Informe Coleman (1966), USA (Zambrano,2014). En su conjunto, estas tres teorías, conformaron lo que ha sido denominado como la *sociología de las desigualdades*, Pues, a grandes rasgos, explicaban el fracaso escolar, desde la posición de clase de los padres, desde los códigos lingüísticos y culturales de los niños y desde los grados de inclusión escolar.

Cuando se dice que la Ras surge como respuesta a estas tres teorías, se está haciendo referencia a que las personas que empezaron a constituir, a partir de sus investigaciones, todo el cuerpo conceptual de la RAS, se encontraron con vacíos e imposibilidades que presentaban estas propuestas para abordar satisfactoriamente el fenómeno del fracaso escolar. Uno de los *vacíos* más destacables identificados en estas teorías, consistía en abordar el fracaso escolar desde “la perspectiva de la diferencia respecto a la posición escolar que ocupa el sujeto” (Zambrano, 2014, p.70) y no tanto desde la experiencia que vive el sujeto en su relación con el saber.

En consecuencia, la Ras procura abordar esta relación-experiencia con el saber haciendo un fuerte énfasis en el *sujeto* en situación de fracaso; sin desconocer los factores sociales subyacentes o el *capital de significaciones* (Bourdieu, 2002) legado culturalmente; pero sí atendiendo estos como elementos tangenciales y no de forma central como lo hacían las

teorías referenciadas anteriormente. Señala Fullan (2011) que existen muchas características que pueden influir en los desempeños escolares, más allá de las clases sociales. Es evidente, entonces, por lo menos hasta este punto, la inconveniencia de abordar el fracaso escolar atendiendo exclusivamente a factores de determinismo social. Hernández y Tort (2009) nos hacen una sugestiva invitación sobre este aspecto particular; señalan estos investigadores que, el fracaso escolar debe pasar de ser abordado meramente desde las posiciones de clase o socioeconómicas, para dar paso a una mirada que se posee determinadamente en las *posiciones de los individuos*.

Definición de la Ras

Habiendo hecho el breve, pero revelador recorrido anterior, se puede brindar un primer esbozo de la definición de la teoría de la RAS. Esta definición es la manejada desde el grupo ESCOL; como se puede inferir, la definición sufre ligeras variaciones dependiendo del grupo de investigación. Con el discurrir de su acción investigativa, Bernard Charlot ha presentado una serie de definiciones que resulta pertinente examinar para el propósito de este escrito. Estas definiciones han sido compiladas por el propio autor en su texto *Relación con el saber: elementos para una teoría* (2008, pp.125, 126 y 130).

La relación con el saber es la relación que constituye una forma de relación con el mundo.

La relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo.

La relación con el saber es el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren a la vez al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la situación de aprendizaje y con uno mismo.

La relación con el saber es una relación de sentido, y por ende de valor, entre un individuo (o grupo) y los procesos o productos del saber.

Para este estudio, se acogió la definición construida en las líneas sucesivas; puesto que recoge de manera reveladora los elementos centrales desarrollados por el autor con el paso de los años y además de esto, porque incorpora una importante precisión aportada por el profesor Armando Zambrano Leal⁵.

Se comenzará por apuntar que, *Rapport au savoir* traduciría literalmente *Relación con el saber*; No obstante, considerando la insuficiencia de esta traducción literal, el profesor Armando Zambrano, pionero impulsor de la teoría en Colombia, la ha traducido como actividad-acción-relación con el saber. Por su parte, en el texto *La relación con el saber: elementos para una teoría* (2008), Bernard Charlot, nos ofrece esta definición: “la relación con el saber es la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender” (p.130). Considerando lo anterior, resulta pertinente presentar una definición ofrecida por el profesor Zambrano, citando a Charlot, en su texto *Escuela y Saber* (2014), que recoge los dos elementos enunciados anteriormente, de forma clara y reveladora: “Le rapport au savoir es la actividad-acción-relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del aprender y del saber” (p.73).

En este punto, es pertinente detenerse por un momento, dado que, dos de las marcadas diferencias de la Ras respecto a otras teorías precedentes, se ubican precisamente en la forma como se entiende, dimensiona y aborda lo que comúnmente se llama *fracaso escolar* y además de esto, en la fuerte reivindicación del sujeto que experimenta el referido fracaso, como ente protagónico del mismo.

Fracaso escolar desde la Ras

“El fracaso escolar no es un hecho que la experiencia permitiría comprobar”. Con esta diciente frase Bernard Charlot⁶ (2008, p.23) comienza a recorrer un sendero diferencial

⁵ Ph.D en Ciencias de la educación (Universidad Paris 8, Francia). Director de la Maestría en Educación, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Pionero en investigación sobre teoría de la Ras en Colombia.

⁶ Pedagogo e investigador en ciencias de la educación. Participó de una serie de investigaciones desde el Grupo ESCOL de la universidad de Paris VIII, las cuales dieron origen a la teoría de la Ras desarrollada en este escrito.

hacia el abordaje del fracaso escolar. Este autor señala, como primera reserva, que aquello que se llama comúnmente fracaso escolar, es una categoría muy amplia, en donde confluyen elementos de diversa naturaleza —no adquirir saberes, no pasar de clase, no aprender a leer, o, sencillamente no aprobar un ciclo escolar específico—. De hecho, diversos autores abordan el fenómeno atendiendo perspectivas a todas luces divergentes. Para Sánchez (2009), por citar un ejemplo, el fracaso escolar encuentra su génesis en la lógica *opresora* de la escuela. Martínez-Otero (2009), por su parte, aborda el fenómeno desde la insuficiencia de los resultados escolares de los estudiantes. Por ende, desde esta óptica, al hablar de fracaso escolar, estamos refiriéndonos de manera poco cuidadosa, a muchos elementos que no necesariamente encuentran una traducción clara desde la experiencia.

Consecuentemente con esta línea de análisis, Charlot llama la atención sobre un asunto de mayor complejidad: “El fracaso escolar no existe, lo que existen son alumnos que han fracasado” (Charlot, 2008, p.27). Con esta frase Charlot introduce una crítica al establecimiento educativo, puesto que ha osado denominar a un fenómeno como fracaso escolar desconociendo, entre otros aspectos, las características psicológicas (Shulman, 2005), individuales y personales de cada sujeto que experimenta la referida situación de fracaso en el aula. Para Charlot (2008), no existe el *objeto* fracaso escolar, analizable como tal. Valga la aclaración, todos aquellos fenómenos que se entienden como fracaso escolar son bien reales, lo que advierte el autor es que debido a la vastedad, diseminación del concepto y la confluencia de múltiples realidades en él, resulta imposible, o por lo menos bastante improbable, que el fracaso escolar pueda ser abordado como objeto de investigación propiamente dicho.

Insiste Charlot (2008), en que el fracaso escolar es una especie de fantasma o enfermedad, poco determinada, sobre la cual conocemos poco pero hablamos mucho. Todo aquello que escape a los parámetros razonablemente esperables en la escuela, termina por ser depositado en la *bodega* del fracaso escolar. Para el autor, aquello que si es susceptible de análisis son precisamente los alumnos, sus situaciones y aquellas historias escolares que de una u otra forma acabaron mal.

Por último, es necesario hacer claridad que la Ras también permite abordar el fracaso escolar desde la *diferencia*, pero no una diferencia como la manejada tradicionalmente en la sociología —diferencia de clases, diferencia de posición, diferencias culturales—. Para el caso de la Ras, la diferencia que se puede analizar es la “comparación de experiencias escolares de los alumnos, según hayan tenido éxito o hayan fracasado”. Es decir, una diferencia “en relación con el saber y con la escuela” (Charlot, 2008, p.30).

La reivindicación del sujeto

“El alumno es, antes que nada, un niño o un adolescente, esto es, un sujeto confrontado a la necesidad de aprender” (Charlot, 2008, p.55). Con esta corta pero contundente frase, Bernard Charlot comienza a plantear su batalla en pro de la reivindicación del sujeto, como actor protagónico y fundamental del fracaso escolar. Resulta paradójico encontrar pues, que muchos abordajes al fracaso escolar abierta y deliberadamente desconocen al sujeto. Para citar algunos ejemplos característicos, la sociología de origen Durkeimiana, procuraba “pensar un psiquismo sin sujeto... un psiquismo analizado en referencia a la sociedad y no al sujeto” (Charlot, 2008, p.57). Sucede entonces que, cuando se ha intentado abordar la relación con el saber, el fracaso escolar o la escuela, bajo esta lente sociológica, se ha caído inevitablemente en el desconocimiento del sujeto, o en el mejor de los casos, en el estudio del mismo pero a partir de determinismos sociales y exterioridades.

En esta misma línea, Bordieu hace un intento por dar cabida al sujeto en el análisis del fracaso escolar; sin embargo, puede decirse que, termina siendo preso de su propio marco de formación. Bordieu se permite hablar de *agentes*, los cuales, evidentemente, son “activos y actuantes” (Charlot, 2008, p.58). Incluso, pareciera dar una postura alentadora cuando afirma que estos sujetos son quienes actúan y no la estructura a través de ellos; no obstante, rápidamente conduce nuevamente al desencanto, pues como lo señala Charlot, Bordieu contempla que los sujetos actúan en “función de disposiciones psíquicas que han sido estructuradas socialmente”. Es a esto lo que Bordieu denomina el *habitus*. “un conjunto de disposiciones psíquicas trasapables y durables” (Charlot, 2008, p.58); pero que más allá de ser operadas por el individuo, tienen un fuerte componente de determinación social.

Para los investigadores del grupo ESCOL, estas explicaciones son de una invaluable riqueza, sin embargo, no es concebible la idea de procurar abordar el fracaso escolar, sin detenerse a pensar en aquel *quien* experimenta la situación como tal. Es decir el sujeto, o ¿Será acaso posible pensar en fracaso escolar sin sujeto? Si se entiende al sujeto en los términos que nos presenta Charlot (2008), como aquel ser humano abierto al mundo, como aquel ser social, como aquel ser singular que da sentido a ese mundo y que a su vez actúa sobre él. Se debe responder, inmediatamente, a la anterior cuestión con un rotundo ¡No!

En este orden de ideas, y siguiendo la interesante línea de pensamiento que propone Charlot, se advierte que “no hay relación con el saber sino la de un sujeto” (Charlot, 2008, p.78). Desconocer al sujeto, es por tanto, desproveer de fundamento cualquier análisis situado en las realidades escolares. Así mismo, El único capaz de recubrir de *sentido* todo el espectro de interrelaciones consigo mismo, con el otro y con el mundo, es desde luego el sujeto. (Charlot, 2008). Estas relaciones con *el otro* son de particular interés para esta investigación en tanto que, como lo señala J.P. Sartre, Citado por Gasalla (2001) el sujeto sólo puede tomar conciencia de sí mismo a través de la existencia del otro. En un sentido amplio, puede advertirse que no habría relación posible con “su” saber, de un sujeto, en tanto no se configurase la relación con el otro.

Las particularidades del *saber*

Como ya se ha visto, incursionar en la comprensión de una teoría sobre *relación con el saber*, invita a prestar atención a una serie de interesantes elementos que se desarrollan con la misma. No resulta diferente el caso, para cuando se dispone abordar lo referido al *saber*, propiamente dicho. En primer lugar hay que llamar la atención sobre el hecho de que el saber no es un ente estático, cambia de *estatuto* (Lyotard, 1991) permanentemente, en función de las dinámicas sociales. El saber se constituye como la más potente herramienta de apropiación del mundo con que cuenta un sujeto. Como lo señala Feito, el conocimiento para un individuo es su principal materia prima en la conquista del escenario social (2009). Sin embargo, más allá de esto, resulta pertinente esbozar algunas puntualizaciones requeridas, para delimitar convenientemente los escurridizos senderos del saber.

Habiendo dicho esto, se hace necesario puntualizar que, como lo señalan Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi “el termino saber es de uso frecuente, incluso trivial” (1998, p.19). Esto indica que, con la palabra saber se han denominado muchas cosas, no siempre refiriéndose a lo mismo. Por tal razón, es oportuno señalar que, en el presente escrito se hará uso del término, en las dimensiones que se le ha otorgado en la teoría de la Ras, específicamente desde el grupo ESCOL de la universidad Paris 8.

Así mismo, es pertinente poner de manifiesto que cuando se habla de “Relación con el saber” se está haciendo referencia, en todo caso, a una relación con el *aprender*. Esta aclaración la hace el propio Charlot al recalcar que, se habla de “relación con el saber” en el sentido amplio del término; dado que, esta expresión es de común manejo en el campo de la investigación. Sin embargo, aclara el mismo autor que, las relaciones que establece el sujeto, son de una forma más general “relaciones con el aprender”; puesto que, estrictamente hablando, el saber, como objeto, configura sólo una de las dimensiones del aprender (Charlot, 2008).

De igual forma, es preciso indicar que toda relación con el saber “constituye una forma de relación con el mundo” (Charlot, 2008, p.125). El saber se configura como una de las vías por las que el individuo “no acabado” (niño) puede entrar en relación con lo “ya estructurado” (el mundo). El saber es, pues, un mecanismo de apropiación de lo externo, bajo la tacita, pero incesante, búsqueda de incidir profundamente en lo interno. Todo individuo llega a este mundo con la necesidad de constituirse en sí mismo. Esta necesidad empieza a ser resuelta en la medida en que el individuo empieza a relacionarse con el saber y por ende, empieza la apropiación del mundo para sí. En este orden de ideas, no resulta correcto hablar de que un “sujeto tiene una relación con el saber. La relación con el saber es el sujeto mismo, en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto es relación con el saber” (Charlot, 2008, p.132).

En este punto, resulta claro que la relación con el saber, en tanto que se da en el escenario de lo ya estructurado, es a todas luces una relación social con el saber (Charlot, 2008). Quien está en relación con el saber, como ya se ha señalado claramente, es el sujeto; sin embargo, esto no implica, desde ningún punto de vista, que esta relación pueda darse en el vacío, siempre tendrá lugar en el “mundo” y con los otros. Dicho de otra forma, aunque

la relación con el saber es algo, deliberadamente, subjetivo, no por esto, puede configurarse en la soledad; encuentra su punto de coacción —de ser aceptada la analogía culinaria— precisamente en el intercambio con el otro. Por esta razón, toda relación con el saber lleva implícita un determinante componente social.

En este punto, en el cual se ha establecido claramente que el saber se configura en la relación de un sujeto con otro y que el marco de referencia para que se configure este saber es el mundo como estructura establecida, es pertinente recoger una hermosa manera de entender el saber que nos presenta Contreras (2010) y que no puede escapar a este análisis: El saber se engendra en la experiencia. Todo saber por ende, debe ser explicado en términos experienciales. En consecuencia, el saber precisa, a todas luces, un volver hacia sí mismo (Contreras, 2010).

Además de todo lo anterior, es importante tener en cuenta que al abordar el saber y la relación que el sujeto establece con el mismo, se hace necesario “analizar una relación simbólica, activa y temporal” (Charlot, 2008, p.128). Simbólica, en tanto que el individuo apropia los saberes con la intermediación de sistemas simbólicos, esencialmente el lenguaje. Activa, pues como ya lo hemos visto, la apropiación del mundo implica para el individuo, indefectiblemente, ponerse en actividad. Y temporal, puesto que, cada individuo se encuentra inscrito en un “tiempo”; su relación con el saber se configura en, y a la vez responde a, una historia (Charlot, 2008).

Como se ha podido evidenciar, teniendo en cuenta las líneas precedentes, la teoría de la RAS es bastante amplia y se encuentra sustentada, a su vez, en tres teorías de base. En primer lugar está la teoría del **sujeto** —la cual, grosso modo, da razón por *quien* aprende—. Como segunda medida, se encuentra la teoría del **saber** —que se permite abordar el saber como una forma de relación con el mundo— Y por último, la teoría del **sentido** —que, a grandes rasgos, se cuestiona sobre el sentido que tiene para un sujeto el saber y las relaciones de sentido que establece consigo mismo, con el otro y con el mundo—. En este punto, habiendo abordado hasta aquí las teorías del sujeto y del saber, se pospondrá por un momento la inmersión en la teoría del sentido, para dar paso al abordaje del objeto de la teoría. Es de anotar que, las teorías de base delimitan el *objeto* de la Ras: Sujeto, Sentido y

saber. Objeto que puede expresarse, desde una mirada amplia, como ¿Qué sentido tiene para un sujeto ir a la escuela/saber?

Objeto de la teoría y figuras del aprendizaje

Es clave tener en cuenta que la teoría de la RAS se encuentra fundamentada en tres preguntas esenciales: ¿Qué se aprende? ¿Dónde se aprende? ¿Con quién se aprende? Cada una de estas preguntas configura a su vez una dimensión.

¿Qué se aprende? Remite a los contenidos del saber.

¿Dónde se aprende? Remite a los lugares donde se configura el saber.

¿Con quién se aprende? Remite a los agentes del saber. Estas dimensiones, en su conjunto, configuran el objeto de la Ras: “Conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y esto en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo” (Zambrano, 2014, p.81)

¿Dónde se aprende?

Los balances de saber hacen énfasis sobre aquellos lugares donde los niños y los adolescentes aprenden lo que aprenden. Cuando se avanza en la interpretación, resultaría, a todas luces equivocado, poner el foco única y exclusivamente en aquello aprendido; es necesario indagar por aquellos lugares que dan significación a la experiencia del estudiante y permiten que se configuren con sentido las relaciones con el saber.

¿Con quién se aprende?

Resulta una verdad evidente que el aprendizaje no se estructura en la lógica de la soledad; el aprendizaje —cualquier aprendizaje— se encuentra potentemente signado por el *otro*. Desde esta perspectiva, resulta apenas esperable que la teoría de la Ras se encuentre muy interesada en indagar por aquellos *agentes* del aprendizaje. Aquellas personas —referidas en los balances de saber— que han determinado significativamente las dinámicas en las que se mueven las relaciones con el saber.

¿Qué se aprende?

Como ya se ha referido anteriormente, la pregunta por lo *que se aprende* remite, por llamarlo de alguna manera, a los contenidos propios del aprendizaje. En este punto, debemos hacer la precisión que la teoría de la RAS, reconoce 4 figuras del aprendizaje sobre las cuales soporta su intención investigativa. La primera de ellas son los aprendizajes Intelectuales Escolares (AIE), los cuales pueden ser simplificados como los aprendizajes propios de las disciplinas de estudio. La segunda figura corresponde a los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), que podemos entenderlos como todos aquellos aprendizajes orientados a la constitución y/o estructuración del Yo. En un tercer bloque, se encuentran los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), que son aquellos aprendizajes relacionados con los saberes hacer de base y específicos para el desenvolvimiento en el día a día. Por último, la teoría reconoce los aprendizajes relacionales afectivos (ARA), que pueden ser entendidos como aprendizajes para el desenvolvimiento social.

Aprendizajes intelectuales o escolares (AIE).

Los aprendizajes intelectuales o escolares, para ponerlo en términos muy simples, pueden entenderse como aquellas cosas que se esperan que el niño o adolescente aprenda cuando pasa por una escuela. Son, por así decirlo, aquellos aprendizajes que justifican de una u otra manera la intención educativa. En los AIE encontramos entonces todos aquellos aprendizajes relacionados con las disciplinas de estudio, los aprendizajes normativos, los aprendizajes metodológicos, las habilidades o capacidades desarrolladas (Zambrano, 2014) y desde luego, los aprendizajes referidos a los contenidos escolares propiamente dichos.

Aprendizajes de desarrollo personal (ADP).

Los aprendizajes de desarrollo personal se encuentran fuertemente relacionados con el Yo en desarrollo del niño o adolescente. Esta dimensión recoge aquellos aprendizajes que atañen directamente a la empresa de construcción del *humano inacabado*. Convergen aquí aquellos aprendizajes que guardan relación con lo que “soy”, la confianza en sí mismo, las emociones y las dificultades personales (Zambrano, 2014).

Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

Caminar, asearse, los oficios de la casa, las manualidades, los juegos, los deportes o las artes; son algunos de los aprendizajes que denominaremos con el nombre de aprendizajes de la vida cotidiana. Estos aprendizajes recogen todas aquellas actividades que los niños van aprendiendo a lo largo de su continuo vital y que les permiten desenvolverse atinadamente en su diario vivir. En esta dimensión confluyen categorías como los saberes/saber hacer de base, las tareas familiares, los saberes hacer específicos y las actividades lúdicas, físicas, deportivas y artísticas (Zambrano, 2014)

Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

Las relaciones de armonía o de conflicto, los valores, el conocimiento de las personas, o sencillamente la transgresión (Zambrano 2014) configuran las categorías de análisis en esta dimensión. Los aprendizajes relacionales y afectivos conducen, pues, hacia todo el espectro social del sujeto. En los ARA se busca indagar por todos aquellos aprendizajes, que de una u otra forma, han configurado el repertorio comportamental que posibilitará al estudiante hacer frente a los diversos escenarios sociales. Es de anotar, como ya se ha mencionado previamente, que la teoría de la Ras procura comprender, más allá de las relaciones con el saber del sujeto, las relaciones con el otro y con el mundo.

Método y técnica de la teoría.

Tratándose de una teoría que busca *indagar e interpretar*, resulta apenas esperable que su método sea de carácter cualitativo de corte hermenéutico/interpretativo. La interpretación “permite construir conocimiento comprensivo sobre los significados que dotan de sentido la existencia humana” (Vanegas y Oviedo, 2007, p.31). Así mismo, la investigación cualitativa permite al investigador, valiéndose de técnicas como las entrevistas a profundidad, los relatos de vida, los balances de saber o la observación participante, acercarse a las realidades de vida de los actores, con el fin de poder acceder vía interpretación a la experiencia que subyace en cada relato (Vanegas y Oviedo, 2007). Por esta razón, desde el grupo ESCOL, han establecido como técnica para tal propósito el balance de saber, el cual es un instrumento que desde de la consigna “*Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nació, aprendí una variedad de cosas en mi casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué*

aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo lo que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido? Procura recoger —para posteriormente interpretar— las evocaciones autobiográficas que tienen los estudiantes respecto a sus relaciones con el saber.

Para finalizar, con alguna pretensión de éxito este trasegar por la teoría de la Ras, es necesario posar la atención en uno de sus elementos constituyentes: El sentido. Entre otros factores, porque el sentido se ha retenido como el elemento central de la teoría para la presente investigación. Hasta el momento, se ha divisado que dos caracteres distintivos de la teoría reposan en la particular forma de abordar el fracaso escolar, por un lado; y en hacer un fuerte énfasis sobre el sujeto que experimenta el referido fracaso, por el otro. No obstante, si se dejase cada uno de estos dos elementos por separado, representaría una empresa de complejísima envergadura, continuar con la incursión en los inquietantes pasadizos que ofrece la teoría de la Ras. Para salvar esta dificultad, se propone analizar con un poco más de detenimiento estos dos elementos, amalgamándolos a la luz de la conceptualización sobre el sentido propuesta en la referenciada teoría.

Una aproximación al *sentido*

Sentido, es un bellissimo concepto susceptible de ser abordado desde múltiples miradas. Es un concepto que permite, además de esto, un abordaje desde diversas disciplinas. Por citar solo un ejemplo, desde la filosofía, los fenomenólogos han brindado unos excelentes desarrollos sobre el particular. Bernard Charlot, cuando aborda el sentido en desarrollo de la teoría de la Ras, lo hace apoyándose en los avances conceptuales provenientes de la lingüística, específicamente, soporta fuertemente sus análisis en los postulados teóricos de Leóntiev. En el presente escrito, desde luego, se abordará la teoría del sentido siguiendo los pasos andados por el autor de referencia, Charlot. Sin embargo, se ampliará un poco más el concepto, abordando los elementos que se entienden como configurantes del sentido para esta investigación, como son: el gusto, el placer/desplacer y la expectativa.

En su texto *La relación con el saber* (2008, p.91) Charlot ofrece su más *avanzada* definición sobre lo que él entiende por sentido.

Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado [...] Tiene sentido lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo [...] Tiene sentido lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros.

Entendido en estos términos, debe pensarse en un individuo (sujeto) que dota de sentido todo aquello cuanto lo rodea. El sujeto otorga sentido a sus interacciones con los otros, a sus pensamientos, a lo que dice, a lo que escucha, a lo que anhela, a lo que proyecta y, desde luego, a lo que hace. Es precisamente en este hacer (actividad) donde podemos apreciar con mayor claridad las ideas de Leontiev, destacadas por Charlot. Para este autor “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 (Charlot, 2008, p.92).

En este orden de ideas, cuando se procura comprender el sentido que tiene para un niño o adolescente ir a la escuela, se debe desentrañar lo que subyace para él 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, es decir, comprender el *carácter experiencial* construido por el estudiante respecto a sus actividades escolares (Coll, 1988); 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.

En este punto, resulta evidente que el sentido se encuentra profundamente relacionado con la actividad y la movilización. La movilización implica un movimiento que se produce desde el interior del individuo. El sujeto se moviliza en pro de algo y esta movilización supone a su vez ponerse en actividad, entrar en acción y en relación con el mundo (Charlot, 2008) y con lo que le rodea. En palabras de Charlot “Para que haya actividad, es necesario

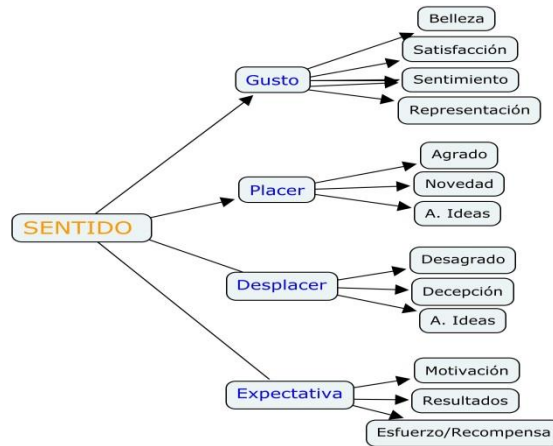
que el niño se movilice. Para que se movilice, es necesario que la situación presente sentido para él” (2008, p.88).

Por último, para cerrar de manera parcial los postulados de Charlot respecto al sentido, es prudente indicar que éste se mueve más en el terreno de lo relativo que en el de lo absoluto. Dado que “una cosa puede adquirir sentido, perder su sentido, cambiar de sentido” (2008, p.93). Es decir, no es posible abordar la relación de sentido que un niño tiene con la escuela, pensándola en valores definitivos o terminados. Esta relación de sentido, puede sufrir innumerables modificaciones a lo largo de un continuo vital. En otras palabras, lo que para un niño tiene un sentido hoy, por caso un curso, no implica necesariamente que se mantenga en los mismos valores para el mañana.

Hasta aquí, se ha desandado, si se quiere de forma un tanto tendenciosa, el camino recorrido por Bernard Charlot en su aproximación al sentido. Es momento ahora de posar la atención sobre aquellos elementos que configuran el sentido, y han quedado por fuera de estos análisis, a saber, el gusto, el placer/desplacer y la expectativa.

Para esta investigación se retuvieron como dimensiones del gusto; la belleza, la satisfacción, el sentimiento (valoración intrínseca) y la representación. En cuanto al placer, las dimensiones para el análisis fueron agrado, novedad y asociación de ideas. El displacer por su parte, se entendió configurado por el desagrado, la decepción y la asociación de ideas (negativas en este caso). En tanto que la expectativa, acogió las dimensiones de motivación, resultados atractivos después de los actos y, desde luego, la relación entre esfuerzo y recompensa. (Véase Figura 1).

Figura 1.



Lo primero para destacar, respecto al *gusto*, es que se encuentra fuertemente relacionado con las ideas de *belleza*, es decir con “lo bello”. Como indica Ives-Marie André “en todos los espíritus hay una idea de lo bello [...] que indica excelencia y perfección” (2003, p.32). En cada estudiante, por ende, habita este ideal de lo bello. Mejor aún, cada niño o adolescente alberga potencial de excelencia y perfección. La búsqueda de la educación debe apuntar, entonces, a activar en cada ser esa idea de belleza que recelosamente custodia los ideales de excelencia y perfección, de la inacabada obra humana.

Además de la belleza, el gusto encuentra una particular conexión con la *satisfacción*. Es claro que activa nuestro sentido del gusto todo aquello que en mayor o menor medida nos resulta satisfactorio. Al respecto, Kant (Citado por Dickie, 2003) señala que el gusto indefectiblemente se encuentra relacionado de forma necesaria con la satisfacción. En términos escolares, se precisa indagar por aquello que los estudiantes encuentran satisfactorio de la asistencia a la escuela, si se pretende abordar con alguna pretensión de éxito la categoría del gusto.

Así mismo, La noción del gusto remite necesariamente al *sentimiento*. Hume (Citado por Dickie, 2003), explica este sentimiento en términos de valoración intrínseca. Es decir, no puede configurarse el gusto por ningún elemento en particular, si previamente no se hace una valoración interior —propia del sujeto— que determine la aparición o no del referido gusto. En otras palabras, aquello que pretenda activar la noción de gusto en un individuo, debe, por regla general, sustentar su pretensión en algún nivel de interacción con la historia sentimental que ha construido el sujeto.

Existe un último factor determinante en la configuración del gusto. La *representación*. Gran parte de nuestra interacción con el mundo y de la forma como se desarrollan estas interacciones se encuentran determinadas por las representaciones mismas que construimos de este mundo. Hume, citado por Dickie (2003), muy atinadamente señala que, los seres humanos pueden operar, bien sea, por representaciones precisas —representación exacta de la cosa en sí— o por un tipo de representación más indirecta que se refiere al valor que le otorgamos a algo en términos de lo que representa. Esta idea de Hume resulta de incuestionable valor, si pensamos que muchas de las relaciones de sentido que establecen los estudiantes con la escuela, se encuentran fundamentadas en aquellas representaciones que ellos han construido sobre la misma.

Bueno, cabe entonces la pregunta ¿Cuál es el peso propio de la representación? La representación puede signar de forma categórica gran parte de nuestras decisiones. Determinando en buena medida el curso de nuestro accionar. En este punto, un interesado lector, podría cuestionar esta idea invocando la *capacidad de juicio* del sujeto. Pues como lo señala Gadamer (1993) una persona con un juicio sano está en la capacidad de enfocar sus acciones desde lo que importa, es decir, desde lo que es correcto. Desde esta lógica, y aceptando que estudiar sea lo correcto, no quedaría más espacio que para una conclusión: muchos de nuestros estudiantes no tienen un juicio sano. Conviene, sin embargo, no apresurarse; pues como se ha visto, gran parte de estas elecciones, como no estudiar, encuentran su origen en las *relaciones de sentido* (Charlot, 2008) establecidas por el sujeto. Y más allá de esto, en todas las elecciones de vida de un individuo se encuentran latentes las representaciones que ha construido.

Además del gusto, las relaciones de sentido que establece un sujeto encuentran fuerte arraigo también en las ideas de *placer/desplacer*. La escuela, y en una mirada más amplia, la educación, procura introducir al estudiante en el entendimiento del sentido que tiene la vida (Rodríguez, 2009); desafortunadamente, esta incursión al sentido ocurre, en muchos casos, desconociendo uno de los elementos preponderantes en la construcción del mismo: El placer. Es difícil pensar en un ser humano que actúe en contra de lo que le indica el placer. Pues bien, resulta que a muchos de nuestros estudiantes no les resulta placentera la

escuela. ¿Por qué acuden entonces? Buena inquietud. No se aventurarán prematuras respuestas, de momento.

El placer se encuentra sustentado, como primera medida, en el *agrado*. Es sabido pues, que todo aquello que un individuo encuentre agradable —sea en la naturaleza, en las personas o en las ideas mismas— remitirá a quien lo experimenta a sensaciones placenteras. Por tanto, es muy factible encontrar un alto nivel de *complacencia* (Dickie, 2003) en todas aquellas ideas o vivencias que se nos presentan como agradables. En contraposición, todo aquello que sea fuente de *desagrado*, indefectiblemente conducirá al sujeto por los caminos del desplacer.

Otra de las causas frecuentes de placer o desplacer en las escuelas, puede estar relacionada con lo que Hutcheson, citado por Dickie (2003) denomina *asociación de ideas*. En la escuela confluyen tantas realidades y se configuran tantos escenarios que resulta muy posible para un estudiante experimentar agrado o desagrado en muchos momentos, ante diversas situaciones. Esta cuadro se acentúa en la medida en que, mediado por diversos procesos cognitivos y motivaciones psicológicas, el sujeto comienza a establecer asociaciones que pueden ser positivas, pero que desafortunadamente muchas veces son negativas, entre la escuela —en muchos casos entre el saber— y éstas situaciones en particular. Bajo estas circunstancias el panorama esperable resulta apenas obvio: La escuela por asociación de ideas pasa a ser la receptora de los sentimientos de placer o de desplacer suscitados ante eventos particulares.

De igual manera, como lo señala Dickie (2003), en la *novedad* se pueden encontrar fuertes movilizadores del placer. A todo aquello que resulte novedoso le es propia la virtud de despertar placer. Señala el autor que, incluso la novedad puede, en determinadas ocasiones, encontrarse revestida de más potencia que la belleza misma.

En concordancia con lo referido anteriormente, es de anotar que, la escuela puede resultar desplacerera para muchos estudiantes por múltiples razones. No obstante, una de las principales, es lo que Dickie (2003) denomina *decepción*. Se configura la decepción, explica el autor, cuando no se recibe todo el placer que se esperaba recibir de una situación en particular. Un gran número de estudiantes, hablo de muchos con quien he tenido

oportunidad de conversar, simplemente esperaban otra cosa de la escuela. ¿Qué precisamente? Esa respuesta no es tan fácil. Lo que sí es fácil, es comprender que sencillamente la escuela no genera tanto placer como ellos pudieran esperar, o incluso, como pudieron haber vivenciado en épocas diferentes.

Lo anterior puede brindar un aire de desencanto. Desafortunadamente existen muchas realidades que carecen casi por completo de simpatía. No obstante, precisamente por esto, la teoría de la Ras pone el énfasis en las particularidades del sujeto; así como en los entoncamentos del sentido; en aras, ni más ni menos, de poder dimensionar las relaciones de estos dos con el saber. Estas relaciones de sentido que el sujeto establece con el saber deben enmarcarse en el ideal de *transformación del sujeto* que ha planteado Foucault (Citado por Quiceno, 2003). Esta lógica de la transformación, pensada y entendida a cabalidad, puede allanar el camino para que las negativas asociaciones que hayan podido establecer los estudiantes entre la escuela (saber) y realidades desplaceras, puedan tomar camino hacia el desvanecimiento. Comprendiendo estas dinámicas puede pensarse en las condiciones requeridas para vislumbrar escenarios un tanto más alentadores en las realidades escolares.

El último de los componentes que configura el sentido es la *expectativa*. Para el propósito de esta investigación se retuvieron los aportes de Víctor Vroom (1995); quien es reconocido por sus desarrollos teóricos sobre análisis psicológicos en organizaciones. Es de anotar que, aunque las construcciones teóricas de Vroom están pensadas en el mundo laboral, resulta altamente factible realizar la extrapolación de algunos aportes de su teoría, al mundo escolar.

Destaca Vroom (1995), en un primer momento que, la expectativa se encuentra potentemente atravesada por la *motivación*. El sujeto se encuentra motivado ante los posibles resultados que pueden sobrevenir a la ejecución de una actividad en particular. En términos más precisos, la motivación del individuo se encuentra determinada por la valoración que este atribuye a los resultados de su esfuerzo. Este valor puede ser asignado por el sujeto en términos positivos o negativos; lo que redundará a la postre, en altos o bajos niveles de motivación respecto a una tarea específica.

Además, Vroom (1995) sostiene que los individuos sustentan sus actuaciones sobre la *expectativa* de que después del hecho, se presentará para sí un *resultado atractivo*. Desde esta perspectiva, el sujeto realiza un *esfuerzo*, por caso un esfuerzo escolar, con la expectativa de ser *recompensado* por este; aguarda este sujeto, una clara correlación entre el esfuerzo y la recompensa recibida. Puesto en estos términos, resulta inquietante pensar en los bajísimos niveles de esfuerzo demostrados por muchos estudiantes en las aulas actuales. ¿Cuál será su expectativa?, ¿tienen expectativas? Obviamente, la respuesta a esta última cuestión es ¡sí! Lo que sería susceptible de análisis es establecer qué clase de expectativas determinan los niveles de esfuerzo que se evidencian en nuestros estudiantes hoy por hoy.

Marco metodológico

En este apartado del documento abordaré, en esencia, la cuestión sobre cómo fue llevada a cabo la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 1997). Explicaré, en un primer momento, el tipo de estudio; en continuo, desarrollaré la explicación referente al método seguido durante el proceso de investigación; el tercer segmento recoge la información concerniente a los sujetos y el contexto del estudio; después de esto, referiré la técnica y los instrumentos utilizados en el estudio; finalmente explicaré lo que respecta al análisis de la información recolectada.

En el presente estudio más allá de los procesos de recoger datos, descubrir hechos y analizar fenómenos, se 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 del mismo. 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 apuntaba era, 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.

Tipo de estudio

El presente estudio fue de carácter exploratorio; dado que, si bien en Colombia, y específicamente en el grupo de investigación del profesor Zambrano, se habían adelantado algunos estudios en el marco de la teoría de la Ras; éstos, no habían tenido como centro de su análisis la indagación por el sentido y el apoyo de los padres y profesores en la adquisición de los aprendizajes. 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.

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. En la narrativa se refleja la manera como los actores sociales representan sus experiencias personales (Coffey & Atkinson, 2003). De tal suerte que, la comprensión de las realidades escolares de los sujetos debe hacerse 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.

“Las narrativas se constituyen como nuevos objetos de análisis discursivo, atribuyéndoles una importancia relevante en la capacidad de descripción de las realidades subjetivas” (Biglia & Bonet, 2009. P:1). El sujeto en sus narraciones pone de manifiesto su mundo. Además, la narrativa es uno de los modos más potentes que tiene un individuo para organizar y dar cuenta de su experiencia (Atkinson, citado por Bolívar & Domingo, 2006).

Teniendo en cuenta que, en este estudio se puso el foco, precisamente, en comprender esa experiencia en los escolares, resulta apenas esperable que se apelara, para tal propósito, a los relatos biográficos-narrativos.

Este estudio, como ya se ha hecho notar, efectuó una fuerte apuesta por la reivindicación del sujeto. En la voz del propio sujeto se cifraron las esperanzas de éxito de esta investigación. En sus relatos narrativos se intentó captar “la riqueza y los detalles de significados” (Bolívar, 2002, P.6) latentes en las realidades que construyen; para el caso, sus realidades escolares. Esta reivindicación del sujeto apunta a dos elementos claves destacados por Bolívar. Por una parte, hace énfasis en los “pequeños relatos” de los sujetos como insumo de comprensión del mundo. Y por otra parte, acentúa el énfasis en la experiencia, dado que esta se constituye como la base para la comprensión de las acciones humanas (Bolívar, 2002).

Sujetos

En la selección de los sujetos se tuvo en cuenta, como primera medida, los sujetos 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, los sujetos 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 cursen estudios en instituciones públicas.

La investigación se realizó con 11 estudiantes del grado décimo de la institución educativa Cristóbal Colon, ubicada en la vereda Tocotá, 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. Los participantes son jóvenes rurales que distribuyen su tiempo entre las actividades escolares y las actividades propias de sus hogares de origen (En su gran mayoría labores agrícolas y/o cuidado de fincas de turismo ocasional). Cabe destacar que en la vereda no existen muchos espacios que permitan la integración en actividades por fuera del espacio escolar.

Contexto

Como ya se mencionó, la investigación se efectuó con estudiantes de una institución pública rural, ubicada en la vereda Tocotá del corregimiento de San Bernardo, municipio de Dagua, Valle del Cauca. La vereda Tocotá se encuentra ubicada a 27 Km de la ciudad de Cali (Un recorrido de 90 minutos aprox.). Para acceder a la vereda se pueden utilizar dos frecuencias de transporte público que ingresan y salen de la misma diariamente, con excepción del día jueves. El recorrido incluye 20 Kms de carretera nacional pavimentada (Vía Cali- Buenaventura) y otros 7 Kms de carretera sin pavimentar (Vía Km 20- San Bernardo). Respecto a la cabecera municipal de Dagua, la distancia es de 36 Kms; sin embargo, no existe ninguna ruta directa que conecte la vereda con el referido municipio.

En la vereda, como en las veredas circunvecinas —Loma Alta, San miguel, Jordancito, Jordán, La tigre y el diviso— las principales actividades económicas giran en torno a la agricultura, la explotación pecuaria y la ocupación como mayordomos encargados del cuidado de fincas recreativas propiedad de personas no residentes en la zona. Además de esto, algunos habitantes de la región se dedican a actividades económicas independientes como la cerrajería, la mecánica la carpintería y el comercio en pequeños establecimientos comerciales.

En la zona no existen mayores posibilidades de recreación o esparcimiento. En algunas veredas las juntas de acción comunal han adecuado algunos espacios para que los niños y jóvenes se recreen (canchas, juegos infantiles) sin embargo, por motivo de las distancias estos no pueden ser aprovechados por todos los habitantes de la región. Lo que hace que las actividades recreativas sean una experiencia enmarcada casi exclusivamente en ámbitos privados.

Los jóvenes participantes del estudio en su mayoría, además de estudiar, se dedican a colaborar con sus padres en asuntos propios de su actividad económica. El entretenimiento de estos jóvenes, en un gran porcentaje, es proporcionado por sus dispositivos móviles y la posibilidad de acceso a internet para algunos de ellos. Es de anotar que, dada esta realidad, su mayor espacio de interacción social es el colegio.

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 en toda investigación que tenga sustento filosófico en la fenomenología —dado el enfoque Interpretativo/Hermenéutico del estudio—: *Espacialidad-Corporalidad-Temporalidad-Relacionalidad* (Citado por Morse, 2003). Desde el grupo ESCOL la consigna original ha sido:

“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí de todo lo que he aprendido? En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”

Posteriormente, el profesor Zambrano, atendiendo las particularidades del contexto colombiano, complementó el balance con la siguiente consigna:

“En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué”.

Cabe anotar que, para los requerimientos de la presente investigación al balance de saber original se le han hecho ajustes y adaptaciones (ver anexo 1. Balance de saber).

Otro instrumento utilizado en la presente investigación, específicamente en lo que respecta al tratamiento de la información, fue el software ATLAS/TI. Este software, perteneciente a la familia de los CDQDAS —Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador— permite lograr un adecuado nivel de sistematicidad en el tratamiento de los datos (Chacón, 2004). Con el uso de esta herramienta, se ha podido tener

un aliado de infinito valor en el momento de trabajar con la información recolectada; posibilitando así, una mejor aproximación al objetivo de investigación planteado (Chacón, 2004).

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). El análisis es una etapa central de la investigación. Éste, pone 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 & Bogdan “la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar la interpretación de los datos” (Citados por Chacón, 2004, 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, se encuentran subdivididas en variables, cada una de ellas con sus respectivos indicadores (ver anexo 2. Cuadro de reducción teórico-metodológica).

Para el procesamiento de la información se contó con un software de análisis de información cualitativa denominado Atlas/ti 7.6. 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).

Resultados

Los resultados presentados a continuación tuvieron su génesis a partir de la pregunta **¿Qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA)?**

En aras de procurar un mejor nivel de comprensión, los resultados se presentaran en dos grandes bloques. En un primero momento, me enfocaré en lo hallazgos referidos al sentido que tiene para los estudiantes la asistencia a la escuela; posterior a esto, abordaré todo lo relacionado con el apoyo recibido en la configuración de los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA)⁷.

El sentido de ir a la escuela

A lo largo del presente escrito, he indicado 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 centra en la indagación por el sentido de ir a la escuela. Entendiendo que la categoría de sentido es tan amplia, he considerado cuatro subcategorías configurantes del sentido: Gusto, Placer, Desplacer y Expectativas.

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 me permitiré señalar los indicadores de Gusto que se han contemplado para la investigación; estos son *Satisfacción*, *Sentimientos* y *Representación*.

Satisfacción

⁷ Para una mejor comprensión de la información presentada a continuación, se puede observar, como anexo 3, el cuadro general de categorías de análisis.

Tabla 1. Evocaciones de Satisfacción por ir a la escuela

Satisfacción "1.1"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	5	Método	1
		Aprender	3
		Graduación	1
ARA	4	Compañeros	2
		Convivencia	1
		Profesores	1
ADP	0	N.A	0
Tiempo/Espacio	3	Descanso	2
		Futuro	1
Otros	1	N.A	1
Total	13	N.A	13

Se obtuvieron 13 respuestas relacionadas con la satisfacción de ir a la escuela. Se destacan las ocurrencias relacionadas con los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) con 5 ocurrencias; en segundo lugar, aparecieron 4 ocurrencias referidas a los aprendizajes relacionales afectivos (ARA); Las referencias al tiempo y el espacio, por su parte, tuvieron 3 ocurrencias. Algunas evocaciones fueron:

AIE

P2f03: "ami me satisface estudiar y aprender cada dia mas"

P7m06: "me satisface la unión que tiene con el sena porque me voy a graduar con un técnico"

ARA

P4f05: "A mi me satisface mis amigos [...] por todo lo que aprendo."

Tiempo/Espacio

P5f10: "ami me satisface el descanso"

No satisfacción

Tabla 2. Evocaciones de No satisfacción por ir a la escuela

No Satisfacción "1.2"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	1	Áreas del conocimiento	1
ARA	2	Compañeros	2
ADP	0	N.A	0

Tiempo/Espacio	8	Espacio Físico	8
Otros	2	N.A	0
Total	13	N.A	13

Se obtuvieron 13 respuestas relacionadas con la No satisfacción de asistir a la escuela. En esta categoría la mayor parte de las ocurrencias hacen mención a tiempo/espacio con 8 ocurrencias; seguido de las ocurrencias de los ARA con 2 ocurrencias; es de anotar que la No satisfacción de asistir a la escuela relacionada con los AIE sólo tuvo 1 ocurrencia. Algunas evocaciones fueron:

Tiempo/Espacio

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

P2f03: “lo que no me satisface es la presentación del colegio porque esta muy mal sin ventanas y además esta muy mal.”

ARA

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

AIE

P3f04: “No me satisface la area de Quimica”

Sentimientos

Tabla 3. Evocaciones de Sentimientos por ir a la escuela

Sentimientos" 1.3"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	9	Clases (pereza, aburrimiento)	4
		Aprender (alegría)	3
		Método (pereza, aburrimiento)	2
ARA	4	Compañeros	2
		Compartir	1
		Profesores	1
ADP	0	N.A	0
Tiempo/Espacio	5	Espacio Físico	3
		Futuro	2
Otros	3	N.A	3
Total	21	N.A	21

Los sentimientos que despierta el asistir a la escuela fueron referidos en 21 ocurrencias. Destacan las ocurrencias relacionadas con los AIE con 9 ocurrencias; en un segundo orden, aparecen las ocurrencias referidas al tiempo y espacio, con 5 ocurrencias; por último, hay 4 ocurrencias que refieren a los ARA. Algunas de las evocaciones de los estudiantes fueron:

AIE

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

P4f05: “Aburrimiento porque a veces las clases son algo aburridas”

Tiempo/Espacio

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

ARA

P4f05: “Alegría porque comparo con mis compañeros ratos agradables”

Representación

Tabla 4. Evocaciones de Representaciones de asistir a la escuela”

Representación " 1.4"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	7	Aprender	4
		Graduación	1
		Educación	1
		Pereza	1
ARA	5	Compañeros	3
		Padres	2
ADP	3	Logros personales	3
Tiempo/Espacio	7	Futuro	7
Otros	0	N.A	0
Total	22	N.A	22

Las ocurrencias relacionadas con las representaciones de asistir a la escuela fueron 22 en total. Las ocurrencias relacionadas con los AIE y tiempo/espacio predominaron con 7 ocurrencias respectivamente; así mismo, las ocurrencias referidas a los ARA fueron 5; es necesario destacar que por primera vez los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) aparecieron en 3 ocurrencias. Algunas de las evocaciones fueron:

AIE

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

P10m09: “para mí, para tener buenos conocimientos”

Tiempo/Espacio

P3f04: “representa para mí, mi futuro”

P6m02: “poder salir adelante en la vida”

ARA

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

ADP

P8m07: “es porque nos enseña cada día más como persona y lograr lo que uno desea en sus vida”

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 indicadores de placer La *asociación de ideas*, el *Agrado* y la *Novedad*.

Asociación de ideas de placer

Tabla 5. Evocaciones sobre Asociación de ideas de placer con la asistencia a la escuela

Asoc. Ideas Placer" 2.1"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	4	Aprender	2
		Responsabilidad	2
ARA	7	Recocha	3
		Compañeros	2
		Conocer personas	2
ADP	0	N.A	0
Tiempo/Espacio	0	N.A	0
Otros	2	N.A	2
Total	13	N.A	13

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 y “otros” tuvieron 2 evocaciones respectivamente; es de anotar que los ADP y el tiempo espacio no tuvieron ideas placenteras asociadas. Algunas de las expresiones fueron:

ARA

P3f04: “Recochar: porque me siento a gusto con mis compañeros”

P1f01: “Divertido: porque habra alguien que te guste”

AIE

P1f01: “aprendizaje: pues cuando se dice se sabe que hay educan”

Otros

P9m08: “Un relajo”

Agrado

Tabla 6. Evocaciones sobre Agrado de asistir a la escuela

Agrado" 2.2"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	10	Aprender	6
		Graduación	2
		Conocimiento	2
ARA	7	Compañeros	4
		Profesores	2
		Conocer personas	1
ADP	2	Logros personales	1
		Esfuerzo personal	1
Tiempo/Espacio	2	Espacio Físico	1
		Continuar estudios	1
Otros	1	N.A	1
Total	22	N.A	22

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 evocaciones; En segundo término, las evocaciones sobre agrado en relación con los ARA

tuvieron 7 evocaciones; entre tanto, las evocaciones de agrado en cuanto a los ADP y tiempo/espacio fueron 2 en cada caso. Algunas de las evocaciones fueron:

AIE

P7m06: “me produce agrado cuando aprendo algo nuevo”

P8m07: “lo que me parece agradable es que podemos aprender”

ARA

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

P2f03: “ a mi me agrada todo mis compañeros”

ADP

P4f05: “sentir el esfuerzo que hago por mi y por mi familia”

Tiempo/Espacio

P8m07: “porque tenemos posibilidades de estudiar en otros lugares o en otros países.”

Novedad

Tabla 7. Evocaciones sobre Novedad de asistir a la escuela

Novedad" 2.3"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	11	Aprender	5
		Conocimiento	5
		Método	1
ARA	0	N.A.	0
ADP	1	Ser alguien en la vida	1
Tiempo/Espacio	2	Futuro	2
Otros	3	N.A.	3
No novedad	3	N.A.	3
Total	20	N.A.	20

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; así mismo, la novedad respecto a “otros” aspectos tuvo un total de 3 evocaciones; 2 evocaciones refieren novedad respecto a tiempo/espacio; por último, la novedad referida a los ADP presentó 1 evocación. Es de anotar que tres evocaciones apuntaban a que No se encuentra ninguna

Novedad en el colegio. Algunas de las evocaciones de los estudiantes respecto a novedad fueron:

AIE

P2F03: “a mi si me parece novedoso porque cada dia aprendemos muchas cosas”

P4f05: “Si me parece novedoso porque son cosas que cada dia salen a la luz y cosas que jamas hemos escuchado”

Otros

P3f04: “A mi no me parece novedoso porque lo que los profesores nos Enseñan”

Tiempo/Espacio

P1f01: “Asi algun dia cuando lo necesite y se preste la oportunidad poder utilizarlo con gran agrado y entendimiento de lo aprendido”

ADP

P9m08: “si porque con el transcurso del tiempo se llegan nuevos conocimientos para si mismo en las vidas”

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, 2006), que asistir a la escuela también se encuentra fuertemente asociado con escenarios displacenteros. El displacer signa lúgubrememente la cotidianidad escolar de nuestros estudiantes; para el caso de la investigación se han establecido como indicadores de Desplacer la *Asociación de ideas*, el *Desagrado* y la *Decepción*.

Asociación de ideas de displacer

Tabla 8. Evocaciones sobre la Asociación de ideas de Desplacer con la asistencia a la escuela

Asoc. Ideas Desplacer" 3.1"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	3	Aburrimiento	2
		Pereza	1
ARA	0	N.A	0
ADP	0	N.A	0
Tiempo/Espacio	2	Espacio Físico	2
Otros	4	Condiciones Aprendizaje	4
Total	9	N.A	9

Las evocaciones correspondientes a la asociación de ideas desplaceras respecto a la escuela fueron pocas, en total 9. De estas asociaciones, 3 tuvieron relación con los AIE; dos referían al tiempo/espacio; y las otras 4 estuvieron referidas a “otros” tipos de relaciones. Algunas de las evocaciones en este apartado fueron:

AIE

P9m08: “estres porque asi como se disfruta se vuelve aburridor por que ya se sabe que casi siempre se hace lo mismo”

Tiempo/Espacio

P2f03: “por el mal estado en que esta”

Otros

P1f01: “Aburrido: porq” habra mucha buya”

Desagrado

Tabla 9. Evocaciones de Desagrado por asistir a la escuela

Desagrado" 3.2"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	7	Método	4
		Aburrimiento	1
		Aprender	1
ARA	5	Compañeros	3
		Profesores	2
ADP	1	Capacidades propias	1
Tiempo/Espacio	5	Espacio Físico	4
		Perdida tiempo	1

Otros	1	N.A	1
Total	19	N.A	19

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; así mismo, 5 de estas evocaciones señalaron desagrado por condiciones de tiempo/espacio; además, 5 evocaciones indican desagrado por los ARA; por último, los ADP y “Otros” tuvieron, respectivamente, 1 evocación. Algunas de las evocaciones respecto a desagrado fueron:

AIE

P10f09: “porque unas clases se hasen aburridoras”

P1f01: “También q” algunos profesores no han valorado el esfuerzo de algunos compañeros q” tal vez en realidad han hecho lo imposible para lograr sus notas”

Tiempo/Espacio

P7m06: “me desagrada la perdida de tiempo”

P5f10: “loqueme parece desagradable es la comodidad de los puestos y el salón”

ARA

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

ADP

P7m06: “incompetencia ya sea por mi”

Decepción

Tabla 10. Evocaciones sobre Decepción por asistir a la escuela

Decepción" 3.3"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	3	Aprender	3
ARA	8	Compañeros	5
		Profesores	2
		Peleas	1
ADP	1	Esfuerzo personal	1
Tiempo/Espacio	3	Espacio Físico	1
		Futuro	1
		Continuar estudios	1
Otros	1	N.A	1
No Decepción	9	N.A	3

Total	25	N.A	19
--------------	----	-----	----

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; otras 3 evocaciones indican decepción respecto a los AIE y tiempo/espacio, respectivamente; de igual modo, los ADP y “Otros” tuvieron 1 evocación referida a decepción. Es de anotar que nueve evocaciones referían No tener ningún nivel de Decepción hacia el colegio. Algunas de estas evocaciones fueron:

ARA

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

P1f01: “si porq” no se ha visto personas q” de verdad Te apoyen en compañerismo”

AIE

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

Tiempo/Espacio

P7m06: “si no por la vida porque lo que uno se imagina es que “termina el bachillerato y las puertas ban a estar abiertas para trabajar o entrar Ala universida y todo termina siendo una fabula”

ADP

P6m02: “es el empeño mio el que decide si aprendo”

No Decepción

P3f04: “No me eh decepcionado del colegio me siento bien”

P9m08: “No porque el colegio es como la segunda casa se encuentra afecto, se comparte con las personas que estan cosa que lo llena de alegria”

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 han establecido como indicadores de Expectativa la *Motivación*, la *Expectación* y la *Importancia*.

Motivación

Tabla 11. Evocaciones sobre Motivación por asistir a la escuela

Motivación" 4.1"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
Algunas veces	8	Clases	5
		Áreas de conocimiento	3
AIE	13	Aprender	2
		Áreas de conocimiento	5
		Método	2
		Clases	2
		Resultados escolares	2
ARA	3	Compañeros	3
ADP	2	Logros personales	2
Tiempo/Espacio	4	Futuro	4
Otros	3	Bienestar familia	3
Total	33	N.A	33

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; 4 de ellas indican motivaciones con respecto a condiciones de tiempo/espacio; las evocaciones referidas a los ARA y a "Otros" fueron 3, respectivamente; por último, los ADP tuvieron 2 evocaciones referidas a motivación. Algunas de estas evocaciones fueron:

Algunas veces

P5f10: "aveces si porque me levanto animada y aveces no porque siento que no es mi dia"

P11m11: "aveces si por que estoy agusto con las areas
-y no por que hay días que hablan y hablan y auno leda peresa."

AIE

P11m11: “aveces si por que estoy agusto con las áreas”

P2f03: “algunas veces si me ciento motivada por que hay días que nos toca Horarios vacanos”

Tiempo/Espacio

P4f05: “si porque estoy logrando y asegurando el bienestar de mi futuro y de mi familia”

P9m08: “el estado de animo no es el mismo todos los días”

ARA

P8m07: “Casi no nos enseñan actividades para uno reflexionar como persona hacia los demas.”

Otros

P1f01: “eso incluye mucha pereza al levantarse temprano”

ADP

P4f05: “Siento que obtendre lo que quiero con mi estudio. Aunque aun falte mas por hacer”

Expectación

Tabla 12. Evocaciones sobre Expectación por asistir a la escuela

Expectación" 4.2"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	4	Educación	1
		Graduación	3
ARA	0	N.A	0
ADP	5	Logros personales	3
		Para la vida	2
Tiempo/Espacio	1	Espacio Físico	1
Otros	1	Trabajo	1
Total	11	N.A	11

La expectativa referida a la asistencia a la escuela obtuvo un total de 11 evocaciones. Destaca que, 5 de estas evocaciones referidas a expectativa se encuentran relacionadas con los ADP; por su parte, los AIE tuvieron 4 evocaciones referidas a expectativa;

tiempo/espacio y “Otros” tuvieron 1 evocación, respectivamente. Algunas de las evocaciones de los estudiantes en este apartado fueron:

ADP

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

P9m08: “es importante para mi porque en el colegio nos enseñan para ser alguien una buena persona”

AIE

P11f11: “espero que lo que me enseñan yo lo coloco a practica algundia”

P1f01: “Q” me brinde la mayor educación”

Tiempo/Espacio

P4f05: “un buen lugar donde estudiar para sentirse comodoss y con mas ganas de estudiar”

Importancia

Tabla 13. Evocaciones sobre la Importancia de asistir a la escuela

Importancia" 4.3"	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
AIE	6	Aprender	1
		Graduación	2
		Educación	1
		Conocimiento	2
ARA	3	Conocer personas	1
		Compañeros	1
		Profesores	1
ADP	2	Formación personal	1
		Para la vida	1
Tiempo/Espacio	5	Futuro	4
		Continuar estudios	1
Otros	1	Trabajo	1
Total	17	N.A	17

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; los ARA tuvieron un total de 3

evocaciones relacionadas con su importancia; mientras que los ADP fueron evocados 2 veces. Algunas de las evocaciones sobre importancia de asistir a la escuela fueron:

AIE

P4f05: “si es importante para mi el colegio porque es la base de mi educación”

P8m07: “porque es importante para nosotros aprender y estudiar con mayor facilidad.”

Tiempo/Espacio

P6m02: “Si porque en otro momento llegaran cosas que requieren esos conocimientos enseñados en algun momento como en un trabajo”

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

ARA

P4f05: “también importante porque ahi conoci personas muy agradables.”

ADP

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

Apoyo En Los Aprendizajes Relacionales Y Afectivos

Los aprendizajes relacionales y afectivos son ejes constitutivos de la esencia propia del sujeto. Estos, hacen referencia a todo el repertorio de aprendizajes que el sujeto incorporará tendientes a su interacción con el medio social. Para que estos aprendizajes se configuren, dada su misma naturaleza social, se advierte necesario el apoyo de terceros. En esta investigación se ha circunscrito la indagación en la búsqueda del rol de apoyo que asumen los padres, los profesores y los compañeros mismos en la configuración de los ARA de los estudiantes.

El apoyo de los padres en los ARA

Tabla 14. Evocaciones sobre Apoyo de los Padres en los Aprendizajes Relacionales y Afectivos

Apoyo de padres en los ARA “5”	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
5.1 Dificultades convivencia	4	Problemas con profesores	2
		Problemas compañeros	1
		Manual de convivencia	1
5.2 Relaciones de armonía	10	Trato con los demás	6
		Comportamiento en situaciones	3
		Apoyo frente a errores	1
5.3 Relaciones de conflicto	8	Recibir consejos	4
		Solución del problema	3
		Invitación a reflexionar	1
5.4 Valores	13	Castigos	6
		Transmisión explícita	6
		Ejemplo	1
5.5 Conformidad	14	Respeto	6
		Obediencia	5
		Buen comportamiento	3
5.6 Transgresión	0	N.A	0
5.7 No apoyo	3	Dificultades de convivencia	3
Total	52	N.A	52

El apoyo que los estudiantes reciben de sus padres en lo que respecta a los ARA tuvo un número significativo de evocaciones: 52 en total. La mayor cantidad de evocaciones estuvieron en la categoría de Aprendizajes De Conformidad con 14 evocaciones; la categoría de Aprendizaje De Valores se situó con 13 evocaciones; así mismo, los aprendizajes referidos a las Relaciones De Armonía presentaron 10 evocaciones; por su parte, 8 fueron las evocaciones en lo concerniente a los aprendizajes en Relaciones De Conflicto; entre tanto, el apoyo recibido frente a Dificultades De Convivencia tuvo 4 evocaciones; cabe anotar que, respecto al apoyo de padres en los Aprendizajes De Transgresiones no tuvo ninguna evocación y que 3 fueron las evocaciones que indicaban de parte de los estudiantes no haber recibido ningún tipo de apoyo por parte de sus padres respecto a los ARA. Algunas de las evocaciones en la categoría de Apoyo De Los Padres fueron:

Aprendizajes De Conformidad

P4f05: “Sobre respeto lo he aprendido de mis padres”

P1f01: “todo lo respetuosa q” soy de mis padres”

P3f04: Lo he aprendido de [...] mi mama ellos me han enseñado a ser responsables y acomportame bien en donde yo me encuentre”

Aprendizaje De Valores

P5f10: “los valores los he aprendido de mi madre”

P4f05: “Mis padres me han enseñado la mayoría de valores a respetar a se responsable y honesta entre otros han intervenido castigando para si a-prender como se debe y haciéndome reflexionar.”

P1f01: “intervinieron mis papás a no más yo peliaba con mis hermanos les contestaba con desagrado y mi mamá me pegaba en la boca por ello así Fue aprendiendo y los demás con ejemplos de la vida de ellos me enseñaban a mi.”

Relaciones De Armonia

P3f04: “He aprendido a relacionarme porque me han dicho que tengo que hacer amigable, Respetuosa con los demas.”

P9m08: “bueno los que siempre me han enseñado son mis padres porque ellos me dicen que ante todo debe ir la educacion a tener una personalidad agradable”

P11f11: “De mis padres por que me han enseñado a ser educado para cada situación”

Relaciones De Conflicto

P3f04: “Yo le cuento a mi mamá y ella Me dice que Primero tengo que hablar con la persona Para poder Solucionar el problema”

P10m09: “yo cuando e tenivo dificulto con otro compañero le he comentado a mi mamá y me aconseja.”

P5f10: “cuando tengo dificultades le cuento a mi padre [...] para aconsejarme para tambien arreglarlo y no dejar las cosas asi como disen.”

Dificultades De Convivencia

P1f01: “he recibido ayuda de ma casa de mi papá y mi mamá”

P10m09: “Si e resivido alluda de [...] mi mama

No Apoyo

P7m06: “no yo no me apoyo en nadie cuando he tenido problemas si no que Reflexiono y pienso que fue lo que hice mal y porque lo hice”

P3f04: “Si he tenido dificultades Con una estudiante y no he Recibido ayuda de mi mamá”

El apoyo de los profesores en los ARA

Tabla 15. Evocaciones sobre Apoyo de Profesores en los Aprendizajes Relacionales y Afectivos

Apoyo de profesores en los ARA “6”	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
5.1 Dificultades convivencia	8	Problemas con profesores	4
		Problemas compañeros	1
		Manual de convivencia	3
5.2 Relaciones de armonía	9	Trato con los demás	5
		Comportamiento en situaciones	3
		Apoyo frente a errores	1
5.3 Relaciones de conflicto	1	Solución del problema	1
5.4 Valores	3	Castigos	1
		Transmisión explícita	2
5.5 Conformidad	7	Respeto	3
		Obediencia	2
		Buen comportamiento	2
5.6 Transgresión	0	N.A.	0
5.7 No apoyo	3	Dificultades de convivencia	3
total	31	N.A.	31

El apoyo que evocan los estudiantes haber recibido de sus profesores en los ARA tuvo lugar en 31 evocaciones. En un primer orden, se encuentra el apoyo respecto a las Relaciones De Armonía con 9 evocaciones; el apoyo frente a Dificultades De Convivencia se sitúa con 8 evocaciones; 7 evocaciones en total refieren apoyo en aprendizajes de Conformidad; entre tanto, el aprendizaje de Valores presentó 3 evocaciones, al igual que las referencias que indicaban No Apoyo de parte de los profesores; por último, el apoyo en cuanto a Relaciones De Conflicto sólo tuvo 1 evocación. Algunas de las evocaciones respecto a esta categoría de análisis fueron:

Relaciones De Armonia

P2f03: “luego de mis profesores me han enseñado a Respetar a los demás a ser Responsables y ovedecerle a los mayores y ser ordenado y juicioso”

P1f01: “también de los profesores q” han estado A hi apoyando esos errores para corregirlos.”

P10m09: “todos los profesores nos a enseñar a respetar a saludar etc.”

Dificultades De Convivencia

P5f10: “cuando estaba en 9° grado tuve un problema con el profesor de edu. física y alejandra la profesora arreglo el problema”

P11m11: “el queme ayudo asalir de problemas es guillermo por que el siempre meda apollo y me ase reflexionar de los erores que e cometido. con mis ex compañeros.”

P10m09: “Si e resivido alluda de una profesora”

Aprendizajes Corformidad

P11m11: “Lo bueno es de mis profesores”

P10m09: “e aprendido muchas cosas para la vida [...] los profesores.”

Aprendizajes De Valores

P5f10: “los valores los he aprendido de [...] profesores”

No Apoyo

P7m06: “lo contrario siempre que he tenido problemas de convivencia los proes actuan con severidad y una autoridad chistosa e antipática”

Relaciones De Conflicto

P4f05: “Me apoyo en mis profesores [...], ellos son los que siempre me dan una solución o me ayudan con mis dificultades, hablando del problema.”

El apoyo de los compañeros/amigos en los ARA

Tabla 16. Evocaciones sobre Apoyo de compañeros y amigos en los Aprendizajes Relacionales y Afectivos

Apoyo de Compañeros/amigos en los ARA “7”	Total Evocaciones	Descriptor	Evocaciones
5.1 Dificultades convivencia	3	Problemas con Profesores	1

		Problemas Compañeros	2
5.2 Relaciones de armonía	1	Apoyo frente a errores	1
5.3 Relaciones de conflicto	4	Recibir consejos	3
		Solución del problema	1
5.4 Valores	2	Transmisión explícita	2
5.5 Conformidad	0	N.A.	0
5.6 Transgresión	7	Irrespeto	3
		Desobediencia	2
		Mal comportamiento	2
5.7 No apoyo	2	Dificultades convivencia	2
Total	19	N.A	19

Si bien el apoyo que reciben los estudiantes de sus pares (compañeros y amigos) en los ARA, no estuvo contemplado como parte de los objetivos de la investigación; dado el volumen de evocaciones –19 en total– se ha optado por desplegar ésta como una categoría propia de análisis. Se debe empezar por indicar que, los aprendizajes referidos con Transgresiones se sitúan en la vanguardia con 7 evocaciones; de igual modo, el apoyo en Relaciones De Conflicto se ubica con 4 evocaciones; el apoyo ante Dificultades De Convivencia tuvo 3 evocaciones; por su parte, el apoyo referido a los aprendizajes de Valores tuvo 2 evocaciones al igual que lo que respecta al No Apoyo; por último, es de anotar que los aprendizajes de Conformidad no tuvieron ninguna evocación. Algunas de las evocaciones en esta nueva categoría de análisis fueron:

Transgresiones

P1f01: “y lo irrespetuosa q” soy de malas compañías los malos Comportamientos vistos por amigos”

P9m08: “el irrespeto de las personas mas pequeñas la desovediencia de algunos amigos”

P11m11: “lo malo esde los compañeros”

Relaciones De Conflicto

P8m07: “yo tengo es dificultades es con mis amigos. pero gracias a a otros compañeros me ayudan a reflexionar. Para no tener conflictos en si mismos.”

P1f01: me apoyo en una amiga le cuento con lo que me pasa me desahogo y me siento mejor me dan consejos y con un amigo también y me aconsejan y me apoyan en lo q' es obio y correcto"

Dificultades De Convivencia

P6m02: "cuando he tenido dificultades de convivencia he tenido ayuda de algunos compañeros"

P4f05: "eh tenido problemas con un profesor por indisciplina y me han ayudado mis compañeros"

Aprendizajes De Valores

P7m06: "A mi me han enseñado los valores [...] mis amigos y personas conocidas ya que En realidad los valores se ban adquiriendo atravez de la vida"

No Apoyo

P7m06: "no he recibido ayuda"

Discusión y conclusiones

El propósito trazado para la presente investigación fue conocer qué sentido tiene para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón, zona rural de Dagua (V), ir a la escuela y en qué medida el apoyo de padres y profesores facilita sus aprendizajes relacionales afectivos (ARA). Para tal efecto, se desglosó este propósito central en cinco 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. 4) Identificar cómo influyen los profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos. 5) Determinar cómo intervienen los padres en los aprendizajes relacionales afectivos.

Los presupuestos que orientaron la indagación fueron los siguientes:

(P1) Los estudiantes no encuentran un sentido claro en su asistencia a la escuela. Un grueso de los estudiantes asisten a la escuela, más no tienen dilucidado el por qué y para qué lo hacen; es decir, no han configurado un sentido claro en este acto. Las investigaciones con marco conceptual en la Ras que han antecedido este estudio, han revelado, a partir de las narraciones de los estudiantes, que para ellos su relación con la escuela no es una relación de sentido clara; esto en el entendido de que no se han configurado con claridad los referentes de gusto, placer y expectativa que sustentarían, desde el sentido, la actividad-acción-relación con el saber. Esta dificultad para establecer el sentido, se verá reflejada en sus narraciones en los balances de saber.

(P2) El papel que desempeñan los padres y profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos es escasamente evocado por los estudiantes. En estudiantes de básica primaria —precisamente por su etapa de desarrollo— los ARA configuran el eje de su vida escolar; sin embargo, en estudiantes de grado decimo estos aprendizajes no suelen estar ubicados en el centro de su espectro narrativo —lo cual, de ser confirmado, será un elemento valiosísimo para el análisis—. Entonces, si bien parece claro que tanto padres como profesores desempeñan un papel central en la configuración de los ARA; los estudiantes, en general, no hacen referencia detallada a lo que han aprendido

respecto a su dimensión relacional afectiva; por tanto, es de esperar que, tampoco refieran con claridad el apoyo recibido por parte de padres y profesores en la adquisición de estos aprendizajes.

El sentido de ir a la escuela

En un reciente estudio, Ségolène (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 de la relación 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, puedo afirmar que, lo proyectado en el primer supuesto 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*. Precisamente en el análisis de estas realidades disonantes referidas por los estudiantes, se hace fuerte un tipo de investigación, como la presente, con sustento teórico en la Ras; dado que, entre otras cosas, se hace énfasis en la historia personal del sujeto para procurar comprender su historia escolar (Therriault, Bader & Ndong, 2013).

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* se aprende 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 harto 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 jugar 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 redundaba 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 que concierne 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 *rutras* seleccionadas por la escuela para dar alcance a este fin. Así mismo, lo que a juicio de los jóvenes resulta lo 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 expectación. Una de las mayores expectativas que tiene 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.

Después de haber hecho el recorrido anterior, retomaré la idea de que el primer 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. 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, displacenteros e, incluso, decepcionantes; además, para muchos estudiantes aun no es claro qué expectativas tienen para ir a estudiar.

Para Charlot (2008) una actividad tiene sentido en tanto tiene la potestad de desencadenar relaciones con el interior y con el mundo; relaciones que, para nuestro caso particular, se mueven, casi que por igual, entre el placer y el desplacer; 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. En este cuadro de situación, 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 propósitos vitales de sus estudiantes. En los sencillos términos propuestos por Bautier (2002), la escuela necesita enseñar lo que haga sentido para los estudiantes.

El apoyo en los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA)

Ningún aprendizaje se configura en el vacío. Todo aprendizaje –de la naturaleza que fuese– toma forma en el marco de las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con el mundo y con los otros (Charlot, 2008). En este pasaje, me ocuparé de la incidencia que mostraron tener estos *Otros* –como agentes– en la adquisición de los aprendizajes relacionales y afectivos de los estudiantes participantes en la investigación

Sobre los aprendizajes relacionales y afectivos, el profesor Zambrano (2014) indica que son aquellos que permiten al individuo la inserción en el mundo afectivo y relacional; de allí su enorme valor en el desarrollo social del sujeto. “Los aprendizajes relacionales y afectivos, son aprendizajes reales, que exigen una inteligencia de los fenómenos afectivos y sociales, y acaparan gran parte de la energía que estos niños invierten en su relación con el mundo y con los otros” (Zambrano, 2014, p.188).

A propósito del apoyo de los agentes –profesores y padres– en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos, es oportuno señalar que, el presupuesto dos que había delineado para la investigación:

(P2)El papel que desempeñan los padres y profesores en la adquisición de los aprendizajes relacionales afectivos es escasamente evocado por los estudiantes. En estudiantes de básica primaria –precisamente por su etapa de desarrollo– los ARA

configuran el eje de su vida escolar; sin embargo, en estudiantes de grado decimo estos aprendizajes no suelen estar ubicados en el centro de su espectro narrativo —lo cual, de ser confirmado, será un elemento valiosísimo para el análisis—. Entonces, si bien parece claro que tanto padres como profesores desempeñan un papel central en la configuración de los ARA; los estudiantes, en general, no hacen referencia detallada a lo que han aprendido respecto a su dimensión relacional afectiva; por tanto, es de esperar que, tampoco refieran con claridad el apoyo recibido por parte de padres y profesores en la adquisición de estos aprendizajes.

No se cumplió. A continuación detallaré las razones para esta categórica afirmación.

El apoyo de los profesores en los ARA

Como ya se ha podido evidenciar, para los estudiantes participantes en la investigación, los ARA ocupan un papel central en sus esferas de aprendizaje. De hecho, los ARA se encuentran fuertemente asociados con elementos de Gusto y Placer respecto a la asistencia a la escuela. Ahora bien, esto por sí solo no parece ser algo del todo novedoso; lo que sí resulta ser un hallazgo interesante —si se toman en cuenta las referenciadas investigaciones que precedieron la presente y el actual *tiempo gnóstico*⁸ — es el hecho de que los estudiantes otorgaran un lugar preponderante, en la configuración de estos aprendizajes, a sus profesores y padres.

En un primer orden, los estudiantes destacan el papel central que desempeñan sus profesores en la adquisición de aprendizajes relacionados con el establecimiento de *Relaciones de armonía* —vida en común, solidaridad, amistades, entre otras—. Respecto a la intervención de sus maestros, los estudiantes señalan que son estos, en un alto porcentaje, los encargados de enseñarles sobre los comportamientos adecuados en diversos escenarios y situaciones; además, de los profesores, indican haber aprendido mucho, los estudiantes, con relación a las formas correctas de tratar a las demás personas; por último, los profesores apuntalan lo anterior, prestando soporte y apoyo a sus estudiantes, cuando se presentan errores relacionados con el adecuado desenvolvimiento en estos escenarios.

⁸ Tiempo gnóstico: Término acuñado por Duch (1997), para hacer referencia a la actual crisis que atraviesan las instituciones de acogida —familia, escuela, ciudad—.

En concordancia con lo anterior, los estudiantes también han señalado, reiteradamente, el rol determinante que han tenido sus profesores en el aprendizaje sobre el manejo adecuado que hay que tener ante los *Conflictos de convivencia* –conflictos propios de la interacción con otros–. Refieren los jóvenes que, en sus profesores han encontrado la guía y la orientación necesaria para tramitar satisfactoriamente diversos conflictos acaecidos con ocasión de la asistencia a la escuela, ya sean conflictos con compañeros, o, incluso, conflictos con otros profesores.

Siguiendo esta misma línea, los estudiantes han exaltado la función que han cumplido sus profesores en los aprendizajes de *Conformidad* –comportarse bien, buenas amistades, respeto, obediencia, entre otros–; estos aprendizajes hacen referencia a obediencia, respeto y buen comportamiento. Es de anotar que, los estudiantes excluyen, casi que de tajo, la injerencia de sus profesores en la adquisición de la antítesis de los aprendizajes de conformidad: *Transgresión* –desobediencia, irrespeto y mal comportamiento–. Lo anterior pareciese indicar que, los profesores aún desempeñan un importante papel de modelado respecto a las conductas socialmente esperables de sus estudiantes⁹.

Por último, los estudiantes han atribuido a sus profesores un nivel de participación –aunque sensiblemente más bajo que los anteriores– en la adquisición de los aprendizajes referidos a los *Valores*. Apuntan las evocaciones de los estudiantes a indicar que, sobre los profesores, después de los padres, recae la función de transmitir valores –tolerancia, respeto, solidaridad, amistad– a la juventud en formación. Es de anotar que, al parecer esta transmisión de valores se hace, en la mayoría de los casos, de forma verbal y explícita o apelando a castigos con intencionalidad educativa.

El apoyo de los padres en los ARA

Antes de desarrollar las conclusiones correspondientes a esta categoría de análisis, me permitiré hacer un paréntesis con la intención de poner en contexto el porqué adopte el presupuesto que orientó esta parte de la investigación. Mi experiencia en educación no es muy amplia –8 años– no obstante, durante todo este tiempo he estado en contacto directo y

⁹ Sería interesante poder confrontar estos hallazgos con estudiantes de contextos urbanos, en aras de poder dimensionar que tan generalizable pudiese llegar a ser esta interesante afirmación.

permanente con estudiantes de nivel básica secundaria. Este acercamiento con los jóvenes me había permitido advertir que ellos, en términos generales, no suelen ser muy generosos respecto a la exaltación de sus profesores; en adolescentes el reconocimiento para sus profesores suele ser “racionado”, más bien opera en ellos una lógica crítica. Además de esto, mi formación en pregrado es como psicólogo; y varias teorías¹⁰ de la psicología del desarrollo son enfáticas en apuntar que, en estas edades priman en el sujeto más la consolidación de la *Autonomía* y los aires de desafío a *lo establecido*, que la consideración a agentes o esferas de su entorno social. En este cuadro de situación, me aventuré a presuponer que los estudiantes de décimo grado –entre 14 y 17 años– no serían muy abundantes en reconocimientos sobre el papel que desempeñan los padres y los profesores en sus aprendizajes –para el caso los ARA–.

Dejando de lado el paréntesis anterior y retomando el análisis de nuestro interés, es imperante señalar que, la familia juega un rol central en la relación con el saber que establece un estudiante (Charlot & Bautier, 1993). Por tal razón, no es de extrañar que los padres hayan ocupado un espacio central en las evocaciones respecto al apoyo que reciben los estudiantes en la configuración de sus aprendizajes relacionales y afectivos. Los padres han sido evocados como determinantes en todas las subcategorías que integran el espectro de los ARA –aprendizajes de conformidad, de valores, de relaciones de armonía y de relaciones de conflicto–; quedando sólo por fuera en los aprendizajes que tienen que ver con transgresiones.

En un primer orden, los estudiantes resaltan el papel que desempeñan sus padres en la adquisición de los aprendizajes de *Conformidad*. A decir de los estudiantes, una significativa proporción de lo que han aprendido respecto a buen comportamiento, obediencia y respeto, se encuentra directamente relacionado con el apoyo que han recibido de sus padres. En este punto, es pertinente hacer un apunte sobre la configuración familiar de los estudiantes que participaron en el estudio; la mayor parte de ellos viven en estructuras familiares nucleares con presencia de ambos padres; esto, sumado al tipo de actividades económicas que desempeñan los padres –la mayoría de ellas desempeñadas desde casa– pueden brindar luces sobre las razones para que los padres figuraran con una

¹⁰ Las ocho etapas del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, por citar un ejemplo

incidencia tal alta en la configuración de los aprendizajes relacionales y afectivos de sus hijos.

Los aprendizajes en temas de *Valores*, a su vez, también tuvieron un considerable número de evocaciones por parte de los estudiantes. Es importante señalar que, en las comunidades rurales –lo refiero por experiencia directa– aún tienen arraigo fuertes sistemas de valores heredados por línea familiar. Para muchas de estas personas, conceptos como el respeto a las figuras de autoridad, el valor de la palabra y la vida en comunidad, resultan de insoslayable importancia; de ahí que sus hijos –educados la mayor parte de sus vidas a la luz de estos preceptos– hayan incorporado como parte de su *bioteca* (Delory-Momberger, 2003), un significativo volumen de este tipo de aprendizajes.

Casi en un mismo nivel de importancia, se encuentran los aprendizajes referidos a las *Relaciones de armonía*. Destacan los estudiantes que, esencialmente, de sus padres han aprendido todo lo referente al buen trato para con las otras personas; además, los padres indican la ruta a sus hijos respecto a las posturas y comportamientos que son necesarios asumir al enfrentar diversos tipos de situaciones y escenarios; por último, contribuyen los padres en este tipo de aprendizajes, brindando apoyo y soporte ante eventuales equivocaciones de los jóvenes. Casi un comentario al margen: Los chicos tienen muy presentes en sus evocaciones a todos los agentes que les han sido de apoyo en los momentos que han tenido que afrontar crisis o situaciones complicadas; el alto número de evocaciones sobre los padres en este respecto, indicaría que, el acompañamiento de padres de familia ante situaciones delicadas ha sido constante y permanente y por ende, evocado con alto grado de satisfacción por los estudiantes.

Finalizando la categoría de apoyo de los padres –aunque no con un número bajo de evocaciones– se encuentran los aprendizajes emparentados con las *Relaciones de conflicto*. Cuando los estudiantes –propio de su edad– han afrontado diferentes tipos de confrontaciones con sus compañeros o con profesores, refieren haber recibido apoyo y soporte de los padres de familia. Este apoyo, esencialmente, se ha traducido en entregar consejos, presentar alternativas de solución al problema o, incluso, con la invitación a la reflexión. Independientemente de la ruta seleccionada por los padres para apoyar a sus hijos, lo que sí parece ser un común denominador en estos jóvenes, es que aún recurren a

sus padres cuando afrontan situaciones conflictivas. Lo anterior, incluso, pareciese una obviedad, sin embargo, no hay que perder de vista que, este comportamiento –el de apoyarse en los padres ante las dificultades– no parece ser la regla general para los jóvenes de la generación actual; de hecho, es mucho más común encontrarse con relatos de jóvenes que indican no tener ningún –subrayo: ningún– tipo de ayuda para afrontar situaciones de conflicto. En atención a esto, es ponderable lo que sucede en esta comunidad en particular, pues debido a las circunstancias señaladas con anterioridad, estos jóvenes todavía parecen enmarcar las relaciones con sus padres en unos canales de dialogo, comunicación y soporte, repito, no muy comúnmente observables por estos días.

El apoyo de los compañeros y amigos en los ARA

Como ya he indicado, esta categoría de análisis no estaba contemplada inicialmente cuando se gestó la presente inquietud investigativa; sin embargo, atendiendo un número considerable de evocaciones a este respecto, he optado por destinar las siguientes líneas a detallar los hallazgos con referencia al particular. Los aprendizajes relacionales y afectivos se configuran, determinadamente, con el concurso de los *Otros*. Es por tanto esperable que, habiendo participado de esta investigación jóvenes entre los 14 y los 17 años, sus compañeros de estudio y amigos ocuparan un lugar significativo en cualquier tipo de evocación referida a la adquisición de aprendizajes –para el caso que nos convoca, los ARA–.

Específicamente, el apoyo que los estudiantes señalan haber recibido de sus compañeros/amigos en la adquisición de los ARA, se ubica básicamente en los aprendizajes relacionados con las *Transgresiones*. Los jóvenes indican que, con sus amigos han aprendido sobre irrespeto, desobediencia y mal comportamiento; así mismo, hacen referencia, en muchas ocasiones, a sus compañeros/amigos como *malas compañías, malas juntas o malas amistades*. Lo anterior pareciera dar a entender que, los jóvenes excluyen a los adultos –padres y profesores– de todo el espectro de aprendizajes de transgresión que han incorporado, reservando, con exclusividad, este lugar para sus compañeros y amigos.

Más allá de esto, los estudiantes también destacan de sus compañeros/amigos el apoyo que reciben para dar tratamiento a situaciones de *Conflicto* o *Dificultades de convivencia*,

señalando que, de sus pares reciben orientación, soporte e incluso asesoría frente a los comportamientos a asumir. Incluso, de sus compañeros/amigos los estudiantes refieren haber aprendido sobre valores; lo cual indicaría que el aprendizaje de los valores, además de una transmisión como tal –por citar un ejemplo la transmisión de un padre a un hijo–, encuentra un interesante escenario en la construcción y la vivencia colectiva.

Llegado este punto, es válida la pregunta: ¿A qué apuntar, en lo inmediato, a la luz de estos resultados? Sin procurar hacer una larga disertación al respecto, me enfocaré en indicar dos recomendaciones que estimo prioritarias.

Lo primero, es importante que la investigación educativa siga abriendo escenarios que permitan abordar las realidades de aula, en términos de Relación con el saber. Esta *nueva* mirada al aula, hace posible contemplar la riqueza de las interrelaciones que se tejen en los espacios escolares; tarea imposible de dimensionar si se atiende exclusivamente a las voces de los resultados escolares.

Como segunda medida, en lo personal, considero que es menester de la escuela hacer oídos de lo que sus propios estudiantes le están diciendo. Esta investigación, rica por dar voz a los estudiantes, he revelado una notoria desconexión entre el mundo de intereses de la escuela y el mundo de intereses de los jóvenes; lo que a la postre genera que los estudiantes no logren establecer una relación de sentido clara con la institución escolar. Hoy por hoy, en épocas donde se depositan tantas esperanzas y responsabilidades sobre la escuela, se hace necesario que, ésta, resignifique su hacer y pueda entretejer otro tipo de relaciones, de más cercanía, con sus propios estudiantes.

Referencias bibliográficas

- André, Ives-Marie. (2003). *Ensayo sobre lo bello*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Bauman, Zigmunt. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.
- Bautier, Elizabeth. (2002). *Du rapport au langage: question d'apprentissages différences pu didactiques?* Revue, Pratiques 113/114, Juin, pp. 41-54.
- Beillerot, J; Blanchard-Laville, C; Mosconi, N. (1998). *Saber y Relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Biglia, B; Bonet, J. (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. En Forum Qualitative Social Research, Vol. 10, No 1, Art. 8.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En revista electrónica de investigación educativa, Vol. 4, No 1.
- Bolívar, A; Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica.: campos de desarrollo y estado actual*. En Forum Qualitative Social Research, Vol 7, No 4, Art.12.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Montessor.
- Casco, F; Oliva, A. (2005). *Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes*. En revista Infancia y aprendizaje, 2005, 28 (2) pp 209-220.
- Chacón, E. (2004). *El uso del Atlas/ti como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas*. Madrid, España: UNED.
- Charlot, Bernard. (2008). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Zorzal.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elizabeth. (1993). *Rapport á l'école, rapport au savoir et enseignements des mathématiques*. Reperes, IREM, n° 10.
- Charlot, Bernard; Rochex, JY; Bautier, Elizabeth. (1992). *Rapport au savoir et rapport á l'école dans deux colleges de banlieu*. En societis Contemporaines n° 11-12, September-december, regards sur l'éducation, pp. 119-147.
- Coffey, A; Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Colbert, Vicky. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Iberoamericana de educación, número 20, mayo-agosto.
- Coll, Cesar. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. En Revista Infancia y aprendizaje n°41, pp. 131-142.
- Contreras, José. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal*. En revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 68 (24,2), pp. 61-81.
- Delory-Momberger, Christine. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris, Francia: Anthropos
- Dickie, George. (2003). *El siglo del gusto*. Madrid, España: Machado libros editores.
- Duch, Lluís. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós
- Duschatzky, Silvia. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S; Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Flacso Manantial.
- Feito Alonso, Rafael. (2009). *Éxito escolar para todos*. OEA Revista Iberoamericana de educación, n° 50, pp. 131-151.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://es.escribd.com/doc/248678979>
- Fullan, Michael. (2011). *Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro*. En revista Lasaliana de educación, (3) pp 31-35.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sigueme.
- Gasalla, Fernando. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editor Aique.
- Gimeno Sacristán, José. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, José; Pérez, Ángel. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández, Fernando; Tort, Antoni. (2009). *Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación con el saber de los jóvenes*. Revista Iberoamericana de educación, OEI, n° 49/8 julio.

- Hernández, Oscar. (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, Julio-Septiembre, vol 15, num 46, pp. 945-967.
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Panamericana
- Lyotard, Jean-Francois. (1991). *La condición postmodern: Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial R.E.I.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria*. En: OEA Revista Iberoamericana de Educación, N° 51, pp. 67-85.
- 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*. En revista Latinoamericana de metodología de la investigación social, No 1, año 1, Abril-sept, pp. 47-60.
- M.E.N. (2013). *PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-336001.html>
- M.E.N. (2013). *Proyecto de educación rural PER*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-329722.html>
- M.E.N.(2013). *El drama de la deserción escolar*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-113591.html>
- M.E.N. (2008). *Qué y cómo mejorar a partir de las pruebas pisa*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ortega, Miguel Ángel. (1993). *La parienta pobre: significativa y significados de la escuela rural*. Madrid, España: Fareso.
- Pelbart, Peter. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Tinta limón ediciones.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Como enseñar: Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP [Biblioteca para la actualización del maestro]. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=diez+nuevas+competencias+para+ense%C3%B1ar+perrenoud&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

- Quiceno, Humberto. (2003). *Michael Foucault ¿pedagogo?* En revista Educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, vol XV, N° 37 (Septiembre-Diciembre), pp. 201-216.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En Quintana, A & Montgomery, W. (Ed) *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Rodríguez, Carmen. (2009). *El sentido del tiempo en la escuela*. En OEA Revista Iberoamericana de educación, n° 49/1, 25 de marzo, pp. 1-10.
- Rosas, Emilio. (2009). *Escuela nueva de Colombia*. En Barraza, Arturo (Ed), *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*. Durango, México: Instituto Anglo Español.
- Ruedas, M; Ríos, M; Nieves, F. (2009). *Epistemología de la investigación cualitativa*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados, No 46, Julio-Septiembre, pp. 627-635.
- Sánchez Blanco, Concepción. (2009). *En contra del fracaso escolar: nuevo discurso, nuevos retos para la educación infantil*. En OEA Revista Iberoamericana de Educación, n° 51, pp. 33-66.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.
- Santos, Limber. (2009). *El nuevo programa: miradas desde la escuela rural*. En revista QUEHACER EDUCATIVO, Febrero, 2009, pp 215-222.
- Ségloléne, Le Mouillour. (2013). *Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir*. En Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom, Ghislain (comp.). (2013). *Rapport au savoir*. Esprit Critique, Revue Internationale de sociologie et de sciences sociales, vol 17.
- Shulman, Lee S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, 9,2, pp. 1-30.
- 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, volumen 12, N° 34, pp. 243-258.
- Vanegas, Julián; Oviedo, Myriam. (2007). *La maternidad, la paternidad y la sexualidad en madres y padres adultos y madres adolescentes*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Vroom, Victor H. (1995). *Work and motivation*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Zambrano Leal, Armando. 2014. *Escuela y Saber: Figuras de aprendizaje en niños de 5° y 9° grado de educación básica*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, Armando. (2011). *Pedagogía y Narración escolar: el declive de los conceptos*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Anexos

Balance de saber (Anexo 1)

Institución educativa:

Formulario:

Fecha:

Edad:

Género:

Por favor conteste las siguientes preguntas en su orden

- 1- Con respecto al colegio ¿Qué te satisface y que no te satisface? ¿Por qué?
- 2- ¿Qué sentimientos te produce estudiar en el colegio? Explica tu respuesta
- 3- ¿Qué representa para ti estudiar en el colegio? Comenta tu respuesta
- 4- Al pensar en el colegio ¿Qué palabras vienen a tu mente? Comenta tu respuesta
- 5- ¿Qué te parece agradable de estudiar en el colegio? ¿Por qué?
- 6- ¿Te parece novedoso lo que aprendes en el colegio? Comenta tu respuesta
- 7- ¿Qué te parece desagradable de estudiar en el colegio? ¿Por qué?
- 8- ¿Te has sentido decepcionado respecto al colegio? Explica detalladamente tu respuesta
- 9- ¿Te sientes motivado estudiando en el colegio? Comenta tu respuesta
- 10- ¿Qué esperas del colegio? ¿Es importante, o será importante para tu vida? ¿Por qué?
- 11- Cuando has tenido dificultades de convivencia en el colegio ¿De quién has recibido ayuda? Comenta detalladamente estas situaciones de dificultad y lo que recuerdas de la ayuda que recibiste
- 12- Uno de los más importantes aprendizajes de un ser humano es **aprender a relacionarse con otros** ¿De qué persona has podido aprender algo respecto a las relaciones con los demás? Explica tu respuesta
- 13- Cuando tienes inconvenientes con amigos, conocidos o familiares ¿En quién te apoyas para atender estas situaciones? Comenta detenidamente como ha sido este apoyo
- 14- Lo que has aprendido sobre valores ¿De quién lo has aprendido? Explica cómo ha(n) intervenido esta(s) persona(s) en estos aprendizajes
- 15- Sobre respeto/irrespeto, obediencia/desobediencia, buen comportamiento/mal comportamiento, has aprendido en tu vida ¿Quiénes te han ayudado y/o apoyado en estos aprendizajes? Explica tu respuesta

Cuadro de reducción teórico-metodológico (Anexo 2)

Concepto	Dimensión	Variable	Indicador	Pregunta de campo	Instrumento
Sentido	Gusto	Satisfacción	Evocaciones	Con respecto al colegio ¿Qué te satisface y que no te satisface? ¿Por qué?	Balances de saber
		Sentimiento	Evocaciones	¿Qué sentimientos te produce estudiar en el colegio? Explica tu respuesta	
		Belleza	Evocaciones	No aplica	
		Representación	Evocaciones	¿Que representa para ti estudiar en el colegio? Comenta tu respuesta	
	Placer	Agrado	Evocaciones	¿Qué te parece agradable de estudiar en el colegio? ¿Por qué?	Balances de saber
		Novedad	Evocaciones	¿Te parece novedoso lo que aprendes en el colegio? Comenta tu respuesta	
		Asociación de ideas	Evocaciones	Al pensar en el colegio ¿Que palabras vienen a tu mente? Comenta tu respuesta	
	Desplacer	Desagrado	Evocaciones	¿Qué te parece desagradable de estudiar en el colegio? ¿Por qué?	Balances de saber
		Decepción	Evocaciones	¿Te parece novedoso lo que aprendes en el colegio? Comenta tu respuesta	
		Asociación de ideas	Evocaciones	Al pensar en el colegio ¿Que palabras vienen a tu mente? Comenta tu respuesta	
	Expectativa	Motivación	Evocaciones	¿Te sientes motivado estudiando en el colegio? Comenta tu respuesta	Balances de saber
		Resultados	Evocaciones	¿Qué esperas del colegio? ¿Es importante, o será importante para tu vida? ¿Por qué?	
Relación esfuerzo-Recompensa		Evocaciones			
ARA	Aprendizajes sobre relaciones interpersonales	Relaciones de conflicto	Evocaciones	Cuando has tenido dificultades de convivencia en el colegio ¿de quién has recibido ayuda? Comenta detalladamente estas situaciones de dificultad y lo que recuerdas de la ayuda que recibiste.	Balances de saber
		Relaciones de armonía	Evocaciones	Uno de los más importantes aprendizajes de un ser humano es aprender a relacionarse con otros ¿De qué personas has podido aprender algo respecto a las relaciones con los demás? Explica tu respuesta.	
		Dificultades en las interrelaciones	Evocaciones	Cuando tienes inconvenientes con amigos, conocidos o familiares ¿En quién te apoyas para atender estas situaciones? Comenta detenidamente cómo ha sido este apoyo.	
	Aprendizajes para la vida en comunidad	Valores	Evocaciones	Lo que has aprendido sobre los valores ¿de quién lo has aprendido? Explica cómo ha(n) intervenido ésta(s) persona(s) en estos aprendizajes.	Balances de saber
		Transgresión	Evocaciones	Sobre respeto/irrespeto, obediencia/desobediencia, buen comportamiento/mal comportamiento, has aprendido en tu vida ¿Quiénes te han ayudado y/o apoyado en estos aprendizajes? Explica tu respuesta detalladamente.	
		Conformidad	Evocaciones	Sobre respeto/irrespeto, obediencia/desobediencia, buen comportamiento/mal comportamiento, has aprendido en tu vida ¿Quiénes te han ayudado y/o apoyado en estos aprendizajes? Explica tu respuesta detalladamente.	

Cuadro general de categorías de análisis (Anexo 3)

DIMENSIÓN/CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADORES	FIGURAS APRENDIZAJE	DESCRIPTORES
SENTIDO	1. GUSTO	1.1 SATISFACCIÓN	1.1.1 AIE	Método/Aprender/Graduación
			1.1.2 ARA	Compañeros/Convivencia/Profesores
			1.1.3 ADP	N.A
			1.1.4 Tiempo/ espacio	Futuro/Descanso
			1.1.5 Otros	N.A
		1.2 NO SATISFACCIÓN	1.2.1 AIE	Áreas del conocimiento
			1.2.2 ARA	Compañeros
			1.2.3 ADP	N.A
			1.2.4 Tiempo/Espacio	Espacio físico
			1.2.5 Otros	N.A
		1.3 SENTIMIENTOS	1.3.1 AIE	Clases/Aprender/Método
			1.3.2 ARA	Compañeros/Compartir/Profesores
			1.3.3 ADP	N.A
			1.3.4 Tiempo/Espacio	Futuro/Espacio físico
			1.3.5 Otros	N.A
		1.4 REPRESENTACIÓN	1.4.1 AIE	Aprender/Graduación/Educación/Pereza
	1.4.2 ARA		Compañeros/Padres	
	1.4.3 ADP		Logros personales	
	1.4.4 Tiempo/Espacio		Futuro	
	1.4.5 Otros		N.A	
	2. PLACER	2.1 ASOC. IDEAS	2.1.1 AIE	Aprender/Responsabilidad
			2.1.2 ARA	Recocha/Compañeros/Conocer personas
			2.1.3 ADP	N.A
			2.1.4 Tiempo/Espacio	N.A
			2.1.5 Otros	N.A
		2.2 AGRADO	2.2.1 AIE	Aprender/Graduación/Conocimiento
			2.2.2 ARA	Compañeros/Profesores/Conocer personas
2.2.3 ADP			Logros personales/Esfuerzo personal	
2.2.4 Tiempo/Espacio			Espacio físico/Continuar estudios	
2.2.5 Otros			N.A	
2.3 NOVEDAD		2.3.1 AIE	Aprender/Conocimiento/Método	
	2.3.2 ARA	N.A		
	2.3.3 ADP	Ser alguien en la vida		

	3. DESPLACER	3.1 ASOC. IDEAS	2.3.4 Tiempo/Espacio	Futuro
			2.3.5 NO Novedad	N.A
			3.1.1 AIE	Aburrimiento/Pereza
			3.1.2 ARA	N.A
			3.1.3 ADP	N.A
		3.1.4 Tiempo/espacio	Espacio físico	
		3.1.5 Otros	Condiciones de aprendizaje	
		3.2 DESAGRADO	3.2.1 AIE	Método/Aburrimiento/Aprender
			3.2.2 ARA	Compañeros/Profesores
			3.2.3 ADP	Capacidades propias
			3.2.4 Tiempo/Espacio	Espacio físico/Perdida de tiempo
			3.2.5 Otros	N.A
		3.3 DECEPCIÓN	3.3.1 AIE	Aprender
			3.3.2 ARA	Compañeros/Profesores/Pelear
			3.3.3 ADP	Esfuerzo personal
	3.3.4 Tiempo/Espacio		Espacio físico/Futuro/Continuar estudios	
	3.3.5 Otros		N.A	
	4. EXPECTATIVA	4.1 MOTIVACIÓN	4.1.1 AIE	Clases/Áreas del conocimiento/Método/Aprender/Resultados escolares
			4.1.2 ARA	Compañeros
			4.1.3ADP	Logros personales
			4.1.4 Tiempo/Espacio	Futuro
			4.1.5 Otros	Bienestar de la familia
			4.1.6 Algunas veces	Clases/Áreas del conocimiento
		4.2 EXPECTACIÓN	4.2.1 AIE	Educación/Graduación
			4.2.2 ARA	N.A
			4.2.3 ADP	Logros personales/Para la vida
			4.2.4 Tiempo/Espacio	Espacio físico
4.2.5 Otros			Trabajo	
4.3 IMPORTANCIA		4.3.1 AIE	Aprender/Graduación/Educación/Conocimiento	
		4.3.2 ARA	Conocer personas/Compañeros/Profesores	
		4.3.3 ADP	Formación personal/Para la vida	
		4.3.4 Tiempo/espacio	Futuro/Continuar estudios	
		4.3.5 Otros	Trabajo	
APOYO EN APRENDIZAJES RELACIONALES AFECTIVOS		5. APOYO DE PADRES	5.1 DIFICULTADES CONVIVENCIA	A.R.A
	5.2 RELACIONES DE ARMONIA		A.R.A	Trato con los demás/Comportamiento en situaciones/ Apoyo frente a errores

		5.3 RELACIONES DE CONFLICTO	A.R.A	Recibir consejos/Solución al problema/Invitar a reflexionar
		5.4 VALORES	A.R.A	Castigos/Transmisión explícita/Ejemplo
		5.5 CONFORMIDAD	A.R.A	Respeto /Obediencia/Buen comportamiento
		5.6 TRANSGRESIÓN	A.R.A	N.A
		5.7 NO APOYO	A.R.A	Dificultades de convivencia
	6. APOYO DE PROFESORES	6.1 DIFICULTADES CONVIVENCIA	A.R.A	Problemas con profesores/Problemas con compañeros/Manual de convivencia
		6.2 RELACIONES DE ARMONIA	A.R.A	Trato con los demás/Comportamiento en situaciones/ Apoyo frente a errores
		6.3 RELACIONES DE CONFLICTO	A.R.A	Solución al problema
		6.4 VALORES	A.R.A	Castigos/Transmisión explícita
		6.5 CONFORMIDAD	A.R.A	Respeto /Obediencia/Buen comportamiento
		6.6 TRANSGRESIÓN	A.R.A	Irrespeto/Desobediencia/Mal comportamiento
		6.7 NO APOYO	A.R.A	Dificultades de convivencia
	7. APOYO DE COMPAÑEROS/AMIGOS	7.1 DIFICULTADES CONVIVENCIA	A.R.A	Problemas con profesores/Problemas con compañeros
		7.2 RELACIONES DE ARMONIA	A.R.A	Apoyo frente a errores
		7.3 RELACIONES DE CONFLICTO	A.R.A	Recibir consejos/Solución al problema
		7.4 VALORES	A.R.A	Transmisión explícita
		7.5 CONFORMIDAD	A.R.A	N.A
		7.6 TRANSGRESIÓN	A.R.A	Irrespeto/Desobediencia/Mal comportamiento
7.7 NO APOYO		A.R.A	Dificultades de convivencia	