

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
BASICA PRIMARIA**

**JOHN ANDERSON CORONADO ROJAS
MANUEL MONTOYA RODRIGUEZ**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES
2016**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
BASICA PRIMARIA**

**JOHN ANDERSON CORONADO ROJAS
MANUEL MONTOYA RODRIGUEZ**

**ASESORA
DRA. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación desde la Diversidad**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2016

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Marzo de 2016

Contenido

Resumen	6
Abstract.....	6
Presentación	8
1. Planteamiento del problema.....	9
2. Antecedentes	12
3. Justificación.....	17
4. Referente conceptual.....	19
4.1 Aproximación al estudio de las representaciones sociales.....	19
4.2 La escuela como escenario social	24
5. Objetivos	28
5.1 General.....	28
5.2 Específicos.....	28
6. Metodología.....	29
6.1 Tipo de estudio.....	29
6.2 Unidad de análisis	29
6.3 Unidad de trabajo	29
6.4 Técnicas e instrumentos.....	30
6.4.1 Observación participante	30
6.4.2 Grupo de discusión.....	31
6.4.3 Taller.....	31
6.5 Procedimiento	31
6.5.1 Momento exploratorio	31
6.5.2 Momento descriptivo	32
6.6 Plan de análisis.....	33
7. Hallazgos	34
7.1 Las representaciones sociales de los niños y las niñas	34
7.2 La escuela como escenario que prepara para el futuro.....	34
7.3 La escuela como escenario de enseñanza y aprendizaje	37
7.4 La escuela como escenario que demanda mayor compromiso social	44
8. Discusión	49

9. Conclusiones	52
10. Recomendaciones	55
Referencias	56
Anexo A. Formato de Observación Participante.....	60
Anexo B. Formato de talleres.....	61

Resumen

Esta investigación se orientó con el propósito de comprender las representaciones sociales que sobre la escuela ha construido un grupo de niños y niñas de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva. El estudio se realizó con estudiantes de los grados primero, tercero, cuarto y quinto. Es un estudio de carácter cualitativo con un alcance interpretativo, en el que se utilizaron algunas técnicas cualitativas como talleres, observación participante y grupos de discusión.

Los resultados de la investigación muestran, que para el grupo de participantes, la escuela se representa socialmente desde tres perspectivas: a) como escenario que trabaja por el desarrollo psicosocial y académico de los educandos; b) como una institución fundamental para la enseñanza-aprendizaje de relaciones interpersonales y, de conocimientos científicos y culturales; c) como un establecimiento educativo que demanda compromiso social (sentido de identidad y pertenencia) y mejores condiciones locativas.

Palabras clave: Representaciones sociales, escuela, futuro, enseñanza-aprendizaje, comportamientos, normas, convivencia escolar.

Abstract

School Social Representations of Children in Primary Education

This research dealt with the study of school social representations in a group of children of a public primary school in Neiva city. The research was made with students of first, third, fourth, and fifth grade. It was a qualitative research with interpretative goals. To guide the analysis of this project we use some qualitative techniques such as workshops, participant observation and group discussion.

The research results show that the group of children has a school social representation taken from three perspectives: a) the school as a place for the students' psychosocial and academic development, b) the school as a key institution for the interpersonal relationships, scientific and cultural knowledge teaching and learning, c) the school as an educational place with a social commitment (sense of identity and Sense of ownership) and better locational conditions.

Key Words: social representations, school, future, teaching and learning, behavior, rules, school coexistence.

Presentación

Las representaciones sociales han sido concebidas como sistemas de significados que permiten a los seres humanos interpretar los acontecimientos y las relaciones sociales que tienen los individuos y los grupos con el mundo y los otros; relaciones que nacen de la interacción y el contacto con los discursos que deambulan en los espacios públicos (Jodelet, 1984).

Aproximarse al estudio de las representaciones sociales no es una tarea fácil, por el contrario, es un desafío en ciencias sociales, que implica hacer referencia a los contenidos o los procesos de representación, las condiciones y los contextos en los que surgen, las comunicaciones mediante las cuales circulan, y las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Desde esta perspectiva, abordar el estudio de las representaciones sociales, permitió comprender los sentidos y significados que han construido un grupo particular de niños y niñas de una institución educativa pública del municipio de Neiva, abordando su contenido como un campo estructurado que integra los elementos de la representación, para develar el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se encuentra cristalizada la representación. En este proceso se implementaron algunas técnicas de investigación cualitativa como los talleres, los grupos de discusión y la observación participante, que permitieron un acercamiento concreto a las representaciones sociales de escuela y contribuyeron establecer buenos canales de comunicación y buenas relaciones entre los participantes e investigadores.

1. Planteamiento del problema

El estudio de las representaciones sociales surgió a finales del siglo XIX, para referirse al conocimiento del sentido común, con el objetivo de facilitar la comunicación e incorporarla al contexto social donde se desenvuelven los sujetos.

Las representaciones sociales constituyen una modalidad de conocimiento que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad, y son comprendidas como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad, en este caso de la escuela, que a su vez, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000).

A partir de los desarrollos de la teoría se han llevado a cabo diversos estudios sobre las representaciones sociales que las personas construyen de sus acontecimientos diarios, de su entorno, de las personas y de las instituciones a las que pertenecen, en diversas temáticas como la escuela, la convivencia escolar, el maestro, la infancia, la familia, el aprendizaje, etc.

Los estudios realizados plantean que la escuela es representada por los niños y las niñas, como el lugar que se ha encargado de enseñar o transmitir conocimientos, vivenciar y promover los valores (la amistad, el respeto, la responsabilidad, el amor, la solidaridad, etc.), evaluar los aprendizajes y cumplir con las políticas estatales (Hernández, 2007).

En otras palabras, la escuela se adhirió al modelo dominante y por eso trabaja para mejorar la calidad de la educación, por elevar la tasa de escolarización (cobertura), por reducir el analfabetismo, por impartir los contenidos estandarizados, por perpetuar los currículos, y, por implementar una educación que desarrolle las competencias comunicativas (bilingüismo), ciudadanas y laborales en los estudiantes. Tal como lo expresa Giroux (1985), las escuelas son aquellas instituciones estatales que producen y trabajan en pro de los ideales económicos y políticos del Estado; la escuela pública es

esa que hoy día está permeada por la globalización, el capitalismo, y además, está muy distante de la que hoy piensan y reclaman los estudiantes.

En este sentido, la escuela ha pretendido mantener el orden, corregir el pensamiento y las conductas de los sujetos mediante la autoridad, la disciplina y el refuerzo. Se observa, según Bourdieu (1995), que la institución escolar reproduce y legitima las estructuras sociales de la cultura dominante, a través de mecanismos que son muy sutiles (orden, autoridad, disciplina, refuerzo, etc.), que se escapan de la percepción normal y, que son avalados por las clases oprimidas para que funcionen.

Por otra parte, los resultados de los estudios muestran la escuela como la institución social que desde su quehacer pedagógico forja proyectos de vida (colectivos, individuales y familiares) pertinentes y congruentes con las actuales demandas sociales; en pocas palabras, las sociedades modernas consiguen cada vez más que las escuelas produzcan y garanticen un número mayor de individuos capacitados, a lo mejor, adaptados a las demandas del modelo político-económico (Bordieu, 1995).

La escuela aún conserva sus marcos regulatorios, estatutos jerárquicos, la comunicación vertical y prácticas pedagógicas tradicionales constituyendo condiciones, generadoras de conflicto, entre lo que las instituciones educativas esperan conseguir en función de sus propósitos y, lo que los niños y las niñas, esperan de la educación.

En la actualidad, se reconoce que los niños y las niñas demandan mayores espacios de democratización que favorezcan su visibilización y su participación activa en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, comprender las representaciones sociales de la escuela que han construido un grupo de niños y niñas de una institución educativa, ubicada al oriente de la ciudad de Neiva, provenientes de contextos cercanos a la escuela en los que se vivencian múltiples problemas sociales, permitirá reflexionar en torno a sus procesos de formación, las prácticas pedagógicas, las relaciones educativas, los espacios físicos y los roles que desempeñan los distintos actores, en el marco de dicha cultura escolar. Las representaciones surgen de la

actividad cognitiva de los sujetos que las construyen en función de los contextos, los valores, las ideologías y las creencias del grupo social y cultural en el que se desarrollan y construyen sus proyectos de vida. Por lo tanto, este estudio responde a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que han construido los niños y niñas de básica primaria de una Institución educativa de la ciudad de Neiva?

2. Antecedentes

Sobre la escuela se han realizado estudios de orden regional, nacional e internacional; orientados fundamentalmente a conocer las representaciones sociales, los sentidos y los significados que las comunidades educativas construyen de esta institución social.

En Chile la investigación realizada por Sapiains y Zuleta (2001) sobre Representaciones Sociales de la escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados, realizada en Villa Primavera (Chile), con una muestra de 13 jóvenes (7 hombres y 6 mujeres) desescolarizados entre los 15 y 19 años de edad, intenta aproximarse a la compleja relación existente entre la educación y la pobreza, y más específicamente entre jóvenes urbanos populares y la escuela, desde la perspectiva de la desescolarización.

Los investigadores lograron identificar que la representación social de escuela en este grupo de jóvenes, se funda en un sentimiento de malestar que, en lugar de movilizar acciones y reflexiones, conduce a reafirmar la condición de desescolarizado; pues, no visualizan la posibilidad de obtener mejorías en su condición de vida mediante la reescolarización.

Como conclusión de la investigación, los autores señalan que las representaciones sociales de escuela de los jóvenes urbanos populares se fundan en sancionar las diferencias entre las juventudes, proponiendo una supuesta escuela para todos, a partir de la cual se construyan espacios educativos contextualizados, que se orienten a la formación de actores sociales que hagan pleno ejercicio de su ciudadanía y, que participen en la construcción de una sociedad desde una perspectiva crítica.

Guerrero y Palma (2010), en la investigación titulada Representaciones sociales de niños y niñas de la calle de Santiago y Quito, presentan los resultados de una investigación-acción sobre representaciones sociales de la desigualdad en la educación

de niños y niñas en situación de calle. En lo concerniente a la metodología utilizaron técnicas de recolección de datos como la observación participante, los talleres de dibujo, entrevistas y fotonovela.

Los principales resultados de la investigación señalan que: a) los niños y niñas de calle dejan la escuela al sentirse expulsados por las malas calificaciones; la calificación es el instrumento que muestra el poder de dejarlos dentro o fuera de la escuela; b) la escuela es un espacio de castigos, que son producto de no adaptarse a las normas que ella ha establecido; y c) en una sociedad neoliberal, que vincula a la escuela como único método de movilidad social; sociedad neoliberal que resiente a los niños y niñas porque los expulsa socialmente, porque les niega la oportunidad de una vida digna y, los lleva a repetir su propia historia familiar.

Abarca (2002), realizó una investigación Significado psicológico de la escuela y el maestro en estudiantes de diferente nivel escolar y género de la ciudad de Colima. Este trabajo se desarrolló con 222 estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria de una institución educativa.

Los resultados de este trabajo establecieron que: a) la escuela y el maestro tienen una relevancia fundamental en la vida de los niños y jóvenes; b) la escuela es la que debe tener muy en cuenta el futuro, porque está educando las generaciones del hoy y del mañana; c) los estudiantes aprecian la escuela y la ven como un lugar de inspiración a pesar del rechazo que a veces reciben; y d) la escuela es un laboratorio donde se ensayan las formas de convivir y relacionarse, es decir, en ella se aprende a vivir y como vivir en esta sociedad tan cambiante y compleja.

Bonilla (2008), en su estudio denominado Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa – Bogotá), describió y analizó los significados y sentidos construidos en torno a la escuela, por parte de estudiantes, docentes, madres y padres de familia de una institución educativa. La investigación es cualitativa con un enfoque epistemológico interpretativo.

El estudio concluye que los sentidos construidos en torno a la escuela, dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales y, de ciertos significados en la narratividad discursiva de los agentes. Por otro lado, también estableció, que en la comunidad educativa se construyen significados en torno a la escuela a partir de dos dimensiones o sentidos, el instrumental (que significa la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y por tanto adquirir reconocimiento social en un futuro), y el convencional (referente a la posibilidad de consolidar lazos afectivos, de interactuar, de resolver conflictos, de participar y de experimentar el juego en todo momento).

La investigación titulada Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización, realizada por Bernal, et al. (2009), muestra los acuerdos y desacuerdos de los estudiantes, los padres de familia y los docentes en el momento que le dan significado a la infancia, a la familia y a la escuela.

El trabajo concluye que la escuela es la que está asumiendo en forma creciente los roles que antes eran exclusivamente reservados para las familias. En efecto, esta no sólo debe ser un lugar donde adquieren conocimientos, sino también un nicho para desarrollar lazos afectivos. Por otra parte, se estableció que la escuela es el lugar que tiene como reto enseñar valores de convivencia y formar seres humanos integrales, en medio de este mundo altamente competitivo y lleno de incertidumbres.

La investigación realizada por Hernández (2007), titulada *El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá*, desde una perspectiva cualitativa – interpretativa, acudiendo al enfoque procesual en el estudio de las Representaciones Sociales, establece tres nociones que permitieron identificar 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.

Como conclusión, se pudo establecer que no existe un único sentido para la escuela, sino que existe una diversidad de sentidos que cuestionan su homogenización; la escuela no es representada por los estudiantes como un lugar de preparación para la vida, sino que hace parte de su niñez y de su juventud. Los jóvenes representan la escuela como condición imprescindible para el éxito o fracaso, no solamente en ámbitos académicos, sino de toda su vida.

Ordoñez (2011), en un estudio titulado *Representaciones sociales sobre la escuela que presenta un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila*, abordado desde una perspectiva hermenéutica, pretendió develar las representaciones sociales de escuela en torno a las creencias, sentimientos, imágenes y prácticas sociales. La investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso con cuatro niñas en situación de internado, a través de entrevistas en profundidad, talleres y guiado por los lineamientos metodológicos de la teoría fundamentada.

Los resultados de la investigación señalan que, para las estudiantes, la escuela está presente para cumplir únicamente su rol normativo y normalizador, a partir del cual las niñas deben seguir un comportamiento de obediencia; por ende, la norma denota las prohibiciones y cierra las posibilidades de expresión en los educandos, lo cual genera sentimientos negativos frente a las prácticas de la escuela, como el aburrimiento y el miedo. Las estudiantes no son vistas como seres activos, en permanente construcción de su historia, en interacción con el mundo y con los otros, donde existe negociación y re-negociación de significados, de símbolos, de tradiciones personales y colectivas que posibilitan la creación de su identidad.

Jaramillo y Castro (2012), en su investigación titulada *El aprendizaje de los niños de Cristal de Sábila*, pretende interpretar el sentido que tiene para los niños y

niñas, el aprendizaje en ambientes educativos formales y no formales con el interés de aportar a todos los que intervienen en el campo de la educación, incorporar la forma de romper esquemas en las prácticas educativas que se alejan de las necesidades de los niños y niñas que aprenden; procurar leer el contexto y así mismo obrar con pertinencia en el ejercicio de enseñar, lo cual se logra, cuando se visibilizan las motivaciones de los niños y niñas y se reconocen los aspectos socio culturales que están inmersos en dichos ambientes.

La investigación arroja como conclusión que los niños y niñas que participan en Cristal de Sábila conciben el aprendizaje en doble vía, uno es el proceso por el cual se adquieren conocimientos formales como son las matemáticas y la literatura; y el otro, es el proceso de socialización desde el fomento y la práctica de valores que propenden por el bienestar tanto individual como colectivo. Así mismo concluye, que los ambientes de aprendizaje no formal fortalecen las dimensiones del ser como sí mismo y el ser en la otredad; mientras que los ambientes de aprendizaje formal potencian la formación para construir proyecto de vida y por lo tanto, ambos ambientes se complementan.

3. Justificación

La escuela no ha logrado penetrar e incidir significativamente en los procesos de formación en una sociedad en permanente cambio. Se considera importante que la escuela comience a vivir una verdadera transformación, que le permita cumplir con el propósito para la que fue creada. Para ello, es necesario que en esta institución social se empiecen a abrir espacios de reflexión con los docentes en torno a su práctica pedagógica, a su discurso, acciones e ideas frente al proceso formativo; en otras palabras, es urgente que los educadores se concienticen que son los transformadores de su propia realidad social.

Todas estas razones permitirían ir pensando y acercando al significado de escuela de Freire (1994), a una escuela menos excluyente, más dinámica y orientada a respetar la diversidad; o también, como lo propone Restrepo (2014) “una escuela como institución social, posibilitando abrirnos a pensar en una educación, ya no para el estándar sino para el conocimiento y potenciación de las diferencias, como recurso para la configuración de sociedades más incluyentes y acogedoras en las cuales la diversidad, sea percibida como valor” (p. 2).

De igual forma, estos intereses se convirtieron en la oportunidad para penetrar e indagar en un nuevo contexto educativo, que permitiera dar participación activa a los niños y las niñas, con el fin de reconocer y valorar las diferencias dentro de los procesos formativos e investigativos; porque a pesar de la existencia de los derechos y demás legislaciones, no son tratado/as como sujetos de derecho; por el contrario, siguen siendo vulnerados, invisibilizados y excluidos. “Hay derechos humanos fundamentales, que les han sido denegados a niños y niñas, simplemente por discriminación en razón de la edad” (Casas, 2006, p. 39). Ya es hora, de promover las condiciones necesarias para que los niños y las niñas transiten por la experiencia de “tomar la palabra, de entrar en lo público y construir la historia” (Cullen, 2011, p. 3).

Este trabajo, se convierte en un pre-texto para reafirmar o continuar enriqueciendo los estudios sobre las representaciones sociales de la escuela, haciendo un llamado a los docentes a escuchar las voces de los niños y las niñas, y a una investigación educativa que permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas.

A través de las representaciones sociales, las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproximan 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 (Araya, 2002, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, esta investigación además posibilita mayores espacios de participación, de reconocimiento, de respeto y trabajo con la diversidad humana, con el fin de promover y vivenciar una escuela más democrática, plural e incluyente.

4. Referente conceptual

4.1 Aproximación al estudio de las representaciones sociales

Iniciar la comprensión del tema de las representaciones sociales, implica abordar conceptos y referentes que la sustentan y la recrean.

Para el Diccionario de la Real Academia Española (2015), representar viene del latín *repraesentare*, que significa hacer presente algo (objeto, personas, conceptos, acontecimientos, etc.) con palabras o figuras que la imaginación o mente retienen.

Por su parte, la psicología social influenciada por la sociología de Durkheim en 1898 y por el cognitivismo social europeo (Piaget), concibió la palabra representar como, sustituir o poner una cosa en lugar de otra; la representación es un acto de pensamiento, donde se representa mentalmente (hacer presente en la mente) un objeto, una persona, un hecho o una idea que está próxima, lejana o no presente. En fin, la representación se construye y se relaciona a partir de un símbolo y un signo, que se fusiona con el percepto y el concepto (Jodelet, 1984). Desde esta lógica, representar es exponer nuestras propias concepciones o ideas de las cosas a través de la escritura, de las palabras, de los gestos, del dibujo, la pintura o, por cualquier otro medio que le sea posible y comprensible al ser humano.

De otro lado, para Abric (2001), la palabra representar hace referencia a mostrar un visión global y unitaria de un objeto o un sujeto; representar es en esencia presentar algo para alguien. Realizada esta precisión, es oportuno señalar que el término representación social es un concepto que primeramente Durkheim utilizó en 1898 y definió en la sociología como representación colectiva; entendida como las formas de conocimiento que impone la sociedad a los individuos, es decir, cuando se reproduce una idea social, cuando cierto grupo piensa en relación con cada uno de los objetos que interactúa o lo afectan.

La teoría de las representaciones sociales fue desarrollada en el año de 1961 por Moscovici, con el fin de estudiar la sociedad pensante, de hacer énfasis en la naturaleza y en la importancia del pensamiento en la vida social. En primera instancia, esta teoría tenía la idea de que la representación social era un punto de referencia para entender lo que sucedía y para darle un valor a los hechos inesperados, en otros términos, era un conocimiento social que permitía interpretar, pensar la realidad cotidiana y clasificar los acontecimientos, el contexto y las personas con las que se interactúa.

Desde esta noción, se logró establecer claramente que la representación social es un proceso mental donde los individuos transforman el conocimiento científico y donde reemplazan algo ausente o lejano por sus propios significados, ideas o imágenes, es decir, por el saber del sentido común o el pensamiento natural, que es un pensamiento mediante palabras (conversaciones, rumores, vía oral), y que es producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basados en la tradición, en el consenso y en el conocimiento de primera mano (Moñivas, 1994).

Con estos planteamientos realizados por Moscovici, surge en los años siguientes la escuela clásica, la escuela de Aix-en-Provence y la escuela de Ginebra, con la intención de continuar investigando y retroalimentando la teoría de las representaciones sociales. La escuela clásica fue desarrollada por Jodelet (1984) y guarda estrecha relación con la propuesta de Moscovici. Esta se centra en el análisis de lo social, lo cultural y en las interacciones sociales. Metodológicamente utiliza técnicas cualitativas, especialmente entrevistas en profundidad y análisis de contenido. Se inscribe dentro del enfoque procesual, que se basa en los postulados cualitativos (entrevistas, cuestionarios y conversaciones producidas de forma espontánea).

Para Jodelet (1984) las representaciones sociales son una forma de pensamiento social muy práctico (sentido común), que se orienta hacia la comprensión, la comunicación y el dominio del contexto natural y social de los seres humanos. Las representaciones sociales son un proceso que organiza de manera muy particular los contenidos, las operaciones mentales y la lógica de los conocimientos; los contenidos y

procesos de una representación social hacen referencia a las condiciones, al ambiente y a las funciones que cumple esta donde circula.

De igual manera, Jodelet (1984) y Moscovici (1981), plantearon dos momentos (objetivación y anclaje), necesarios para la elaboración y funcionamiento de una representación social. El primer momento, se denominó objetivación y se constituyó como el proceso donde se transforman los conceptos abstractos y/o extraños en experiencias precisas, es decir, cuando se convierte lo invisible en perceptible.

La objetivación implica tres fases, que son: a) la construcción selectiva, que es el almacenamiento de elementos que luego son libremente organizados. Esta selección se realiza junto a un proceso de descontextualización del discurso y en función de esos criterios culturales normativos. Aquí los individuos retienen solo eso que concuerda con los sistemas de valores; b) esquema figurativo, que es el proceso donde la imagen estructurada (elaborada con imágenes vividas y claras) permite a las personas dialogar, entender las cosas y a los demás de forma más sencilla; y c) la naturalización, que es cuando a los conceptos se les aplican figuras (imágenes) que parecen naturales, las cuales pretende poderlos aprender, explicar y convivir con ellos. En fin, son esas imágenes las que se establecen como realidad cotidiana o realidad con existencia autónoma.

En cuanto al segundo momento, Jodelet (1984) estableció que el anclaje es ese proceso que permite entender como los elementos de la representación expresan relaciones sociales y a su vez contribuyen a elaborarlas. En esencia, es el que permite afrontar las nuevas creaciones o el contacto con esos objetos que no son familiares para los sujetos, en otras palabras, si el nuevo objeto que aparece en el campo social es idóneo a los intereses del grupo, se muestra más receptivo.

Después de esta escuela clásica, emergió en 1976 la escuela de Aix-en-Provence, que se inscribió en el enfoque estructural (teoría del núcleo central) y se centró en los procesos cognitivos y en las técnicas experimentales. Esta corriente fue fundada por

Abric, quien en el 2001 planteó, que las representaciones sociales son las que reflejan la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales; la representación social es la que prescribe los comportamientos o prácticas sociales; en sí, es la que establece lo legítimo, lo tolerable o aceptable en un contexto social dado.

Al mismo tiempo, Abric (2001), consideró que las representaciones sociales son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas, porque están determinadas a partir de un núcleo central que se encuentra aferrado a los sistemas de valores compartidos por miembros del colectivo; móviles y flexibles, porque se sustentan en las experiencias individuales, se constituyen de los datos vividos y de situaciones específicas, como la evolución de las relaciones y las prácticas sociales en las que las personas o sus colectivos están asentados.

Bajo este enfoque, las representaciones sociales no se definen por medio de la objetivación y el anclaje, sino por un doble sistema, el sistema del núcleo central y los elementos periféricos. El sistema del núcleo central es el elemento fundamental de toda representación, porque determina la significación y la organización de la representación. Este núcleo estructurante de la representación garantiza: la función generadora, que es donde se construyen y se transforman los elementos que constituyen la representación; y la función organizadora, que es el elemento que unifica y estabiliza la representación (Abric, 2001).

Los sistemas periféricos, son aquellos que se organizan alrededor del núcleo central, se relacionan directamente con él y, forman la esencia del contenido de la representación. Ellos son el lado más accesible, más vivo y concreto de la representación social, por eso se componen de juicios seleccionados, de informaciones retenidas e interpretadas con respecto al objeto y su entorno. Estos sistemas periféricos responden a tres funciones esenciales, que son: la concreción, la regulación y la defensa. (Abric, 2001).

La función concreción, depende directamente del contexto y resulta del anclaje de la representación con la realidad, la cual se recubre en unos términos más precisos, comprensibles y fácil de transmitir inmediatamente. La función regulación, desempeña el rol esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del entorno. Y la función defensa, es cuando el núcleo central de una representación se resiste al cambio, porque sus transformaciones ocasionan trastornos completos. (Abric, 2001).

En contraposición con estas dos escuelas, surge la escuela de Ginebra de Doise, quien propone el funcionamiento cognitivo, las condiciones de reproducción, la circulación de las representaciones sociales y los métodos estadísticos correlacionales (cuestionarios rigurosamente contruidos). Este enfoque buscaba esencialmente recuperar los elementos culturales que conllevan las huellas de las vivencias personales, que en muchas ocasiones están fundadas en las adscripciones colectivas e institucionales de los actores (Doise, 1986).

En esta escuela de la cognición social, el concepto de representación se estudió desde dos aspectos: los formales- cognitivos y los funcionales e interactivos. El primer aspecto, hace referencia a como se presenta la información en la memoria y que mecanismos son las que la posibilitan; y el segundo aspecto, busca saber para qué sirven, cómo se utilizan y cómo se generan las representaciones en el medio y en los otros (Moñivas, 1994).

Desde este enfoque sociológico, Doise (1986) prescribe la representación social como principio generador de toma de posición relacionada con inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizando los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones (p. 246). De igual manera, considera que las representaciones cognitivas se inscriben desde: 1º) las imágenes sociales, que surgen de los procesos intraindividuales en los que los seres humanos organizan la experiencia del entorno social; 2º) las representaciones sociales, nacidas en los entornos intrasituacionales e interindividuales; 3º) las representaciones colectivas, que nacen

dependiendo del lugar social que ocupe el individuo; y 4°) los valores y creencias compartidos por las personas (Doise ,1986).

A partir de estos sustentos teóricos se logra establecer que las representaciones sociales, son conocimientos que no necesitan ser comprobados científicamente, porque ya fueron elaborados en la vida cotidiana de los sujetos gracias a las vivencias (experiencias), a los medios de comunicación, a los diálogos, a la cultura, a la educación, a la familia, a las percepciones e interacciones de los individuos. Las representaciones sociales son reproducidas por los seres humanos y reelaboradas por ellos desde sus propios lenguajes, sus propias condiciones y sus propias capacidades. Por último, cabe agregar que las representaciones sociales siempre van a surgir de procesos cognitivos y van a ser expuestas después de ciertos cuestionamientos internos (hechos por cada sujeto) y externos (realizados por otro individuo) sobre un temática o un acontecimiento conocido o de la realidad.

De esta manera, es claro que el ser humano construye representaciones sociales en todos los escenarios donde se desenvuelve cotidianamente. Por tal razón, es preciso señalar que la escuela no ha sido un lugar ajeno a dicha construcción y por ello, los estudiantes allí comparten y elaboran representaciones sociales de ella, de los sujetos, de los objetos, de los acontecimientos y de las instituciones con las que se relacionan.

4.2 La escuela como escenario social

La escuela desde sus orígenes y a lo largo del tiempo, ha sido concebida desde distintas perspectivas. Una de esas primeras y reconocidas concepciones de escuela, surgió en la modernidad, concibiendo a esta como un espacio para transmitir conocimientos o contenidos a partir del discurso, de la clase magistral, de la memorización y la repetición, en otras palabras, por medio de un proceso fundamental llamado enseñanza-aprendizaje. Desde esta lógica, la escuela es la que implementa la lección como método de enseñanza, es quien determina que la norma es necesaria para disciplinar y fortalecer intelectualmente al estudiante (sin saberes); considera que el

maestro es el único dueño del saber y que todos los estudiantes son iguales y deben seguirlo siendo, porque quien no es igual y no acata las normas debe ser segregado. Para mayor comprensión, la escuela tradicional es la que Vélez (2007), afirma, cuando expresa que, la escuela se muestra supuestamente como un lugar igual para todos, pero en realidad no es más que un espacio para la desigualdad social, porque no existen las mismas condiciones y oportunidades para los individuos que interactúan y conviven diariamente allí.

Una nueva perspectiva de escuela, nació con la denominada pedagogía activa o escuela nueva, la cual rompió con los amañados planteamientos de la pedagogía tradicional, y propuso un aprendizaje significativo a partir de la acción constante y la experimentación. Este nuevo modelo pedagógico dio un vuelco importante a la educación, porque hizo que la institución escolar pasara de ser una escuela pasiva, receptiva y monótona, a convertirse o concebirse como un espacio de interacción, donde los niños son el centro de atención, y donde las actividades pedagógicas van acorde a los intereses de ellos; en otras palabras, la escuela desde la pedagogía activa, es un escenario de posibilidades donde se puede analizar, preguntar y buscar posibles respuestas con la guía del maestro; es el lugar para relacionarse con los otros, para aprender significativamente y apropiarse de los conocimientos a partir del trabajo colaborativo y didáctico en el aula (Mogollón y Solano, 2011).

En los años 60 emergió otro tipo de pedagogía a la que se llamó tecnología educativa inspirada en el modelo conductista, caracterizada por una enseñanza programada, por un adiestramiento centrado en el refuerzo, y por transmitir saberes de forma parcelada. En efecto, toda esta propuesta pedagógica llevó a determinar la escuela como un espacio donde el maestro programa los contenidos secuencialmente, controla los aprendizajes y estimula a sus estudiantes, tal como lo dice Mejía (2011), “la escuela que conceptúa el conductismo, es aquella que vive modelando conductas, reforzando los contenidos y estimulando a sus estudiantes a través de reconocimientos, de premios y de exoneraciones a sus trabajos o deberes desagradables (p. 52).

En las últimas décadas del siglo XX, la pedagogía crítica concibe la escuela como un espacio donde se debe comprender, dar valor y analizar los problemas sociales (individuales o colectivos) a la luz de la teoría y la práctica.

En esta corriente pedagógica se precisó la escuela desde diferentes miradas; una de ellas es la que inscribe la escuela como un espacio donde se impone y se reproduce el poder del Estado por medio de programas, currículos, estándares, modelos de enseñanza y políticas estatales. Al respecto Bourdieu (1999), expresa que, “la escuela es una institución moderna muy concreta, que a través de su autonomía y complejidad va legalizando y asegurando la autoridad estatal, guardando la aparición de ciertos elementos de subversión”. La otra perspectiva, es aquella que establece la escuela como el lugar propicio para pensar, crear, ser feliz, movilizarse, expresarse y correr riesgos en la vida; es decir, como la plantea Freire (1994), cuando manifiesta que, “la escuela no es inmóvil, por el contrario, es esa que se abre a correr riesgos, a la felicidad, al pensamiento, a la acción y a la transformación del contexto y la vida social de los individuos.

Por otra parte, desde la visión educativa contemporánea de la diversidad, la escuela significa un recinto formativo donde se reconoce y se interactúa con las diferencias (físicas, sociales y cognitivas) y, donde diariamente asisten niños y maestros con variadas características; tal como lo expresa López (2001), “la escuela es un espacio donde claramente se sabe que cada estudiante tiene diferencias cognitivas, socio-afectivas, sexuales, raciales, familiares, lingüísticas, etc. Más aún, la escuela pública es un territorio donde convergen y chocan las diferencias”.

Desde el ámbito sociológico, se ha venido promoviendo una noción de escuela menos austera y más inclusiva; una escuela con la capacidad de entender al sujeto y de llevarlo por caminos diferentes que le permitan leer, sentir y entender la realidad, y además, que lo orienten a proponer alternativas para resolver las situaciones o problemáticas que se viven permanentemente en su contexto. Así como señala Peña (2009), “la escuela no puede seguirse viendo como la institución que forma y enseña

todo el saber, es urgente que otras instituciones empiecen a formar y atender los imaginarios sociales de los individuos y sus colectivos” (p. 62).

En el ámbito político, la escuela es el escenario por donde necesariamente deben pasar todos los seres humanos para educarse; es el lugar que acepta las diferencias, tal como lo plantea el MEN (2005), “la escuela no es el espacio para descubrir verdades, sino el lugar para construir incertidumbres. Es el escenario donde todos se educan, donde se reconoce y se revalidan las diferencias humanas”.

En síntesis, la escuela es una institución social que fue inventada en la modernidad, con el propósito de formar un hombre ideal y de reproducir el conocimiento construido por los seres humanos a lo largo de la historia. Sin embargo, está claro que los cambios sociales, políticos y económicos han venido transformando la concepción de escuela, es decir, convirtiéndola en un espacio más de interacción y de desarrollo humano. La escuela de hoy ya no es solo para aprender letras, números, fórmulas, geografía, etc.; es un lugar diferente, donde ya es posible preguntar, exponer las experiencias vividas y contrastar la ciencia con los conocimientos adquiridos en la cotidianidad.

5. Objetivos

5.1 General

Comprender las representaciones sociales sobre la escuela que han construido niños y niñas de básica primaria de una institución educativa de la ciudad de Neiva.

5.2 Específicos

Identificar las representaciones sociales sobre la escuela que han construido los niños y niñas de básica primaria en una institución educativa de Neiva.

Analizar los factores del contexto que inciden en las representaciones sociales que sobre la escuela han construido los niños y niñas de básica primaria en una institución educativa de Neiva.

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

Estudio de carácter cualitativo con un alcance comprensivo, ya que se realizó con la pretensión de estudiar un fenómeno social (la escuela) en un contexto natural y local, e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo con el sentido que adquiere para sus participantes. De acuerdo, con Araya (2002), el acceso al estudio de las representaciones sociales, “se realiza por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos. Se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven. La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico” (p. 50).

El estudio se caracterizó por construir el conocimiento a partir de la interacción entre el investigador y los datos concretos (códigos en vivo), por desarrollar el pensamiento crítico, creativo y, por permitir a los investigadores estar abiertos a otras posibilidades de conocimiento antes de elegir o discutir sobre una categoría o un tema del fenómeno.

6.2 Unidad de análisis

Representaciones sociales sobre la escuela.

6.3 Unidad de trabajo

En el estudio participaron 10 niños y niñas con edades comprendidas entre 7 y 15 años, de los grados 1°, 3°, 4° y 5° de una institución educativa del municipio de Neiva (Huila). La muestra se seleccionó por conveniencia, comprendida como un proceso donde el investigador selecciona un grupo de personas al que tiene fácil acceso,

porque hacen parte de su cotidianidad o por otros factores como proximidad, recursos y disponibilidad máxima (Hernández et al., 2010).

La institución se encuentra ubicada en la zona urbana oriental del municipio de Neiva, a la cual asisten 150 estudiantes entre niños y niñas, provenientes de los barrios como las Palmitas, las Camelias, el Pedregal y, asentamientos como Álvaro Uribe, la Victoria y Neivaya, en los cuales se vivencian múltiples problemas sociales como: descomposición familiar, delincuencia común, drogadicción, prostitución, etc.

6.4 Técnicas e instrumentos

6.4.1 Observación participante

La observación participante es una técnica de la investigación cualitativa que tiene como fin recoger la información del contexto, de los participantes y de los acontecimientos que ocurren, a partir de notas escritas. Regularmente los registros de la observación participante se escriben en los formatos de anotaciones y en la bitácora de campo, para que no se pierdan y sirvan de un insumo en el análisis de los resultados.

Por otra parte, para realizar observación participante es necesario que el investigador penetre en el contexto de estudio no sólo para observarlo, sino para participar activamente en las diferentes actividades y para poder conocer los significados que construyen los sujetos en su cotidianidad (Hernández et al., 2010).

Finalmente, esta técnica posibilitó el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Ver Anexo A).

6.4.2 Grupo de discusión

En los grupos de discusión generalmente participan personas que comparten iguales características y las mismas funciones sociales dentro de una comunidad o institución a la que pertenecen. Los grupos de discusión se diferencian de los grupos focales, porque en ellos siempre se discuten temáticas conocidas por los participantes y de interés del investigador (Hernández, 2013).

Esta técnica cualitativa fue valiosa en este proceso porque arrojó información de interés para el tema de estudio del investigador; además, permitió que los participantes debatieran y expresaran las ideas libremente desde sus propias experiencias.

6.4.3 Taller

Los talleres son un recurso didáctico que permiten organizar y desarrollar las diferentes prácticas educativas. También estos se caracterizan por ser lúdicos, motivadores y con actividades acordes a las edades y a los intereses de los participantes.

Según Ríos (2011), para desarrollar el taller es necesario que el aula o escenario cuente con las condiciones apropiadas (materiales didácticos, mobiliario, espacios, etc.); las cuales permiten realizar y alcanzar a plenitud las actividades establecidas desde un principio (Ver Anexo B).

6.5 Procedimiento

6.5.1 Momento exploratorio

En este primer momento se realizó un acercamiento directo con los estudiantes, para recoger información a través de la realización de talleres (pedagógicos), grupos de discusión y observación participante.

Se llevaron a cabo siete talleres (1 de sensibilización y 6 de recolección de información) con una duración de 120 o 150 minutos cuando fue requerido. En estos talleres los investigadores realizaron actividades lúdicas, de dibujo y de creación literaria, para acercarse a los estudiantes y recoger la información necesaria. Se realizaron grupos de discusión al final de cada actividad, en los cuales los niños y niñas socializaron sus trabajos y debatieron sus pensamientos sobre el tema con los demás compañeros.

Se realizó igualmente un registro de observación de las actividades, con los respectivos comentarios y apreciaciones por parte de los investigadores en una matriz de observación, que luego fue complementada cuando se observaron pausadamente los videos de las actividades centrales.

En cada uno de los momentos de trabajo con los estudiantes se tomaron registros fotográficos y audiovisuales, con el propósito de tener la información disponible cuando fuera requerida para el respectivo análisis de la información.

6.5.2 Momento descriptivo

Se realizó la transcripción de los videos y los discursos recogidos durante los grupos de discusión. Posteriormente, se organizaron en una matriz de codificación todos los relatos (códigos en vivo). La información obtenida de los videos, se contrastó con los discursos y los datos obtenidos de la observación, realizando así una triangulación metodológica. Las categorías emergentes se explicitaron en términos de dimensiones y propiedades.

6.5.3 Momento comprensivo

En este momento se reconfiguraron los significados, desligándolos de la experiencia concreta que les dio sentido, para avanzar en la construcción de nuevas categorías y comprensiones.

6.6 Plan de análisis

El proceso de análisis se realizó a través de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

En el proceso de codificación abierta, se estudiaron todos los fragmentos del material recogido para analizarlo y generar por comparación permanente categorías iniciales de significado. En esta etapa también surgieron las categorías de los datos recolectados y se eliminaron aquellas que eran redundantes; cada categoría tenía propiedades que se representaron por subcategorías, las cuales proporcionaron más detalles

En la codificación axial, se agruparon los códigos encontrados en la codificación abierta, se establecieron conexiones entre ellos y se crearon categorías o temas. En esta parte del proceso también se seleccionaron y se puso en el centro la categoría (central o fenómeno clave) más importante, para relacionarla con otras categorías.

Por último, en la codificación selectiva se elevó el nivel de abstracción. En esta etapa se regresó a las categorías para compararlas con el esquema construido por los investigadores (red semántica), y para establecer hipótesis entre las categorías. Al final de este proceso surgió como producto una narración donde se vincularon las categorías y se describió el fenómeno.

7. Hallazgos

Los niños y las niñas que participaron en el estudio, asisten a diferentes grados de básica primaria de una institución educativa del sector oficial del municipio de Neiva. Los estudiantes hacen parte de familias nucleares en un 60%, monoparentales en un 10% y compuestas 30%, constituidas por padres, madres, hermanos, tíos, primos u otros familiares, y residen en barrios periféricos.

7.1 Las representaciones sociales de los niños y las niñas

El abordaje de las representaciones sociales en este estudio, posibilitó comprender la dinámica de las interacciones sociales de los niños y las niñas en la cotidianidad escolar, y los determinantes de las prácticas en las que se hallan inscritos; ya que de acuerdo con Abric (2001), la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

En este sentido, las representaciones sociales de los niños y las niñas que participaron en el estudio, se configuraron como resultado de las categorías que emergieron del análisis, las cuales se estructuraron, alrededor de tres perspectivas: a) La escuela como escenario que prepara para el futuro; b) la escuela como escenario para la enseñanza y el aprendizaje, y c) la escuela como escenario que demanda mayor compromiso social por parte de docentes y estudiantes.

7.2 La escuela como escenario que prepara para el futuro

Al analizar los relatos de los niños y las niñas, se encontró que ellos representan la escuela como escenario que prepara para el futuro. Una de estas primeras concepciones, se hace evidente cuando los niños expresan: “la escuela nos prepara para que uno pueda trabajar duro, ganar platica. Porque uno aprende y a uno se le cumple el sueño en verdad, puede trabajar y ya”. E1. “Yo debo estudiar y estudiar para salir adelante y pa trabajar, para ir a trabajar y ya...” E4.

De este modo, la escuela es la que prepara para adquirir un empleo, para ser competente laboralmente y para obtener mejores ingresos económicos que permitan adquirir bienes y servicios, que en el actual sistema político y económico, mide y evidencia una mejor *calidad de vida*; la escuela en esta sociedad moderna no es más que una necesidad y un requisito para adquirir conocimiento y poder surgir.

Por otra parte, en expresiones como: “la escuela nos enseña muchas cosas para salir adelante” E7, la escuela es representada como el lugar que permite forjar proyectos de vida, porque enseña pautas, estrategias y mecanismos para que las personas organicen su vida y puedan alcanzar las metas que se han trazado en los diferentes escenarios en donde se desenvuelven y donde se pretenden desarrollar. Al respecto, una estudiante, señala que la escuela es “para tener un buen futuro y una buena educación”, “la escuela para mi es algo que nos hace salir adelante, la escuela me inspira salir adelante” E8, lo cual, ratifica que la escuela es vista como una institución necesaria para construir y tener un *mejor mañana*, que garantice mejores condiciones de vida.

En otros relatos se percibe la escuela como la institución social que enseña a ser educado, a comportarse y demostrar la educación que se imparte. En ese orden de ideas, es un espacio importante para lograr reconocimiento social que se adquiere en el momento en que las personas se profesionalizan; la escuela es el puente que acerca a la vida profesional, lo cual se reafirma cuando se expresa que ella, “es maravillosa para salir adelante, es importante para poder ser alguien en la vida y hacer cualquier carrera”. E7.

Hablar de una *carrera*, alude a una *noción de futuro* orientada hacia la educación superior o formación profesional; mientras que cuando se hace alusión a tener un *buen futuro*, no se está determinando si es a nivel académico, familiar, económico. Lo importante es que la escuela en este contexto, es vista como un escenario que enseña a hacer frente a las adversidades (Munist, et al., 1998), que se demuestra cuando se afirma, que ella “nos hace ser más fuertes” E8.

La noción de futuro en los niños y las niñas también se manifiesta como “Cumplir el sueño, lo que uno quiere ser”, E9. Los sueños no son más que las metas, los anhelos e intereses personales que tienen los educandos para el futuro; pensar en el futuro, no depende sólo de ellos, sino de las condiciones socioeconómicas y culturales, del apoyo familiar y de la integración e interacción con una institución fundamental como la escuela.

Sin embargo, en otros relatos los niños y las niñas comparten, reproducen o representan la escuela desde los imaginarios de futuro de sus familias y, desde las concepciones y aspiraciones de sus educadores; imaginarios de futuro que ven la escuela como un espacio para la formación académica e integral, de aquellos (los niños y jóvenes) que aún tienen esa posibilidad de hacerlo. Al respecto, expresan:

“...porque ellos quieren un bien para nosotros, porque ellos no han estudiado (padres de familia) y quieren que nosotros hagamos, lo que ellos no pudieron hacer” E9.

“Ellos (los profesores) no quieren un mal para nosotros sino un bien para uno, poder salir adelante, estudiar, ellos quieren que le cumplamos sus sueños” E7.

De acuerdo con lo anterior, es oportuno señalar que la escuela significa para los niños y las niñas, la posibilidad de adquirir un empleo y obtener mejores ingresos económicos; construir proyectos de vida y un mejor mañana; acercarse a la vida profesional; hacer frente a las adversidades y cumplir las metas o sueños personales.

En palabras de Tiramonti (2005, p. 15):

La escuela contiene una promesa de futuro. La promesa de integración e inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social y la promesa de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos. Desde esta perspectiva el presente escolar es valorado a partir de su capacidad de

transmitir una versión del pasado socialmente aceptada y de seleccionar las tradiciones que abonan ese pasado y por otro lado, el presente se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar.

7.3 La escuela como escenario de enseñanza y aprendizaje

La escuela es una de las instituciones más importantes de la sociedad y constituye el espacio propicio para aprender, estudiar e instruirse sobre las diferentes profesiones: “para aprender a estudiar bien, excelente. Para estudiar” E2. “A mí me gusta estudiar, me gusta que uno puede aprender de la escuela y la escuela es todo para uno aprender una carrera y uno puede aprender la carrera que más le guste” E4.

En esta misma perspectiva, en la escuela se enseñan y se aprenden los comportamientos aceptados socialmente: “La escuela nos enseña qué vamos a hacer, a no ser niños malos y eso...”E4.

De igual manera, la escuela contribuye a la formación y el desarrollo cognoscitivo de los individuos, porque proporciona los conocimientos y aprendizajes requeridos *para ser alguien en la vida*: “la escuela es enseñanza, aprender, explicar, ordenar, inteligencia, confianza” E6, “nos enseñan a ser alguien en la vida y a desarrollar la mente” E7.

En este mismo ámbito, se identifica que: “mi escuela es importante para aprender”, la profesora a mí me ha dicho que la escuela es muy importante. Cuando a uno le sale algo mal le dice que estudie pa uno salir adelante” E6.

De acuerdo con ello, la escuela es la que se *encarga* de enseñar el deber ser de las personas al interior del grupo social; esta es el espacio donde los profesores enseñan la importancia de estudiar y asistir a clases. En otros términos, en la escuela se da un proceso de *endoculturación*, donde los sujetos más jóvenes son condicionados o se

adaptan a las tradiciones, a la vida social y a los cambios del grupo donde se desenvuelven.

La escuela se relaciona con “estudio, responsable, intachable, orden” E7. La escuela se esfuerza por enseñar el valor de la responsabilidad, el orden y los hábitos. De este modo, se percibe que la escuela se califica como un lugar *idóneo* y correcto socialmente, y es la que se ocupa de enseñar a los estudiantes hábitos de higiene, trabajo y orden.

“La escuela para mí es la enseñanza. Que nos enseña a nosotros a ser respetuosos, amables, compañeristas. La importancia de la escuela es que nos enseñan el respeto, el amor y la amistad y muchas cosas” E9. Desde esta óptica, la escuela es donde se enseñan valores como el respeto, la amistad, la confianza, el amor por aquellos con los que se convive en esos espacios cotidianos.

En la escuela se enseñan y aprenden un sinnúmero de contenidos dentro los cuales están los valores, que pretenden formar la personalidad, orientar la conducta y las relaciones sociales. De acuerdo con Palacios y Herrera (2013), la escuela es un establecimiento escolar de disciplina, porque los estudiantes adquieren valores que se reflejan en su vida cotidiana y aprenden pautas que regulan las relaciones con los demás.

La convivencia escolar es el reflejo de las interrelaciones que se dan entre los actores de la comunidad educativa, que no son sólo partícipes, sino sus gestores. Por lo tanto, la convivencia escolar no es estática; es una construcción colectiva y dinámica, que está sujeta a las transformaciones del tiempo y a las relaciones de los actores (Banz, 2008).

En las relaciones que se tejen en la escuela se relaciona la indisciplina con situaciones de conflicto que influyen negativamente en el ambiente escolar, alterando la convivencia. Los estudiantes perciben la indisciplina, en las distintas actividades que tienen lugar en el entorno escolar, especialmente en las clases y en el descanso, y se

expresa a través del desacato a la norma y en las relaciones entre pares y con los docentes: “hay unos niños que no le hacen caso a la profesora y son fastidiosos, algunos si se portan bien y otros mal” E1, “no me gusta que los niños irrespeten a la profesora”, “a mí me gusta que la profesora nos enseñe a nosotros” E3.

En esta misma dirección, la escuela es donde “Yo peleo con mis compañeros, sí, cuando me molestan yo les pego” E2. En este caso, si se incomoda al otro, se actúa mediante el golpe. La violencia es una respuesta frente a cualquier acto que disguste al otro, convirtiéndose en un conflicto de *carácter relacional*, que muestra el dominio físico sobre el otro, a través de la fuerza o la agresión, como resultado de no compartir los espacios, los comportamientos y el reconocimiento de las diferencias: “un niño que es más mamón, comienza a irrespetarnos a todos, a ponernos apodos, entonces ayer la escuela estuvo más calmada y no salimos ni a recreo, todos nos quedamos haciendo las tareas, solo cinco salieron a recreo, en cambio hoy que vino ese niño, se pone loca esa escuela” E9.

Los problemas en la convivencia generan diversos tipos de *conflicto*, que no pueden ser solamente percibidos como hechos sociales consustanciales a la vida en sociedad (Silva, 2008, p. 29), sino como resultado de no aceptar las diferencias ideológicas y comportamentales; diferencias que se expresan en cualquier escenario a través del abuso, el maltrato, la violencia física, verbal y psicológica.

La escuela se percibe además, como un escenario de *conflictos* entre pares de distinto género: “lo que no me gusta es que las niñas se ponen a pelear con otros niños” E5. En términos más precisos, la escuela es aquella en la cual algunos niños y algunas niñas, *presionan* a sus compañeros para que realicen las acciones que ellos/ellas desean.

De acuerdo con Erazo (2004), la escuela está “perdiendo la capacidad para transmitir los valores y las pautas culturales que aseguren los niveles básicos de cohesión de la sociedad” (p. 6), porque posiblemente está replicando las *experiencias negativas* y los problemas sociales de otros contextos.

La indisciplina en la escuela representada por los niños y las niñas, desde comportamientos de irrespeto entre pares y con sus docentes, así como desacato a la norma, se asocia también a la falta de responsabilidad y dedicación de los niños y las niñas al estudio: “Lo que no me gusta de la escuela es que a veces van niños que no van a hacer tareas, sino que van a jugar con los demás niños y no dejan trabajar a los que están trabajando”, “niños que van a estudiar y niños que no van a estudiar y no dejan que otros estudien con tranquilidad, sino con pura bulla” E10.

Cuando los estudiantes se salen de la *norma*, la escuela condiciona las actitudes y los comportamientos a través del castigo: “al profesor de nosotros no podemos hacerle nada malo, porque si no nos quita todo, nos quita la educación física, en cambio en los otros grados así hagan algo malo, a ellos si los sacan”, “había una profesora que cuando uno se paraba, a mí como cinco veces me metió como cinco taconazos en la cabeza” E9. Los maestros, implementan el castigo cuando se incurre en una falta disciplinaria como la desobediencia, el desorden, la poca dedicación al estudio, la falta de atención, con la pretensión de estimular el *desempeño académico* de los estudiantes.

Las distintas representaciones de la disciplina escolar, adquieren importancia porque permiten identificar aspectos esenciales que en la escuela se consideran aceptables o inaceptables, e igualmente reflejan las influencias de la misma escuela, y la necesidad de disponer de una explicación que ayude a los niños y a las niñas, a enfrentarse a la vida escolar y poder sobrellevarla (Palacios y Herrera, 2013, p. 12)

En sentido opuesto a lo anterior, las *relaciones de armonía* se presentan cuando se respeta, se tolera, se ayuda y se trabaja con quienes interactúan, sin ninguna agresión física o verbal. En esta perspectiva, la escuela “es importante porque nos enseñan a no ser peleones y a no ser personas por ahí desechables (indigentes)” E4. Estos argumentos resaltan la escuela como el escenario que promueve la *convivencia* desde principios y valores dentro de un orden social. Los comportamientos positivos son aquellos que están previamente establecidos y aceptados por el grupo social o por el mismo manual de convivencia: “Lo que me gusta de la escuela, es que cuando nosotros salimos a descanso

los niños como que ya han aprendido a portarse bien, ya no hacen tanto desorden, respetan el patio, hacen el turno” E8.

La convivencia no es fácil, pero está claro que se va transformando en la medida en que los actores reflexionan y avanzan en la comprensión de que la violencia no es la solución a los conflictos, sino que por el contrario, son los espacios de interacción y de diálogo los que permiten construir relaciones armónicas. Una adecuada convivencia escolar se refleja en los *comportamientos* y en los *lazos de amistad* que construyen los educandos con sus maestros y sus compañeros.

Los estudiantes reconocen y agradecen a sus maestros por sus enseñanzas y de igual manera, identifican *actitudes y comportamientos negativos* que caracterizan a algunos de sus pares cuando perturban las clases. Para los niños y niñas, la escuela es un escenario de disciplina y control permanente que incluye a todos los actores que la integran, pero especialmente a los estudiantes.

A mí me gusta que la profesora nos enseñe a nosotros, también que le enseñe a los otros niños”, “que no fueran canciones en el salón como Jhonkly”, “a los profesores que muchas gracias por enseñarnos algo productivo a nosotros, le agradecemos mucho porque a los niños también la profesora, no me enseñó no solo a mí, sino a todos los niños que hay en el salón E3.

Se percibe en estas representaciones, la escuela como escenario homogeneizador y normalizador que busca que *nosotros y los otros seamos iguales* y en coherencia, no se aceptan diferencias en los modos de actuar, de pensar, de sentir, de comunicar. La escuela representada desde la disciplina, se sitúa en un *no lugar* para el conflicto, imponiéndose el orden, el acatamiento y el respeto de los valores y normas por parte de los estudiantes.

En la cotidianidad de la escuela constantemente se presentan fricciones entre los estudiantes y demás actores de la comunidad, por incumplimiento de compromisos

escolares, irrespeto, y desacato a la norma, calificados como actos de indisciplina, son corregidos y diezmados por los profesores o estamentos de la institución, acudiendo a mecanismos de control como llamados de atención verbal, el observador del alumno y la remisión al consejo directivo, con el fin de lograr controlar y restablecer la disciplina en la institución (Palacios y Herrera, 2013). En efecto, la corrección escolar conlleva a representar la escuela como un lugar de control de comportamientos y de normas aprendidas.

La escuela está siempre atenta a dar cuenta de las actuaciones de los estudiantes, para aprobarlas por su buen comportamiento o desaprobarlas por la indisciplina, a través del castigo.

Por otra parte, la escuela es un lugar agradable cuando se trabaja en las áreas que más les gustan a los niños y las niñas, relacionadas con el dibujo, el juego o la lúdica:

“La escuela es divertida cuando vemos artística, español y matemáticas”, “me gustaría que la profesora nos enseñara un poquito más de inglés porque la profesora no nos enseña nada inglés”, “nos enseñan a ser alguien en la vida y a desarrollar la mente” E7.

“Represento el tablero, que me gusta cuando el profesor da la clase de naturales, me gusta mucho ciencias naturales, el balón significa la física, que me encanta jugar fútbol y los crucecitos que quiere decir que me encanta la materia de naturales y este es mi uniforme, que lo portamos todos” E8.

La escuela es percibida como un espacio de *estudio*, donde los niños y las niñas valoran la enseñanza de acuerdo con su área de interés, como las matemáticas, el español, las ciencias naturales, la educación física y las artes, porque al parecer estas últimas, hacen la clase más dinámica, despiertan la creatividad y permiten la libre expresión. Del mismo modo, este espacio es reconocido porque sienta las bases y fundamentos para que los estudiantes puedan prepararse para el futuro.

Los niños y las niñas valoran el apoyo de sus docentes en las actividades independientes: “La profe nos pone hacer la tarea y ella nos ayuda, por lo menos hoy yo hice el cuadro y ella me ayudó a hacer una línea, que nosotros estamos haciendo fracciones, entonces hicimos cuadros, un cuadro que era difícil de hacer, entonces ella me ayudó” E5. “La profesora de nosotros no regaña tanto, es buena gente y nos ayuda en cosas que nosotros no entendemos tampoco” E7. Las tareas y actividades son valoradas por los niños y las niñas cuando reciben explicación clara y un apoyo oportuno por parte de los docentes, para su realización.

Los aprendizajes que les gustan a los niños y a las niñas se refieren a temáticas que disfrutan según sus áreas de interés, privilegiando las matemáticas, el español, las ciencias naturales, las artes y la educación física, sin desestimar el papel de la escuela en la preparación para su vida futura que los complementa como personas.

En este sentido, la escuela es y está para completar a ese otro (Skliar, 2005). La escuela vista como complemento, es esa que perfecciona al ser humano independiente de los mecanismos y las metodologías; lo que ella pretende es que los estudiantes acumulen suficientes contenidos de todas las asignaturas establecidas, para que no estén vacíos e incompletos.

Por otra parte, los niños y las niñas expresan que algunos profesores no explican las actividades que deben realizar: “Lo que no me gusta es lo que dijo Nohora, que es que lo mandan a hacer unos trabajos y uno no entiende, entonces uno no trabaja. Lo que no me gusta es que le coloca a veces evaluaciones y pues ella no le explica a uno y uno no las hace bien” E6. Los profesores enseñan temas, que en algunos momentos se tornan confusos para los niños y las niñas, porque no se comprenden, generando obstáculos para el desarrollo de las actividades y para alcanzar las metas u objetivos académicos que se persiguen.

La escuela no está enseñando algunas asignaturas, que a los niños y las niñas les gustaría ver, y en ciertas situaciones se priva a los estudiantes de la educación física,

porque se utiliza como mecanismo represivo para corregir los comportamientos inadecuados y la indisciplina: “La profesora no da inglés, ni ética y valores, ni religión, a veces no nos saca a física porque un niño casi le saca un ojo a un compañero” E5.

La inasistencia a la escuela genera retraso en las actividades: “Si no vinieron a la escuela, no sabemos lo que hicieron el otro día, que aprendieron entonces...” E6. Desde esta lógica se percibe que la *inasistencia* a la escuela, es *penalizada* privando al niño o a la niña del conocimiento de los temas vistos, así como las explicaciones requeridas para su comprensión.

La escuela es un escenario que en muchas ocasiones no es agradable para los niños y las niñas, porque ha caído en la monotonía, en la imposición de la autoridad, en la enseñanza de contenidos poco interesantes e incomprensidos por los niños y las niñas, “privilegiando un saber racionalista e instrumental, descuidando el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes” (Moreno y Molina, citados por Duarte, 2003).

La escuela es esa que no gusta, porque reproduce la ideología dominante y, porque es considerada un lugar sagrado donde sólo se estudian contenidos que no tienen nada que ver con lo que pasa en la realidad (Freire, 1992).

7.4 La escuela como escenario que demanda mayor compromiso social

Los niños y las niñas representan la escuela que les gustaría, como un lugar con espacios amplios, organizada y dispuesta espacialmente para las distintas actividades, e interacciones, así como los cuidados requeridos para su preservación: “a mí me gustaría que la escuela fuera un poco más grande, más espaciosa y que fuera un poquito más bonita y que no garrapiñaran las paredes” E7. “A mí me gustaría que estuviera bonita, que estuviera decorada y que cuidaran a la escuela” E4.

Los niños y las niñas representan la escuela con unas *condiciones* físicas acordes con sus intereses y características del contexto. Un lugar adornado y atractivo, cuidado y limpio que *estimule* y centre la atención de los estudiantes: “A mí gustaría que la escuela tuviera aire acondicionado, que lavaran el piso, que lavaran la escuela, la pintaran y la pusieran bien bonita” E4. Estos relatos revelan la escuela como ese lugar donde unos pocos se han comprometido con su *cuidado* y *decoración*, donde no existen buenas condiciones locativas, donde no hay un constante *mantenimiento* a la infraestructura y donde es incómodo estudiar por el calor y falta de ventilación.

Con relación a los recursos, se piensa que la escuela no dispone de suficiente *mobiliario* para atender y brindar buenas condiciones a la población escolar: “Que hubieran hartos pupitres y que no lo garrapiñaran” E5. Por esta razón, los estudiantes deben empezar a proteger o salvaguardar ese poco mobiliario con el que cuentan para realizar sus actividades pedagógicas.

La escuela demanda espacios pertinentes para las actividades al aire libre y para cada una de las *actividades curriculares*, deportivas, conmemorativas: “Me gustaría que la escuela tuviera un patio más grande” E3. “Que tuviera un patio de fútbol y otro de recreo”, E7. En respuesta a las condiciones de hacinamiento escolar, los niños y las niñas demandan mayores *zonas de esparcimiento* y *espacios deportivos* amplios y placenteros, que hagan la vida escolar más divertida y menos hostil.

Además de la inadecuada infraestructura y falta de mobiliario escolar, se suma la carencia de agua potable, como factor que obstaculiza la continuidad de las actividades académicas en el espacio escolar: “No me gusta que no hay agua potable y pues uno está en las mejores clases y le toca irse para la casa” E8.

Se percibe la escuela como un espacio confortable, con el cual la mayoría de niños no se sienten vinculados y comprometidos, porque gran parte de sus acciones cotidianas tienden a *dañar* y a *ensuciar* las instalaciones. De igual manera, en este escenario formativo los niños son *conscientes* de sus actos y los de sus compañeros, sin

que medien acciones por parte de los docentes o directivos en su transformación. “Mi salón es cómodo, pero las paredes las tienen garrapiñadas, el salón ya lo habían hecho arreglar, y después los niños no quisieron como lo arreglaron y volvieron y lo ensuciaron... eso está mal”, E5. “Que fuera grande y limpiecita y la pintáramos. La escuela es sucia a veces porque jugando le pegan a las canecas y hacen botar las basuras” E4.

Evidentemente, desde estos relatos se percibe de que la escuela, primero, es un lugar que viene siendo *contaminado* diariamente por los estudiantes que arrojan todo tipo de desechos, y segundo, que dentro de ella se debe dar un manejo adecuado a las *basuras*, para prevenir la contaminación del entorno. La escuela necesita acuciosamente formar en *educación ambiental*, a través de estrategias pedagógicas que construyan conciencia ambiental en toda la comunidad educativa.

“Una vez le dije al coordinador que colocara unos ventiladores aquí y allá en la otra esquina porque el de la mitad es solo pa los que están ahí” E5. Las *inconformidades* y *necesidades* se expresan a los directivos y docentes, así ellos no ejecuten ninguna acción o hagan caso omiso a estas propuestas. En fin, esto demuestra que la escuela es donde existen ciertos maestros que les *falta compromiso* y *sentido de pertenencia* con ella.

“A mí me gustaría que la escuela fuera grande de dos pisos y que estuviera decorada de árboles” E10. En esta perspectiva de los niños y niñas, la escuela también es esa en la que deben estar inmersos algunos elementos vitales de la *naturaleza*, como los árboles, los cuales le dan más vida, son beneficiosos para la salud humana y la *embellecen* sin la necesidad de implementar esos objetos artificiales elaborados por el hombre.

Por otra parte, algunas singularidades que merecen destacarse, se ubican en dos planos o lugares distintos. En una se representa la escuela como un espacio aburrido, y

en la otra, se otorga reconocimiento social a la escuela en la que se siente a gusto por el acceso a la escolaridad.

Al cuestionarse sobre cómo es la escuela, subyace la representación de que esta es *aburridora*, posee instalaciones muy reducidas, es aislada del mundo exterior, los momentos de ruido que se producen por los compañeros y docentes, generan desatención, contaminación auditiva y bloqueo de los canales de comunicación en el aula: “Mi escuela es muy calurosa”, “la escuela es pequeña y aburridora porque a veces es silenciosa y a veces uno extraña la bulla. La escuela es bulliciosa porque los de 5° y los de 4° gritan, y los profesores para corregirlo a uno”, “que hubieran hartos pupitres y que no lo garrapiñaran” E5.

El valor social atribuido a la escuela, se refleja en aceptar las limitaciones de los espacios físicos: “La escuela es grande y es bonita, pero al menos tenemos donde estudiar, pero hay unos salones que están bien, pero hay unos salones que están garrapiñados y otros decorados, pero son agradables” E7. Igualmente, se cree que asistir a esta institución pública es un *privilegio* y es un derecho; derecho al que no todos los niños pueden acceder.

Los significados que circulan en los niños y las niñas sobre la escuela que les gustaría, dan cuenta de ella como un escenario que puede ser adecuado para convivir e intercambiar experiencias y conocimientos, si dispone de los recursos requeridos, la infraestructura esperada, la prevención de la contaminación ambiental y auditiva y se minimizan los conflictos escolares. En términos más precisos, la escuela es el lugar que gusta, si cumple con la política de calidad educativa (gratuidad, incentivos, espacios tecnológicos, educativos y deportivos de última gama), si se vive dentro del paradigma de la normalidad (orden, disciplina, aseo, valores, etc.), y si está inmersa en el intercambio de bienes, productos, información, conocimientos y cultura (globalización).

Estamos lejos aún de concebir la escuela como un espacio para cuestionarse, abrirse a la democracia, permitir que los niños y las niñas se interesen por la pregunta,

por el conocimiento, por la curiosidad, por la alegría de crear y el placer de arriesgarse (Freire, 1992). Por el contrario, para ellos la escuela pasó de ser formadora de sujetos, de ser un territorio de convivencia y conflicto a convertirse en una institución con *carencias locativas* y mobiliarias, que se han agudizado porque el Estado no invierte los suficientes recursos y porque generalmente los estudiantes y maestros no tienen un alto sentido de pertenencia e identidad.

8. Discusión

Las representaciones sociales que han construido los niños y las niñas del presente estudio, develan la escuela como un lugar que transmite conocimientos, enseña valores y normas, prepara para conseguir un empleo y seguir una carrera profesional: “La escuela es todo para uno aprender una carrera y uno puede aprender la carrera que más le guste” E7.

Las representaciones sociales de los niños y las niñas que participaron en el estudio, se nuclearizan en torno a un paradigma normalizador instrumentalizado, que en palabras de Díaz de Rada (1996), se evidencia cuando la escuela es vista como un instrumento, que en primer lugar, tiene la capacidad de controlar los procesos de trasmisión y adquisición del conocimiento, y en segundo lugar, fue construida para abolir las desigualdades económicas, sociales y culturales que viven los seres humanos, y por ende, conduce a cada sujeto a ocupar un puesto de trabajo.

Así la escuela es la institución que tiene el rol o la función social de enseñar para que todos los alumnos (sin luz) aprendan de memoria, contenidos, normas y valores establecidos por el sistema y transmitidos por el profesor (reproductor). La Escuela Tradicional, se fundamenta en la disciplina, la memorización, el castigo y la homogenización.

Los estudiantes representan la escuela como un escenario, que implementa en el aula un método de enseñanza basado en el discurso del profesor, la lección, la repetición (mecanización) y la monotonía. “Lo que me gusta es que la profesora le explica a uno lo que yo no sé para aprender y para poder ser alguien” E4. En este sentido, las clases se centran en la explicación del profesor y el libro de texto, a través de la lección, que ha de ser asimilada igualmente por todos los estudiantes para superar el nivel impuesto, mediante exámenes que potencian la memoria. La escuela es *verbalista y libresco* (Nieto, 1996, p. 3).

Esta forma como los niños y niñas representan la escuela, permite apreciar que a la escuela asisten quienes no tienen ningún conocimiento (científico y cultural), y necesitan llenarse de suficiente inteligencia, que se desarrolla y mide cuando se almacenan grandes cantidades de información. En la escuela las personas se vuelven inteligentes.

Dichas representaciones, también prescriben la escuela como una institución social donde los profesores imponen su autoridad, orientada a mantener el orden y la disciplina a través del castigo, la norma, el maltrato físico y verbal u otros correctivos. “A nosotros nos castigan porque hay veces, hay niñas que no hacen el trabajo de educación bien, entonces nos castigan porque nos entran para dentro” E7. En este sentido, la escuela reproduce y es el fiel reflejo de la autoridad que ejerce el Estado sobre la sociedad (Bourdieu, 1995, p. 18).

Para los niños y niñas, la escuela esencialmente es esa que enseña, mide y trata a todos los estudiantes por igual sin ninguna distinción física, cognitiva y social. “A mí me gustaría que el profesor hiciera ejercicio porque cada ratito, futbol y a mí no me gusta eso, en cambio hay otros niños que si les gusta futbol” E10. En síntesis, la escuela es aquella en donde no se reconocen las diferencias sino la homogeneidad; la diferencia, es percibida como anormalidad, que debe ser corregida (completada), rechazada (excluida) o conducida a otras instituciones. En la escuela todos/as aprenden de la misma manera. Los niños que no se ajustan a la norma son segregados. “No me gusta la clase del profesor porque el profesor no explica; él escribe en el tablero y si entendieron bien y si no también y uno va a preguntar y no le explica bien, ustedes ya deben saber... que no sé qué...” E8.

Además, la escuela es un espacio de interacción social donde el profesor es el protagonista de la organización y el desarrollo de todo el quehacer educativo. En esencia, el maestro, es quien conoce, regula y establece parámetros para que se lleven a cabo las acciones formativas e institucionales (magistro-centrismo).

La escuela es el dispositivo que reproduce el ideal del sujeto contemporáneo; homogéneo, competitivo, e incapaz de dudar o de transformar su realidad, porque la dinámica social, política, económica, y cultural, además de los avances tecnológicos proyecta dicha imagen como estereotipo del hombre ideal, lo cual significa, que aún estamos lejos de concebir la escuela como un espacio para cuestionarse, abrirse a la democracia, permitir que los niños y las niñas interesarse por la pregunta, por el conocimiento, por la curiosidad, por la alegría de crear y el placer de arriesgarse (Freire, 1992).

Pensar en una escuela “en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama” (Freire, 1994, p. 70), es decir, concebir la escuela como un escenario en el que realmente se construyen, se intercambian saberes y se brindan las oportunidades para que cada persona se exprese, se desarrolle libre y plenamente desde sus propias capacidades físicas, emocionales e intelectuales, implica pensar en una educación, ya no para el estándar, el etiquetamiento y la homogeneización, sino para el conocimiento y potenciación de las diferencias, como recurso para la configuración de sociedades más incluyentes y acogedoras en las cuales la diversidad sea percibida como valor (López, 2001).

9. Conclusiones

El abordaje de las representaciones sociales sobre la escuela, construidas por los niños y niñas que hicieron parte de este estudio, permite concluir:

Los niños y las niñas otorgan importancia al estudio por su carácter instrumental relacionado con la posibilidad de acceder a una carrera y obtener una certificación. La noción de futuro en los niños y las niñas se manifiesta a través de los anhelos e intereses relacionados con la posibilidad de trabajar, acceder a una profesión y ganar dinero. Pensar en el futuro, no depende solo de ellos, sino de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se hallan inmersos y de los imaginarios familiares y las expectativas de sus maestros.

Desde el punto de vista del aprendizaje de normas y comportamientos, la escuela es representada como un lugar idóneo y correcto socialmente, porque se ocupa de enseñar a los estudiantes, conocimientos, hábitos de higiene, trabajo, orden y valores. Los estudiantes identifican actitudes y comportamientos negativos que caracterizan a algunos de sus pares cuando perturban las clases. Para los niños y niñas, la escuela es un escenario de disciplina y control permanente que incluye a todos los actores de la comunidad educativa. De esta manera, la enseñanza de los valores es una de las principales funciones de la escuela, dado que contribuyen a la formación de la personalidad, la regulación de las conductas y el moldeamiento del prototipo de estudiante y profesional que requiere la sociedad.

Desde el punto de vista de los contenidos, la institución escolar se ha enfocado en la enseñanza de las matemáticas, la lengua castellana, las ciencias naturales y las ciencias sociales, que hacen parte de las áreas fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y ha olvidado las áreas de educación artística, ética y valores, educación física recreación y deporte, educación religiosa y tecnología e informática, que despiertan mayor interés y motivación en los niños y las niñas, por las posibilidades que ofrecen de desplegar todas sus capacidades y talentos.

Lo cual indica, que la escuela *reproduce y legitima el sistema*, buscando que los estudiantes almacenen de manera fragmentada la información.

En la escuela se reconoce al otro, con el propósito de *minimizarlo, estigmatizarlo y excluirlo*, porque no cumple los requisitos, se sale de la norma, piensa y aprende distinto. En palabras de Skliar (2005), el otro es reconocido como algo incompleto, anormal, deficiente y discapacitado, es decir, desde una alteridad próxima, que obliga al otro, a ser parecido a nosotros.

Se percibe en estas representaciones, la escuela como escenario homogeneizador y normalizador que busca que todos los estudiantes sean iguales y en correspondencia, no se aceptan diferencias en los modos de actuar, de pensar, de sentir, de comunicar, perpetuando el silencio en sus educandos, el desconocimiento de la realidad social, el ocultamiento de las injusticias y la agudización de las desigualdades.

La escuela es representada como una institución con carencias locativas y mobiliarias, que se han agudizado porque el Estado no invierte los suficientes recursos y generalmente los estudiantes y maestros, no tienen un alto sentido de pertenencia e identidad y sus prácticas siguen ancladas a la pedagogía tradicional. La escuela desarrolla su rol social por inercia, a pesar de que en las últimas décadas han surgido diferentes e innovadores movimientos pedagógicos. De acuerdo con ello, la escuela es esa institución que se mantiene estática y casi inmóvil; sus cambios no son muy perceptibles.

La escuela que les gusta a los niños y a las niñas, es representada como un escenario caracterizado por ambientes de aprendizaje que contemplan espacios amplios, ventilados, paredes decoradas y bien conservadas, adecuada organización de los residuos, prevención de factores de contaminación ambiental y auditiva; acceso a las artes, a la educación física, a las matemáticas, a los idiomas y a las ciencias naturales; explicación clara de los contenidos por parte de los docentes, de manera que pueda

contribuir a la comprensión de los temas y acompañamiento permanente del docente en las actividades de aprendizaje.

Queda claro, que la escuela es más que un buen invento de la modernidad, es más que recinto de cuatro paredes donde se re-producen procesos de enseñanza y aprendizaje de normas, valores, hábitos y contenidos, que no son más que los ideales y las políticas del Estado. La escuela debe ser aquella que Bourdieu (1995) define como mundo social, que es “el lugar donde nosotros mismo estamos, como agentes que la construimos. Es comprender el mundo percibiéndolo y haciéndolo al mismo tiempo” (p. 4). De este modo, la escuela es el espacio propicio para que los seres humanos confluyan a la reflexión y desde allí, cooperen en la construcción de su entorno social. En otras palabras, la escuela debe ser pensada y vivida desde una pedagogía de la transformación y la resistencia social.

10. Recomendaciones

Las escuelas de hoy tendrán que transformarse en escenarios que cuestionan, que leen y trabajan la realidad en sus aulas, con el fin de generar un cambio social que trascienda la vida de los distintos actores educativos.

Es fundamental que en futuras investigaciones educativas se profundice en aquellos factores del contexto que inciden significativamente en las representaciones sociales de escuela de los educandos y demás miembros de la comunidad escolar, así como de las comunicaciones mediante las cuales circulan y las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los/las demás.

Referencias

- Abarca, M. (2002). *Significado psicológico de escuela y maestro en estudiantes de diferente nivel escolar y género de la ciudad de Colima*. México: Universidad de Colima.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, Coyoacán: Ediciones Coyoacán S.A. de C.V.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> (Septiembre 8 de 2014)
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf (Mayo 10 de 2015).
- Bernal, T., Jaramillo, J. M., Mendoza, L, Pérez, M. A. y Suarez, A. M. (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia familia y escuela en el marco de la globalización. *Revista diversitas-perspectiva en psicología*, 5, pp. 283-306.
- Bonilla, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa – Bogotá)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/viewFile/2734/2145> (Marzo 27 de 2015)
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42 39.
- Cullen, C. A. (2011). *La infancia como acontecimiento ciudadano*. Conferencia. III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema “Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI”. Universidad Nacional de Luján.

- Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. España, Madrid: Siglo Veintiuno.
- Doise, W. (1986). Les representations sociales: définition d' un concept. En W. Doise y A. Palmonari (Eds.). *Un nouveau champ d'étude*. Ginebra: Delachaux et Niestlé.
- DRAE. (2015). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=Representar> (Recuperado en Febrero 11 de 2015)
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-07052003000100007. (Noviembre 25 de 2015)
- Erazo, E. (2004). Contextos de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000200004&script=sci_arttext (Recuperado en Mayo 10 de 2015).
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf> (Septiembre 08 de 2015).
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf> (11 de Noviembre del 2014).
- Guerrero, P. y Palma, E. (2010). Representaciones Sociales de niños y niñas de la calle de Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 8, 1025- 1038.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill Educación.

- Hernández, G. (2013). Globalización y culturas globales. Recuperado de http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new (Septiembre 7 de 2013)
- Hernández, O. (2007). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 945- 967.
- Jaramillo, C. y Castro, L. (2012). *El aprendizaje en la voz de los niños de Cristal de Sábila*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Jodelet, D. (1984). La Representación Social: fenómenos, conceptos y teoría por Denise Jodelet. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II* (pp.469- 502). Barcelona: Ediciones Paidós.
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Recuperado de <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11074/1/CC-63%20art%204.pdf> (Mayo 10 de 2015).
- Mejía, A. (2011). Notas. El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de ciencia y tecnología*, 15, 52- 54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales. Recuperado de http://www.oei.es/etp/articulacion_eduacion_mundo_trabajo_competencias_lab_oraes_colombia.pdf (Mayo 10 de 2015).
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). Escuelas Activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación. Recuperado de http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf (Febrero 11 de 2015).
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada*, 4, 409-419.
- Munist, M., Santos, H., Katliarenco, M., Suarez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf> (Mayo 10 de 2015).

- Nieto, J. (1996). ¿Qué modelo de escuela demanda la sociedad actual? Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1996_02_03.pdf (Marzo 27 de 2015).
- Ordoñez, G. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presenta un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila*. Huila: Universidad de Manizales.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). La disciplina entre las disposiciones legales y los actores escolares. *Revista Educación*, 37, 89-117.
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9, 62-75.
- Restrepo, P. (2014). *Seminario de Experiencias sensibles a la diferencia*. Manizales: Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Ríos, Á. (2011). ¿Por qué utilizar talleres en el aula? Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANGELA_RIOS_TOLEDANO_01.pdf (Noviembre 08 de 2014).
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones Sociales de la Escuela en Jóvenes Urbanos populares desescolarizados. Ex – cuela y juventud: la escuela desde la desescolarización. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art03.pdf> (Noviembre 22 de 2014).
- Silva García, G. (2008). Teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Red de Revistas Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11, 29- 43.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la anormalidad, no la normalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en Educación. *Revista Educación y pedagogía*, 41, 11-22.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación y Sociedad*, 26(92), 1-22.
- Vélez, G. (2007). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Recuperado de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/10-La-reproduccion-de-Pierre-Bordieu-y-Jean-Claude-Passeron.pdf> (Febrero 11 de 2015)

Anexo A. Formato de Observación Participante

Nombre del anotador: _____ Fecha: _____

Lugar: _____ Hora: _____

Técnica de investigación aplicada: _____

Nombre de la actividad o taller: _____

TIPO DE ANOTACION	REGISTROS
<p>Anotaciones de observación directa (Descripciones de lo que se ve, narra los hechos ocurridos, que, quien, como, cuando, donde. Van en orden cronológico)</p>	
<p>Anotaciones interpretativas (comentarios sobre los hechos, nuestras interpretaciones de lo que percibimos, es decir, significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes)</p>	
<p>Anotaciones temáticas (son ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimiento que a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones)</p>	
<p>Anotaciones personales (del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador o investigador)</p>	
<p>Anotaciones de la reactividad de los participantes (cambios inducidos por el investigador; problemas de campo y situaciones inesperadas)</p>	

Anexo B. Formato de talleres

TALLER N°	
PARTICIPANTES	
FECHA	
LUGAR	
HORA	
COORDINADOR (ES)	
OBJETIVO:	
PREGUNTA ORIENTADORA:	
TECNICA DE INVESTIGACION	
ESTRATEGIA	

MOMENTOS	TIEMPOS	DESCRIPCIÓN	ENCARGADO	RECURSOS
PRIMER MOMENTO				Humanos Físicos Económicos
SEGUNDO MOMENTO				
TERCER MOMENTO				