

EL SENTIDO DE LA ESCUELA

**Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un
grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá**

OSCAR G. HERNÁNDEZ
Código 453776

JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ
Director

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
PSICÓLOGO**

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Psicología
Programa RED

Bogotá, Mayo de 2007

Un artista o un científico puede estar en lo cierto respecto de la metodología, pero ser poco creativo y estéril. Cuando me convertí en investigador, me propuse el objetivo de ser creativo, de crear conceptos, descubrir fenómenos, proponer teorías alternativas, que fuesen críticas en sí mismas.
(Moscovici: 1999: 149)

Agradecimientos

A las directivas, docentes y estudiantes del colegio en donde se realizó la investigación, por abrir sus puertas; a los profesores José Gregorio Rodríguez del Departamento de Psicología y Carlos Miñana del Departamento de Antropología, por mostrarme nuevos caminos académicos; a todos mis compañeros y amigos de la Universidad Nacional por mostrarme nuevos caminos no académicos y por supuesto a Marcela Vásquez, por todo lo demás.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	3
PRESENTACIÓN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1- MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 Articulación conceptual.....	7
1.2 El concepto de Representación Social (RS).....	8
1.3 Principales propuestas de significación hacia la institución escolar.....	11
1.4 La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y la singularidad de lo juvenil.....	13
2. METODOLOGÍA.....	16
2.1 Fundamentación.....	16
2.2 Técnicas de recolección de información.....	18
2.3 Población, procedimiento e instrumentos.....	19
2.4 Procesamiento y análisis de la información.....	22
3. HALLAZGOS E INTERPRETACIONES.....	24
3.1 Perspectivas.....	24
3.2 Núcleos figurativos.....	25
3.2.1 La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida	25
3.2.2. La escuela como institución que permite la inclusión en otros escenarios.....	29
3.2.3. La escuela como escenario de consolidación de fuertes lazos de amistad.....	32
3.3 Algunas singularidades.....	33
3.3.1 La validación del bachillerato.....	34
3.3.2 Estudiantes que reportaron haber pensado en dejar de estudiar.....	35
4. SIGNIFICADO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	39
4.1 Contexto de Significación.....	39
4.2 La escuela para “el hoy” y para “el mañana”.....	39
4.3 Diversidad de sentidos para la escuela.....	43
4.4 Alcances y limitaciones de la Teoría de las Representaciones Sociales.....	46
5. CONCLUSIONES.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	53

Resumen

Esta investigación busca establecer el sentido que un grupo de jóvenes escolarizados, pertenecientes a clases medias de la población Bogotana, le atribuyen a la escuela; entendida como el hecho de asistir a ella. Desde una perspectiva cualitativa - interpretativa y acudiendo al enfoque procesual en el estudio de las Representaciones Sociales, se lograron establecer tres nociones que permiten aglutinar el conjunto de sentidos asignados: (a) Como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro; (b) Como una institución que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y (c) Como un escenario en donde se consolidan relaciones de amistad en diversos grados de profundidad. Al final se presenta una interpretación más profunda, construida desde el análisis crítico en las propuestas de la mercantilización educativa y desde las más destacadas propuestas de significación hacia la institución escolar. Gracias al contraste con las conclusiones de investigaciones latinoamericanas similares, se concluyó que no existe un *único* sentido para la escuela, sino que existe una *diversidad* de sentidos que cuestionan su homogenización; que la escuela no es representada por los estudiantes, tan solo como un lugar de *preparación* para la vida, sino que allí *hacen* gran parte de su niñez y de su juventud; y que los jóvenes representan la escuela como condición imprescindible para el éxito o fracaso, no solamente en ámbitos académicos, sino de toda su vida.

Palabras clave: Educación, Escuela, Representaciones Sociales, Juventud, Sentido, Psicología Histórico cultural, Psicología Social.

THE SENSE OF THE SCHOOL

Analysis of the Social Representations of the School for a group of young men enrolled in school of Bogotá

Abstract

This research seeks to establish the sense that a group of enrolled in school young men, belonging to middle classes of the population of Bogotá, attribute him to the school; understood as the fact of attending her. From a qualitative perspective - interpretive and coming to the processual approach in the study of the Social Representations, they were achieved to establish three notions that allow to agglutinate the set of assigned senses: (a) As an institution that guarantees the obtaining of better conditions in the future; (b) As an institution that allows the access to other scenes, in terms of social ascent and (c) As a scene where relations of friendship are consolidated in diverse degrees of depth. Ultimately, one presents a deeper interpretation constructed from the critical analysis in the offers of the educational mercantilization and from the most out-standing offers of significance towards the school institution. Thanks to the contrast with the conclusions of Latin-American similar investigations, one concluded that an only one felt for the school does not exist, but there exists a diversity of senses that question his homogenization; that the school is not represented by the students, only as a place of preparation for the life, but there they do great part of his childhood and of his youth; and that the young men represent the school as indispensable condition for the success or failure, not only in academic areas, but of all his life.

Key Words: Education, School, Social Representations, Youth, Sense, Historical Cultural Psychology, Social Psychology.

PRESENTACIÓN

Para mí, este trabajo representa dos paradojas entrelazadas. Por una parte el interés por tratar de entender el sentido que para un grupo de jóvenes tiene la escuela, cuando para mí no lo tenía, ya que la concebí solamente como una obligación absurda, y por esto me caractericé por la alta inasistencia y por el bajo rendimiento académico; y por otra parte, porque es el medio visible por el cual recibo el título de Psicólogo, cuando precisamente por mi experiencia escolar, resulté “odiando” al de mi colegio como consecuencia de las constantes visitas obligadas que le hacía y del arsenal de consejos incoherentes que me “regalaba”. Sin embargo, tal vez la búsqueda en la resolución de lo paradójico no es otra cosa que el fortalecimiento de los intereses más elaborados, por lo cual presento esta investigación como el resultado de estudiar un año y medio en el Departamento de Sociología, y posteriormente cuatro años y medio de formación en el Departamento de Psicología.

El trabajo también representa un intento por superar el escaso nivel de interdisciplinariedad con otras ciencias sociales, elemento que desde mi perspectiva, se constituye en uno de los aspectos más débiles, en los planteamientos curriculares actuales de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional. Este trabajo además se sustenta, en una serie de principios epistemológicos y ontológicos que escapan y superan, a aquellos principios que restringen como objeto de la Psicología a la conducta y en cambio, permiten proponer a la subjetividad humana, como un campo válido de investigación científica en su interior. Al respecto considero firmemente que la Psicología cuenta con bastantes elementos teóricos y conceptuales, que impiden continuar con la defensa estéril, de una posición excluyente frente a las demás ciencias humanas.

La organización de este informe es bastante clásica; se divide en cuatro capítulos que remiten en primer lugar al marco teórico o a los aspectos conceptuales que permiten observar y tratar de comprender el objeto del estudio; en segundo lugar se encuentra el capítulo dedicado a exponer la fundamentación metodológica y el conjunto de instrumentos con los cuales se realizó la recolección de la información; en tercer lugar se exponen los hallazgos de la investigación, bajo los requerimientos más difundidos desde la Teoría de las Representaciones Sociales; y en cuarto lugar se presenta un capítulo de contextualización de la información obtenida en un marco de significación más amplio; al final se muestran las conclusiones del estudio. Como casi siempre, los detalles ocultos al informe final de una investigación, se conservan solamente en la memoria del investigador.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad y a pesar de que lo siguen haciendo, muchos estudiantes y jóvenes se preguntan indirectamente por la razón y por el sentido de su asistencia a la escuela¹ (Duschatzky: 1999), y paralelamente desde diversos ámbitos académicos y directivos asociados al campo de la educación, se cuestiona sobre lo que ésta ofrece a la vida de los estudiantes (Tenti: 2000); inclusive, “parece ser que desde que apareció (la escuela), en el escenario histórico se comenzaron a hacer propuestas para mejorarla o para transformarla” (Álvarez: 1995: 7). La relación entre el sentido de la escuela construido por los estudiantes y el concebido desde las altas directrices educativas, constituye sin duda una relación recíproca y compleja, en donde se articulan tópicos psicológicos, sociales, económicos, históricos y por supuesto políticos. La presente investigación pretende incrustarse dentro de una línea general que busca la comprensión de la escuela a la luz tal relación, esto es, del escudriñamiento de su rol dentro de la dinámica social y dentro de la manera en que los estudiantes construyen su experiencia, y significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos, (Dubet y Martuccelli: 1997). Analizar y contrastar los significados que jóvenes pertenecientes a estratos socioeconómicos medios, atribuye a su experiencia escolar, mediante el uso de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici: 1961; Jodelet: 2000) y a la luz de las principales propuestas de significación frente a la institución escolar; se constituye en el mayor propósito para este estudio.

Mediante la comparación de los hallazgos obtenidos, con las conclusiones de otras investigaciones similares, se busca igualmente identificar las características sociales que engendran las posibles diferencias y/o similitudes entre ellas, con lo cual “se otorga una importancia básica a la cuestión de la inserción social de los sujetos” (Ibáñez: 2001:207). Por lo tanto, las preguntas que se pretenden resolver en este estudio son las siguientes: (a) ¿Cuáles son las diferencias y/o similitudes en el sentido de la experiencia escolar (Representaciones Sociales de la escuela), para el grupo de estudiantes participantes?; (b) ¿Cuáles son los principales elementos que condicionan éstas diferencias y/o similitudes?, y (c) ¿Qué significan estas Representaciones Sociales a la luz de las actuales propuestas educativas?

Algunos autores (Duschatzky: 1999; Mockus: 1995), afirman en general que existe una tendencia que afecta a las actuales escuelas, frente a su mayor permeabilidad a las formas de conocimiento extraescolar y por lo tanto frente a su concepción tradicional ligada únicamente al saber académico. El conocimiento extraescolar por su parte, se encuentra estrechamente vinculado a la vida cotidiana de los jóvenes, que en calidad de estudiantes conforman las comunidades escolares, por lo cual, no solo los elementos sociales y económicos que les condicionan, sino la configuración de sus subjetividades (González: 2002), se constituyen como factores valiosos para acceder al sentido que la escuela tiene para ellos y posiblemente también para indagar sobre el sentido que ella tiene dentro de la dinámica social.

Desde un marco más general, es decir, desde la relación entre educación y sociedad, se afirma entre otras cosas que “desde la época colonial a cada categoría social corresponde una línea educativa definida y el paso de una a otra es excepcional” (Helg: 1987: 295), lo que indica en

¹ El término “escuela”, en este trabajo hace referencia a la institución escolar como tal y no simplemente a su restricción frente a los niveles de educación básica. También hace referencia al hecho de asistir a ella.

principio, que históricamente uno de los elementos que fortalecen las brechas y fragmentación de la sociedad colombiana es la concepción de su sistema educativo y el conjunto de intereses que le subyacen; por lo que, una articulación entre sus principales rasgos y la influencia que éstos ejercen sobre la Representación Social de la escuela en virtud a la diferencia de clase, se erige sin duda como un conocimiento necesario con el propósito de enriquecer la discusión reflexiva en torno a la naturaleza de la educación y de su dinámica dentro de la sociedad. En tal dirección, y como corolario de la anterior idea, “recuperar al sujeto perdido de la institución escolar, sea maestro o alumno, significa recuperar la palabra, el derecho a pensar y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos” (González: 2005: 6), es decir, indagar acerca de los significados que en este caso generan los jóvenes estudiantes sobre la escuela, significa revalidar y lograr una mayor fundamentación de la posición desde la cual se divisa el horizonte de la institución escolar, el cual en algunos ámbitos, se encuentra concebida solamente como un espacio de reproducción social y cultural. (Althusser: 1974; Bourdieu: 2001).

Una mayor fundamentación de esta posición, se encuentra relacionada también con un análisis de los significados atribuidos a la escuela como el propuesto, en tanto que invita a realizar una mirada de la institución escolar como un escenario que cobra un sentido que se inserta en la eventual transformación de los principales aspectos que caracterizan la sociedad de la cual hace parte (Giroux: 1992), y porque adicionalmente, rescata al sujeto como generador de sentidos dentro de su contexto cultural; desde este punto de vista, la escuela no solamente hace parte de ello, sino es “el primer sitio en donde se esperan respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla”(Bruner: 1997:10).

En este contexto, el trabajo se orientó por los siguientes objetivos:

General:

Analizar las Representaciones Sociales de la escuela, en un grupo de estudiantes pertenecientes a un colegio privado de clase media.

Específicos:

- (a) Exponer las Representaciones Sociales de la escuela para los estudiantes participantes.
- (b) Interpretar las Representaciones sociales de la escuela, a la luz de las principales propuestas de significación sobre ella.
- (c) Contrastar los hallazgos de este estudio, con los obtenidos en algunas investigaciones latinoamericanas similares.

1-MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone el conjunto de elementos y de fundamentos teóricos, que permitieron acotar y focalizar el análisis propuesto en el estudio. Primero se muestran las razones que indujeron la articulación de distintos conceptos y luego se expone cada uno de ellos por separado.

1.1 Articulación conceptual

En correspondencia con la naturaleza de los objetivos propuestos, el horizonte teórico que sustenta la presente investigación es el resultado de la articulación de tres ejes conceptuales: (a) La Teoría de las Representaciones Sociales (RS), (b) Las principales propuestas de significación sobre la escuela y (c) La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y la singularidad de lo juvenil (SJ). Esta articulación responde además, a la intención por interpretar con mayor profundidad los significados que configuran las RS de la escuela, y a la búsqueda de la integración entre algunas de las principales tendencias de investigación sobre la institución escolar.

Una presentación del estado del arte de la investigación sobre la escuela puede manifestarse en la agrupación en las siguientes tendencias, de acuerdo con los propósitos generales que persiguen:

- Rendimiento académico y relación con factores extra escolares como por ejemplo, prácticas de crianza, papeles activos de los padres en la educación de sus hijos, y algunos factores socio demográficos.
- Procesos de adaptación de grupos minoritarios en la escuela, entre los cuales se destacan los análisis de variables como el género, la raza, inmigrantes, y refugiados.
- Experiencia escolar y su relevancia en la planeación de los sistemas y políticas educativas.

Como se observa, aunque se han realizado estudios psicológicos, que privilegian aspectos relacionados con la percepción y con el aprendizaje; y se han realizado estudios sociológicos, que hacen énfasis en los sistemas y en las políticas educativas; no existe una tendencia clara que intente articular estas dos perspectivas; por lo cual la Teoría de las RS se erige como un marco conceptual que trata de realizarlo debido a que, de acuerdo con Ibañez (2001), el concepto de RS se caracteriza por dos rasgos peculiares: (a) Su ubicación estratégica en la intersección entre la Sociología y la Psicología, lo cual lo convierte en un concepto psicosociológico y (b) Su composición polimorfa, ya que recoge e integra toda una serie de conceptos que presentan, cada uno de ellos, restricciones propias que sin su articulación se sujetan únicamente al ámbito operacional. El concepto de la RS, funciona como un marco amplio en donde convergen un conjunto de fenómenos y procesos sociales y psicológicos que le subyacen. Sin embargo, "las RS no pueden ser reificadas como un objetivo final en el estudio que las utilizan, lo que ha llevado a un ciclo de investigaciones empíricas descriptivas y repetitivas que han aportado muy poco a la teoría, así como al desarrollo de un corpus sólido y en extensión de la Psicología social" (González: 2002: 122); en la cita se manifiesta que tanto la falta de investigaciones dirigidas a los procesos de desarrollo de la teoría en sí misma y a sus funciones en diversos contextos y áreas de la sociedad, como la falta de una inclusión

más amplia en otras propuestas teóricas, hacen necesario que el análisis de la RS de *algo* para *alguien* se sustente en otra teoría pertinente y no simplemente se detenga en la obtención o descripción de la misma. Por estas razones, en este estudio se ha recurrido a las principales propuestas de significación sobre la institución escolar y en segundo lugar se ha recurrido también a la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural (González: 2002) y a la singularidad de lo juvenil (Serrano: 2002), con el propósito de sustentar un análisis de sus relaciones frente a la experiencia escolar.

De este modo se pretende igualmente, ubicar el quehacer investigativo psicológico en un ámbito interdisciplinario, caracterizado principalmente por el constante debate frente a otras disciplinas y ubicándolo también dentro de una lógica de pensamiento complejo (Morin: 1998), esto es, dentro de una epistemología que abarque de forma integral al hombre. A continuación entonces, se exponen las principales categorías de los ejes conceptuales mencionados.

1. 2 El concepto de Representación social (RS)

Como se expresó, el concepto de RS se caracteriza por ser psicosociológico y polimórfico (Ibañez: 2001), ya que desde sus orígenes, su deslinde se encuentra estrechamente ligado a campos sociológicos, específicamente frente a la noción de representación colectiva² (Durkheim: 1951), y a campos de la Psicología social, específicamente frente a los elementos que aporta el interaccionismo simbólico³ (Mead: 1934); la siguiente definición propuesta por Moscovici (1961) en su tesis doctoral, ha sido interpretada como un intento de articulación analítica de los dos campos:

Es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p :16-17)

La particularidad de ese conocimiento hace referencia al conocimiento del *sentido común*, cuyos objetivos más destacados tienen que ver con la facilitación de la comunicación y con la incorporación al ambiente social en el que el sujeto se desenvuelve, esto es, apunta al análisis de la cotidianidad. A propósito Jodelet afirma:

Las RS conciernen al sentido común, que se pone a disposición de la experiencia cotidiana, son programas de percepción, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros;

² De acuerdo con Elejabarrieta (1991), la noción de Durkheim guarda importantes diferencias conceptuales con lo que se entiende por RS. La primera diferencia es que para él, las Representaciones Colectivas (RC) son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, por el contrario, las RS son generadas por los sujetos sociales. La segunda diferencia es que el concepto de representación en la RC implica una reproducción de la idea social, por el contrario, tal concepto en la RS, es concebida como una producción.

³ La Interacción Simbólica se refiere a un proceso en el cual las personas interactúan con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Sin símbolos nada de lo anterior podría ocurrir. Nuestro pensamiento y acción serían totalmente restringidos.

que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público (2000: 10)

De acuerdo con lo anterior, las RS se encuentran inscritas en las prácticas cotidianas de los sujetos y permiten establecer las diversas formas por las cuales se involucran socialmente con los demás miembros de su grupo cercano, además se constituye gracias a la combinación entre las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social principalmente. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet: 2000: 10).

Respecto a la formación de las RS y siguiendo a Ibáñez (2001), se consideran tres fuentes de determinación; la primera hace referencia a un *plano más general*, esto es, aquellas condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan una sociedad específica, así como el sistema de creencias y de valores implícitos; la segunda fuente de determinación se relaciona con la dinámica propia de los *mecanismos internos de las RS*, se trata de la objetivación o el proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento socialmente adquirido en objetivos concretos (Jodelet: 1986) y el anclaje o el proceso de inserción de las representaciones en las relaciones intergrupo o en las representaciones preexistentes; y la tercera fuente se refiere a *las prácticas sociales* que se relacionan con la comunicación social, lo cual involucra desde los contenidos cotidianos de las conversaciones hasta los contenidos de la transmisión de información a través de los medios masivos de comunicación.

Frente a la estructura y mecanismos de la RS, Moscovici (1961) indica en primer lugar que existen tres dimensiones de análisis; la actitud, la información y el campo de representación. La *actitud* hace referencia a la orientación favorable o desfavorable frente al objeto de la RS, por lo que se entiende en función a la dimensión evaluativa y en su carácter fáctico, de modo que "el componente actitudinal de la RS dinamiza y orienta decisivamente las conductas hacia el objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad" (Ibáñez: 2001: 185); la *información* se comprende como la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social, lo que presenta implícito un elemento diferenciador de grupos sociales en cuanto a la posibilidad y facilidad de acceso a información tanto en cantidad como en calidad, por lo cual la ubicación social y las pertenencias sociales inciden en el tipo de representación social que se forma; el *campo de representación* se concibe como la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada y que puede variar entre grupos o al interior de uno mismo; en otras palabras, "se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación" (Ibíd: 185), es decir es el campo en donde se interceptan y articulan los contenidos asociados por medio de los cuales se representan los objetos o fenómenos sociales, además "se organiza en torno a un esquema o núcleo figurativo que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación" (Ibíd: 186), también impregna de sentido y significado a los demás elementos presentes en este campo.

En segundo lugar, Moscovici incluye en la dinámica de la RS dos procesos ya mencionados, que se encuentran profundamente entrelazados y que explican la relación entre lo social y lo

psicológico. El primero denominado como *objetivación* es la manera en que se formalizan conocimientos abstractos y se tornan concretos, este proceso se inicia con la *selección y descontextualización* de elementos que resultan sugestivos para un sujeto, es decir "actúa como un filtro que retiene aquellos elementos significativos y rechaza otros por no ser pertinentes" (Aguirre: 2000: 16), lo destacado en este momento es la interacción expresada entre el sujeto, la subjetividad y el medio socio cultural del cual hace parte, esto significa que tal ejercicio selectivo no se encuentra asociado solamente al ámbito individual, sino que se encuentra condicionado al conjunto de determinantes sociales que le subyacen; después los elementos seleccionados se comienzan a organizar en torno al *núcleo figurativo* con el propósito de formar una imagen del objeto representado coherente y concreta; esto es, se estructura y jerarquizan los elementos previamente seleccionados; y por último, se *naturalizan* los elementos ya figurativos de la representación, es decir ya no resultan extraños sino que son familiares y se les connota la dimensión ontológica correspondiente.

El segundo proceso denominado *anclaje*, se entiende como el modo en que las representaciones se insertan al sistema de representaciones grupales pre-existentes, se trata del enraizamiento social de la representación y de su objeto (Jodelet: 1986), esto es, su otorgamiento de significados y de sentidos. Adicionalmente, el proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender "a) Cómo se confiere significado al objeto representado, haciéndolo con relación al sentido que se le otorga a la representación, b) Cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta, y c) Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción, y la conversión de los elementos de este último en relación con la representación: los sujetos se comportan según sus representaciones y sus sistemas de interpretación" (Ibíd: 486).

Para Moscovici, tanto el proceso de objetivación como el de anclaje y los subprocesos que les acompañan, se articulan de una manera compleja que induce a una delimitación de las principales funciones de las RS. De acuerdo con Elejabarrieta (1991), éstas se pueden sintetizar en tres ámbitos: (a) Interpretar y reconstruir la realidad social, de forma que la comunicación con los demás se sustente en un marco de sentido común, y que se refleja en la vida cotidiana; (b) Integrar la novedad, ya que mediante las RS se hacen comunes, corrientes y convencionales los objetos, personas o acontecimientos que resultan poco familiares; y (c) Orientar comportamientos y relaciones sociales, ya que funcionan como marco guía para las acciones.

Es necesario también aclarar que no toda construcción de pensamiento social es una RS, pues existe todo un trabajo teórico que se ocupa de emitir criterios diferenciadores con el fin de deslindar la RS de otros conceptos afines como por ejemplo: estereotipos, imaginarios, etc.⁴

⁴ Las RS presentan como características mínimas las siguientes: "1- Su existencia caracteriza un grupo y cada uno de los miembros se identifica con ella, por lo menos en coincidencia con el núcleo figurativo; 2- Todo conjunto de opinión no necesariamente es una RS; 3- Debe tener mínimo tres elementos: estar estructurada, contener elementos emocionales comunes y tener una orientación del comportamiento; 4- Debe haber relación con la posibilidad que tienen las RS de integrar elementos nuevos del ambiente; y 5- Su existencia no está dada al azar, pues se encuentran inscritas en unas condiciones sociales e ideológicas que las determinan" (Morales, 2005:36). Por otra parte, Moscovici y Hewstone (1986) relacionan la RS, con la noción de *Habitus* de Bourdieu cuando escriben "las representaciones forman parte de ese Habitus que transforman una masa de instintos y

1.3 Principales propuestas de significación hacia la institución escolar

Desde una visión sociológica fundamentada en las directrices Marxistas, Althusser (1974), entiende la escuela como un dispositivo en donde se legitima y se preserva el funcionamiento social, esto significa que la institución escolar fundamentalmente se erige como un espacio de socialización y como *reproductor* de las relaciones sociales que a su vez sostienen las relaciones de producción. De este modo, la configuración de valores asociados a las lógicas de dichas relaciones, el uso de la fuerza y de la ideología para sostener a las clases dominantes en todas las esferas de control importante, y la producción de conocimiento y de habilidades relevantes en formas específicas de trabajo; conforman los pilares más sobresalientes que sustentan su propuesta. En esta misma línea, se involucra posteriormente la dimensión de la *reproducción cultural*, cuya elaboración más destacada es la Bourdieu (2001), quien expone una serie de mecanismos por los cuales la escuela contribuye a reproducir la distribución de capital cultural⁵, y los cuales se sintetizan de la siguiente manera:

El físico Maxwell imagina un demon que, entre las partículas de movimiento más o menos calientes, es decir más o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que la temperatura baja. Haciendo esto, él mantiene la diferencia, el orden que de otro modo, tendería a destruirse. El sistema escolar actúa a la manera del demon de Maxwell, (...), mediante toda una serie de operaciones de selección, separa los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él (Bourdieu, 2003: 111)

De este modo, la escuela selecciona y tiende a mantener las diferencias sociales, las cuales se encuentran íntimamente entrelazadas al capital cultural. En consecuencia el sentido de la escuela desde la perspectiva reproductora dentro de la dinámica social es “garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la misma sociedad” (Pérez Gómez: 1995: 18).

Sin embargo, desde el abordaje propuesto desde la *Pedagogía Crítica*, (Giroux: 1992, MacLaren: 1997, Apple: 1997, Freire: 1985), la comprensión de la escuela no se remite únicamente a la reproducción; sino que invita a observarla además, como un espacio que traspasa lo lineal y lo automático, y la ubica en el terreno de las contradicciones y de las resistencias que se escenifican allí; tanto los procesos de socialización como los pedagógicos y en general toda la cultura escolar implícita, se observan como procesos conflictivos. Lo más destacado de estas propuestas es el rescate de los sujetos y de las subjetividades implicadas y relacionadas con su actividad cotidiana, en otras palabras “hay en las escuelas (...), mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan (Apple: 1989: 9)” (Citado en Pérez Gómez: 1998), estas mujeres y hombres son directivos, maestros, estudiantes, etc., quienes constantemente interpretan y significan sus experiencias relacionadas

órganos en un universo ordenado, en un micro cosmos humano de macro cosmos físico hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una Psicología, nuestra naturaleza como obra de la cultura” (p: 709).

⁵ De acuerdo con Bourdieu, existen tres tipos de recursos que inducen a diferentes tipos de capital: - Recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal).- Recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente).- Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o “clientelas”. (Martín Criado: 2004: 2).

con la escuela. Por lo tanto, observar la escuela desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, significa no reducirla a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a los de reproducción; sino abordar la vida cotidiana de un conjunto de sujetos que convergen en ella, y además significa la oportunidad de re-pensarla a la luz de los significados que se construyen sobre ella y sobre los roles que cada uno “debe” cumplir. Así, por ejemplo, la práctica pedagógica es una práctica social en la cual los docentes se consideran como intelectuales (Giroux: 1997) y los estudiantes son sujetos activos y creadores (Freire: 1985). Como consecuencia, se observa a la escuela como uno de los escenarios más propicios para modificar el orden social existente.

Otro elemento de significación es la *carga histórica* que la escuela soporta, y que origina todo un conjunto de condiciones específicas frente a los sentidos que se le atribuyen; al respecto se afirma:

La escuela moderna no ha sido una opción inevitable en la historia occidental. Es más, su historia es la historia de una apuesta política y cultural, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario para los contemporáneos. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza. (Braslavsky: 2001: 19)

Este aspecto también se hizo evidente en la conformación histórica de la escuela y de la educación en nuestro país, ya que “durante el siglo XIX, la educación, en su forma escuela, emergió de manera conflictiva, como cualquier proceso de nacimiento” (Álvarez: 1995: 8); y por lo tanto concebir la educación y la escuela como una necesidad social fue producto de un profundo enfrentamiento político y cultural. Así mismo, de acuerdo con Helg (1987), la primera mitad del siglo XX fue un escenario en donde se conformó gran parte de la lógica que sustenta el actual sistema educativo; su crecimiento estuvo sujeto tanto a las condiciones y necesidades económicas del país, como a los intereses de las clases dirigentes y estuvo principalmente sostenido por dos pilares frágiles, esto es, la Iglesia católica y el Estado. A propósito la autora escribe:

En nuestros días la educación se volvió prioritaria entre las demandas de los padres de familia de todas las clases sociales. Pero, por parte de las élites dirigentes, nos encontramos lejos de la esperanza que brevemente agitó los años 1930 cuando la educación representó el medio de realizar la integración nacional y los docentes debían preparar el advenimiento de una sociedad nueva, más justa y feliz. Desde entonces la sociedad colombiana no ha cesado de dividirse y fragmentarse, reforzando su pesimismo y su individualismo. Pero la oligarquía sabe que para preservar una paz precaria debe suministrar a cada uno al menos la esperanza de creer que podrá aspirar a una mejor posición que los demás (p: 292)

La fragmentación social de nuestro país afecta el sentido de educarse en la escuela, ya que éste se encuentra profundamente condicionado por la capa social a la cual pertenece el joven estudiante, y como se mencionó, aún a cada categoría social corresponde una línea educativa diferente. Dichos elementos se potencian gracias a la actual concepción de educación, que en nuestro país se halla sujeta a una *visión economicista*, en donde las reglas del mercado operan como principales directrices, y por lo que se organizan y dirigen las escuelas como prestadoras de un servicio que ahora es una mercancía (Miñana y Rodríguez: 2003). Sus implicaciones tienden hacia el fortalecimiento en la fragmentación de nuestra sociedad y a reproducir las diferencias sociales y culturales subyacentes, mediante su apuesta a una separación entre la vida escolar y la vida cotidiana.

Se recurre también a *tres propuestas investigativas latinoamericanas*, que de modo similar intentan develar los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela: (a) *La escuela como frontera* (Duschatzky: 1999), en donde un grupo de jóvenes de barrios populares de Buenos Aires, relataron su experiencia escolar y la conciben como un “horizonte de posibilidades”; (b) *Proyecto Atlántida* (Parra: 1995), llevado a cabo en las principales ciudades del país, donde se muestran algunas de las connotaciones que los jóvenes de esas ciudades le atribuyen a la escuela, especialmente como espacio de construcción de amistades; (c) *RS de la escuela en jóvenes desescolarizados*, (Sapiains y Zuleta: 2001), en donde un grupo de habitantes de edades entre los 15 y 19 años, de barrios populares de Santiago de Chile, formulan sus sentidos relacionados con el hecho de estudiar, allí se reporta que la escuela se concibe como una institución garante de aspiraciones futuras y sin embargo, no se visualiza la posibilidad de reescolarización como válida.

Finalmente se retoma una propuesta conceptual catalogada como *Tipos ideales del sentido de la escuela*, (Tenti: 2000), quien en el marco de análisis de las culturas juveniles y las escolares, propone tres tipos ideales, y advierte sin embargo que ellos no se encuentran de ningún modo distribuidos aleatoriamente, sino que son producto de un conjunto de factores interrelacionados. Estos son: *La obligación como sentido*, que hace referencia a una obligatoriedad social más que jurídica, en tal caso “ir al colegio” no es objeto de elección sino se encuentra ligada a una condición de edad; *La razón instrumental*, en donde se asume la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro, como por ejemplo cursar una carrera universitaria, obtener un mejor empleo, etc., pese a que los contenidos en sí mismos carezcan de sentido; y *El amor al conocimiento*, el cual tiene que ver con la pasión al saber o a uno de sus campos y que desde una de las perspectivas pedagógicas, se constituye en el mayor recurso para el éxito en la carrera escolar. Al respecto, el autor señala además:

La relación gratuita, desinteresada con el conocimiento es más probable que surja en las clases más liberadas de las urgencias relacionadas con la sobre vivencia. Las clases medias, cuyo capital económico, social y cultural les permite aspirar a un ascenso social, están objetivamente más predispuestas a desarrollar una lógica instrumental y a sacrificarse en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro. Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales más preciados, no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica, ya que cuando “no se tiene futuro”, porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la idea del sacrificio en función del futuro parece absurda. (...). Cuando éste es el caso, las condiciones de ‘educabilidad’ de los jóvenes se encuentran seriamente comprometidas (Tenti: 200: 71).

1.4 La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y la singularidad de lo juvenil

La noción de la subjetividad desde el enfoque histórico cultural (Vygotski: 1998), rompe con un conjunto de dicotomías presentes en la tradición de la Psicología y la ubica dentro del pensamiento complejo (Morin: 1998), por lo cual se afirma:

Lo que se trata es de comprender que la subjetividad no es algo que aparece solo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se constituye el sujeto individual, y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad. Tenemos que reemplazar la visión mecanicista de ver la cultura, sujeto y subjetividad como fenómenos diferentes

que se relacionan, para pasar a verlos como fenómenos que, sin ser idénticos, se integran como momentos cualitativos de la ecología humana en una relación de recursividad. (González: 2002: 164)

La génesis de esta concepción, se encuentra ligada estrechamente a una de las tesis fundamentales y más ampliamente difundidas de la obra de Vygotski, es aquella según la cual, los procesos psicológicos superiores⁶ tienen su origen en procesos sociales (Wertsch: 1998), idea que resulta innovadora aún en la actualidad. En otras palabras, “lo psíquico humano es producto del desarrollo histórico social de la humanidad” (Montealegre: 1994: 11). Para González (2002), del acercamiento y la actuación del sujeto frente al contexto cultural, surge un proceso constante denominado *configuración subjetiva*, que se encuentra estrechamente relacionado con la historia individual y por lo cual toda función psicológica se encuentra inmersa en ella. La historia no se limita a lo discursivo o a lo narrativo, no se agota allí, sino que se refiere al conjunto de experiencias emocionales y hacen que cada sujeto presente un carácter único e irrepetible.

Otra de las categorías fundamentales dentro de esta concepción, es la de *sentido*. En este caso el sujeto es generador de ello y tal proceso, como se anotó, no se restringe solamente a la producción de discursos y narrativas⁷, sino que además de incluir lo anterior, y todo el conjunto de procesos relacionados con la mediatización semiótica, incluye una esfera afectiva que se encuentra asociada con los procesos de significación.

En síntesis, en la actualidad la subjetividad desde el enfoque histórico cultural ofrece un campo de investigación fundamentado en la complejidad (Morin: 1998) y en la epistemología cualitativa (González: 1997), cuyos elementos esenciales giran en torno a la construcción del sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González: 2000); lo cual no reduce la subjetividad a un estado interno sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y social.

Por otra parte y debido a que “la escolarización ‘crea juventud’, es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales” (Tenti: 2000: 61) y que la pregunta por la singularidad de lo juvenil, como aquello que permite diferenciar a la juventud de otras formas de subjetividad (Serrano: 2002), se erige como un continuo cuestionamiento; es necesario explicitar las lecturas que se han realizado frente a su conformación. Al respecto Serrano (2002) propone dos tendencias, en la primera se hace referencia a concebir a la juventud como un momento vital “transitorio”, que antecede a y se completa en, el mundo adulto; la segunda tendencia se enmarca dentro de una lógica diferenciadora, esto es, lo específico de lo juvenil es “lo otro”, en otras palabras, se trata de aquello que es extraño desde la perspectiva del mundo adulto. Sin embargo:

⁶ Los procesos o funciones psíquicas superiores son aquellas que caracterizan al ser humano y constituyen una evolución cualitativa de las funciones psíquicas elementales.

⁷ La aproximación socio cultural, que ha representado una lectura del pensamiento de Vygotski de inspiración fundamental en una Psicología norteamericana, que venía evolucionando de la Psicología cognitiva, ha contribuido de forma importante a la divulgación de Vygoyski en el mundo occidental, pero simultáneamente ha presentado un Vygotski sujetado a las cosmovisiones de los autores que lo interpretaron, para los que la dimensión de sentido, que representa uno de los aportes mas ricos de su obra, queda reducida a las formas particulares de significado en una concepción mucho mas lingüística que psicológica. Aquí el sujeto complejo de Vygotski desaparece tras la dimensión procesual de la mediatización semiótica. (González: 2002:174).

En ambos casos, el discurso de estos conocimientos (...), en lo juvenil, está altamente marcado por el mundo adulto que por efecto o defecto se convierte en la lógica desde la cual se bosqueja la diferencia o similitud que se encuentra en el joven, lógica que algunos hemos denominado como ‘adultocentrismo’, pues opera como un modelo centro-periferia para definir a los sujetos, siendo la periferia aquello que no encaja con el modelo de ser adulto (Serrano: 2002: 12)

En ambos casos también, puede concebirse que la educación en la escuela busque en primer lugar fundamentar al estudiante para su vida adulta y en segundo lugar erradicar todo lo excéntrico que puede resultar de su otredad. Tal búsqueda conduce a un enfrentamiento entre la cultura escolar y la cultura juvenil, que induce al establecimiento de una dinámica compleja en sus posibles ajustes.

Tanto la juventud como su producción son construcciones sociales, por lo cual se encuentran sujetas a la variabilidad histórica, económica y social, y en consecuencia sujetas también a las condiciones de vida y cultura de las poblaciones a escolarizar; detrás de las desigualdades y exclusión escolares están las desigualdades y exclusiones sociales (Tenti: 2000), en virtud a la relación entre la organización que resulta en clases sociales y las jerarquías que se desprenden por la posesión de capitales diferenciados⁸, (Serrano: 2002).

La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y la singularidad de lo juvenil, permiten un análisis de la relación entre la cultura escolar y la cultura juvenil, lo cual representa solo una de las aristas dentro de una discusión acerca de la articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar. (Mockus: 1995).

Los elementos teóricos expuestos constituyen la base desde la cual se observará el conjunto de datos e informaciones obtenidas, del mismo modo también se constituye en el marco de interpretación de la investigación.

⁸ El autor se apoya en la argumentación de Martín Criado (1998), quien diferencia entre capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos principalmente.

2. METODOLOGÍA

En este capítulo se muestran los elementos epistemológicos que sustentan la perspectiva metodológica escogida, se exponen los procedimientos y técnicas que permitieron recoger la información pertinente para la investigación y las características más destacadas de las personas que participaron en el estudio.

2.1 Fundamentación

En virtud a que el principal objetivo de este estudio busca indagar sobre los sentidos que se le atribuyen a la escuela, el enfoque metodológico se enmarca dentro del ámbito cualitativo-interpretativo, ya que sus presupuestos permiten un acercamiento en donde la riqueza del conjunto de significados y su contextualización se privilegian, (Erickson: 1989). La implicación más destacada que se deriva de adoptar este enfoque, es la búsqueda de formas diferentes en la producción de conocimiento, las cuales contrastan fuertemente con la tradición de investigación que en Psicología se ha fundamentado principalmente sobre el positivismo, cuya pretensión básica es describir, controlar y predecir conductas observables (Pérez: 1994); y en cambio propone como objeto de la investigación psicológica a la subjetividad, (González: 2000). Esta implicación es un eje transversal que funciona como elemento de articulación de tres tópicos que se derivan del marco teórico expuesto y de la especificidad concreta de este enfoque.

El primer tópico es la *epistemología cualitativa*, en donde lo *cualitativo* se comprende esencialmente como una definición epistemológica, es decir determinada por los procesos que subyacen la forma en que se produce el conocimiento y por el carácter ontológico y específico de los objetos de estudio implicados, por lo cual la epistemología cualitativa se ha propuesto “para satisfacer las exigencias epistemológicas inherentes al estudio de la subjetividad como parte constitutiva del individuo y de las diferentes formas de organización social” (González, 2000: 19). El autor indica a su vez tres principios que apoyan su propuesta y los cuales se sintetizan en los siguientes aspectos: (a) El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa, por lo cual éste no se reduce a la sumatoria de hechos definidos en el momento empírico y la interpretación se concibe como un proceso que rescata al sujeto investigador, cuyo campo de análisis se extiende hacia la reconstrucción e integración de la información obtenida en marcos conceptuales coherentes y profundos; (b) Carácter interactivo del proceso de construcción del conocimiento, en donde las relaciones entre investigador e investigado cobran un matiz comunicativo cuyos escenarios involucran formas de trabajo de discusión grupal y de mayor profundidad, lo cual reivindica la importancia del contexto y de las relaciones entre todos los sujetos que participantes; y (c) La significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento, esto no significa la individualidad por sí misma, ya que “la singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva del individuo” (Ibíd: 23). En ese sentido la validación del conocimiento científico no se hace legítima en virtud a la cantidad de sujetos estudiados, sino en virtud a cualidad de su expresión. A partir de estas consideraciones, se afirma en síntesis:

La investigación cualitativa no corresponde a una definición instrumental, es epistemológica y teórica, y está apoyada en procesos diferentes de construcción de conocimiento, orientados al estudio de un objeto distinto del de la investigación cuantitativa tradicional en Psicología. La investigación cualitativa

se orienta al conocimiento de un objeto complejo: la subjetividad, cuyos elementos están implicados simultáneamente en diferentes procesos constitutivos del todo, los cuales cambian frente al contexto en que se expresa el sujeto concreto. (González: 2000: 33).

El segundo tópico hace referencia a la *aproximación procesual para el estudio de las RS*, (Banchs: 1999: 26), cuyo abordaje principal es de tipo hermenéutico, allí se entiende al ser humano como productor de sentidos, y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, ésta aproximación se encuentra muy cercana a las posturas provenientes del interaccionismo simbólico⁹ (Mead: 1934; Blumer, 1982). En tal dirección, los métodos de recolección y análisis de datos cualitativos, como la triangulación de técnicas y teorías (Denzin: 2000), se constituyen en las formas más destacadas del diseño metodológico correspondiente. Desde este enfoque, el análisis se centra en los aspectos constituyentes de la RS y se hace énfasis en los procesos sociales y psicológicos subyacentes e insoslayables, fundamentalmente se busca indagar por el sentido que se otorga a la RS; al respecto, se afirma entonces:

Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado por el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían, entre otras cosas, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales, (Banchs, 1999: 27)

El tercer tópico se sustenta en la lógica que se expresa en la *etnografía de nivel múltiple*, (Ogbu: 1993), la cual es una propuesta de integración entre la micro y la macro etnografía acerca del análisis de la escolarización. Según el autor, los supuestos que le subyacen son: (a) La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas; (b) La naturaleza de esta conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización; (c) Las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de realidad social; y en consecuencia, (d) Una adecuada etnografía escolar no se reduce al estudio de acontecimientos en la escuela, sino debe también estudiar las fuerzas sociales e históricas relacionadas. A pesar de que este estudio no se considera como una etnografía escolar en rigor, sí se inscribe dentro de una perspectiva etnográfica. Así mismo, se hace énfasis en el análisis de las relaciones entre la estructura ecológica, esto es, el contexto social y económico; la estructura cognitiva, es decir, el conjunto de interpretaciones en virtud de la realidad social y económica; y entre las conductas escolares propiamente dichas. Este elemento resulta fundamental ya que se encuentra muy cercano al análisis propuesto desde la Teoría de la RS.

Los tópicos expuestos constituyen tres aproximaciones que en general buscan otorgar un estatus relevante al conocimiento que los sujetos investigados poseen, por lo tanto, en este estudio se ha optado por el uso de estrategias que estimulen su expresión verbal. Aparte del análisis de la subjetividad como objeto de estudio en Psicología, otra implicación importante del enfoque metodológico propuesto, es su incrustación dentro del pensamiento complejo

⁹ La Interacción Simbólica se refiere a un proceso en el cual los humanos interactuamos con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Sin símbolos nada de lo anterior podría ocurrir. Nuestro pensamiento y acción serían totalmente restringidos.

(Morin: 1998)¹⁰, desde donde se postula la necesidad de pensar y crear una epistemología sobre la base de una concepción integral del hombre y de su mundo.

2. 2 Técnicas de recolección de información

En primer lugar se utilizó la observación, cuya transformación en técnica de investigación social se denota si se orientan, se planifican y se controlan sus fines (Olabuenaga e Ispuza: 1989); en el presente estudio se relaciona directamente con la descripción y caracterización de la institución escolar y del contexto local en donde se produce la RS. Dentro de la gran variedad de clasificaciones, se ha retomado la realizada por Spradley (1980), quien propone como criterio diferenciador, el grado de participación del observador dentro de la dinámica social observada; desde este punto de vista se realizó una observación con participación moderada, esto es “el balance entre miembro y extraño, entre participación y observación que el etnógrafo trata de realizar” (Spradley: 1989: 60). Entre sus ventajas se encuentra “la facilidad de acceso del investigador al significado que dan los actores a su actividad, pues este rol permite pedir aclaraciones y (...) a su vez, se dan pistas a los anfitriones sobre la dirección de la investigación” (Vallés: 2003). El registro y detalles de las observaciones se hizo posible mediante el diligenciamiento de un diario de campo que se articuló con las propuestas del documento: *Guía para el trabajo de campo en escuelas y colegios en el Departamento del Atlántico, Bogotá, Villavicencio e Ibagué*, el cual hace parte del proyecto: *Saberes locales y Construcción de lo público en la escuela*¹¹, adelantado paralelamente en el programa RED. Como parte de la caracterización institucional y elemento de apoyo para el diseño de las otras técnicas empleadas, se revisó y analizó el conjunto de documentos oficiales del colegio, en concreto: el proyecto educativo institucional (PEI), periódico escolar, algunas actas de reuniones de docentes, el manual de convivencia y los planes curriculares y sus proyectos derivados.

En segundo lugar se acudió a la escritura de breves relatos personales. Cada uno de los estudiantes participantes en la investigación narró allí algunos aspectos concretos acerca de su experiencia escolar y de la dinámica con sus amigos. Este tipo de relato puede entenderse como “la manera, en que los actores sociales producen, representan, y contextualizan su experiencia y conocimiento personales por medio de narrativas” (Coffey y Atkinson: 2003: 64), en ese sentido, se expresaron algunas acontecimientos relacionados con la manera en que se otorga sentido al hecho de asistir al colegio. Los relatos se estructuraron en torno al cuestionamiento frente a la posibilidad de haber pensado o no, en dejar de estudiar y en los motivos por los cuales lo continúan haciendo; además se solicitó a los participantes que

¹⁰ Los supuestos más relevantes de la teoría de la complejidad, de acuerdo con Castellanos (2003), se pueden enunciar de la siguiente manera: (a) La naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado, lo cual rescata lo singular y la multiplicidad en el desarrollo humano, es decir se integra lo social, lo cultural, lo biológico, etc.; (b) La presencia de lo imprevisto como forma de expresión, o en otras palabras se refiere a la idea de incertidumbre, esto es, a que lo único seguro dentro de la compleja realidad es el cambio, y (c) Una concepción abierta de la relación sujeto-objeto, lo que involucra el contexto cercano o si se quiere su *mundo local*, frente a las condiciones generales dentro de las cuales se encuentra inmerso el sujeto.

¹¹ Proyecto presentado por el Programa RED a la convocatoria nacional: Apoyo a grupos de investigación consolidados con docentes nuevos MARSUPIAL. Dirigido por el profesor José Gregorio Rodríguez

describieran un poco a su grupo de amigos más cercanos y las ideas que ellos también presentan ante el hecho de estudiar.

En tercer lugar se usaron como técnicas, la entrevista y el grupo de discusión (GD), las cuales pueden enmarcarse dentro de lo que Vallés (2003) denomina como técnicas conversacionales, su denominador común es su inserción dentro del contexto del discurso social. A propósito se afirma: “El grupo de discusión es una técnica que como la entrevista abierta o en profundidad y las historias de vida, trabaja con el habla. En ellas, lo que se dice, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad” (Canales y Peinado, 1999: 289). Dado que el objetivo fundamental del GD es el estudio de las representaciones sociales que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros (Alonso: 1988), su aplicación en este estudio resultó fundamental puesto que permitió develar con mayor detalle algunos aspectos que se habían enunciado en los relatos anteriormente elaborados. Por su parte, las entrevistas realizadas pueden clasificarse como semi estructuradas, ya que se diseñaron con el propósito de profundizar en algunos aspectos significativos observados tanto en los relatos como en el GD, en tal caso fueron planteadas como un ejercicio complementario; esto no disminuye su estatus, simplemente las contextualiza dentro de todo el proceso investigativo. Es necesario recordar también que en virtud a que “la entrevista de investigación pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Ibíd: 76), sus análisis se hicieron siempre buscando referencias extra discursivas que dieran cuenta del posicionamiento social de los entrevistados, así como su conexión con las expresiones encontradas en las demás técnicas empleadas.

2. 3 Población, procedimiento e instrumentos

De acuerdo con De Souza (1999), los estudios que usan el modelo de las RS en el ámbito escolar, se pueden clasificar del siguiente modo: (a) Aquellos que tienen como interés primordial comprender al profesor, la génesis de sus representaciones y sus consecuencias sobre sus prácticas pedagógicas; (b) Aquellos centrados en la identificación de representaciones de estudiantes sobre aspectos específicos de la vida escolar y (c) Aquellos que procuran los efectos sobre el desempeño y el desarrollo afectivo de todos los agentes educativos. Desde este punto de vista, el presente estudio se enmarca dentro del segundo tema, ya que su población objetivo fueron los estudiantes, quienes son finalmente los que diariamente se enfrentan a la significación de su experiencia escolar (Duschatzky: 1999). Se escogió trabajar específicamente con los estudiantes de los grados décimo y once, principalmente debido a que su experiencia escolar es obviamente mayor y porque se encuentran enfrentados a la construcción de nuevos sentidos para su vida frente a la inminente culminación de su bachillerato. Participaron 48 estudiantes, quienes son la totalidad de los inscritos para estos grados en el colegio; todos escribieron los relatos mencionados, 6 de ellos hicieron parte del grupo de discusión y 2 fueron entrevistados. En la tabla 1 se muestra una breve descripción en virtud a las variables que se indagaron.

Como se observa, existe una distribución equitativa frente a la variable género, femenino (47.9%) y masculino (52.1%); mientras que en el resto de las variables se presentan algunas diferencias que comienzan a caracterizar a los sujetos participantes. De esta manera se resalta

que el 93.8% de ellos pertenecen a los estratos socioeconómicos tres y cuatro, los cuales corresponden a las clases medias de Bogotá, noción que se refuerza si se observan los porcentajes presentados en las variables del nivel educativo de los padres; para las madres el 73% y para los padres el 77. 1% con formación técnica y superior. Finalmente, las edades de los estudiantes se encuentran principalmente entre los 15 y 16 años (85.5%).

Tabla 1: Discriminación de número y porcentaje de estudiantes frente a variables indagadas.

Variable	Subcategoría	No. estudiantes	%
1. Grado	Décimo	29	60.4
	Undécimo	19	39.6
2. Género	Femenino	23	47.9
	Masculino	25	52.1
3. Estrato	Dos	1	2.1
	Tres	26	54.2
	Cuatro	19	39.6
	Cinco	2	4.2
4. Nivel Educativo Madre	Primaria	1	2.1
	Bachillerato	12	25.0
	Técnico	14	29.2
	Superior	21	43.8
5. Nivel Educativo Padre	Primaria	2	4.2
	Bachillerato	7	14.6
	Técnico	11	22.9
	Superior	26	54.2
	Fallecido	2	4.2
6. Edad	14	3	6.3
	15	21	43.8
	16	20	41.7
	17	2	4.2
	18	2	4.2

Por otra parte el colegio donde se realizó la investigación, denominado *George Washington School*, presenta una extensión de 746.93 m², cuenta con un salón para cada grado y en total son 14 aulas que corresponden a los niveles de pre escolar, primaria y bachillerato; se encuentran matriculados 452 niños, niñas y jóvenes y tan solo durante el termino del año 2006 se presentó su primera promoción, lo cual indica que es un colegio que busca consolidarse y que presenta una historia corta; no obstante ésta se remonta a un pasado relacionado como un colegio de élite; a propósito la coordinadora mencionó que “antes este era un colegio de estrato 8, y al parecer quebró porque el dueño, se fue para los Estados Unidos; luego la Señora Ana (actual propietaria) lo compró y lo trajo a este sector para hacer una obra social” (Nota tomada de una conversación con la coordinadora). La obra social referida tiene que ver con la posibilidad de ofrecer una educación bilingüe a bajos costos sin descuidar la calidad, para sectores que por su condición económica no podrían alcanzarla.

El colegio se encuentra incrustado en un “vecindario que está compuesto por una gran diversidad de barrios pequeños, hay desde conjuntos residenciales hasta construcciones en lata, también hay una gran cantidad de colegios de distinto carácter, naturaleza y tamaño, en general es un sector muy heterogéneo” (Nota tomada de la observación de los barrios circundantes al colegio). La siguiente cita resume la condición reglamentaria del colegio:

El George Washington School es una institución educativa privada, bilingüe, Español-Inglés, es de calendario A, de carácter mixto y Jornada única (...). Se encuentra ubicado en Cundinamarca, al nororiente de Santa fe de Bogotá, dentro de la localidad 1 de Usaquén, al nororiente del barrio Tibabita, II sector, el cual colinda al norte con el barrio Lijacá, al sur con el barrio San Antonio, al oriente con el barrio Nueva Vista, y al occidente con el barrio Verbenal. (PEI: 1).

Considerar el colegio como una *obra social* se constituye en un aspecto fundamental dentro del análisis de las RS de la escuela que se develaron, ya que por medio de esto, se enmarca significativamente el contexto particular de las construcciones de los significados relacionados.

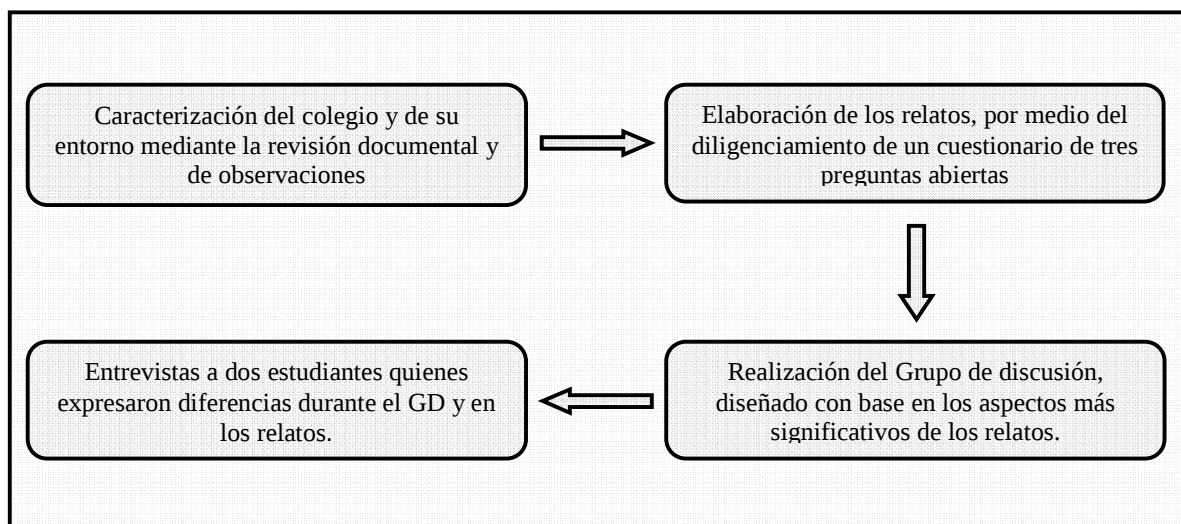
El procedimiento para recoger la información estuvo sujeto a una idea según la cual, el investigador debe estar en capacidad de construir e incluso de reconstruir el diseño y la naturaleza de las técnicas que emplea a propósito de los datos que paulatinamente va recopilando, se trata de un proceso de continua formulación, cuyo delineamiento no es absolutamente *a priori* y requiere el desarrollo de una sensibilidad que permita la conexión, entre el proceso global de la investigación con aspectos concretos y prácticos durante el trabajo de campo. En tal sentido Strauss y Corbin (2002) expresan:

Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando trabaja con los datos, hace comparaciones, formula preguntas, y sale a recoger más datos. Por medio de estos procesos alternos de recolección y análisis de datos, los significados que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros (p: 52)

Luego de realizar el acuerdo entre la dirección del colegio y el programa RED de la Universidad Nacional, se dio inicio a la caracterización de la institución y de su entorno. Para esto se utilizó una guía estructurada del siguiente modo: (a) *Revisión documental, que incluyó documentos oficiales del colegio, escritos y textos de los estudiantes y de los profesores, periódicos o boletines del colegio, y (b) Observación acerca de la ubicación y del área de influencia del colegio, su construcción, las aulas de clase y de las personas que convergen allí.* Se realizaron 13 visitas y sus registros se realizaron en un diario de campo. En seguida se suministró un cuestionario abierto con tres preguntas: (a) *¿Alguna vez has pensado en dejar de estudiar? Si lo has hecho escribe por qué llegaste a pensarlo, qué fue lo que sucedió y ¿por qué sigues estudiando hoy? Si no lo has pensado escribe lo que consideras importante de estudiar.* (b) *¿Dónde está tu grupo de amigos más cercano (colegio, barrio, etc.)?. Escribe quiénes y cómo son ellos y lo que piensan acerca de estudiar y de trabajar, y (c) Escribe un poco acerca de lo que te gustaría hacer cuando termines el bachillerato y de lo que te gustaría hacer en tu vida.* El cuestionario incluía además un apartado que indagó sobre las siguientes variables: Nivel educativo de los padres, barrio de residencia, edad, género y grado; éstos fueron diligenciados en dos sesiones de 45 minutos, una para cada grado y por 48 estudiantes.

La lectura de los relatos hizo necesario el diseño y realización de un grupo de discusión con base en sus resultados, se escogieron 6 estudiantes (3 por cada grado, 3 mujeres y 3 hombres) cuyos relatos fueron significativos y que garantizaran la confrontación de expresiones. Los aspectos que se discutieron fueron los siguientes: (a) *la validación como opción de obtener el título de bachiller*; (b) *el futuro que les espera a las personas que no tienen la posibilidad de estudiar*, (c) *el marcado deseo expresado por estudiar una carrera universitaria en el exterior* (d) *la relación entre estudiar y trabajar* y (e) *Lo que se entiende por “ser alguien en la vida”*. El grupo de discusión se realizó en la biblioteca del colegio y su duración fue de 1 hora y 20 minutos. Finalmente se entrevistaron a dos estudiantes, uno participante del grupo de discusión quien defendía la validación como hecho aceptable para adquirir el título de bachiller y la otra, una estudiante que relató una experiencia frente al fallecimiento de su padre y de su relación con el hecho de seguir estudiando; éstas entrevistas buscaron profundizar en algunas de las expresiones emitidas anteriormente y que por motivos de la naturaleza de las otras técnicas no se lograron obtener. Como se nota, el procedimiento de recolección de información siempre se realizó en virtud al análisis de los datos que se obtenían. En el gráfico 1 se resume todo el proceso.

Gráfico 1: Resumen del procedimiento de recolección de la información.



2. 4 Procesamiento y análisis de la información

Las observaciones y las revisiones de los documentos del colegio fueron registradas en el diario de campo, tanto las entrevistas como el Grupo de Discusión fueron grabados; posteriormente se transcribieron todos los datos incluyendo los relatos escritos en el cuestionario y adicionalmente se construyeron una serie de matrices de información con el doble propósito de organizar y diseñar las técnicas. Para su análisis se utilizó el software *N vivo 2.0*, que hace parte de la familia de programas conocida bajo el nombre de *CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software)*, cuya lógica de manipulación se encuentra muy cercana a las propuestas de la teoría fundamentada de Glasser y Strauss, (1967), la cual hace referencia a:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí (...) Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente fundamental” (Strauss y Corbin: 2002: 13)

Es importante resaltar que el uso del *N vivo* permite la creación de modelos teóricos a partir de los datos y en tal sentido facilitó el esbozo frente al modelo de las RS, que se fundamenta en el develamiento de uno o más núcleos figurativos. Siguiendo a los autores, el análisis de los datos comenzó con la codificación que corresponde una primera clasificación de los mismos a la luz un conjunto de categorías; algunas de ellas preestablecidas a partir del marco teórico del estudio y otras emergentes como consecuencia del discurso de los participantes; las categorías pueden verse entonces como conceptos derivados de la teoría y de los datos que permiten la configuración de las representaciones de los fenómenos analizados.

La codificación se realizó a partir de un proceso de lectura de los datos articulado continuamente con la formulación de preguntas y con la realización de comparaciones; de acuerdo con los sustentos de la teoría fundamentada, se realizaron dos tipos de codificación: (a) Una codificación abierta, que hace referencia al análisis mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y sus dimensiones; en este momento se clasificaron los datos tanto en las categorías preestablecidas como en las emergentes; y (b) Una codificación axial, cuyo propósito fue establecer relaciones entre las categorías a la luz de las propiedades y dimensiones de los datos clasificados; para este estudio significó la construcción de los núcleos figurativos de las RS de la escuela, sustentados a partir de las categorías de análisis propuestas; los dos tipos de codificaciones pueden verse en dos niveles, la primera como clasificación y la segunda como relación. Se consolidaron 13 categorías, 8 pre establecidas y 5 emergentes, que sustentaron 3 núcleos de agrupación que permitieron comprender y comunicar los significados atribuidos a la escuela.

También se recurrió a un análisis de tipo estadístico mediante el software *SPSS*, (*Statistical Product and Service Solutions*), para establecer un coeficiente de correlación, que diera cuenta de la proporción entre el nivel educativo de los padres y la manifestación de los estudiantes por haber pensado en dejar de estudiar, se quiso observar si existía una correlación significativa entre las dos variables, el estadístico referido se conoce con el nombre de *chi cuadrado* (X^2) que pertenece al conjunto de pruebas no paramétricas y permite la asociación de variables categóricas. De ningún modo se trató de comprobar o de refutar una hipótesis, tampoco el uso de este estadístico debilita el enfoque interpretativo del estudio, simplemente se trató del uso de una herramienta de análisis con el propósito de establecer nuevos elementos en la comprensión de los datos recogidos.

3. HALLAZGOS E INTERPRETACIONES

En este capítulo se muestran de manera sistemática, los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. Su presentación refleja los requisitos conceptuales que conforman la Teoría de las RS, es decir la exposición de significados mediante el señalamiento de los núcleos figurativos de las representaciones construidas. Al final se rescatan algunas de las más destacadas singularidades, expresadas por los estudiantes participantes¹².

3.1 Perspectivas

De acuerdo con Arayana (2002), los estudios que usan el modelo de las RS permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la *visión de mundo* que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del *sentido común* es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. En el caso del presente estudio el objeto social referido es la escuela, entendida como “la institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez: 1995: 18), en cuyo interior no solamente se protagonizan procesos entre enseñanza y aprendizaje, sino tienen lugar todo un “entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a” (Fernández Enguita: 1990: 152). Como consecuencia sus procesos de escolarización fundamentalmente se analizan a la luz de las siguientes ideas:

- i) Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas. ii) Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades. iii) Los valores de sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. iv) La socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino que agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales. (Sapiains y Zuleta: 2001: 54)

Las RS como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido; en tanto *proceso* las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos; como *contenido*, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici: 1961), puede afirmarse que la última dimensión abarca a las otras dos, pues en ella se describe el núcleo figurativo de la representación que facilita la deducción de la información y de la actitud frente al objeto representado. Al respecto es preciso anotar que las RS se refieren a “una colección de descripciones y explicaciones más o menos conectadas entre sí” (Moscovici: 1986: 237), por tanto se les supone un cierto carácter sistémico con un grado de estructuración en torno al núcleo figurativo, el cual es definido como “una estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual” (Jodelet: 1986: 482) y que hace referencia a “la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el sentido de la RS” (Ibañez: 1998: 47). Desde esta perspectiva y desde la aproximación

¹² Todos los nombres de los y de las estudiantes participantes en el estudio han sido modificados, respetando así su carácter confidencial.

procesual al estudio de las RS, que permite una focalización en el análisis de las producciones simbólicas y el develamiento de sus sentidos (Banchs: 1999), se presenta la descripción de los hallazgos de las *representaciones sociales de la escuela* para el grupo de estudiantes participantes.

En seguida se presentarán los núcleos figurativos, cuya construcción se asentó en el aglutinamiento de los significados más destacados de cada una de las categorías de análisis, bajo las cuales se codificaron los datos, (Anexo 1); en cada uno de ellos se mostrarán algunos aspectos sobresalientes en las expresiones de los participantes. Luego de expondrán dos tendencias substanciales encontradas en los datos recogidos, con el propósito de describir algunas diferencias en los discursos de los estudiantes.

3.2 Núcleos figurativos

La construcción de los núcleos figurativos obedece principalmente a la manera de exponer organizadamente las RS, de ninguna manera sus alcances abarcan la significación plena del sentido que los sujetos le otorgan a la realidad, pues la aprehensión de la subjetividad humana no se agota en el momento empírico (González: 2002), es por tanto un ejercicio puramente descriptivo cuya estructura corresponde a los planteamientos más destacados de la Teoría de la RS. Habitualmente se espera construir solamente un núcleo figurativo en relación a una RS, sin embargo debido a la complejidad del objeto social representado, y derivado de los datos obtenidos, surgieron tres núcleos, que muestran tres maneras –no aisladas- de representar la escuela por parte de los estudiantes participantes. En el primero de ellos se representa la escuela como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida en el futuro; en el segundo se representa la escuela como una institución que permite o que facilita el acceso a otros escenarios sociales en virtud a sus connotaciones específicas, y en el tercero de ellos se representa a la escuela como un escenario de consolidación de fuertes lazos de amistad.

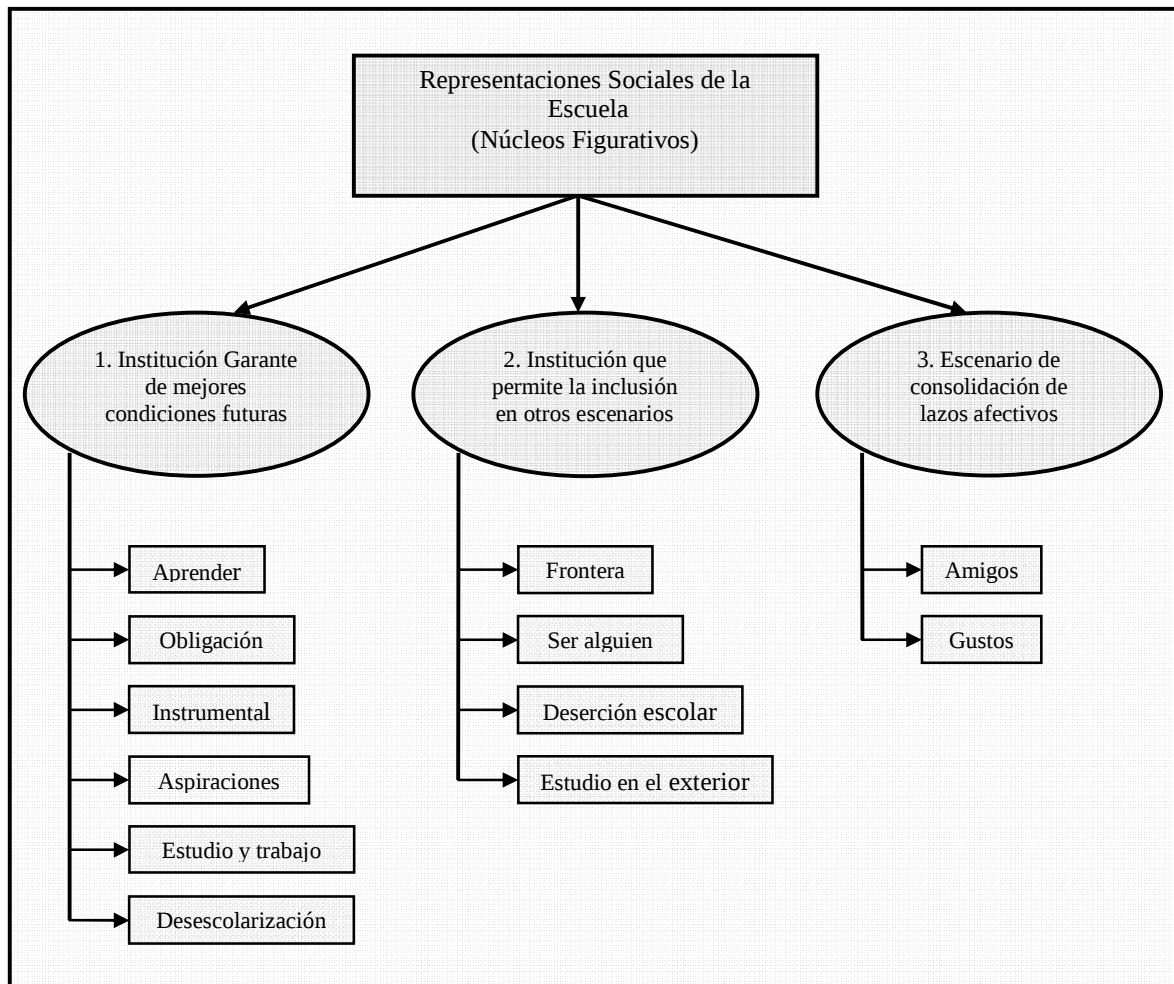
Si se permite hablar de fortalezas de significado, entre los tres núcleos existe una jerarquía en esos términos, el más fuerte será el primer núcleo, seguido por el segundo y al final se encuentra el tercero, se puede también enunciar una relación de tipo inclusiva, por tanto las categorías que se usaron para sustentarlos presentan entre sí algunos tipos de relaciones. En el gráfico 2 se muestra la forma en que se agruparon las categorías de análisis y el modo en que se consolidaron los núcleos figurativos.

3. 2. 1 La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida

Para el grupo de estudiantes participantes, existe una relación directa entre la asistencia a la escuela y la obtención de mejores condiciones de vida en su futuro. Esta relación se fundamenta sobre la *garantía* que la escuela les ofrece, en términos de reconocimiento y en términos de confianza, para suplir las eventuales necesidades ante las cuales se van a enfrentar posteriormente. *“Alguien puede decir que está perdiendo el tiempo estudiando, (...) si me pongo a trabajar entonces ya voy a conseguir dinero de una, pero uno con el estudio puede ir progresando, puede que comience desde muy abajo, o no importa de donde comience, pero entonces, ... si ya tiene las bases del estudio puede llegar como un poco más lejos; pero uno*

que dejó de estudiar hasta noveno, se quedó estancado y pues ahí va a seguir toda la vida, por más ganas que tenga de salir adelante ahí va a seguir”, dice Gabriel.

Gráfico 2: Aglutinamiento de las categorías de análisis en núcleos figurativos.



Estudiar se vislumbra incluso como el único camino, legítimo y válido, para el afianzamiento de un futuro mucho más prometedor. Dentro de la comparación que realiza Gabriel en primer lugar, se asocia el hecho de no estudiar con una forma de estancamiento o de limitación, es la falta de una herramienta para continuar y sin ella es imposible lograr algún tipo de avance o alcanzar algún objetivo y en segundo lugar, ofrece una idea en donde el hecho de estudiar se entiende como un tipo de esfuerzo particular, cuya recompensa será mayor a pesar de que ésta se postergue un poco, luego estudiar no es *perder el tiempo*. En esa dirección, la asistencia a la escuela se muestra como algo básico y elemental, no hacerlo resulta absurdo y a pesar de que existen algunos aspectos desagradables en ello, es algo que se *debe* hacer.

“El estudio es lo primordial para nuestra vida debido a que es nuestra base para realizar un excelente futuro. El estudio nos ayuda a socializarnos, a culturizarnos, a encontrar nuevos

caminos, por eso es importante, porque es nuestro primer gran paso por escalar en una montaña gigante, la cual es la vida”, explica Carmen.

“Si tengo la oportunidad y el tiempo para hacerlo (estudiar) sería muy ilógico no hacerlo, además la sociedad pide cada vez más personas con un grado de educación decente para hacer trabajos muy simples y un nivel muy superior para profesiones complejas”, afirma Carlos. Resulta interesante que en esta expresión lo ilógico en el hecho de no asistir al colegio, se complementa con reclamos de índole social, en palabras de Tenti (2000), este complemento se observa como un rasgo de configuración de la obligatoriedad social para el sentido de ir a la escuela, y resulta aún más interesante que el tipo de obligación social referida se encuentre cercana a los requisitos de clasificación en el ejercicio de algún empleo específico. De esta forma, las mejores condiciones de vida se relacionan directamente con la posibilidad de obtener un cargo que brinde un conjunto de opciones económicas favorables y dentro de esta relación, la asistencia a la escuela cobra un significado relevante; por tanto, obtener mejores condiciones de vida significa obtener un buen empleo en términos de remuneración económica y para lograrlo es necesario estudiar.

“En el estudio uno obtiene el conocimiento más que suficiente para desempeñar un trabajo, y aunque haya trabajos a los cuales se puede acceder sin estudio, no son tan buenos como el trabajo que uno puede conseguir si ha estudiado”, asegura Liliana del grado décimo. La relación entre estudiar y trabajar ofrece un marco de referencia fundamental, con el propósito de contextualizar la RS de la escuela bajo las actuales propuestas de las políticas educativas en nuestro país, como se verá en el próximo capítulo, esta relación se encuentra situada dentro de los supuestos neo liberales de la educación.

La obligación social no se restringe solamente a los aspectos laborales, existe también una referencia al ámbito familiar, específicamente al esfuerzo que los padres tienen que realizar para lograr la manutención de sus hijos, en un colegio que como en este caso, ofrece el bilingüismo como atractivo; de esta manera se asiste al colegio como un acto de correspondencia hacia ese esfuerzo y en cierta medida se le otorga un sentido que mitiga algunos aspectos poco agradables en el hecho de estudiar; al respecto Beatriz del grado undécimo señala: *“De hecho sí pensé en dejar de estudiar, porque me sentía presionada por mis padres, pues en un momento llegué a tener calificaciones bajas y ellos me reprochaban que “ellos se esforzaban tanto para que yo estudiara y que les pagaba tan mal”, por eso pensé en buscar un empleo y de alguna manera ayudar en el hogar, pero luego me puse a pensar y me dije que no debía prestar atención a esto, pues yo nunca los obligué a esforzarse por mí, si lo hacen es porque me quieren y además la que perdería más sería yo, pues si no estudio, me es casi, si no imposible el conseguir un empleo satisfactorio, así que ahora soy una buena estudiante, porque sé que me sirve para tener el futuro que yo quiero”*

“Debemos hacerlo (estudiar) con el mayor de los gustos debido a que nuestros padres hoy en día nos dan esta oportunidad y nos apoyan, pues ellos ya han tenido mucha experiencia y son nuestra guía. También debido a que el estudio es hoy en día un derecho y no solo eso, sino también es un deber, que así no nos guste mucho debemos llevarlo de la mejor manera, y en un futuro glorificarnos por haber estudiado más y no arrepentirnos por no haberlo hecho. Además de todo es como para matar el tiempo y no estar desocupados”, relata Mariela del grado once.

Aparte de otorgar un sentido por asistir a la escuela incrustado al esfuerzo realizado por sus padres, Mariela expresa el hecho de estudiar como un deber y como un derecho de modo simultáneo; el derecho reseñado es el de la educación y en esa dirección es atrayente que en los estudiantes se conciba, aunque sea de modo ligero, como tal. Por otra parte, concebir la asistencia a la escuela como un *deber*, muestra una noción que sustenta nuevamente la obligatoriedad social referida y adicionalmente la articula con la condición de la edad de una forma casi obvia, cuando Mariela al final anota que estudiar, *“Además de todo es como para matar el tiempo y no estar desocupados”*, está expresando esa articulación, es como si ella estuviera cuestionando la validez de hacer otras cosas – aparte de ir a estudiar- para un niño o para un joven. Desde este punto de vista, la experiencia juvenil se encuentra validada por la experiencia escolar.

Estrechamente ligada con la obligatoriedad social en el sentido de la asistencia a la escuela, se encuentra también una razón instrumental, cuya lógica es la postergación de beneficios presentes con el fin de mayores beneficios en el futuro (Tenti: 2000), en su relato Luis escribió: *“el hecho de que yo estudie no es porque me guste sino porque necesito un diploma para entrar a trabajar, o hacer una carrera, no veo necesarias las materias en un colegio si no necesitas de ellas en el futuro, depende de lo que yo escoja, simplemente pienso en terminar mi estudio y obtener mi graduación”*, la materialización del sentido instrumental de la escuela es el diploma de bachiller, el cual en palabras de Bourdieu (2001), es un recurso de naturaleza cultural, que a su vez induce al crecimiento del capital cultural. Luis está expresando de modo directo que el sentido de la escuela, no se halla en los contenidos curriculares que allí encuentra, sino en la *certificación* que ella otorga, por tanto su interés está ligado en la obtención del título y de todas sus implicaciones para sus eventuales proyectos. En esa dirección Julio del grado undécimo añade: *“me parece ilógico ir a un colegio viendo que uno lo puede hacer solo en la casa o en distintas partes, pero ya uno lo tiene que hacer porque debe tener un cartón para poder tener un trabajo o seguir estudiando”*. En esta perspectiva, el sentido de la escuela se sustenta en su capacidad *legitimadora* frente al requisito de la obtención del título de bachiller. Algunos estudiantes expresaron también motivaciones cercanas al hecho de aprender *per se*, como una de las razones por las cuales se asiste a la escuela, sin embargo, ese aprendizaje no se refiriere únicamente a las sesiones en el aula; además sus contenidos se relacionaron siempre con la utilidad hacia el futuro. Alejandra del grado décimo escribió en su relato: *“Al hacer una tarea aprendemos muchas cosas, y algunas veces indagamos en el tema hasta aprender de otros temas, además en el colegio aprendemos muchas cosas para la vida, cómo defendernos, qué hacer en muchas situaciones”*.

La legitimidad que ofrece la escuela no concierne solo al título académico por sí mismo, sino que abarca y determina socialmente a aquellos quienes no obtienen esta *certificación*. Los estudiantes participantes se refirieron a ellos bajo conceptos de mediocridad, como poseedores de actitudes negativas, como ignorantes e incluso como vagos:

“En el colegio tengo varios amigos que piensan muy parecido a mí o sea, que piensan que es necesario para salir adelante el estudio, aunque la verdad nunca falta el amigo mediocre que no quiere estudiar sino que quiere quedarse sin hacer nada”, afirma Ernesto,

“A mi me parece que es muy importante aprender sobre diferentes cosas, para que puedas ser alguien en la vida, porque si no lo haces serías un ignorante, no tendrás las mismas posibilidades para hacer una carrera, y ser alguien en el futuro”, escribe Francy,

“Y el otro grupito (de amigos) es raro, son re vagos no quieren hacer nada en su vida, dos de ellos no están estudiando y se limitan a trabajos mediocres (son los mayores), piensan que lo único bueno es la ganlla (droga) y no más, uno de los otros ya se está ajuiciando y el otro sigue estudiando pero es re vago. En conclusión no les gusta estudiar”, Explica Mónica,

“Las personas que han tenido la idea de dejar el estudio es porque en algún momento se han dejado influenciar por gente que tiene actitudes negativas”, asegura finalmente Gloria del grado décimo. Llama la atención que en estas expresiones, no se tuvieron en cuenta factores como la falta de dinero o como la necesidad imperiosa de trabajar como razones válidas para dejar de estudiar, sino que simplemente ese comportamiento se entiende, como si se tratara de una elección conciente y voluntaria. Sin duda es una muestra del posicionamiento social del grupo de jóvenes participantes en la investigación, el que como se verá en el próximo capítulo, constituye un aspecto de relevancia frente a la significación de las RS descritas.

Según los hallazgos y sentidos expresados por los participantes, en este núcleo figurativo la escuela se representa como la institución más apropiada y válida para la obtención de mejores condiciones de vida en el futuro. La asistencia a la escuela *garantiza* en su nivel básico esa obtención, y su sentido se encuentra ligado a la *certificación* académica y social que ésta ofrece.

3. 2. 2. La escuela como institución que permite la inclusión en otros escenarios

Dentro de las expresiones de los estudiantes participantes, se encontró que desde una perspectiva sustentada en la búsqueda del ascenso social, la asistencia a la escuela les facilita el acceso a otros escenarios de este tipo. Pero se trata de una escuela que presenta características específicas, en este caso es de tipo privada y bilingüe, pues para ellos existe una diferencia notoria entre lo que es un buen colegio de uno malo, apoyada en parte en el contraste frente a los colegios públicos y frente a la posibilidad de aprender inglés.

“Pues es que hay una leve diferencia que no debería existir entre los colegios privados y los distritales, no solo en horarios, no enseñan lo mismo, y digamos antes se tenía el problema de las huelgas, que duraban uno o más meses sin ir a clase y eso es algo que no beneficia a los estudiantes”, afirma Hugo del grado once, y su compañero Marcos añade: *“Yo no quería estudiar en un (colegio) distrital, estudiaría pero por la mañana, y pues, es que no sé, la experiencia de unos amigos, de unos amigos que estudiaban por la tarde, o no tienen la culpa, pero por la tarde se ven las pandillas o la marihuana y los de la noche, por la noche también se ve eso”.* En estos términos, la posibilidad de inclusión y de ascenso social se encuentran condicionados fuertemente por las particularidades de la escuela en donde se estudia, para que esta posibilidad se haga realidad se debe asistir necesariamente a *buenos* colegios.

“Mis amigos y amigas estudian en buenos colegios en donde les inculcan que el estudiar es bueno; todavía nosotros “el grupo” no hemos pensado en trabajar, (...), solo estamos pensando en el intercambio que vamos a realizar cada uno de nosotros para estudiar”,

escribe Jacqueline del grado décimo. Nótese que el intercambio y todos sus beneficios solo es posible en la medida en que el colegio donde el estudiante se encuentra matriculado, responda a un conjunto de requisitos mínimos que le permitan ingresar en una red de esa clase. En términos de Bourdieu (2003), se trata de la reproducción en la distribución selectiva y desigual del capital cultural, como función de la escuela.

Hablar de inclusión remite igualmente a la noción de exclusión, por tanto asistir a una escuela que no cumpla con las condiciones mencionadas, excluirá de modo casi automático a sus estudiantes de la posibilidad de disfrutar ese agregado de beneficios; por otra parte el hecho de no estudiar facilita la adquisición de un conjunto de comportamientos no deseables, por lo cual la escuela se concibe como un sitio *protector*, cuyos muros aseguran en parte, el no acceso a algunos vicios.

“La última semana (de vacaciones) como que ya no se sabe qué hacer, precisamente porque uno ya está acostumbrado como a ese ritmo de vida del colegio, o si no, cada uno empieza a descubrir vicios, fumar, tomar, jugar billar, jugar maquinitas, hay infinidad de vicios, que se pueden ir descubriendo en esos momentos”, dice Rosario del grado décimo.

Dentro de la línea descrita, es muy común encontrar expresiones asociadas al hecho de estudiar mediante la frase, *estudio para ser alguien en la vida*, incluso algunas investigaciones la toman como conclusión al momento de exponer el sentido de la escuela para los estudiantes; aunque en nuestros datos también se observó constantemente su repetición, el presente estudio indagó sobre los significados que la sustentan, al respecto se obtuvieron sentidos asociados con la posibilidad de progreso económico, y al constante deseo por sobresalir socialmente.

“Ser alguien es como lograr una meta, como lograr sus sueños, y sus propósitos, sus metas, todo lo que tiene a futuro es como el ser alguien, querer siempre sobresalir de una manera económica”, dice Cristian,

“Todos somos alguien en la vida, pero si uno aspira a tener más de lo que en este momento podría tener, digamos por lo menos una persona lo tiene todo, tiene su estudio, tiene una familia bien, tiene todo lo necesario para vivir muy bien, pero igual siempre se quiere más, siempre. Todo el mundo quiere más, más dinero, más posición, más poder”, asegura Yudy del grado undécimo. La no asistencia a la escuela es percibida como un fuerte obstáculo frente al deseo de *ser alguien en la vida*, no directamente ya que el paso por la escuela se concibe como el primer momento de un proceso prolongado, que para todos los estudiantes participantes incluye su paso por la universidad; por lo cual la inclusión en otros escenarios sociales no se asegura solamente por medio de la asistencia a la escuela, sino que esto tan solo es el inicio imprescindible de un largo proceso.

“Pues estudiar entonces es como un proceso digamos obligatorio, para entrar a una universidad o algo así, algunos no quieren estar acá, pero, sí quieren estar en una universidad y para estar allá hay que pasar por aquí, o algunos quieren ganar plata, pero si ni siquiera tienen la posibilidad de hacer el bachillerato pues, es como difícil; venir al colegio es como un paso del proceso”, explica Wilson de último grado.

La escuela como el inicio de un proceso prolongado, fomenta un conjunto excluyente de significados atribuidos a los niños y jóvenes que no lo realizan, la deserción escolar se acerca a la noción del conformismo y a la posibilidad poco válida y poco segura, de alcanzar los beneficios que *ofrece* el hecho de estudiar, mediante otros caminos, como por ejemplo dedicarse a trabajar.

“La gente deja de estudiar muchas veces por economía, no tienen el sustento o el capital como para seguir pagando los estudios, otra cosa es que se cree que es mejor trabajar de una vez que seguir estudiando, porque como la plata se ve ahí mismo, pues se van por eso”, asegura Jesús.

“Yo creo que la mayoría de personas que dejan de estudiar es porque de pronto ven reflejada su vida en la vida de otra persona que conocen, entonces ellos dicen: No, un taxista digamos, entonces si usted ve que el taxista ya tiene su casa y su familia, y que usted está estudiando y que no se ve con la proyección para su futuro, pues usted dice: No, pues me pongo a trabajar, luego me compro mi taxi, igual que mi vecino”, afirma Albeiro del grado décimo.

Para el grupo de estudiantes participantes, el proceso reseñado debería alcanzar el hecho de estudiar una carrera universitaria en el exterior, todos los estudiantes se refirieron a ello en sus relatos y lo mencionaron como una *necesidad* frente a la deficiente educación superior de nuestro país. Los destinos más deseados se ubican en países europeos (Inglaterra, Francia y España) y norte americanos (Estados Unidos y Canadá), solo unos pocos indicaron países latinoamericanos, (México y Brasil) y dos de ellos mencionaron al Japón. Aparte de su formación bilingüe, este deseo se justificó en el *valor* superior de un título universitario, expedido por una universidad extranjera frente al de una universidad colombiana.

“En el exterior hay más oportunidades de estudiar que aquí, a mí la idea de irme a otro país no me gusta mucho, pero sé que es necesario, (...), igual es por la necesidad, por la necesidad económica, yo sé que aquí yo voy a estudiar una carrera y tal vez no voy a tener lo mismo si vivo en otro país, y es así, porque aquí te vale más el título de afuera”, señala Cristina,

“En otros países hay mejores oportunidades y porque se siente como que uno aquí, está viviendo en un país tercer mundista; como ver (comparar con) a Inglaterra, entonces es, como que allí tienen mejor educación, entonces vamos para allá. O muchas veces pueden salir para volver y trabajar acá, entonces vale más el título extranjero que traigas que el que tú hagas acá, es como el pensamiento de que por fuera está mejor que acá siempre” apunta Mabel del grado décimo. La referencia a nuestro país como *tercer mundista* denota un malestar que apoya la creación de una *necesidad* imperiosa por salir a educarse mejor y como consecuencia al regreso, se espera aprovechar el *valor* que se obtuvo en la salida. Por otra parte la posibilidad real de estudiar en el exterior, se encuentra referida al grupo social al que pertenecen la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio y también al conjunto de *necesidades* correspondientes con su estratificación socioeconómica, en este caso a la clase media cuyas opciones de asenso social son prioritarias. Dentro de esta lógica una escuela que se incruste en estas esferas, debe entonces tener la capacidad de ofrecer los requisitos mínimos para que esas necesidades se puedan *suplir*.

En este núcleo figurativo, la escuela es representada por los participantes como una institución que permite la inclusión en un conjunto de escenarios que denotan un asenso social, siempre y cuando *ofrezca* los requisitos mínimos para el inicio de un proceso prolongado, que se dirija hacia la consolidación por *ser alguien en la vida*, mediante el acceso a una educación superior selecta y excluyente. El sentido de la escuela dentro de este núcleo, se asemeja a una *cuota inicial*, cuyo monto permitirá alcanzar algunas condiciones que en la actualidad no se poseen.

3. 2. 3. La escuela como escenario de consolidación de fuertes lazos de amistad

Si se tienen en cuenta factores como la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en la escuela, la clasificación en grados principalmente en virtud a su capacidad cognitiva y por lo tanto la coincidencia en sus edades, y las variadas formas de interacción compartida a las cuales se enfrentan; no es extraño que los estudiantes perciban a la escuela como un lugar apropiado para el fortalecimiento de lazos de amistad. A propósito Olga, estudiante de grado undécimo afirma: *“en la vida del colegio uno hace muchos amigos, que son importantes para su vida y para la vida de uno mismo, porque pues simplemente uno pasa acá más tiempo que en la casa, que en algún otro lugar, o sea uno vive mucho tiempo acá y son muchas horas al día y son cinco días, o sea es mucho tiempo para poder conocer a un amigo de lo que conoce a algún familiar o algo, y pues ese amigo puede estar apoyándote en algunas decisiones que debas tomar o cosas así”*. Se destaca la frase *“uno vive mucho tiempo acá y son muchas horas al día y son cinco días”*, porque implícitamente hay una remisión a la ya tradicional idea según la cual, el colegio es el *segundo hogar*; pero nuevamente bajo el criterio de la cantidad de tiempo que se pasa allí, y no por las condiciones concretas referidas al hogar como tal.

El grupo de amigos del colegio se constituye además en una fuerte red social, cuyas actividades colectivas traspasan los muros de la escuela, y en ese orden, se presenta una articulación interesante entre la cultura escolar y la cultura juvenil; a pesar de que no fue propósito de esta investigación analizar en detalle esta articulación, dentro de la RS de la escuela como escenario de consolidación de amistades, sí se presenta una noción que invalida en parte la división entre estas dos culturas, desde este punto de vista *“la escolarización, por una parte crea juventud*, es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales” (Tenti: 2000: 61), por tanto se presenta más bien, una relación recíproca más que dicotómica, entre las culturas escolar y juvenil.

“Mi grupo de amigos se centra básicamente en el colegio son de edades entre 15 y 17 años, son extrovertidos, honrados, responsables y de muy buen ambiente, con ellos comparto la mayor parte de tiempo, vamos a fiestas, salimos a jugar bolos, vamos a cine, vamos a comer, entre otras actividades que realizamos”, dice Jaime,

“No, yo creo que lo agradable de estudiar es como usted saber por la noche, que al otro día se va a encontrar con sus amigos y que va a adquirir nuevos conocimientos”, expresa Yurany del grado once.

Para la mayoría de los estudiantes participantes, el hecho de representar la escuela como un espacio de consolidación de amistades y como un lugar de interacción social permanente, es tan importante que incluso una convivencia deficiente, se constituye en razón suficiente para solicitar a sus padres un cambio de colegio. *“Tengo 16 años y estaba en otro colegio femenino,*

tenía un grupo muy afable de amigas y profesores, pero me cambiaron de jornada iniciando grado décimo, no me llevé con ninguna de mis nuevas compañeras y me retiré a fin de año, ningún profesor me apoyó. No me retiré por no querer estudiar sino por mis compañeras”, escribe Luisa.

“Es como el ambiente que te creas, para mí lo más agradable es como el ambiente que uno se crea, uno está en el salón y pues obvio uno vino a estudiar, pero pues también uno pasa tantas horas acá que pues tampoco es estudiar ¿no?, también hay que crearse el ambiente informal, agradable, con todo el mundo, pues obvio no con todas las personas, pero pues, con algunos compañeros”, explica Danilo.

Pertenecer a un grupo de amigos o compañeros consolidado, constituye también la forma en que se otorga sentido al hecho de asistir a la escuela, tal sentido aprovecha inclusive para atenuar algunos aspectos de la cotidianidad escolar, que resultan desagradables, *“Sabes que al otro día te vas a levantar, te vas a vas a venir a clase, el descanso, la rutina, pero eso ya depende de cada uno, o sea, si yo me levanto con el pensamiento de que hoy voy a hacer lo mismo que hice ayer, cada vez me voy a cansar, porque uno se cansa de todos los días hacer lo mismo, yo me levanto y como que bueno, me voy a ver con mis amigos, voy a hacer con ellos no sé que”,* relata Fabio, estudiante del grado once. Las relaciones de amistad admiten la referencia hacia la *parte divertida* del colegio, por medio de las actividades que se realizan de manera colectiva, algunas de tipo curricular y otras de tipo extracurricular. De este modo se otorgan significados a los acontecimientos que transcurren en períodos como el descanso, el almuerzo, el refrigerio o la izada de bandera.

“Aquí, pues uno sabe que se tiene responsabilidad con su estudio y todo, pero en cierta manera también ve la parte divertida, la parte de que hay gozarse el colegio, todo lo que uno hace en el colegio, lo que uno deja de hacer, en los descansos o en la hora del almuerzo”, indica Zulma.

En este núcleo figurativo, los estudiantes representan a la escuela como un lugar en donde se establecen y se fortalecen lazos de amistad, el significado otorgado a estos lazos permite sobrellevar algunos aspectos de la cotidianidad escolar que son desagradables, desde este punto de vista, el sentido de la escuela se sustenta en la posibilidad de erigir relaciones de amistad con sus demás compañeros y en la posibilidad de *hacer* en parte, su juventud.

3.3 Algunas singularidades

Aparte de la construcción de los núcleos figurativos, dentro del conjunto de los datos surgieron dos singularidades que se destacan, porque constituyen diferencias reveladoras en las formas de representar la escuela. En la primera de ellas se presentó una discusión frente a la validación del bachillerato como una opción legítima para la obtención del título correspondiente; en la segunda se muestra una relación entre aquellos jóvenes que manifestaron haber pensado en dejar de estudiar y algunas condiciones de su vida que, aunque no explican directamente la relación, sí establecen tendencias acentuadas.

3.3.1 La validación del bachillerato

Frente al sentido establecido para la asistencia a la escuela bajo la certificación y legitimidad del título de bachiller, surge la validación como una opción que en principio otorga algo similar. Heriberto, del grado décimo refiriéndose a las personas que han tenido dificultades para continuar con sus estudios afirma: *“ellos pueden validar, pueden buscar la forma de obtener su diploma de bachiller por otros medios, el colegio no es la única forma, hay otras formas”*. Sin embargo Heriberto aseguró no estar dispuesto a obtener su título como bachiller por medio de la validación, *“eso es para ellos”* anotó. Desde punto de vista, el interés real por la asistencia a la escuela será únicamente la obtención del diploma, y como consecuencia la cotidianidad escolar carecería de sentido. Dentro de esta lógica surge el siguiente cuestionamiento ¿por qué entonces los jóvenes siguen asistiendo al colegio diariamente?

Las respuestas se encuentran dentro de los ámbitos del reconocimiento social y de la *calidad* de la educación recibida. Para la mayoría de los estudiantes participantes la validación se asocia con la mediocridad, con la búsqueda de salidas fáciles, con el conformismo y con la anormalidad. Estas asociaciones contribuyen a la consolidación de un sentido para la escuela en términos de contraste; ir a la escuela y estudiar será normal, es una forma de satisfacción personal, será enfrentar los problemas que se deben sortear allí y será un modo de superar obstáculos.

“¡ Huy no!, es que una cosa es que esté plasmado en el papel (diploma) y otra cosa es saber que lo hizo, porque entonces todas las personas vendrían a un colegio, se sientan y no hacen nada toda la clase, con tal de que le den su diploma, pero esto es como más satisfacción personal”, dice Rafael,

“Yo diría que (validar) es como salir más rápido del colegio, como evitarse tantos problemas, sí, tantas cargas que trae el colegio, es como por buscar una salida fácil, que no sea tan largo, las tareas, la pereza de la madrugada, y trabajos, o un año para hacer un curso mientras que pueden hacer dos o tres en un año”; agrega Cristina,

“También que como al validar, pues siempre quedan vacíos, y al hacer lo que tú haces en un año, en mitad de un año, o en menos de la mitad de un año, es decir la mitad de lo que haces en un colegio normal, pues obviamente van a quedar muchos vacíos y muchas cosas que pues hacen falta”, explica Margarita.

El vacío mencionado puede entenderse también como un vacío de conocimientos, el cual remite a una idea de desventaja; al comparar desde este criterio a una persona que obtuvo su título de bachiller mediante la validación, con una persona que obtuvo su título por medio de la escolarización tradicional, se cuestiona tanto el título producto de la validación, como la capacidad, en términos de propiedad de conocimientos, de la persona que lo ostenta.

Contra las voces de la mayoría surgen algunas que si han considerado esta opción como posible, Arturo de 16 años, estudiante del grado décimo comenta: *“No, a mis papás no les gusta que yo me meta a validar porque creen que es algo mediocre y que uno no aprende nada, pero yo no creo que validar sea algo mediocre, pienso que es como una estrategia, al fin y al cabo todos estamos es detrás de la plata, así digan lo contrario, todos queremos como*

vivir mejor que los demás y la verdad lo que valen son los diplomas que se tengan, no importa si es un buen o mal colegio, o una buena o mala universidad, lo que importa es tenerlos y ya; pero si hago eso no sé ellos (sus padres) como reaccionarían”. En el comentario de Arturo, se logran develar algunos de los sentidos asociados a la escuela expuestos en los núcleos figurativos. En primer lugar se observa la obligatoriedad social referida al ámbito familiar, pues definitivamente él no se inscribe en un instituto de validación, debido al pensamiento contrario de sus padres y también porque finalmente depende de ellos económicamente; en segundo lugar se muestra crudamente la razón instrumental en el hecho de estudiar, entender la validación como una *estrategia* para obtener la *certificación* de su bachillerato, denota parcialmente un *sinsentido* al hecho mismo de los contenidos curriculares, al parecer lo que mueve a Arturo es la búsqueda de mecanismos que le permitan enriquecerse económicamente. Cabe mencionar que Arturo ha pensado seriamente en abandonar sus estudios, es considerado por la mayoría de los docentes del colegio como indisciplinado y poco interesado; además su rendimiento académico es deficiente.

Aunque el caso de Arturo no se adhiere al pensamiento mayoritario de los estudiantes participantes, se subraya porque muestra algunos rastros de lo que representa la escuela para algunos jóvenes, quienes no le otorgan un sentido más profundo que el de la sola certificación académica, y por lo tanto eventualmente pueden presentar una tendencia a abandonar sus estudios. Tal vez esta representación de la escuela pueda ser mayoritaria en grupos sociales distintos.

Es claro que la validación del bachillerato no es una opción *legítima* para la mayoría de los jóvenes participantes en este estudio, sin embargo su surgimiento como *otra* opción permitió deslindar las RS de la escuela para este grupo.

3.3.2 Estudiantes que reportaron haber pensado en dejar de estudiar

De los 48 jóvenes participantes en la investigación, 11 de ellos (22.9%) reportaron en sus relatos haber pensado en dejar de estudiar. En este apartado se muestran tanto sus expresiones referidas a la escuela como sus particularidades más destacadas; se busca establecer algunas tendencias que den cuenta de ese pensamiento y de su relación con las RS de la escuela.

Aunque en este grupo de estudiantes no se encontraron pautas rígidas que permitan proponer una *explicación*, en términos de causa y efecto, (tampoco era el ánimo del estudio), entre sus opiniones frente al hecho de estudiar y sus características personales; sí se establecieron dos tendencias que merecen ser destacadas en virtud a la *información* como una de las dimensiones de las RS. De acuerdo con Arayana (2000), mediante esta dimensión se logran considerar las pertenencias y diferencias grupales, así como las ubicaciones sociales de los sujetos de la representación. Como resultado de realizar un balance frente al resto de sus compañeros, quienes reportaron no haber pensado en dejar de estudiar seriamente, se obtuvieron los siguientes aspectos:

(a) Son jóvenes que han tenido contacto con otro tipo de escenarios o experiencias en su vida, por ejemplo la muerte de alguno de sus padres, algunos familiares y amigos han realizado validaciones del bachillerato y dos de ellos han tenido que trabajar. En cambio, aquellos que no han pensado en dejar de estudiar al parecer no las han enfrentado. Tales experiencias

obligan a la reconstrucción en el hecho de estudiar, fortalecen algunos sentidos que antes se presentaban en forma débil o se crean algunos sentidos nuevos.

Si, (pensé en dejar de estudiar) porque hace dos años, en el segundo bimestre me asusté mucho porque iba perdiendo muchas materias, y ya no había tiempo para presentar trabajos o algo para recuperar, pero entonces yo pensaba que iba bien, y a última hora me informaron que iba perdiendo más materias de las que pensaba perder; entonces usé \$27.000 y me fui para un pueblo donde tengo familia, en lo que lograría si me pusiera a trabajar, allí pensaba terminar mi bachillerato o irme a trabajar, allí pensé mucho en mi familia, en lo que haría si me pusiera a trabajar, si seguir o no estudiando allí mismo, (...), continué estudiando porque al final pensé que siempre iba a trabajar en el pueblo y en cambio si estudio voy a conseguir un mejor trabajo”, escribe Joaquín,

Si pensé en dejar de estudiar cuando mi padre falleció, de eso hace ya como tres años, eso nos cambió la vida a todos en la casa porque mi papá era prácticamente el que nos sostenía, y como nosotros solo somos mujeres, pues era más difícil. Yo estudiaba en un colegio de mi barrio y ya la situación económica de la casa estaba muy dura, entonces prácticamente de un día para el otro me tocó ponerme a trabajar, ese es un día que yo no voy a olvidar porque yo estaba en el bus y me iba a trabajar y mis amigas del colegio estaban entrando al colegio, el bus pasó por el frente del colegio y ellas me vieron y me decían que volviera, que no fuera boba, pero ellas no entendían; o sea un día estaba con el uniforme del colegio y al otro con el del trabajo, yo me sentí triste pero tuve que trabajar (...). Al principio me sentía bien porque estaba ayudando en la casa, pero después pensaba en mi futuro y me daban ganas de empezar a estudiar otra vez, pensaba en que siempre me iba a quedar en ese trabajo tan duro (...), sigo estudiando porque mis dos hermanas mayores lograron ubicarse en buenos empleos o más bien regulares, pero ellas me están apoyando económicamente para terminar, y yo las quiero mucho a ellas, mi mamá ya no está tan triste porque ella quería que siguiéramos estudiando y estoy luchando por todas ellas.”, relata Maricela.

En los dos relatos presentados se muestra una RS de la escuela sustentada por el sentido otorgado mediante el uso de la razón instrumental; en cierto modo la experiencia vivida es una forma de conocer lo que se espera si no se asiste a ella, por lo cual el sentido de la escuela para ellos se fundamenta en una experiencia extraescolar.

(b) El nivel educativo alcanzado por los padres de los jóvenes que no pensaron en dejar de estudiar, es mayor que el alcanzado por el grupo de jóvenes que sí reportaron haber pensado dejar de estudiar. Si bien no se trata de una correlación estadísticamente significativa¹³, si existe una diferencia elemental (ver tabla 2). Así por ejemplo se observa que, el 63.6% de las madres y el 72.7% de los padres del grupo de estudiantes que pensaron en dejar de estudiar, han alcanzado los niveles técnicos y/o superior de educación; frente al 75.7% de las madres y al 83.1% de los padres en los mismos niveles, del grupo de estudiantes que no lo han pensado. No obstante el alto porcentaje presentado para ambos grupos, es interesante que se manifieste

¹³ Los resultados del test Chi cuadrado (X^2) para la tabla de contingencia entre el nivel educativo del padre y la manifestación en haber pensado o no en dejar de estudiar, muestran el siguiente valor: (X^2)= 2.978, (4gl), cuyo p-value = 0.562>0.05; y para la tabla de contingencia entre el nivel educativo de la madre y la manifestación en haber pensado o no en dejar de estudiar muestran: (X^2)= 2.173. (3gl), cuyo p-value = 0.537>0.05. Estos resultados indican que no existe una asociación significativa entre las variables analizadas.

tal distribución en un grupo perteneciente a clases medias. Bajo los términos de Bourdieu (2001), estos datos apoyarían las propuestas en las cuales se relacionan las formas de reproducción cultural a través de la escuela, en virtud al capital cultural con que cuenta el grupo familiar del cual hace parte un joven estudiante.

La relación expuesta incide en la conformación y producción de las RS de la escuela; al momento de actuar y enfrentarse a ella, el estudiante está orientando sus prácticas concretas en su interior, desde la perspectiva que le han ofrecido los elementos de socialización en su hogar, se trata de una forma indirecta de predisposición, no entendida como predictora de su elección o modos de opinión, sino como un filtro selectivo que al final incide sobre sus interpretaciones.

Las singularidades expuestas corresponden a dos elementos bajo los cuales se pueden localizar algunos otros sentidos que sustenten y den cuenta de aquellos, que se expusieron en cada uno de los núcleos figurativos construidos. Una representación social presenta ciertos matices y singularidades que deben ser rescatados, con el propósito de enriquecer la perspectiva bajo la cual se está simbolizando el objeto social representado.

Finalmente se resalta la ausencia en las expresiones de los estudiantes, frente a la posibilidad de concebir sentidos sociales y públicos asociados a la escuela. Dentro del conjunto de datos obtenidos, las menciones acerca de *lo social* se realizan en términos del ascenso social inminente; y las menciones para *lo público* se hacen en términos de oposición a lo privado; menciones que remiten a visiones del mundo cargadas de individualismo. Esta ausencia influye sobre la configuración de las RS de la escuela y sobre el hecho de estudiar, desde esa configuración, su sentido ni es público, en términos de articulación de distintos intereses, ni es social en términos de beneficios comunes. La escuela entonces se representa como escenario privado y de competencia.

Tabla 2. Contingencia entre el nivel educativo de los padres y la manifestación frente a la posibilidad de abandonar los estudios.

Variables		Nivel Educativo Madre		Total
		Bachillerato + Primaria	Superior + Técnico	
No pensaron en dejar de estudiar	Recuento	9	28	37
	%	24,3%	75,7%	100,0%
Si pensaron en dejar de estudiar	Recuento	4	7	11
	%	36,4%	63,6%	100,0%
Variables		Nivel Educativo Padre		Total
		Bachillerato + Primaria	Superior + Fallecido + Técnico	
No pensaron en dejar de estudiar	Recuento	6	31	37
	%	16.2%	83.8%	100,0%
Si pensaron en dejar de estudiar	Recuento	3	8	11
	%	27.3%	72.7%	100,0%

En este capítulo se han presentado tres núcleos figurativos que remiten a tres modos –no aislados- mediante los cuales, los estudiantes participantes representan la escuela. Adicionalmente se presentaron dos tendencias que remiten algunas singularidades y diferencias observadas dentro del grupo de participantes. En el siguiente capítulo se analizarán los hallazgos obtenidos en virtud a los resultados obtenidos en investigaciones similares y a la luz de los significados que algunas de las más destacadas propuestas teóricas atribuyen a la escuela.

4. SIGNIFICADO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En este capítulo se busca establecer una interpretación más profunda para el conjunto de hallazgos obtenidos; en esa dirección se recurrirá a un contexto de significación, que además de articular los tres núcleos figurativos de las RS expuestos, permita comprender los sentidos asociados a la escuela expresado por el grupo de estudiantes participantes; y a la luz de las actuales condiciones a las que se encuentra sujeta la educación básica y media en nuestro país. Aunque en el capítulo anterior, tanto los núcleos figurativos como cada una de las categorías que los sustentan, se mostraron de modo aislado, realmente hacen parte de un conglomerado de representaciones acerca de la institución escolar que ejemplifica su complejidad, por lo cual en este capítulo de expondrán de modo mucho más sintético. Se espera entonces responder al segundo objetivo específico del estudio que pretendía interpretar las RS de la escuela para el grupo de jóvenes, frente a otras propuestas de significación.

4.1 Contexto de Significación

El contexto de significación se encuentra compuesto por dos elementos concretos. El primero de ellos es la mirada a las RS de la escuela desde el paradigma conocido como *el pensamiento único*, desde donde se considera que el camino ideal para lograr la consolidación educativa en términos de calidad, cobertura y equidad, es concebir a la escuela como una organización de carácter empresarial y por lo tanto, la búsqueda de su eficiencia y de su eficacia dirigirán incluso los diseños y modelos pedagógicos en su interior; de esta manera, la educación ya no se constituye en un derecho sino en una mercancía, sujeta a las condiciones que le impone el libre mercado, (Miñana y Rodríguez: 2003); sustentando este pensamiento se encuentra un conjunto de propuestas específicas provenientes desde el neoliberalismo, las cuales destacan y favorecen las visiones economicistas y técnicas de la educación. El segundo elemento hace referencia al ejercicio de contraste y de comparación entre los hallazgos de la presente investigación con tres investigaciones similares, (*La escuela como frontera*, en donde un grupo de jóvenes de barrios populares de Buenos Aires, relataron su experiencia escolar; *Proyecto Atlántida*, llevado a cabo en las principales ciudades del país, donde se muestran algunas de las connotaciones que los estudiantes de esas ciudades atribuían a la escuela y *RS de la escuela en jóvenes desescolarizados*, en donde un grupo de habitantes de edades entre los 15 y 19 años, de barrios populares de Santiago de Chile, formulan sus sentidos relacionados con el hecho de estudiar); además se realizará un enlace con las principales propuestas de significación atribuidas a la institución escolar, que se expusieron en el primer capítulo de este estudio. Al final se presentará una breve reflexión en torno a los alcances y a las limitaciones en el uso del modelo de la Teoría de las RS, las cuales se desprenden directamente de la experiencia investigativa que se encuentra anterior a este informe.

4.2 La escuela para “el hoy” y para “el mañana”

En 1978 Borges, escritor y poeta argentino expresó que “el tiempo es un problema esencial; quiero decir que no podemos prescindir del tiempo; nuestra conciencia está continuamente pasando de un estado a otro y ése es el tiempo: la sucesión” (p: 84); desde ese ámbito, la lógica de percibir la existencia y las acciones concretas que le componen, entre el *hoy* y el *mañana*, obedecen a una forma particular de otorgar sentido a nuestras acciones; sin embargo

detrás de esta segmentación se encuentra anclado un juicio que se sustenta en la *utilidad* de la acción y de las connotaciones específicas a las cuales se encuentra sujeta. De este modo, hablar de la escuela *para “el hoy” y para “el mañana”*, no es otra cosa que la formulación de su sentido para los estudiantes, desde un punto de vista en donde se confrontan constantemente las razones particulares que motivan y respaldan su asistencia a la escuela, con los vínculos específicos a los contextos culturales de los cuales hacen parte.

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, esta división, en principio es supremamente clara: la escuela para “el hoy” se entiende en la cotidianidad del establecimiento y del disfrute de las relaciones de amistad, en diversos grados de profundidad, con el grupo de compañeros con los cuales se comparten experiencias propias de sus condiciones como estudiantes, jóvenes y cómplices. Estas tres condiciones no se presentan fragmentadas, por el contrario, se encuentran profundamente entrelazadas y sus esferas de acción de mezclan también, basta con visitar un colegio o una escuela durante una tarde para confirmarlo. La escuela para “el mañana” se comprende en términos de proyecciones de vida, propias de la edad y circunstancias del grupo de escolares como en el caso de los participantes; las cuales incluyen descubrimientos laborales y vocacionales, enfrentamiento a nuevos escenarios de acción, toma de decisiones que muy probablemente influirán en sus condiciones de vida futuras, entre otras. En apariencia, la escisión entre el hoy y el mañana resulta apenas natural y fácil de discernir, sin embargo si profundizamos un poco en ella, notaremos algunas implicaciones que muestran la manera, en que las visiones economicistas de la educación y de la ideología neoliberal en cierto grado han propiciado tal fragmentación.

Para comenzar es necesario acotar aquellas características que desde la visión e ideologías planteadas, permean la cotidianidad, no solamente de los estudiantes y jóvenes sino de todas las personas que componen aquellos grupos sociales expuestos a sus condiciones:

La consagración de la propiedad privada, la obsesión por el beneficio particular, la primacía de las leyes de libre mercado, la legitimidad de la competitividad particular a cualquier precio, la obsesión por la eficiencia, la primacía de las apariencias, el gusto desmedido por lo efímero y cambiante son componentes ideológicos (...), que componen la cultura postmoderna (Pérez Gómez: 1998: 245)

De la cita se destacan dos ideas que se relacionan con el sentido de la escuela; por una parte se encuentra la *competitividad*, que se favorece desde las prácticas de examen y con el uso de distinciones sociales y académicas para las labores de enseñanza; además el hecho de ir a la escuela es una manera de *capacitarse* para enfrentar la competencia; incluso ofrece una perspectiva en donde se debe avanzar, o por lo menos no retroceder, en relación con la historia de los padres; por ejemplo Nini del grado décimo, ante la pregunta por haber pensado en dejar de estudiar alguna vez, escribe: “*Nunca. Porque quiero salir adelante; como mis padres, eso sí tendría en cuenta que vivo por mi familia y este logro no sería solo para mí*”; en palabras de Bourdieu (2003), se trata del modo de *continuar* con la acumulación del capital cultural y social del núcleo familiar y dentro de esa relación, la escuela a la que se asiste debe ser mejor o por lo menos similar a la que asistieron los padres.

Por otra parte, esa competencia se expresa de modo indirecto en relación con espacios extra escolares, Samuel a propósito expresó, “*No es una competencia, sino una manera de envidia, si el otro se compró un carro mejor que el mío, pues, yo quiero tener uno mejor que él, o si se*

compró un celular de última tecnología y todo, pues yo quiero tener uno mucho mejor, o por lo menos igual”, en donde muestra la competencia ante la cual ya empieza a tomar una posición concreta. Entender la escuela desde los significados que se expresaron en los dos primeros núcleos figurativos, esto es, como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida y como una institución que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social; promueve implícitamente la idea de la *competitividad*, puesto que opera como razón no visible de su sentido y de su naturaleza; tanto para “el hoy”, en términos de aprender a competir, como para “el mañana”, en términos de beneficios futuros; así para el grupo de jóvenes participantes, la escuela se constituye en una condición imprescindible para el éxito o para el fracaso, no solo en lo concerniente con aspectos académicos, sino de toda su vida.

La segunda idea que se desprende de la cita y que se relaciona con el sentido de la escuela, es la *primacía de las leyes del libre mercado*, en donde se concibe a la escuela como una *empresa* con todo el conjunto de implicaciones que soporta. Aparte de pensar la educación como una mercancía, y de entender a padres e hijos como *clientes*, la implicación directa sobre las RS de la escuela que se develaron, es la conformación de una taxonomía escolar, en donde se les asignan los correspondientes vínculos sociales a los estudiantes de esas escuelas, y principalmente se asigna un grado de valor en virtud al conjunto de características de cada institución. De esta forma un colegio bilingüe y privado tendrá un valor superior, en términos de garantía, que un colegio público y no bilingüe, principalmente frente al éxito o fracaso futuros. En esa dirección, la escuela como institución social, se enfrenta a un difícil dilema:

Para la escuela, el problema de fondo que este dilema plantea (mercantilización educativa), no es tan solo que fue desbordada por nuevos agentes de socialización y de divulgación del conocimiento, tesis que ya tiene reconocimiento oficial, sino que estos agentes obedecen a la lógica privada de grupos económicos. (Libreros: 2002: 165)

Esa lógica privada de los grupos económicos comienza a ocupar un lugar importante dentro de la subjetividad de los estudiantes y en el contenido de sus representaciones relacionadas con la escuela; a propósito Joaquín del grado undécimo explica: *“El diploma de bachillerato es importante porque creo que, digamos a un portero, antes lo dejaban entrar así no hubiera terminado el bachillerato siempre y cuando hiciera un curso de inducción, ahora les toca tener el diploma del bachillerato terminado, y hacer un curso de inducción, bueno se alargaron completamente las cosas, pero es también por el afán de la cultura colombiana a actualizarse, no tener personas mediocres, en cierto modo, así sea en una portería, es tener una persona que haya estudiado y también como para evitar que la gente deje de estudiar, porque, si gente conoce eso, dice: no, yo me salgo del bachillerato y no puedo hacer nada más”*, en la expresión se muestra la manera en que el diploma, como elemento de capital cultural, hace parte importante dentro de la competencia por lograr una mejor posición social (Bourdieu: 2001); al preguntar sobre las personas a quienes les interesa que “el país se culturice”, se presentaron respuestas muy similares relacionadas con aspectos laborales, por ejemplo *“creo que son los dueños de las grandes empresas, porque ellos son los que al fin y al cabo son los que deciden quien entra o quien no entra a una empresa, entonces si ellos ponen ciertos requisitos, entonces la gente los tiene que cumplir”*, comenta Henry.

La relación entre escuela y empresa se presentó de modo bastante recurrente, tal vez la primera subordinada a la segunda, lo cual impone claramente una lógica *utilitarista*, incluso sobre el saber como sentido de la escuela; es llamativo el hecho que durante el trabajo de campo no se hayan presentado expresiones alusivas a ello, esto puede deberse a vacíos de la labor del investigador o a vacíos en el discurso de los estudiantes; pese a ello, la propuesta de Martín Barbero (2002) en donde se indica una transformación de los saberes sujeta a la sociedad de mercado y como consecuencia, los lugares tradicionales que éstos ocupaban dejan de serlo, (entre ellos por supuesto la escuela); se constituye en un referente de explicación ya que desde ese punto de vista, el saber en la escuela pasa a un segundo plano y se sujeta a la *utilidad* que puede generar, “*lo que aprendemos no lo utilizamos necesariamente en nuestra vida (...), porque me parece muy inútil cosas como el álgebra, un tenista para qué quiere eso, digamos en ese momento ¿para qué le sirvió aprender álgebra?*”, escribió Wilson del grado décimo.

La escuela para “el hoy” y para “el mañana” obedece entonces a una división que se impone indirectamente desde las propuestas del libre mercado, las cuales lamentablemente trascienden todos los ámbitos de existencia; ante ello hay tres elementos de reflexión que conciernen a los argumentos presentados. El primero se relaciona con el conjunto de posibilidades reales en que el paso por la escuela pueda cumplir con la *garantía* que ofrece, es decir, sí realmente asistir a ella implica tanto la obtención de mejores condiciones futuras como de ascenso social; en principio es *obvia* la implicación, sin embargo como se verá en el próximo apartado, ésta depende del posicionamiento social y de la legitimidad en otras formas concebir la vida; para estudiantes pertenecientes a clases medias es considerado casi como un *deber*. El segundo elemento es la posibilidad de que la escuela se conciba como un lugar de *disfrute y de goce*, en donde se aprovechen las relaciones de amistades y todos sus significados expuestos en el tercer núcleo figurativo, como pretexto en la reivindicación del saber como sentido de la asistencia a la escuela; labor difícil que por supuesto implica contextos mucho más amplios que el tratado en este estudio. Y El tercer elemento es la ausencia de sentidos sociales bajo la búsqueda de beneficios comunes; y de sentidos públicos, entendidos como la posibilidad de articulación de distintos intereses; en el conjunto de significados atribuidos al hecho de estudiar por parte de los participantes; dicha ausencia permite fundamentar lo que Boltansky y Chiapello (2002), han denominado como *el nuevo espíritu del capitalismo*, ya que las interpretaciones de los estudiantes frente a la escuela, remiten a la concepción de la existencia bajo las miradas de individualización y de constante competencia. De esta manera aquellas personas que no alcancen los mínimos requerimientos para sostenerse en esas circunstancias, serán excluidas o estarán en franca desventaja; al respecto los autores escriben:

Hemos visto cómo, para lograr la adhesión de las personas indispensables para la continuación de la acumulación, el capitalismo tuvo que incorporar un espíritu susceptible de proporcionar perspectivas de vida seductoras y excitantes, y que ofreciese a la vez garantías de seguridad y argumentos morales para poder continuar haciendo aquello que se hace. Esta amalgama de motivos y razones varía en el tiempo de acuerdo con las expectativas de las personas a las que hay que movilizar, las esperanzas con las cuales han crecido, así como en función de las formas adoptadas por la acumulación en las diferentes épocas. (p: 33)

Es probable que la ausencia de los sentidos en lo público y social hacia la escuela, signifique el resultado del fortalecimiento en la forma de enfrentar la constante competencia por la

búsqueda de las *perspectivas de vida seductoras*, y además se constituya en el reflejo del modo bajo el cual la escuela contribuye indirectamente, a la *movilización de expectativas* de los estudiantes; e incluso más que la *movilización*, a su *maduración*, ya que su movilización ocurre en las dinámicas familiares y a través de los medios de comunicación.

Estos tres elementos de reflexión muestran de modo incipiente una discusión ya tradicional frente al sentido y a la naturaleza de la escuela, como parte de las sociedades, dentro de ella se encuentran involucrados aspectos políticos, económicos, éticos y también proyectos gubernamentales; conocer las RS de la escuela de los jóvenes estudiantes muestra la manera en que esos aspectos penetran y configuran sus subjetividades; la división entre “el hoy” y “el mañana” es una forma de observarlo.

4.3 Diversidad de sentidos para la escuela

Durante el transcurso de este apartado se mostrarán algunas de las diferencias y similitudes más destacadas entre los hallazgos de la presente investigación y las conclusiones de otras investigaciones similares; como resultado se espera sustentar la siguiente idea: la escuela se constituye en un referente recurrente, que cada grupo social usa en el momento de interpretarse a sí mismo, por lo tanto el conjunto de sentidos que se le asignan a la escuela, y concretamente al hecho de estudiar, contribuyen a la profundización en su conocimiento; es decir, cada grupo social construye una representación sobre la escuela en virtud a su posicionamiento social, por lo cual no existe un *único* sentido para la escuela, sino que existe una *diversidad* de sentidos que muestran condiciones sociales específicas.

La anterior idea se encuentra incluida dentro de las propuestas de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman: 2001), en donde el individuo a propósito de sus interacciones y experiencias específicas, dentro de unos marcos sociales concretos, interpreta y otorga significados a los objetos físicos y sociales, ante los cuales se enfrenta y también hace parte. De este modo:

La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar construidas por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios, es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos (Pérez Gómez: 1998: 199)

La plataforma cognitiva, afectiva y comportamental se entiende como el conjunto de RS por medio del cual, el sujeto interactúa con los demás y con los elementos sociales y culturales locales; dentro de éstos se encuentra la escuela con sus correspondientes representaciones; por lo tanto, pensar en un solo sentido de la escuela, universal y descontextualizado, es desconocer esa diversidad.

Como eje central y principal similitud en medio de la diversidad de sentidos atribuidos a la institución escolar, se presenta la asignación que se le hace como una institución garante de mejores condiciones de vida en el futuro; esto no significa que todos los grupos sociales la interpreten como tal, sino que elaboran posiciones distintas frente a ello, por ejemplo en la investigación realizada con un grupo de jóvenes desescolarizados de Santiago de Chile

(Sapians y Zuleta: 2002), se indicó que a pesar de que ellos entendían el hecho de estudiar como la posibilidad de acceso a mejores condiciones, por su experiencia en ella cargada con rótulos de indisciplina y de castigo, para ellos entonces, la escuela “se funda en un sentimiento de malestar que, en lugar de movilizar acciones y reflexiones, conduce a reafirmar la condición de desescolarizado; pues, *ni por angas ni por mangas* visualizan la posibilidad de obtener mejorías en su condición de vida mediante la reescolarización” (Ibíd: Pág: 6).

En contraste, tanto para el grupo de jóvenes participantes en el estudio realizado en los barrios populares de Buenos Aires (Duschatzky: 1999), como para el grupo de jóvenes participantes en el presente estudio, la escuela y el hecho de estudiar, continúa siendo la opción válida y legítima para la obtención de mejores condiciones de vida; si bien los primeros lo hacen otorgándole un sentido de acceso a un conjunto de posibilidades, que gracias a la escuela se perciben más cercanas y los segundos lo hacen entendiéndola en términos de ascenso social, condicionada por un conjunto de características específicas; para ambos grupos su sentido en principio se encuentra ligado y similar; sin embargo, debido a sus diferentes posiciones sociales, los primeros pertenecientes a clases bajas y los segundos a clases medias, es que el sentido construido para la escuela comienza a diferir. Al final, aunque se representa la escuela como una institución garante para un mejor futuro, las diferencias sociales influyen notoriamente en la elaboración de los significados que sustentan los sentidos de esas representaciones.

El anterior argumento ofrece una base para esbozar las diferencias más destacadas en los modos en que los jóvenes conciben el hecho de asistir a la escuela; el criterio más adecuado para discernir esas diferencias es la relación entre la inclusión y la exclusión, ya que situarse indirectamente en uno u otro lugar afecta enormemente la manera en que se representa a la escuela. El estudio que refleja con mayor claridad esta idea es el realizado con el grupo de jóvenes estudiantes en barrios populares de Buenos Aires, para ellos la escuela se “asoma como una *frontera*, que lejos de nombrar un sitio o un lugar nos habla de un horizonte de posibilidades” (Duschatzky: 1999: 53), las cuales serían casi inalcanzables si no se asistiera a ella, agrega la autora además que “la escuela representa *el otro lado* (pero invertido) de la vida de los jóvenes” (Ibíd: 56); ese otro lado invertido, es precisamente el que remite a la noción de la inclusión en términos de apertura y cercanía de opciones distantes, desde *su* lado entonces, constantemente se habitan terrenos propios de la exclusión; en esa dirección el grupo de jóvenes desescolarizados de los barrios populares de Santiago de Chile, quienes no se representan a la escuela como una institución garante de mejores condiciones en el futuro, estarán casi condenados a una eterna exclusión.

Continuando con esta interesante metáfora, en el conjunto de núcleos figurativos correspondientes a las RS de la escuela, construidas por el grupo de estudiantes participantes en este estudio, (quienes pertenecen a clases medias de la población), se encuentra una noción similar, no obstante ellos observan la frontera desde el lado *no invertido*, por lo cual en principio habitan lugares de inclusión; desde esta posición se expresan opiniones como la siguiente: “*digamos, si uno desgraciadamente le tocó dejar de estudiar por la parte económica, pues hay muchas otras opciones que no involucran la parte económica, por ejemplo el SENA, allá le dan lo de los buses, en fin muchas cosas ¿no?, pero si usted decide trabajar, no quedarse pidiendo plata en un semáforo o vendiendo cosas en un semáforo porque eso no le va a aportar nada a su intelecto, se podría decir, mientras que si usted se*

pone a trabajar en una construcción, usted aunque sea va a aprender cómo se hace una mezcla, o cómo se pega un bloque o cómo se hace un pañete, usted va a aprender algo, ahí se podría decir que usted está estudiando algo, que usted no se va a tener que quedar estancado siempre en eso mismo, sino que antes comenzó como obrero, luego puede llegar a ser un maestro, y después le pueden dar ganas de estudiar, que tenga las posibilidades económicas y ser un ingeniero” comenta Wilmar del grado décimo.

Desde los lugares de la inclusión no se entienden aquellos de la exclusión, se significan desde allí y aún las interpretaciones son descontextualizadas, incluso parecen absurdas; pese a ello también desde allí se busca la inclusión en otros escenarios sociales, ya no en términos de acercamiento a posibilidades lejanas, sino en términos de posibilidades cercanas de ascenso social. Las diferencias en los sentidos que se atribuyen a la escuela se engendran en las diferencias sociales, culturales y económicas de los sujetos de las representaciones, y como *circulo vicioso*, la cultura escolar contribuye a la configuración de las subjetividades de quienes se representan a la escuela.

Frente al panorama descrito, que puede observarse en términos de reproducción cultural (Bourdieu: 2001) y de reproducción social (Althusser: 1974), puesto que indica una inevitable *condena* hacia una constante preservación, se contrapone una idea según la cual,

El proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple, ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad, ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del ser humano, choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social, que se muestra especialmente desfavorable para alguno de los individuos o grupo que componen el complejo y conflictivo tejido social (Pérez Gómez: 1995: 18)

La tensión que se muestra en la cita, por una parte constituye una perspectiva para lograr observar y delimitar conceptualmente, el conjunto de singularidades que en ocasiones escapan a los estudios en RS, en la presente investigación se mostraron como discursos de legitimización en la validación del bachillerato, (¿alguno de los jóvenes chilenos sí quería regresar al colegio?); por otra parte ésta tensión y sobre todo las formas concretas en que se expresan, indican en cierto modo lo que Giroux (1992), denomina como formas de resistencia, cuyo continuo ejercicio favorecerán opciones de transformación de los ámbitos escolares. El rescate, legitimización y conceptualización, de esas singularidades y de la diversidad de los sentidos atribuidos a la escuela es una labor urgente.

Como se observa, la pregunta por el sentido de la escuela presenta una variedad de respuestas que implícitamente cargan y muestran profundas desigualdades socioeconómicas, así como el conjunto de intereses privados que operan cada vez más directamente sobre ella; incluso algunas de esas respuestas, permiten construir explicaciones más o menos detalladas, acerca de otros fenómenos sociales: *“por lo menos los campesinos, si tienen su bachillerato y han aprendido cosas, pues van a tener más posibilidades y van a tener ganas de hacer otras cosas diferentes por lo menos a meterse a grupos guerrilleros, a grupos paramilitares, entonces igual, ellos están como metidos en esa cultura de que si mi hijo no puede estudiar pues se va para la guerrilla”*, dice Karol del grado once. La educación y todo lo que representa aparece como un referente fundamental en la construcción de identidades individuales y grupales.

Aunque entre las conclusiones del *Proyecto Atlántida* (Parra: 2001), realizado con jóvenes estudiantes de las principales ciudades de nuestro país, se hace explícita la idea de concebir a la escuela como un *club de amigos*; tanto en el presente estudio como en los otros referidos, surgen propuestas similares, las cuales indican otras dimensiones de la institución escolar, que van más allá de las miradas que la reducen a los procesos entre la enseñanza y el aprendizaje, y por lo tanto indica también que para los jóvenes que asisten a ella, la escuela no representa tan solo un lugar de *preparación* para la vida, sino que allí *hacen* su niñez y su juventud, cada uno desde el lugar que ocupa dentro del complejo entramado social, y desde el conjunto de sentidos que construye a través de su historia y de su cultura particular. Una de esas propuestas es la asistencia a la escuela para *aprender*, pero allí no se realiza una mención hacia un aprendizaje puntual asociado al conocimiento, sino más bien, asociada a la adquisición de saberes estandarizados que funcionan como elementos legitimadores en el hecho de estudiar. De este modo, la conexión entre la escuela y el aprendizaje es recurrente y casi obvia, sin embargo no se trata del aprendizaje referido solamente a la adquisición de saberes específicos, ya que en la escuela se aprenden muchas más cosas que las brindadas en las aulas, sino a la adquisición de *otros* saberes para la vida.

4.4 Alcances y limitaciones de la Teoría de las Representaciones Sociales

Desde el comienzo se hizo explícito en este estudio, que se recurría a la Teoría de las RS como un medio y no como un fin, puesto que aunque la descripción de una RS se constituye en una labor investigativa importante, se considera mucho más significativa si el nivel de interpretación se contextualiza, con otros elementos teóricos que permitan *significar lo que significan* las RS. Como consecuencia se presenta una breve reflexión derivada directamente de la experiencia investigativa.

Dentro de algunas corrientes de la Psicología social, se hace énfasis en la búsqueda de un conocimiento que permita predecir el comportamiento humano, así como legitimar esa búsqueda dentro de espacios puramente científicos; sin embargo desde los trabajos pioneros de Heider (1958), quien se interesó por el conocimiento *popular*, algunas otras corrientes de la Psicología social en cambio, buscan profundizar en lo que se ha denominado como *el sentido común*, reificándolo como válido aún dentro de los mismos ámbitos científicos, y presentándolo como objeto digno de estudio. La teoría de las RS es precisamente la elaboración conceptual más destacada dentro de esa búsqueda, incluso su autor aún continúa tratando de explicar su naturaleza, en una de las más recientes entrevistas que concedió afirmó:

El conocimiento de sentido común, no puede ser tan incorrecto y equivocado si es adecuado para la vida diaria. Sin embargo es necesario que los que lo estudian y lo juzgan no pierdan el sentido común. (Moscovici: 1999: 130)

El rescate y rehabilitación del sentido común, y del pensamiento que cotidianamente establecen las personas es el mayor alcance que presenta la teoría. De la misma manera, articular algunos conceptos tradicionales de la Psicología como por ejemplo las actitudes, estereotipos, juicios, atributos, etc; con la cultura y especialmente con la subjetividad humana es otro de sus alcances destacados; desarrollos posteriores han insistido en el desarrollo conceptual de esas relaciones y además han tratado de incluir las esferas emotivas humanas y

perspectivas provenientes desde la Psicología histórico cultural (González Rey: 1997). A pesar de que en este estudio no se enfatizó sobre estos aspectos, durante el trabajo de campo se reflexionó bastante sobre ellos, haría falta toda una línea investigativa que se dedique a elaborar conceptual y epistemológicamente el conjunto de relaciones enunciadas.

Por otra parte, si se entienden las limitaciones como aspectos al interior de la teoría que demarcan caminos para su evolución o su desarrollo, se menciona en primer lugar que, debido al supuesto fundamental en donde se privilegia el estudio de la representación sobre la acción, investigaciones que pongan en relación las prácticas con las representaciones se hacen necesarias; en este caso por ejemplo un estudio sobre las prácticas escolares; sin embargo:

El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela (Pérez Gómez: 1998: 16)

Por lo tanto, un estudio que solamente se detenga en las prácticas “puras” carecería de profundidad. El supuesto fundamental de la teoría es foco de discusión. Otro aspecto que puede entenderse como una limitación, es la manera en que se aparta uno de los conceptos que motivaron a Moscovici a proponer su teoría; se trata de la *polifasia cognitiva*, o la idea en donde se expresa que “las personas tienen distintas representaciones según a qué grupo pertenecen, la profesión que ejercen, etc.” (Moscovici: 1999: 126), ya que no basta solamente con la comparación superficial de las RS provenientes de distintos grupos sociales, sino además se hace necesario realizar una comparación más profunda, esto es, aquella que rescate las singularidades que en ocasiones se escapa a lo *colectivo* de las representaciones.

Como resultado de las anteriores consideraciones, el enfoque procesual en el estudio de las RS aparece como el más apropiado, ya que gracias a sus bases epistemológicas y ontológicas permite el comienzo de posteriores desarrollos de la teoría.

El contexto y los significados expuestos en este capítulo señalan una relación estrecha entre la escuela como una institución social y las RS que se construyen sobre ella; debido a las particularidades en las interacciones escolares, la escuela como espacio social, incide fuertemente en las RS que se construyen sobre ella misma; el hoy, el mañana y su diversidad así lo muestran.

5. CONCLUSIONES

A continuación se muestran de manera más concreta el conjunto de conclusiones y de hipótesis que se desprenden de la investigación presentada:

- Para el grupo de jóvenes participantes, la escuela se representa a través de tres nociones: (a) Como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro; (b) Como una institución que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y (c) Como un escenario en donde se hace parte de la vida y se consolidan relaciones de amistad de diversos grados de profundidad.
- Al articular las tres nociones expuestas, se encuentra que esas representaciones ligan estrechamente a la escuela con el conjunto de condiciones que en la actualidad se relacionan con el éxito o con el fracaso, no solamente en ámbitos académicos, sino de toda la vida.
- El sentido de la institución escolar está asociado a la lógica utilitarista, la cual se desprende de las miradas economicistas y técnicas de la educación; por lo tanto su sentido presenta una escisión entre el sentido para el presente y el sentido para el futuro.
- El contraste que se realizó entre los hallazgos del presente estudio con otros de corte similar, mostraron que no existe un *único* sentido para asistir a la escuela; sino por el contrario, existe una *diversidad* de sentidos en virtud a las diferencias sociales de los sujetos de la representación.
- El hecho de que los jóvenes estudiantes se refieran a la escuela como un lugar donde se hace la vida y se consolidan amistades, responde por supuesto a la gran cantidad de tiempo que pasan allí, y además cuestiona la vieja idea de concebir a la escuela tan solo como un lugar de *preparación* para la vida.
- Dentro del conjunto de significados que sustentan las RS de la escuela para el grupo de estudiantes participantes, se observa que se empiezan a subjetivizar algunas de las más visibles características propuestas por el neoliberalismo, como por ejemplo la competencia, la individualización y la consagración de la propiedad privada.
- La relación entre la escuela (entendida como medio de certificación social y académica) y el trabajo (entendido como medio de obtención de recursos económicos), se presentó de forma recurrente; por lo que el saber, como sentido para asistir a la escuela, en principio se somete a la lógica de esta relación.
- La ausencia de referencias emitidas por los participantes hacia los sentidos en lo público y social para la escuela, significa el fortalecimiento en el modo de enfrentar la competencia establecida desde la *cultura neoliberal* de nuestros días, esto origina la interiorización de algunas de sus propuestas, principalmente la individualización y la acumulación de capital, como sentido indirecto de la asistencia a la escuela y de toda la existencia.

- Aunque la Teoría de las RS logra la articulación entre la subjetividad y la cultura humana, por el hecho de privilegiar la representación sobre la acción, induce a la necesidad de realizar estudios que pongan en relación las prácticas con las representaciones, cuyo propósito será ampliar las miradas sobre los objetos de estudio.
- El rescate de las subjetividades y específicamente de las singularidades de los sentidos atribuidos a la escuela, pueden verse como formas incipientes de resistencia (Giroux: 1992), las cuales muestran una posición en contra de las concepciones de reproducción cultural (Bourdieu: 2001) y social (Althusser: 1974), que han predominado en el análisis escolar.
- Tratar de conocer la experiencia que los estudiantes construyen frente al hecho de estudiar, es tan solo una de las formas de abordar a la escuela, contrastarlas con aquellas que construyen las demás personas que convergen en ella, por ejemplo docentes y directivos, constituye una labor interesante que se dirige al enriquecimiento en la comprensión de su sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2000). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. *En Aguirre .E y Yañez J. Diálogos 3: Discusiones en la Psicología contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alonso, L. (1988). La mirada cualitativa en Sociología: Una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos.
- Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Notas para una investigación. Bogotá: Tupac-Amarú.
- Álvarez, A., (1995). Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio.
- Apple, M. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Arayana, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Costa Rica.
- Banchs, M. (1999). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Electronic version, Papers on social representations. Vol 9*.
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Barcelona: Hora.
- Boltansky, L. y Chiapello, E. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.
- Borges, J. (1978). Borges Oral. Buenos Aires: Alianza.
- Bourdieu, P. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular.
- (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Braslavsky, C. (2001). Prólogo. *En Pineau P, Dussel I, y Caruso M. La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. y Peinado, A. (1999). Grupos de Discusión. *En Delgado J. Y Gutierrez J. Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Castellanos, R. (2003) Aproximación Teórico-Episte-Methodológica sobre el Desarrollo del Ser como Personalidad. Santiago de Chile: Revista Electrónica de Ciencias Sociales, Vol 16.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Souza, A. (1999). Develando la cultura escolar. *En Jodelet D. y Guerrero A. Develando la cultura, estudios en Representaciones Sociales*. México: UNAM.
- Denzin, N. (2000). Handbook of Qualitative research. New York: Sage.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada.
- Durkheim, E. (1951). Sociología y Filosofía. Representaciones Individuales y Representaciones Colectivas. Buenos Aires: Kraft.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En: Echeverría, A. *Psicología social sociocognoscitiva*. Bilbao: Desclee de Mowwer.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. Tomo II.
- Fernández Enguita, M. (1990). La cara oculta de la escuela. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). Educación como práctica de la Libertad. Bogotá: Convergencia.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición, México: Siglo Vientiuno.
- (1997). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Nueva York: Aldine
- González, F. (1997). Epistemología cualitativa y Subjetividad. México: Pueblo y Educación.
- (2000). Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. México: Thompson.
- (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el Psicólogo cubano Fernando González Rey. En *Universytas Psychologycs. Vol 4*. Universidad Javeriana.
- Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley and Sons.
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia. 1918-1957. Bogotá: Cerec.
- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai.
- (2001). Psicología social construccionista. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Jodelet, D. (1986). Develando la cultura: Estudios en Representaciones Sociales. México: UNAM.
- (2000). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Libreros, D. (2002). Tensiones de las políticas educativas en Colombia: balance y perspectivas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MacLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.
- Martín Barbero, J. (2002). Las crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento. En *Nómadas 16: 117-181*. Bogotá: Universidad Central.
- Martín Criado, E. (1998). Producir la juventud. Madrid: Istmo.
- (2004). De la Reproducción al Campo Escolar. Pierre Bourdieu, las Herramientas del Sociólogo. Madrid: Fundamentos.
- Mead, H. (1934). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). La educación en el contexto neoliberal En: *La Falacia neoliberal. Crítica y Alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1995). Las Fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Magisterio.
- Montealegre, R. (1994). Vygotski y la concepción del lenguaje. En *Serie de Cuadernos de Trabajo 8*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morales, M. (2005). La escuela como centro de calidad de vida: aportes desde una experiencia local. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

- (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- (1999). La presentación de las representaciones sociales. Diálogo con Ivana Markova. En Páez, D. y Blanco A. *Las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. Madrid: Aprendizaje.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: Una aproximación múltiple. En Velasco, H, y otros. *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Olabuenaga, J. e Ispuza, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Parra, R. (1995). Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Volumen 2: *Todo lo que nos gusta se evapora*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pérez, A. (1994). *Psicología del aprendizaje: Manual de laboratorio*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Pérez Gómez, A. (1995). La investigación educativa. En Gimeno, J, y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Visor.
- (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Sapiains, R y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela e jóvenes urbano populares: Ex – cuela y juventud popular: La escuela desde la desecolarización. En *Última década*. Octubre (15). Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.
- Serrano, J. (2002). Ni lo mismo, ni lo otro: La singularidad de lo juvenil. En *Nómadas 16*: 10-25. Bogotá: Universidad Central.
- Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. New York: Rinehart and Winston.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. En *Revista Colombiana de Educación*. 40-41. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas en Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vygotski, L. (1998). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Progreso.
- Wertsch, J. (1998). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1: Categorías construidas para el análisis de la Información.

1- Las siguientes son las ocho categorías para la codificación que se desprenden del marco teórico:

INVESTIGACIÓN	PROPUESTAS DESTACADAS	NOMBRE OTORGADO A LA CATEGORÍA
RODRIGO PARRA (Proyecto Atlántida)	El adolescente muchas veces se expresa refiriéndose al colegio como su segundo hogar, porque allí pasa la mayor parte de su tiempo compartiendo y creando vínculos de afecto con las personas que lo rodean en diferentes espacios; principalmente con sus compañeros.	AMIGOS
	Se manifiesta una motivación por el “aprendizaje”: los jóvenes piensan ir al colegio para aprender en las diferentes asignaturas, espacios y tiempos, con el fin de formarse a nivel intelectual y social, de tal manera que lo que se aprende en el colegio pueda usarse en el futuro.	APRENDER
EMILIO TENTI (El problema del sentido de la escuela)	Se va a la escuela por una obligatoriedad más social que jurídica, porque es imposible no ir, y esto porque existe un sistema de contención familiar que, pese al vacío de la experiencia escolar y al malestar y padecimiento que puede llegar a producir, no asistir a la escuela no es una alternativa objetivamente factible para ciertos jóvenes. Se trata de una experiencia ligada a una condición de edad.	OBLIGACIÓN
	Hay que estudiar por una razón puramente instrumental. Algunos adolescentes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de mayores beneficios en el futuro; es decir si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismos no tienen sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar en la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc.	INSTRUMENTAL
	Estudiar se relaciona con la pasión, o con la entrega incondicional al saber o a uno de sus campos, se trata de una relación desinteresada con el conocimiento y con la cultura.	PASIÓN
SILVIA DUSCHATZKY (La escuela como frontera)	La escuela se asoma como una “frontera”, que lejos de nombrar un sitio o lugar nos habla de un horizonte de posibilidades. La escuela representa el “otro lado”, (pero invertido) de la vida de los jóvenes. Para los jóvenes estudiantes de sectores populares, la escuela constituye una posibilidad, un encuentro que más que cerrar el campo experiencial, define umbrales de nuevos encuentros.	FRONTERA
SAPIANS Y ZULETA (Representaciones Sociales de la escuela en jóvenes populares desescolarizados)	La escuela continúa siendo la institución garante de las aspiraciones futuras; continúa siendo el camino único y apropiado para el acceso a mejores condiciones de vida, y el único espacio social capaz de formar personas que se integren y sean útiles a la sociedad.	ASPIRACIONES
	En el grupo de jóvenes desescolarizados, se funda en un sentimiento de malestar que, en lugar de movilizar acciones y reflexiones, conduce a reafirmar tal condición, pues no visualizan la posibilidad de obtener mejorías en su condición de vida mediante la re-escolarización.	DESESCOLARIZACIÓN

2- Como categorías emergentes se construyeron cinco, y fueron las siguientes:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
DESERCIÓN ESCOLAR	Explicaciones, opiniones y percepciones que se expresaron en torno al tema de la deserción escolar, especialmente algunas causas y “soluciones”.
ESTUDIO Y TRABAJO	Argumentos o ideas que se expresaron frente a la relación entre el hecho de estudiar y el hecho de trabajar.
SER ALGUIEN	Aspectos relacionados con la forma en que los estudiantes comprenden lo que significa ser alguien en la vida.
GUSTOS	Se refiere al conjunto de expresiones frente a lo agradable y a lo desagradable de asistir al colegio.
ESTUDIAR EN EL EXTERIOR	Razones por las cuales los estudiantes mencionaron que aspiran a estudiar una carrera universitaria en el exterior y no en el país.