

Sentidos de la escuela en una *comunidad* *escolar rural chilena*

Meanings of the School in a Rural School in Chile

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 02 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: agosto de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.sece

FELIPE ACUÑA-RUZ

facuna@ucsh.cl


UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

SOLEDAD CONCHA

soledad.concha@uoh.cl


UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2033-3887>

CARMELO GALIOTO

carmelo.galioto@uoh.cl


UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-8172>

MATÍAS VILCHES-VILCHES

matias.vilches@uoh.cl

UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4644>

Para citar este artículo | To cite this article:

Acuña-Ruz, F.A., Concha, S., Galioto, C. y Vilches-Vilches, M. (2024). Sentidos de la escuela en una comunidad escolar rural chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m17.sece



Resumen

Los convulsos tiempos actuales invitan a reflexionar sobre el sentido que tiene la escuela para quienes asisten a ella. Considerando la noción de sentido como una de carácter polisémico, inclusivo y pre-teórico, se interroga a estudiantes, familias, docentes y directivos/as de una comunidad escolar rural en Chile por los sentidos que atribuyen a la escuela. Basado en el enfoque de estudio de caso y utilizando entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y cuadernos de escritura libre, se reporta un mapa de sentido por actoría, destacando la tensión analítica entre sentidos sociohistóricos y sentidos personales. Se identifica, analiza e interpreta la tecnificación del aprendizaje como un sentido sociohistórico hegemónico que está produciendo malestar en el profesorado y equipo directivo. Junto con ello, se identifican dos sentidos personales que no logran proyectarse como sentidos sociohistóricos: contar con una pedagogía vital y que en la escuela prime una experiencia de cuidado. Concluimos el trabajo con una discusión que releva el potencial teórico e investigativo de la pregunta por el sentido de la escuela.

Palabras clave

Educación rural; enseñanza primaria; relación escuela-comunidad; estudio de caso

Abstract

In the face of the turbulence characterizing the contemporary world, it becomes imperative to reflect on the significance that schools hold for their attendees. Understanding the concept of meaning as polysemic, inclusive, and pre-theoretical, a study was conducted involving students, families, teachers, and administrators within a rural school community in Chile. This study aimed to explore the diverse meanings attributed to the school by these educational actors. Employing a case study approach, the research utilized semi-structured interviews, focus groups, and reflective journals to capture spontaneous thoughts, revealing an analytical tension between socio-historical and personal meanings. The study identified and examined the technification of learning as a dominant socio-historical meaning, which has led to dissatisfaction among the teaching staff and school leadership. Additionally, the research uncovered two personal meanings— the pursuit of a vital pedagogy and the prioritization of care within the school experience—neither of which has successfully evolved into socio-historical meanings. The study concludes with a discussion that underscores the theoretical and research potential of questioning the meaning of school.

Keywords

Rural education; elementary education; school community relationship; case studies

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación es parte de un proyecto mayor orientado a comprender los principales sentidos que tres comunidades escolares de la VI región de Chile atribuyen a la escuela y la educación. La naturaleza del estudio es cualitativa y el mismo está financiado a través de un proyecto interdisciplinario de la Universidad de O'Higgins de Chile, dirigido por Soledad Concha, del Instituto de Educación de la Universidad de O'Higgins.

Introducción

Los momentos de crisis sociopolítica, siguiendo a Gramsci (2007), generan un vacío de autoridad y gobernanza en donde la sociedad entra en un tiempo de *interregno*. Por un lado, el *viejo reino* ha perdido capacidad de generar una narrativa consensual que otorgue orden a la vida. Se desgarran el *sentido común*, quedando a la vista una multiplicidad de sinsentidos, sentidos contradictorios y en tensión que el viejo soberano lograba orquestar y modular. Por otro lado, el *nuevo reino* aún no plasma (en el mejor de los casos) o aún no proyecta e imagina (en el peor de estos) un horizonte de sentido con fuerza y legitimidad capaz de renovar la forma de organizar la vida social.

Chile vivió su momento de *desgarro* en octubre del 2019 (Richard, 2021). Los *tirones* que pusieron en alerta al cuerpo social provinieron de diversos campos, siendo uno de los más activos el de la educación escolar y superior. El *mochilazo* del 2001, la *revolución pingüina* del año 2006 (Thielemann, 2016), la lucha por la *gratuidad* del 2011 (Bellei *et al.*, 2014), la *rebelión de las bases* del 2014, los 51 días de huelga docente del 2015 (Acuña, 2022; Sisto *et al.*, 2022) y la evasión del alza de 30 pesos del transporte público el 2019 (Salazar, 2019) sintetizan dos décadas de luchas en que estudiantes de enseñanza secundaria y terciaria, junto con docentes del sistema escolar, han manifestado su descontento y malestar con la forma en que el viejo orden organiza el sistema educativo del país. Sumado a lo anterior, la pandemia experimentada en los años 2020 y 2021 implicó para las escuelas tener que adecuar su trabajo a inéditas condiciones de virtualidad, generando con ello efectos que aún no son de clara interpretación.

Considerando los tiempos convulsos en que nos situamos, parece sensato volver a plantear una pregunta tan simple, pero significativa como: ¿cuál es el sentido que tiene hoy la escuela para quienes asisten a ella de forma regular? Nos interesa conocer qué es lo que se valora y qué no de la experiencia escolar actual. Junto con ello, consideramos relevante el actual

momento de crisis sociopolítica, pues permite la emergencia de una pluralidad de sentidos que pueden estar en abierta tensión o contradicción.

Considerando este diagnóstico, quisimos realizar un trabajo de investigación empírica para conocer los sentidos que estudiantes, familias, docentes y directivos/as de tres comunidades escolares distintas y asentadas en la VI región de Chile atribuyen a la escuela. Este trabajo reporta los hallazgos de una de estas tres comunidades escolares, cuya característica central, como se expandirá, es la de ser una escuela rural. El texto se organiza en cinco secciones. En primer lugar, realizamos un encuadre conceptual con referencias nacionales e internacionales respecto al problema del sentido de la escuela. Luego, detallamos la estrategia metodológica del proyecto de investigación en general y del caso reportado en particular. Continuamos con la presentación de los análisis por cada actor. La cuarta sección está destinada a generar una discusión general de los resultados, para finalizar con una breve conclusión.

La pregunta por el sentido de la escuela

La pregunta por el sentido de la escuela se puede abordar teóricamente desde distintos planos. Reconocemos, al menos, dos de ellos: por un lado, está la mirada en altura, a vuelo de cóndor. Esta es una mirada más filosófica y sociológica, donde la escuela puede entenderse como una institución social que permite, siguiendo a Foucault (1995), normalizar a la población y sus individuos. El sentido de la escuela permite hacer visible lo que una sociedad considera valioso y deseable de educar. Visto así, la humanidad hace milenios se interroga respecto a la necesidad y el valor de educar a su población en cierta dirección normativa y no en otra. Por ello, este plano aborda la pregunta por el sentido de la escuela desde una posición ontológico-trascendente, pues refiere la misma a la condición humana.

Un buen ejemplo de esta mirada es el trabajo de Arendt (1961), quien entiende que el sentido de la escuela descansa en lograr una mediación, por un lado, del mundo adulto y, por otro, de las nuevas generaciones. Escribiendo en la postguerra, la filósofa observa una crisis educativa que se expresa en una pérdida de la autoridad del mundo adulto y, por ende, en una dificultad para transmitir a la población nueva, la niñez y la juventud, las características centrales del mundo que tendrán que recrear. Otro ejemplo es el de los análisis sociológicos que consideran que el sentido de la escuela descansa en reproducir o emancipar un cierto orden de cosas. En el primer caso, la escuela ha sido señalada como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1995) o como una institución dedicada a la reproducción

de las estructuras de clase mediante la inculcación de modos específicos de vida (Bourdieu & Passeron, 1996). En el segundo caso, el sentido de la educación, y del espacio escolar, es elaborado como uno que permita la emancipación de la voluntad e inteligencia del aprendiz y no su embrutecimiento (Rancière, 2003).

Por otro lado, está la mirada desde el valle, a pie, desde la cual la escuela puede entenderse como una institución que participa y configura cultura y comunidad (Rockwell, 2009). Se trata de una mirada más etnográfica y cualitativa, donde el enfoque tiene una perspectiva histórica más modesta. Hablamos de biografías, del sentido de la escuela para aquellos estudiantes, esas mamás, esos papás, tales abuelas o dicha comunidad. Son biografías familiares o de comunidades concretas que encarnan y dan cuenta de una mirada subjetiva-inmanente del problema, valorando la escuela desde sus marcos de referencia personales. El trabajo que aquí presentamos aborda teórica y epistemológicamente el problema del sentido de la escuela desde esta segunda mirada, interrogando de modo específico los discursos orales y escritos que sobre el tema elabora una comunidad escolar rural, como se verá en detalle en la próxima sección. Desde este punto de vista, el concepto teórico de sentido que movilizamos sigue de cerca las recomendaciones del epistemólogo chileno Hugo Zemelman (2005), quien invita a no predetermined los atributos constitutivos del concepto que está siendo utilizado para leer la realidad, sino desplegar categorías epistémicas o pre-teóricas que sean inclusivas justamente por ser polisémicas. Esto implica dejar que la categoría misma de *sentido* resuene en la experiencia de las distintas actorías interrogadas y que desde allí emerjan los significados que dan sentido a la escuela.

Un trabajo a estas alturas clásico, elaborado desde esta segunda mirada, es el de Dubet y Martuccelli (1998), en el cual los autores van más allá de la descripción general de las funciones sociales de la escuela, buscando atender a la subjetividad de los actores sociales que allí participan, con el objeto de estudiar los sentidos vivos de la misma. Así, reportan que el sentido de la escuela para estudiantes de primaria (6-11 años) está dado por la integración a sus pares, fuertemente mediado por el rol del profesor/a, sentido que cambia en estudiantes de secundaria (11-14 años), para quienes la escuela cobra relevancia como espacio para gestionar la propia identidad o *rostro*, navegando la compleja relación que existe entre participar de la vida pública y proteger la intimidad. Finalmente, los estudiantes que asisten a los liceos técnicos o profesionales (15-18 años) se vuelven estrategas o gestores racionales de las decisiones de futuro a las que se enfrentan, hallando en dicha gestión parte del sentido que tiene la escuela.

Desde una mirada etnográfica, Rockwell (2009) ha sido pionera en Latinoamérica en rescatar los sentidos vivos atribuidos a la escuela por diversas comunidades escolares. Las culturas y los sentidos, señala, no son constantes ni uniformes, sino que varían según los contextos, de ahí que sea importante comprender la historia de las culturas escolares. La autora observa, por ejemplo, que el sinsentido que muchas veces expresan maestros y maestras en el ejercicio de su trabajo se debe a que existen “demasiadas ‘reformas’ hechas en plazos políticos sin dejar tiempo suficiente para que se asienten y muestren sus virtudes o deficiencias” (Rockwell, 2018, p. 519). Ello impide reconocer los saberes y conocimientos del oficio que se han construido a lo largo de años y que otorgan sentido al quehacer docente.

En Chile existen diversos estudios que se interrogan por el tema del sentido atribuido a la escuela. Por ejemplo, Assaél y Valdivia (2018) ofrecen una compilación de trabajos etnográficos sobre la experiencia cotidiana en la escuela. En esta línea, Acuña *et al.* (2019), a partir de un estudio etnográfico en comunidades educativas municipales de alta vulnerabilidad social, reportan que para docentes y directivos/as los espacios institucionales como los consejos de profesores carecen de sentido. La interacción social que allí se produce estaría inundada de prescripciones de la política educativa que devienen en un monólogo directivo y un sostenido silencio por parte del cuerpo docente.

El grueso de estudios que abordan más directamente el problema del sentido de la escuela se centra en estudiantes de educación media. El trabajo de Neut *et al.* (2019) es especialmente relevante, pues aparece como una sistematización de estos estudios empíricos. El artículo es crítico frente al discurso de que existe una crisis de sentido en la escuela movilizado por la política pública y una parte de la academia, pues si se revisa cómo significan la experiencia escolar los/as estudiantes, se observa una multiplicidad de sentidos atribuidos a la escuela. Los autores distinguen estudios que trabajan con trayectorias regulares e “irregulares” de estudiantes, identificando en ambos casos una diversidad de sentidos “pragmáticos, instrumentales, formativos, relacionales” (p. 162). Interesa destacar la tensión central con que sintetizan los autores la pluralidad de sentidos subjetivos, entre sentidos instrumentales vs. sentidos relacionales. Los/as estudiantes atribuyen a la escuela un sentido instrumental cuando la significan como un espacio para “ser alguien en la vida” (p. 162). En cambio, le atribuyen un sentido relacional cuando la significan como un espacio para “vivir la experiencia” y tener contactos con sus pares. En diálogo crítico con los autores, nos parece que el concepto de crisis no refiere solo a la ausencia de sentido, sino que puede expresarse en una pluralidad de estos, en la medida en que pueden manifestarse tensiones que se experimentan subjetivamente.

Uno de los pocos estudios que tiene como foco el sentido de la escuela para estudiantes de enseñanza básica en una zona rural, pertenecientes al pueblo mapuche, es el trabajo de Silva-Peña *et al.* (2013). Mediante grupos focales con veinte niños y niñas mapuche de una escuela rural de alta vulnerabilidad socioeconómica, se identifican sentidos como el socializar y jugar con sus pares, la cercanía a su hogar, el aprendizaje de conocimiento útil para el futuro (estudiar en la universidad, migrar a la ciudad), como parte de las motivaciones personales para asistir a la escuela. El análisis también muestra, desde el punto de vista de los/as estudiantes, la motivación que padres/madres y docentes tienen sobre los estudios de los/as jóvenes, buscando fundamentalmente aprendizaje y valores, lo que se vincula con la idea de “ser alguien en la vida”. Los/as estudiantes perciben que sus familias y docentes ven en la escuela un lugar para construir un futuro que no se realiza en el territorio donde habitan, sino en el mundo urbano.

El estudio de Bellei, Canales *et al.* (2022) introduce una línea de trabajo que interroga directamente a las familias por los sentidos que atribuyen a la escuela y la educación desde su condición subjetiva de electoras de escuela. Del mismo modo, Canales *et al.* (2022) analizan el desfonde del sentido educativo, concluyendo que el mercado escolar generó una conversación en la que lo educacional ha desaparecido como tema. Hoy se habla de escoger y seleccionar una escuela adecuada, pero no de pedagogía, de enseñanza, de aprendizaje, de docentes, etc. Ese es el desfonde: el hecho de que sea la capacidad de elegir y seleccionar que tiene una familia, según su clase social y sus posibilidades, la que configure el sentido de la escuela. Los criterios específicos utilizados por familias de distintas clases sociales los describen con claridad Bellei, Contreras *et al.* (2022), al analizar la forma como cada clase social significa la educación pública. Para la clase alta, hay temor y prejuicios con la educación pública. Las clases medias tradicionales sienten nostalgia por el antiguo Liceo Público. Las nuevas clases medias, frente al empobrecimiento experimentado en la educación municipal, han elegido la oferta particular subvencionada. Finalmente, las clases populares, con consciencia de los problemas de la educación pública, la asumen como iniciativa propia, como siempre lo ha sido. Desde este punto de vista, las diferentes clases sociales otorgan a la escuela sentidos distintos.

Nuestro trabajo se articula con y busca contribuir a las reflexiones y el campo de estudio sobre los sentidos de la escuela desde una visión subjetiva-inmanente, a partir de tres aportes específicos. En primer lugar, se interroga respecto del sentido de la escuela a cuatro actorías cotidianas en ella: estudiantes, docentes, directivos/as y familias, lo que es novedoso en Chile, pues los estudios suelen centrarse en solo una de estas actorías. En segundo lugar, realizamos esta indagación con un diseño que

contempló, como detallaremos a continuación, un ejercicio de escritura libre por parte de estudiantes y docentes, un aspecto metodológico novedoso para estudiar el problema del sentido. Finalmente, buscamos participar y nutrir el debate teórico en torno a la categoría polisémica de sentido.

Enfoque metodológico del estudio

El caso de una escuela rural

El trabajo que se reporta es parte de un estudio de caso cualitativo instrumental y múltiple (Stake, 1998) con tres escuelas de la VI región de Chile. Se trabajó con directivos/as, docentes, estudiantes y familias en cada una de estas escuelas, buscando levantar similitudes y diferencias respecto al sentido de la misma que cada actoría estuviese elaborando en sus contextos.

Aquí se reportan los resultados de una de estas tres escuelas, correspondiente a un establecimiento rural de dependencia municipal ubicado en un sector de baja densidad poblacional, en un camino interurbano que conecta dos ciudades. Este sector aglutina un pequeño caserío, almacenes y un servicio de salud comunitario rural, en un núcleo que se encuentra rodeado de diversas parcelas y campos de monocultivo de hortalizas y frutas. Por su ubicación, la escuela recibe a estudiantes de familias que habitan estos caseríos cercanos, y que por generaciones han asistido a ella. Algunos/as docentes nos comentan que, además, llegan alumnos de la periferia de Rancagua, la capital de la región, dada su cercanía con este sector, y en menor medida, de la ciudad de la comuna a la que pertenece, atraídos principalmente por las relaciones estrechas y familiares que distinguen a la propia escuela.

Las dependencias de esta se caracterizan por contar con un número acotado de espacios: un sector ocupado por un gimnasio techado que cumple funciones de patio de juegos y de estacionamiento de vehículos, un sector de oficinas administrativas y sala de profesores, y otro sector con cuatro salas de clases.

Se trata de una comunidad educativa con una cantidad menor de docentes de tiempo completo, entre ellos, dos educadoras, tres docentes de educación básica (una de ellas es además jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica [UTP]¹) y el director. Considerando a aquellos/as que colaboran

1 La Unidad Técnica Pedagógica es el equipo responsable de monitorear y retroalimentar las prácticas de los/as profesores/as con foco en el aprendizaje de los/as estudiantes.

en ciertas áreas, el total no suma más de diez docentes, para una matrícula que no supera los cien alumnos. Como escuela rural, esta se organiza en cursos multiniveles agrupados en prebásica, 1° y 2°, 3° y 4°, junto con 5° y 6° básico. Los/as estudiantes que participaron en este estudio pertenecen al curso multinivel de 5° y 6° básico, dado que están finalizando su etapa escolar en este establecimiento, lo que propició la reflexión acerca de su experiencia escolar presente y pasada, y la transición hacia otras etapas.

Técnicas de investigación

Se utilizaron tres técnicas para producir datos: entrevista semi-estructurada, escritura libre y grupo focal. Con directivos/as y familias se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, mientras que con docentes y estudiantes se trabajó un ejercicio de escritura libre. En el caso de los/as docentes, además, realizamos un grupo focal al finalizar el ejercicio de escritura.

La entrevista y el grupo focal son técnicas conocidas en la investigación cualitativa. La primera se basa en una pauta y un diálogo dirigido con la persona entrevistada (Gaínza, 2006). El grupo focal, por su parte, busca analizar el sentido que un grupo social le otorga a su acción, por medio de una conversación grupal, mediada por el/la investigador/a (Canales, 2006). La técnica de escritura libre, sin embargo, es menos conocida y, como mencionamos, es una de las contribuciones específicas de este trabajo, por lo que quisiéramos expandir sus fundamentos y el proceso que seguimos.

Por escritura libre entendemos un ejercicio en que un escritor o escritora tiene libertad de elegir los contenidos, el formato y la extensión de su escritura. Este ejercicio es individual, pero se realiza en el contexto de una comunidad que escribe. La escritura se gatilla con consignas breves y simples en su forma, pero que evocan contenidos relevantes para la vida de las/os escritores/as y les interpelan a reflexionar. El tono de las consignas combina la reflexión con la entretención y con una estética atractiva (textos y dibujos) que invita a escribir. Para las/os estudiantes, el equipo de investigación elaboró un *diario de escritura libre* con veinte consignas que invitaban a escribir abiertamente sobre su experiencia escolar, sobre sus anhelos respecto de la institución, sobre las razones para estudiar y sobre el lugar de la escuela en sus vidas y en el mundo, entre otros. El supuesto de base es que las/os estudiantes no tienen una idea explícitamente elaborada sobre el sentido que tiene para ellos la escuela y, por lo tanto, requieren de un contexto, de estímulos adecuados y de una mediación que los impulse a reflexionar y a expresarse. Para esto nos basamos en la evidencia que apunta a que la escritura permite exteriorizar lo interno y tomarlo como objeto de reflexión (Hansen *et al.*, 2019), así como reflexionar sobre quién

se es y buscar el significado de la propia existencia en relación con experiencias vividas (Ivanič, 1998).

Para el caso de los/as docentes, el equipo de investigación elaboró tres *cuadernos de escritura libre*: “Crisis y anhelos para la escuela”, “Crisis y anhelos para la profesión docente” y “Crisis y anhelos para las/los estudiantes”. En cada uno de ellos, las consignas para la escritura libre se elaboraron con base en metáforas relativas a la escuela, la docencia y los estudiantes, respectivamente (ej.: “A la escuela le falta aire”, “Los niños son números y no personas”, “Hacer docencia [es como estar] en la urgencia de un hospital”, etc.). Estas metáforas son el resultado del análisis de diez entrevistas realizadas con anterioridad al proyecto a seis directivos y cuatro docentes de la VI región. Siguiendo las propuestas de Lakoff y Johnson (2003), asumimos que las metáforas no son meramente expresiones lingüísticas, sino representaciones del sistema conceptual cotidiano de las personas. De esta manera, identificar las metáforas con las cuales las/os entrevistados se referían a la escuela, a la docencia y a las/os estudiantes fue una forma de extraer un sentido común con el que la comunidad educativa piensa y habla sobre su sistema escolar.

El equipo de investigación leyó de manera exploratoria las diez entrevistas. De este primer ejercicio se extrajeron las categorías temáticas de crisis y anhelos sobre la escuela, sobre la docencia y sobre las/los estudiantes. Todas las entrevistas se codificaron a partir de estas categorías y, posteriormente, el equipo de investigación identificó, al interior de cada una de ellas, las metáforas cotidianas con las que las/os entrevistados se referían a cada tema. Por último, el equipo en pleno seleccionó las metáforas con mejor potencial para provocar la escritura. Convertidas en consignas para escribir, se propone que las metáforas operaron como imágenes sintéticas que interpelaron a las/os participantes a “desempaquetar” sus contenidos y reaccionar libremente frente a un diagnóstico local de crisis y de sentidos anhelados para la escuela. Así, la escritura no se provocó a partir de ideas preconcebidas de los investigadores sobre el sentido de la escuela, sino a partir de ideas que circulan en el contexto escolar de la región.

Procedimientos de recogida de datos

Las/os estudiantes escribieron en sus diarios en el marco de un taller de escritura libre guiado por su profesora jefe, en el cual tuvieron libertad para seleccionar las consignas de escritura, la extensión y los formatos de sus textos. Además, la docente invitó a no poner atención a las normas ortográficas, para evitar que estas consideraciones interfirieran con su atención a los contenidos. Se trabajó en un aula multigrado con estudiantes de 5° y

6º año, lo que corresponde a jóvenes de 11 y 12 años, respectivamente. De la totalidad de 24 estudiantes del curso, 15 con sus respectivas familias dieron su consentimiento/asentimiento para analizar sus diarios de escritura. De esta forma, la muestra quedó conformada por 5 hombres (1 de 6º y 4 de 5º) y 10 mujeres (3 de 6º y 7 de 5º). Además realizamos nueve entrevistas semiestructuradas en modalidad online a familias del mismo curso multinivel de 5º y 6º básico, entre las que estuvieran dispuestas a participar del estudio.

Respecto a los/as docentes de la escuela, un primer ejercicio de escritura se realizó de forma individual mediante la entrega del cuaderno “Crisis y anhelos para la escuela”. Posterior a ello, se organizó una instancia grupal de escritura individual en la cual se trabajó en el cuaderno “Crisis y anhelos para las/los estudiantes”. En esta instancia participaron, por una parte, las dos educadoras junto con las tres docentes de educación básica (incluida la jefa de la UTP), más un docente colaborador y, por otra parte, en un espacio distinto, el director de la escuela. Posterior a la escritura, se dio paso a un grupo focal donde se revisaron ambos cuadernos con los/as docentes. Junto con ello, se realizó una entrevista semiestructurada con el director. En ambos casos, la escritura libre sirvió como gatillante de la reflexión oral producida en el grupo focal y en la entrevista, con lo cual ambas técnicas se complementaron para captar ampliamente la crisis y los sentidos de la escuela de esta comunidad de actores. Respecto a los/as directivos/as, complementamos el análisis de lo anterior con una entrevista semiestructurada a la docente y jefa de la UTP de la escuela.

Procedimiento de análisis

Los análisis del conjunto del material empírico recogido se realizaron de forma grupal y hermenéutica. Se utilizó un enfoque interpretativo, en consonancia con el marco epistemológico desarrollado en investigaciones anteriores que abordan el sentido de la escritura (Concha & Espinosa, 2022) y de la enseñanza de la escritura (Concha *et al.*, 2023). Para esto, el equipo desarrolló talleres de análisis por actor, usando una lógica determinada por pasos. Lo primero fue consensuar las categorías que guiaron el análisis, atendiendo a las siguientes preguntas: i) ¿qué elementos están siendo valorados en los datos?; ii) ¿cuál es la figura/imagen de crisis que se expresa en los datos?; iii) ¿hay algún elemento emergente que sea relevante considerar? Con estas preguntas como guía, nos distribuimos el material empírico, analizándolo en una sesión individual y luego en una sesión grupal por actor (ocho sesiones en total). Concluimos el análisis con una jornada final de integración de resultados.

Dos nociones describen bien las coordenadas epistemológicas que guiaron nuestro análisis: la primera es la de *co-creación dialógica*, que como bien señala Finlay (2009), consiste en “explorar, de manera reflexiva y mutua, comprensiones que emergen a través de una relación en constante evolución. En la investigación relacional, respondemos a lo que está ‘en el campo’, verificamos nuestras impresiones y probamos varias interpretaciones” (p. 8, traducción propia). La segunda es la de *expansión de los horizontes hermenéuticos* que, como indican Montague *et al.* (2020), refiere a que “la circularidad de moverse entre las partes y el todo durante el análisis [...] sugiere que múltiples investigadores pueden con éxito desafiar las interpretaciones iniciales para descubrir perspectivas analíticas más significativas” (p. 26, traducción propia). Considerando lo anterior, asumimos que el sentido no es un dato en bruto, sino que requiere ser interpretado considerando, por un lado, la voz de quienes vivencian una experiencia (los/as actores de la comunidad escolar) y, por otro lado, la relectura e interpretación de dicha experiencia por parte de un/a otro/a, que, en este caso, es el equipo de investigación.

El análisis grupal del material empírico generó dos grandes resultados que aquí se reportan. Primeramente, están los mapas de sentido, los cuales (re)construyen y ordenan los significados y referencias centrales que cada actor elabora en torno al sentido de la escuela, de acuerdo con aquello que nos pareció más significativo del *corpus* empírico que pusimos en discusión. El segundo resultado apunta a la distinción contenida en los mapas entre sentidos sociohistóricos y sentidos personales, la cual se volvió muy útil para organizar los datos que teníamos. La diferencia central entre ambas nociones es que los sentidos a nivel sociohistórico refieren a algo que va más allá de la persona, situándose en una temporalidad mayor a una vida y haciendo inteligible un proyecto de orden social, en tanto que los sentidos personales hablan de algo biográfico y situado en un proyecto de vida individual. Dicha distinción la utilizamos analíticamente, enfatizando la tensión que, en el habla escrita y oral de nuestros participantes, se genera entre ambos sentidos. En lo que sigue, detallamos el análisis de los datos utilizando los dos resultados relevados.

Resultados: los sentidos de la escuela por actor

A continuación, se reportan los sentidos atribuidos a la escuela por estudiantes, docentes, familias y directivos/as. Por cada actor se presenta un mapa de sentido y se describe la distinción entre sentidos sociohistóricos y sentidos personales, poniendo atención en los elementos de tensión que emergen en cada actoría.

Sentido de la escuela desde el punto de vista de los/as estudiantes

Tabla 1

Mapa de sentido 1: Estudiantes

Sentidos sociohistóricos	Tensión	Sentidos personales
<ul style="list-style-type: none"> • Tener trabajo • Sacar una carrera • Poder viajar • Tener recursos y autonomía • Ser alguien en la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas • El estudio • Las pruebas • Las evaluaciones • El maltrato • La carga horaria • No hay buena comida 	<ul style="list-style-type: none"> • Las amistades • El vínculo afectivo con pares y adultos • El juego • Alegrijas y risas • El recreo • Los animales y el campo • El aprendizaje de contenidos

Fuente: elaboración propia.

En los diarios de los/as estudiantes se observa una tensión importante entre los sentidos personales y los sentidos sociohistóricos. Respecto de los primeros, cuando les preguntamos qué les gustaba de su escuela, nos señalaron cosas como que: "La tía es simpática, cariñosa, nos enseña" (E1, 5° básico), "Los profesores son simpáticos" (E2, 5° básico), "Me río mucho" (E3, 5° básico), entre otras similares. Los vínculos de amistad con sus pares y con los adultos de la escuela, el juego, las risas y, especialmente, el recreo, adquieren aquí una valoración especial. Este último tiempo/espacio, por su fuerte presencia en los diarios, sintetiza hasta cierto punto el sentido que dan los/as estudiantes al hecho de ir a la escuela. Así, los sentidos personales se anclan fuertemente en el presente cotidiano, con lo inmediato y, de alguna forma, con lo placentero y alegre. Hay en los textos expresiones positivas sobre el conocimiento y el aprendizaje con valor intrínseco y por la apertura que genera hacia el mundo: "[Yendo al colegio] puedes divertirte y aprender" (E4, 6° básico); "El colegio es increíble porque nos enseñan muchas cosas" (E5, 5° básico); "Aprender es hermoso, [yendo a la escuela] aprendes más mundo, más historias" (E6, 5° básico). Se explicita aquí la manera en la cual la escuela rural media la relación que imaginan los/as niños/as respecto de su mundo familiar, cercano, etc., con el mundo urbano, profesional, etc., para el cual se les prepara.

Por otro lado, los sentidos sociohistóricos tienen una fuerte orientación hacia el futuro y parecen vehicular el discurso de los adultos significativos. La escuela y el estudio tienen sentido porque se obtiene una carrera, se tiene un futuro, se consiguen recursos materiales que permiten viajar, formar familia o estar solo, ser independiente y autónomo/a. El “ser alguien en la vida” es un tema que aparece con fuerza en el sentido sociohistórico ligando fuertemente la escuela a esta máxima social.

Es importante señalar que ambos sentidos se expresan con una valoración positiva, si bien lo interesante del mapa es la tensión que emerge en medio. Aquí aparecen las tareas, el estudio, las pruebas y evaluaciones, como elementos que generan una experiencia escolar de displacer y tensión: un sinsentido. El presente es “fome y aburrido” para los/as estudiantes cuando se refieren a estos elementos. Justamente, al preguntarles por “lo que no me gusta”, aparecen las tareas, y en menor medida, algunas experiencias explícitas de maltrato, excesiva carga horaria o el que no haya comida en el establecimiento.

La manera en que articulamos ambos discursos con la tensión tiene que ver con que los sentidos personales tienen una fuerte carga de goce alegre y dichoso inmediato, mientras que los sociohistóricos tienen una fuerte carga de deseo social con miras al futuro. El estudio, las tareas, las pruebas y evaluaciones son demandas sociales de la escuela que *interrumpen* el goce inmediato y son aceptadas, aunque no gusten, pues desplazan y contienen como promesa un goce futuro aún intangible, pero real: “Ser alguien en la vida”. Este mapa de sentido muestra cómo la escuela pone en acción el tránsito desde ser niños/as a ser adultos/as, lo que requiere desplazar y contener el goce inmediato por un goce futuro, generando un constreñimiento de la experiencia escolar. Esto abre un tremendo debate respecto a si son realmente necesarios estos exámenes o tareas para ser alguien en la vida, en caso de que las escuelas cambiasen a fin de tener más sentido para el presente cotidiano de los/as estudiantes. Lo que ocurre, sin embargo, es una transmutación del sentido inmediato por uno intangible, generando una promesa mayoritariamente discursiva y no encarnada, a través de un discurso etéreo, abstracto y lejano en el tiempo que, sin embargo, se plasma en esas excepciones que confirman la regla: el caso de tal o cual estudiante que llegó a la universidad o aquel que sí lo logró. Son los/as mismos/as adultos/as quienes traspasan el sentido sociohistórico de la escuela a sus hijos/as o estudiantes, sentido que se vuelve total para los/as estudiantes: sin escuela, no se “es alguien en la vida”, se es nadie. Esa máxima clausura el imaginario de otros futuros para el sujeto estudiante en formación.

Sentido de la escuela desde el punto de vista de los/as docentes

Tabla 2
Mapa de sentido 2: Docentes

Sentidos sociohistóricos	Tensión	Sentidos personales
<ul style="list-style-type: none"> • Si usted estudia y se esfuerza obtendrá un buen trabajo (estudio + trabajo = futuro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autonomía • Agobio • Papeleo • Licencias • Estrechez curricular • No hay trabajo: ¿cuál futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Valores • Comunidad • Memoria • Que los estudiantes sean quienes quieren ser • Afecto y alegría

Fuente: elaboración propia.

La tensión expresada en la escritura y en la palabra oral es más marcada en las/os docentes que en el caso de los/as estudiantes. Los sentidos sociohistóricos siguen refiriéndose a la máxima que ha sido inculcada a los/as niños/as: “Estudia para que tengas un trabajo y seas alguien en la vida”. La escuela sigue siendo portadora de una promesa que puede resumirse en la fórmula: estudio + trabajo = futuro; el problema es que existen cuestionamientos a los dos elementos de la operación. Como señala una profesora, la escuela perdió sentido porque “antes ibas a aprender a ser mejor persona y a ser profesional [...] ahora tenemos profesionales, pero andamos a tropezones por el mundo porque no tenemos *pega* [trabajo]” (Educadora 1, GF). Hoy no parece ser claro que el estudio conduzca a ser profesional, y más importante, a tener *pega*, chilenismo de tener trabajo. Esto es significado como un dato del mundo que toca vivir, operando en el orden de lo dado, sin emerger reflexiones críticas sobre por qué hoy no hay trabajo.

Junto con ello, de forma transversal los/as docentes señalan que la escuela es aburrida para los/as estudiantes como producto, entre otras cosas, de la sobrecarga de horas para asignaturas específicas, como lenguaje y matemáticas, en desmedro de otras como arte y música:

Se quitaron horas de expresión artística, porque dijeron que los chiquillos necesitaban conocimientos, que con eso iban a ser lumbreras; [sin

embargo] ahora los chiquillos no quieren nada con la escuela, es una lata y no es algo con lo que se identifiquen. (Educatora 1, GF)

Un equivalente en los/as docentes del sinsentido del estudio para los/as alumnos es la cadena de presiones y rendiciones de cuentas que experimentan por parte del Ministerio de Educación y otros actores externos de la escuela. Existe una reflexión crítica y aguda en contra de estas demandas que afectan el día a día escolar, las decisiones pedagógicas y curriculares, los procesos formativos, etc.: “Aquí nadie nos ha consultado cómo debemos planificar. Yo no sé quiénes son las personas que priorizan los objetivos de aprendizaje, yo lo veo desde el área de idioma y no tienen ninguna secuencia, nada claro, nada concreto” (Docente de inglés, GF). Estas presiones son vistas como descontextualizadas e irrelevantes para ellos/as, hay una sensación de “estar atrapados en el papeleo”, que, además, impide enfocarse en “lo importante”, que es la educación de los estudiantes: “Lo último es enseñarles a los chiquillos” (Docente 1, GF). Lo que se resiente es la falta de agencia y autonomía para tomar decisiones pedagógico-curriculares como profesionales que les permitan abocarse a formar humanos integrales.

Así, la *estrechez curricular* junto con la *falta de pega* reconfiguran los elementos de la ecuación, poniendo en duda la máxima de la escuela acerca de poder asegurar un futuro. Aquí se teje un manto de incertidumbre respecto al sentido sociohistórico, el *ethos* mismo de la institución escolar, pese a que persiste en el discurso: “Nosotros deberíamos enseñarles ahora a los chiquillos para el futuro, pero la pregunta es, ¿cuál es el futuro?” (Educatora 1, GF). El problema entonces es que no existe un enfoque sociohistórico alternativo que provea de sentido al proyecto escolar. Los/as docentes siguen haciendo lo mismo, es decir, *hacen como sí* hubiese futuro, y una de las maneras de hacer esto es “tratar de reencantarse” con su profesión para así “volver a empezar día a día con la energía necesaria para [estar] con los chiquillos” (Docente de inglés, GF). Para salvar la sensación de crisis en el relato escolar sociohistórico, recurren a la generación de vínculos con los/as estudiantes y con sus pares, para formar sentidos comunitarios: “Esta escuela sí tiene historia, una memoria. El director nos cuenta que le hizo clases a algunas apoderadas [familiares]. Entonces, generalmente todos se conocen [...] es una familia” (Docente 2, GF). Hay una ética formativa que les permite navegar las incertidumbres del futuro. Se trata de enseñar para la vida, algo que va más allá de cualquier currículum o contenido.

Sentido de la escuela desde el punto de vista de las familias

Tabla 3

Mapa de sentido 3: Familias

Sentidos sociohistóricos	Tensión	Sentidos personales
<ul style="list-style-type: none">• De ser funcional (analfabeto) a ser buena persona• Que no caigan en el camino fácil	<ul style="list-style-type: none">• De la antigua autoridad y cercanía a la falta de autoridad• La inseguridad y el <i>bullying</i> (la selva)	<ul style="list-style-type: none">• Escuela como refugio familiar• Que sea más que lo que yo he sido• Que sean quienes quieran ser

Fuente: elaboración propia.

La mirada de las familias acerca de la escuela de sus hijos/as está mediada en parte por su propia experiencia escolar. En el sentido sociohistórico emerge con fuerza la idea proveniente de padres/madres de que es fundamental estudiar para no ser analfabetos: “Mi papá era camionero y me hacía partícipe de sus negocios, me decía: ‘Ahora hay que pagarle a la gente ¿Viste que tienes que aprender matemáticas?’ Entonces ahí yo decía ‘sí’, porque luego tengo que trabajar como ellos” (Familiar 1). Ser analfabetos se presta para ser engañados y no ser funcionales en la sociedad. Allí la escuela tiene un sentido muy claro: acceder a esa cultura que encarna el profesorado y que permite a quien asiste el ser funcional socialmente. El rol del docente es claramente uno de mediación entre el campo y el mundo.

Estas familias no buscan solamente que la escuela forme a sus hijos como seres funcionales, sino que además contribuya a su formación como buenas personas. Emerge el sujeto estudiante o niño/a con más protagonismo, alguien que en el futuro puede ser o no exitoso, pero no puede llegar a ser una mala persona. Esta formación valórica se anuda con el mayor miedo que hoy existe en torno a la escuela: que no se logre mantener a los/as hijos/as alejados del mal camino, representado por la violencia y el *bullying* o acoso escolar: “Igual uno piensa y te da miedo: ‘¿Mando a mi hijo al colegio?’ Yo sé que mi hijo no va a hacer eso, pero uno no sabe los otros niños, lo que está pasando en los colegios” (Familiar 2). Si antes había autoridad y cercanía, hoy las familias experimentan la escuela como un espacio inseguro, entre otras causas, por la falta de autoridad del profesorado y las malas costumbres de otras familias: “Antiguamente el profesor era el

profesor, no había derecho de reclamar y además el papá también le encontraba la razón” (Familiar 2). En conjunto, esta es la imagen de la *selva* que tensiona y contradice la experiencia de las familias.

En el corazón del sentido personal de las familias hay un núcleo común que no ha cambiado radicalmente en el tiempo: “Yo quiero que mis hijos se eduquen y darles las oportunidades que yo no tuve” (Familiar 2). Este sentido articula dos dimensiones: cómo se educan sus hijos/as y “las oportunidades de ser más que yo”. Lo primero refiere al deseo de que la escuela sea un refugio, que estén bien cuidados, que sean felices (“Que sea como llegar a su casa”, Familiar 2), de ahí que se reconozca el ambiente familiar de la escuela, donde sus hijos/as “no son solo un número” (Familiar 3), sino que se les llama por su nombre, se conoce la historia y las familias de cada niño/a. También es relevante lo pedagógico: “Que te enseñen todas las áreas, que haya artes, ciencias, que te enseñen al aire libre, que sea entretenido” (Familiar 4). Lo segundo, respecto a las oportunidades, refiere a que descubran lo que quieren ser en la vida, y que “sean más que yo” (Familiar 4), a la búsqueda por que sus hijos logren un mayor nivel de estudios (sean profesionales, salgan del sector rural), pero también por que tengan la libertad de explorar quiénes quieren ser en la vida.

Sentido de la escuela desde el punto de vista de los/as directivos/as

Tabla 4

Mapa de sentido 4: Directivos/as

Sentidos sociohistóricos	Tensión	Sentidos personales
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Familia • Valores • Bien cuidados 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidismo y tecnología • Falta de agencia • Métodos de enseñanza autoritarios • Desmotivación de estudiantes • Cambios en la familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes sean felices • Formar en contenidos y valores • Un proyecto educativo humanista

Fuente: elaboración propia.

Los/as directivos/as reconocen como un sentido sociohistórico de esta escuela el que las familias la prefieran como institución para llevar a sus hijos/as por el ambiente familiar. Esta escuela se percibe como más segura,

donde los/as estudiantes estarán bien cuidados/as y donde, a diferencia de otras escuelas urbanas y liceos con un gran número de matrícula, se distinguen, como señala el director, por conocer a todos los/as niños/as, porque “no son un número”, sino que tienen un nombre, pudiendo desarrollar una pedagogía “más personalizada”.

La noción de la escuela como refugio coincide con el sentido personal de las familias; sin embargo, mientras que para ellas se ancla discursivamente en su biografía, en los/as directivos/as emerge como un sentido institucional: la escuela se concibe como una “gran familia”, como dice el director, siendo él una suerte de padre sociohistórico a cargo de un conjunto de biografías familiares.

Los/as directivos/as hacen un fuerte hincapié, como sentido más personal, en que el sello que le imprimen a su tarea pasa por que los/as niños/as sean felices, aunque no vayan a la universidad, apuntando con ello a diversificar las aspiraciones que puedan tener sus estudiantes. Se trata de poder formar tanto en contenidos como en valores, formar a la persona humana de modo integral. Sin embargo, un conjunto de desafíos interrumpe este sentido, entre ellos, la fuerte presencia de nuevas tecnologías y la estrechez curricular que provocan las políticas de gerencialismo público, con su énfasis en la rendición de cuentas mediante pruebas estandarizadas de altas consecuencias. Muy ligado a lo anterior, se menciona la falta de agencia frente a prescripciones desde el nivel central y dificultades en el manejo administrativo y político de la educación a nivel local, acompañadas de una importante falta de presupuesto. También se menciona la persistencia de métodos autoritarios de enseñanza entre el cuerpo docente. Mientras los/as estudiantes hablan de clases aburridas, los/as directivos/as mencionan las “viejas prácticas de enseñanza”. Se releva la fuerte desmotivación de los/as estudiantes con la escuela, vinculada a cambios sociales en el último tiempo, como la entrada de la mujer al mundo laboral. Se habla de familias “disfuncionales” en las que los/as niños/as quedan solos en sus casas por largas horas, generando con ello problemas de muy diverso tipo, desde la salida a la calle y los peligros que esta presenta hasta depresiones y otros trastornos de salud mental.

Discusión

Los análisis precedentes permiten un conjunto de reflexiones que se generan del encuentro entre los sentidos vividos y atribuidos en la comunidad escolar estudiada y la literatura que ha abordado la cuestión del sentido de la educación escolar referida con anterioridad en este artículo. Aquí nos detendremos en tres ideas que, además de que destacan elementos

que nos parecen clave en el análisis, buscan elaborar teóricamente la pregunta por el sentido de la escuela. Para ello, primero dialogamos con Judith Butler (2005) y sus reelaboraciones críticas del trabajo de Foucault acerca de la conformación de discursos sociohistóricos que condicionan excesivamente el despliegue personal. Luego reflexionamos sobre el concepto de *learnification* del filósofo de la educación Gert Biesta (2009), el cual apunta a mostrar cómo la lógica *input-output* de tipo técnico ha colonizado las prácticas educativas. Finalmente, las reflexiones de Simons y Masschelein (2014), en relación con las posibilidades de la escuela como lugar de vida, alimentan las discusiones acerca de una pedagogía vital y el cuidado.

Las tensiones son normas sociohistóricas que interrumpen y sostienen los sentidos personales

Este hallazgo constituye una novedad de este estudio, ya que anteriormente se han mostrado ambos tipos de sentidos (Neut *et al.*, 2019; Silva-Peña *et al.*, 2013), sin abordar la tensión entre ellos. Siguiendo a Butler (2005), es posible darle mayor densidad teórica a la tensión que identificamos entre sentidos sociohistóricos y sentidos personales. La autora, explorando la importancia de generar narraciones subjetivas sobre uno/a mismo/a como forma de dotar de sentido a la propia experiencia de vida, señala:

Porque las normas emergen, se transforman y persisten según una temporalidad que no es la misma que la temporalidad de mi vida, y porque también de alguna manera sostienen mi vida en su inteligibilidad, la temporalidad de las normas interrumpe el tiempo de mi vivir. Paradójicamente, es esta interrupción, esta desorientación de la perspectiva de mi vida, esta instancia de indiferencia en la sociabilidad, lo que sin embargo sostiene mi vivir. (p. 35, traducción nuestra)

Siguiendo esta idea, es posible señalar que los sentidos sociohistóricos *interrumpen* los sentidos personales pues, en tanto normas sociales sentidas, obligan al sujeto. Sin embargo, al mismo tiempo que interrumpen —de ahí lo paradójal—, le otorgan a la vida del sujeto *inteligibilidad* y *sostén*. De esta forma, las tensiones identificadas en los mapas de sentido encarnan normas sensibles para los actores educativos aquí estudiados que hacen visible la articulación entre los sentidos escolares sociales y personales.

Para el caso de los/as estudiantes, el estudio, las tareas, las pruebas y evaluaciones interrumpen el goce inmediato, lleno de sentido personal, que provee el recreo, los vínculos de amistad, el juego y las risas. Al mismo tiempo, esta interrupción sostiene y hace inteligible un sentido tan abstracto como el hecho de que el estudio y el esfuerzo les permitirán en el

futuro “ser alguien en la vida”. Para las familias, la inseguridad y el *bullying*, como expresiones de la *selva*, interrumpen el sentido personal de querer que sus hijos/as estén bien cuidados, protegidos, seguros, *refugiados* en la escuela. Al mismo tiempo, este marco sostiene y hace inteligible el sentido sociohistórico acerca de que hoy, en la escuela, las familias buscan no solamente que sus hijos/as sean funcionales, sino que aprendan valores que les permitan navegar y sortear los peligros más duros y temibles que presenta hoy la sociedad: la violencia y el camino fácil de la droga o la delincuencia. En ambos casos, se evidencia que la tensión interrumpe la vida personal para vincularla con la vida social. En el caso de los/as docentes y los/as directivos/as, las dos fuerzas articuladoras de los sentidos sociohistóricos y personales, una que interrumpe y desorienta el presente y otra que provee de sostén e inteligibilidad a los proyectos de vida personales, parecen no estar operando de forma tan clara, lo que nos lleva al segundo punto.

La tecnificación del aprendizaje es una norma social que interrumpe los sentidos personales sin lograr proveer un sostén inteligible

Hemos argumentado que la tensión que los sentidos sociohistóricos produce en la vida de las personas, con su capacidad tanto de interrumpir y desorientar como de sostener y generar inteligibilidad, obliga a elaborar sentido respecto a lo que significa estar enfrentado cotidianamente a vivir en sociedad. Existe un problema importante cuando la tensión logra interrumpir y desorientar, mas no sostener y hacer inteligible, un cierto sentido sociohistórico, esto es, cuando no logra generar sentido respecto a estas mismas tensiones que se experimentan. Esto último es lo que sucede en el caso de los/as docentes, y en menor medida, en el caso de los/as directivos/as.

El profesorado de la escuela rural estudiada se ve fuertemente tensionado en su cotidianeidad por la falta de autonomía, el agobio, el papeleo y la estrechez curricular que un conjunto de demandas externas genera, tensiones que son compartidas por el profesorado del país (Acuña, 2024; Sisto *et al.*, 2022). Todo esto interrumpe y desorienta su quehacer, mas no permite ver, más allá, un sentido sociohistórico *con sentido*. Es una tensión inevitable y obligatoria porque así se demanda desde afuera. Es lo que Biesta (2009) ha denominado la tecnificación del aprendizaje o *learnification*: se pone poca atención hoy a los fines y sentidos de la educación, porque prima el sentido común de que lo que importa son logros académicos en un pequeño número de dominios curriculares, especialmente lenguaje, matemáticas y ciencias. Este sentido sociohistórico es un *sinsentido* para el profesorado.

Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2013), “la pregunta por el sentido de la experiencia es también la pregunta por el sinsentido” (p. 38),

agregando que en la escuela hay una continua exigencia de productividad y de resultados concretos que genera una experiencia a ratos absurda y repetitiva, algo que “impide que sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación” (pp. 38-39). La tecnificación del aprendizaje es un sentido sociohistórico reciente en términos temporales, que sin embargo ha cobrado mucha fuerza y que se presenta en la escuela generando tensión para el conjunto de las actorías escolares, especialmente docentes y directivos/as, quienes plantean como sentidos personales un aprendizaje donde primen el arte, los valores, la comunidad, los afectos y la alegría. Estos sentidos personales son interrumpidos por un sinsentido que viven como pura interrupción y desorientación, lo que produce en el profesorado docente y directivo una dificultad para hacer inteligible esta experiencia, es decir, les resulta difícil narrar el sentido de su rol en la sociedad actual. Aquí se anidan y emergen los brotes de algo que puede denominarse *crisis de sentido de la escuela* para esta comunidad escolar. Si un sentido sociohistórico no permite generar sostén e inteligibilidad, no encarna como valor subjetivo y permanece como una norma social arbitraria y sinsentido, comenzará a generar aburrimiento y malestar en el mejor de los casos, agobio y licencias médicas en el peor de ellos.

Una pedagogía vital y el cuidado son dos sentidos personales transversales que no logran proyectarse en sentidos sociohistóricos

Finalmente, interesa relevar estos dos sentidos personales. El primero de ellos tiene que ver con una experiencia pedagógica vital, referida a elementos ya mencionados, como la generación de una experiencia cotidiana en donde primen los vínculos afectivos, las artes, la alegría y los valores, la comunidad o un proyecto humanista integral en su acepción más formal. Pese a ser antiguo históricamente, aparece hoy como un sentido personal que, frente a la tecnificación del aprendizaje, ha sido recluido a la esfera privada y personal.

Junto con este, emerge con especial fuerza en la voz de familias y directivos/as la importancia del cuidado: la idea de la escuela como un refugio familiar donde hay seguridad y cuidado, sobre todo frente al *bullying* y el maltrato, pero también frente a las facetas más negativas de la vida social como la droga o la delincuencia. Este sentido lo interpretamos como emergente. Desde sus orígenes, la escuela ha mantenido una capa de cuidado maternal, por más de que hoy esta idea del cuidado es resistida especialmente por el profesorado, dificultando que se despliegue como un sentido

sociohistórico². La escuela como espacio de cuidado, sentido personal clave para las familias, no aparece para el profesorado como un sentido sociohistórico. Sí emerge en el discurso de los/as directivos/as, pero sabiendo que son una escuela excepcional al tratar a sus estudiantes desde una lógica familiar, por sus nombres y no por un número. Lo que muestra este caso es que el cuidado de los/as estudiantes, como sentido de la escuela, que aquí se vincula con lo familiar pero que sin duda va más allá de ello, no tiene un alcance consensual como sentido sociohistórico.

Conclusión

Los tiempos que vivimos son tiempos convulsos e interrogan el sentido de la escuela como institución clave de la modernidad (Ball & Collet-Sabé, 2021). Este trabajo explora el sentido de la escuela desde una mirada subjetiva-inmanente, preguntando por el mismo a estudiantes, docentes, familias y directivos/as de una escuela rural de Chile. El trabajo de análisis e interpretación nos permite concluir cómo la pregunta por el sentido de la escuela releva tensiones subjetivas que permiten sondear el valor social y personal que moviliza la experiencia escolar hoy. En particular, se identifica, analiza e interpreta un sentido sociohistórico hegemónico que está produciendo malestar en el profesorado y el equipo directivo: la tecnificación del aprendizaje. Por ello, nos sumamos a las voces críticas que hace tiempo advierten que esta tecnificación está generando una pérdida de sentido de la experiencia escolar (Simons & Masschelein, 2014). Junto con ello, destacamos especialmente la identificación de dos sentidos personales que no logran proyectarse como sentidos sociohistóricos: el contar con una pedagogía vital y que en la escuela prime una experiencia de cuidado.

La principal limitación del presente trabajo está dada por el hecho de ser un estudio de caso, lo que dificulta establecer generalizaciones. Junto con ello, su naturaleza cualitativa y exploratoria permite interpretar los motivos y el porqué de los fenómenos indagados sin establecer relaciones causales. Junto con estos límites, se encuentra la posibilidad de abrir un camino investigativo, tanto empírico como teórico, en torno al sentido de la escuela que ponga en relación estos resultados, indagando en una

2 Por ejemplo, frente a la idea de mantener abiertos los establecimientos educacionales durante el receso de invierno dispuesto por el Ministerio de Educación de Chile, el presidente del Colegio de Profesores y Profesoras, Carlos Díaz, señaló: "Nuestros contratos de trabajo en ninguna parte dicen que los docentes estemos contratados para cuidar niños. No somos guardería y reiteramos e insistimos en ello" (Navarrete, 2022).

diversidad de escenarios educativos. Junto con ello, parece urgente interrogar el conjunto de dispositivos significados como aburridos tanto por estudiantes como por docentes. Nos referimos a las tareas, pruebas y exámenes, cuya función principal es inculcar el sentido sociohistórico de “ser alguien en la vida”. Esto abre la discusión respecto a lo que pasaría si las escuelas cambiasen para tener más sentido en el presente, ¿serían necesarios estos exámenes y tareas para progresar en ellas? Por lo tanto, invitamos a desarrollar una agenda de investigación que, junto con la descripción de cómo se están viviendo los sentidos personales en distintos contextos, se comience a pensar críticamente por qué y cómo pueden distintos sentidos personales ser significativos hoy para las actorías escolares, transformarse en sentidos sociohistóricos que reelaboren, con todas las tensiones que esto conlleva, el rol que la escuela tiene para la vida de las personas. Se trata, al fin y al cabo, de abrir un debate académico y público acerca de los sentidos en disputa en torno a la escuela, especialmente relevando la voz de las nuevas generaciones.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Fondo de Investigación Interdisciplinaria de la Universidad de O’Higgins por el financiamiento de este proyecto de investigación. También agradecen a Jorge Prado, tesista y colaborador del proyecto.

Sobre los autores

Felipe Acuña-Ruz es doctor en sociología de la educación por el Instituto de Educación de la University College of London, Reino Unido. Académico investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socio-Educativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Investiga en subjetividad y profesión docente, política educativa, y culturas, discursos y prácticas escolares.

Soledad Concha es doctora en educación por la Boston University, EEUU. Investigadora asociada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O’Higgins, Chile. Investiga sobre los sentidos de la educación escolar y sobre la enseñanza del lenguaje.

Carmelo Galioto es doctor en educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Académico e investigador de la Universidad Católica del Maule; sus intereses de investigación se centran en la filosofía de la educación para explorar los siguientes temas: la escuela y su sentido, calidad y aporte a la formación integral del ser humano.

Matías Vilches-Vilches es licenciado en antropología, mención en antropología social, por la Universidad de Chile, Chile. Actualmente se encuentra finalizando su memoria de título acerca de la relación entre familias y escuelas desde un enfoque etnográfico. Se ha desempeñado como asistente de investigación de diversos estudios cualitativos en espacios escolares y educativos, explorando temáticas relativas a las subjetividades de diversos actores escolares.

Referencias

- Acuña, F. (2022). The emergence of a political-pedagogical teacher subject: Chilean teachers' struggle to bring pedagogy back into the political sphere. *Education Policy Analysis Archives*, 30(106). <https://doi.org/https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6161>
- Acuña, F. (2024). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy*, 39(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Acuña, F., Contreras, P., & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). "Es como tu vida, pero en escritura": experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>
- Concha, S., Espinosa, M. J., & Rojas, J. (2023). Sentidos y concepciones sobre la escritura y su enseñanza: las voces de docentes del sistema escolar chileno. *Lenguas Modernas*, 61, 97–126.
- Althusser, L. (1995). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. The Viking Press.
- Assaél, J., & Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Universitaria.
- Ball, S. J., & Collet-Sabé, J. (2021). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426–440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bellei, C., Canales, M., Contreras, M., Guajardo, F., Orellana, V., & Ramos, M. (2022). *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar* (M. Ramos (ed.)). Catalonia.
- Bellei, C., Contreras, M., Guajardo, F., Orellana, V., & Ramos, M. (2022). Fisuras y paradojas del modelo neoliberal. En M. Ramos (Ed.), *Educación: La promesa incumplida* (pp. 157–169). Catalonia.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/S11092-008-9064-9/METRICS>

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. Fordham University Press.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265–287). LOM.
- Canales, M., Hernández, C., Santana, E., & Sierra, A. (2022). Voucher escolar en Chile: Del desfonde del sentido de la educación y la individuación neoliberal popular. En M. Ramos (Ed.), *Educación: La promesa incumplida* (pp. 170–191). Catalonia.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Morata.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Finlay, L. (2009). Ambiguous Encounters: A Relational Approach to Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433983>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219–263). LOM.
- Gramsci, A. (2007). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI.
- Hansen, H., Laursen, S., Zwisler, A.-D., & Rasmussen, A. (2019). “I’m sure that there is something healing in the writing process”: Creative Writing Workshops for People with a Cancer Disease. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom Og Samfund*, 16(31), 167–185. <https://doi.org/10.7146/TFSS.v16i31.116963>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discursal construction of identity in academic writing* (Vol. 5). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/SWLL.5>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Montague, J., Phillips, E., Holland, F., & Archer, S. (2020). Expanding hermeneutic horizons: Working as multiple researchers and with multiple participants. *Research Methods in Medicine & Health Sciences*, 1(1), 25–30. <https://doi.org/10.1177/2632084320947571>
- Navarrete, J. (2022, June 24). “No somos guardería”: la molestia de los profesores por idea de mantener las escuelas abiertas en extensión de vacaciones de invierno. *La Tercera*.
- Neut, P., Rivera, P., & Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 151–168. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Richard, N. (2021). *Revuelta social y nueva constitución*. Clacso.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rockwell, E. (2018). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Antología Esencial* (pp. 489–520). Clacso.
- Salazar, G. (2019, October). *El “reventón social” en Chile. Una mirada histórica*. Nueva Sociedad.
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis (Santiago)*, 12(34), 243–258. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., & Valle, L. R.-C. del. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987 - 2000)*. Tiempo Robado.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 63–79). Anthropos.