

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESCUELA EN NIÑOS, NIÑAS Y  
JÓVENES DE UN RESGUARDO INDÍGENA EN EL HUILA**

AURA DARNELLY MÉNDEZ YUSTRES  
DIANA FERNANDA PARRA CHACÓN  
JORGE ELIECER CARDOZO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
INSTITUCIÓN PEDAGÓGICA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
NEIVA  
2018**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESCUELA EN NIÑOS, NIÑAS Y  
JÓVENES DE UN RESGUARDO INDÍGENA EN EL HUILA**

Aura Darnelly Méndez Yustres  
Diana Fernanda Parra Chacón  
Jorge Eliecer Cardozo

Asesora  
Dra. María Inés Menjura Escobar

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
INSTITUCIÓN PEDAGÓGICA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
NEIVA  
2018**

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>8</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
OBJETIVO GENERAL.....	12
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	12
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>13</b>
<b>MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>16</b>
<b>ANTECEDENTES .....</b>	<b>19</b>
<b>REFERENTE TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
REPRESENTACIONES SOCIALES .....	28
LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.....	40
LA DIVERSIDAD ÉTNICA.....	46
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
TIPO DE ESTUDIO .....	51
UNIDAD DE ANÁLISIS.....	51
UNIDAD DE TRABAJO .....	51
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	52
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE .....	53
GRUPO DE DISCUSIÓN .....	54
TALLER.....	54
PROCEDIMIENTO .....	56
<i>Momento exploratorio.....</i>	<i>56</i>
<i>Momento descriptivo.....</i>	<i>57</i>
<i>Momento comprensivo.....</i>	<i>57</i>
PLAN DE ANÁLISIS .....	58
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>60</b>
LA NATURALEZA Y EL JUEGOS COMO ESCENARIOS DE APRENDIZAJE.....	
¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
EL CURRÍCULO ESCOLAR. ....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
LA INFRAESTRUCTURA DE SU ESCUELA .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
LOS JUEGOS DE PODER EN LA ESCUELA .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>69</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>73</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>78</b>

## **Resumen**

Esta investigación se orientó con el propósito de comprender las representaciones sociales que sobre la Escuela han construido los niños, niñas y jóvenes de un resguardo indígena en el Huila. El estudio es de carácter cualitativo con un alcance comprensivo.

Los resultados de la investigación muestran que la Escuela se representa socialmente como un escenario de aprendizaje que se debe potenciar al aire libre y a través del juego, como un centro educativo que demanda compromiso social (sentido de identidad y pertenencia) y mejores condiciones locativas y como una institución para la transmisión de conocimientos-saberes y renovación de sus prácticas pedagógicas.

**Palabras claves:** Representaciones Sociales, Escuela, aprendizaje, juego, identidad, pertenencia.

## **SOCIAL REPRESENTATIONS OF SCHOOL IN BOYS, GIRLS AND YOUNG PEOPLE OF AN INDIGENOUS RESGUARD IN HUILA**

### **Abstract**

This investigation is oriented by the purpose of understanding the social representations that boys, girls and young people of an indigenous reservation in Huila have built about the school. The study is of a qualitative nature with a comprehensive scope.

The results of the research show that the School is socially represented as a learning scenario that should be promoted in outdoors and through play, as an educational center that demands social commitment (identity and belonging sense) and better locative conditions and as an institution for the transmission of knowledge and renewal of its pedagogical practices.

**Keywords:** Social representation, school, learning, game, identity, belonging sense.

## **Introducción**

Centraremos nuestra atención en las representaciones sociales porque es una manera de acceder a los tejidos de subjetividad y conocimiento que se construyen en una comunidad, siendo el caso de esta investigación un resguardo indígena en el Huila, y en un dominio de sujetos sociales como lo son los niños, niñas y jóvenes que allí viven.

Esta teoría, de representaciones sociales, permitirá un acercamiento a la construcción de la categoría de análisis de Escuela en un contexto específico, donde sus habitantes cuentan con una particular forma de entenderse en el mundo, donde existe una férrea necesidad de pervivir con sus creencias y su cultura; así que develar la categoría de estudio en los niños, niñas y jóvenes, permitirá a los investigadores y a la comunidad comprender su trascendencia y el estado de sus diálogos intergeneracionales.

La investigación se desarrolló con (8) niños y (2) niñas escolarizados entre las edades de 6 y 12 años, y (4) jóvenes del resguardo indígena. En este estudio se implementaron algunas técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como talleres, entrevistas, observación participante, discusiones abiertas, entrevistas en profundidad y soportes gráficos; todas las anteriores permeadas por la lúdica como recurso para la libre expresión; permitiendo un acercamiento concreto a las representaciones sociales de Escuela y contribuyendo a establecer buenos canales de comunicación y relaciones interpersonales entre los participantes-investigadores-comunidad.

En pocas palabras, esta investigación estableció que la Escuela para los niños, niñas y jóvenes de un resguardo en el Huila se viene representando como un lugar donde se favorece el desarrollo de contenidos temáticos, replicando saberes carentes de significado para la vida, los participantes hablan de la necesidad de vivenciar mejores prácticas pedagógicas que garanticen aprendizajes en escenarios con condiciones óptimas para educar, las cuales potencien la interacción al aire libre y el juego.

## **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 interactúan los sujetos. (Moscovici, 1979) define las representaciones sociales como un conocimiento compartido por las personas de un grupo social, el cual ha sido adquirido mediante la comunicación ayudando a que los sujetos, le den sentido a su mundo, haciendo común lo que no les era familiar en el marco de un sistema organizado de valores, creencias y prácticas.

De esta manera, las representaciones sociales son expresadas por los sujetos a través de sus acciones y discursos; donde el conocimiento del sentido común se legitima en sus prácticas sociales, las cuales requieren diferentes niveles de interpretación, como lo afirma (Berger & Luckmann, 2001).

En esta perspectiva, las investigaciones realizadas sobre el tema, entre otros autores por (Hernández, 2010) concluyen que la escuela es representada por los niños, niñas y jóvenes, como el lugar que se ha encargado de enseñar o transmitir conocimientos, vivenciar y promover valores (la amistad, el respeto, la responsabilidad, el amor, la solidaridad, etc.), evaluar los aprendizajes y cumplir con las políticas estatales. (Sapiains & Zuleta, 2001) encuentran que los niños y jóvenes representan la escuela como una “institución total” en términos de (Goffman, 1970),

con prácticas propias de la educación tradicional y basada en la figura de autoridad del maestro.

Así mismo, (Guerrero & Palma, 2010) dejan en evidencia la representación social de la desigualdad en la educación de los niños y niñas en situación de calle, planteando que los modelos de igualdad de oportunidades están basados en la meritocracia y en la escolarización como único medio de ascenso social. En otras palabras, la escuela se adhirió al modelo dominante y por eso trabaja para mejorar la calidad de la educación, para elevar las tasas de escolarización (cobertura), para reducir el analfabetismo, para impartir contenidos estandarizados, para perpetuar los currículos, y, para implementar una educación que desarrolle competencias comunicativas (bilingüismo), ciudadanas y laborales en los estudiantes.

La escuela como institución social, es quien forja proyectos de vida (colectivas, individuales y familiares) pertinentes y congruentes con las actuales demandas sociales. En palabras de (Bourdieu, 1995) las sociedades modernas consiguen, cada vez más, que las escuelas produzcan y garanticen un número mayor de individuos capacitados y mejor adaptados a las demandas del modelo político-económico vigente.

En este sentido 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.

La Escuela ha sido una herramienta de poder a lo largo de la historia. (Gros, 2012) afirma que a través del supuesto de que la fuerza de la cultura occidental, para los pueblos ágrafos, está en la lectura y la escritura y quien domina las letras manda; así se han servido del indígena quien proviene de la cultura de la oralidad y la memoria, mientras que el mestizo proviene de la escritura y el libro.

Este estudio se orientó con el propósito de comprender las representaciones sociales que niños, niñas y jóvenes de un resguardo indígena, han construido sobre la escuela. Los estudiantes hacen parte de las familias del resguardo, quienes recuperaron la tierra después de años de lucha en la década de los ochenta. Pasando de la isla del río Magdalena al predio denominado “Villa Nohora”, en jurisdicción del municipio de Rivera - Huila, en la zona rural al noroccidente de este mismo, en este territorio que era empleado para agricultura comienzan a construir el plan de vida que involucra reforestación y educación propia, donde sea posible recuperar su lengua Nasa. Esta nueva generación de niños y jóvenes que nació con territorio son los estudiantes del centro de etnoeducación ubicado en el resguardo, estos niños y jóvenes provienen de contextos cercanos a la escuela, su maestro es el padrino de casi todos y fue parte de la lucha por la recuperación del territorio. Las condiciones de vida de los niños son insuficientes, no cuentan con servicio de salud y las viviendas son tradicionales, se congregan en la maloca y los recursos son compartidos. Todos los miembros de la escuela son parientes y se relacionan con los pobladores de pueblos aledaños como El Caguán y La Ulloa.

Por lo tanto, este estudio responde a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de Escuela que han construido los niños, niñas y jóvenes de un resguardo indígena del Huila?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Comprender las representaciones sociales de escuela que han construido los niños, las niñas y los jóvenes de una comunidad indígena en el Huila.

### **Objetivos específicos**

Identificar las representaciones sociales de escuela que han construido los niños, las niñas y los jóvenes de la comunidad indígena del resguardo.

Analizar las representaciones sociales de escuela que han construido los niños, las niñas y los jóvenes de la comunidad indígena del resguardo a partir de las características del contexto social y cultural en el que interactúan

## **Justificación**

Realizar estudios acerca de las representaciones sociales permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social, pero además nos aproxima a la visión de mundo que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. El abordaje de las representaciones sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Las representaciones se pueden comprender de acuerdo con (Bourdieu, 2000) como los sentidos del mundo, que están en capacidad de producir formas distintas de relación social; sentidos que son producidos de manera casi imperceptible por las estructuras que permean y modelan los sujetos, todo ello a través de procesos de asimilación e internalización de las relaciones establecidas entre el sujeto y la estructura en la cual él se desenvuelve como ser social.

De acuerdo con lo anterior, la teoría de las representaciones sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y las estructuras sociales más amplias como, por

ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación presentes en la escuela (Araya, 2002).

Según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en su cuaderno indígena, es evidente que la escuela no ha logrado penetrar en los procesos de formación en una sociedad en permanente cambio, tampoco ha sido útil para el propósito de pervivencia de las comunidades indígenas, dado los altos índices de analfabetismo, baja tasa de escolaridad, poca cobertura y una participación marginal, en las políticas públicas: bilingüismo-etnoeducación que ellos mismos califican de ser apenas una “ilusión o espejismo”; luchan por una educación propia que de respeto a su identidad. (Programa de las Naciones Unidas, 2012)

Se considera importante que la escuela comience a vivir una verdadera transformación, que le permita cumplir con su cometido. 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 tomen conciencia de que son los transformadores de su propia realidad social.

En este sentido, comprender las representaciones sociales de Escuela que han construido un grupo de niños, niñas y jóvenes de un resguardo indígena, 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, con el fin de posibilitar espacios de participación, reconocimiento, respeto y trabajo con la diversidad humana, en aras de promover y vivenciar una escuela más democrática, plural e incluyente.

## **Marco contextual**

El resguardo indígena Paniquita, se encuentra ubicado en lo que antes era el predio denominado “Villa Nohora”, en jurisdicción del municipio de Rivera, en la zona rural al noroccidente de este mismo. Es un territorio de aproximadamente 700 hectáreas donde 280 hectáreas se trabajan en cultivos de plátano, cacao, yuca, arroz, badea, chulupa, maracuyá, y para vivienda. Dos hectáreas en infraestructura en potreros, gallinero, y las demás hectáreas se destinan como potreros para el sostenimiento del proyecto ganadero silvopastoril y las especies menores. Allí habitan 50 familias que poco a poco se desplazan a la zona urbana de El Caguán o a La Ulloa en búsqueda de mejores condiciones de vida y educación para sus hijos. Los Tamas Dujos de El Caguán, de acuerdo a un estudio de Naciones Unidas, se encuentran en vía de extinción por el mestizaje y el desarraigo de las presentes generaciones.

Es de destacar el papel protagónico que ha cumplido el Cabildo en el proceso organizativo y de reconstrucción cultural de esta comunidad. En torno a esta estructura se ha reagrupado su población y han recobrado su proyecto de vida, que consiste en el desarrollo integral de todos los sectores de vida de la comunidad, entendiéndola como la perspectiva proyectada, que trabaja por una mejor construcción de la infraestructura económica, cultural y mejor organización política ; democrática y un desarrollo individual y cualitativo de sus habitantes; siempre con una aplicación del desarrollo sostenible que no degrade la tierra ni el ambiente ecológico; además siendo solidarios y apoyando las expresiones de lucha de los

demás indígenas y pobres de la región. Su proceso de organización sociopolítica está establecido por el cabildo, que se rige por los principios democráticos; de la razón objetiva y subjetiva, donde la comunidad participa en pleno; en el campo cosmogónico y espiritual, así como en el campo material.

La comunidad, exige que todos participen y sean muy críticos en su proceso, para que exista transparencia en cada función y desempeño comunal. En materia cosmogónica y espiritual existe en el pueblo Tamaz Dujos; médicos tradicionales quienes ayudan al cabildo a emprender sus acciones materiales y es aquí en donde se conserva y practica el equilibrio *Hombre - Naturaleza*.

Sus actuales pobladores, en su mayoría, son oriundos de El Caguán; existen algunas familias, que han llegado desde las zonas rurales de Palermo, pero que igualmente poseen el ancestro aborigen, dado que allí también fue zona poblada por los paeces; tienen los rasgos físicos característicos de la población aborigen; aunque, algunas parejas son conformadas, con campesinos de la zona, un poco más blancos; situación que contribuye a crear discrepancias, en cuando a su originalidad racial. Ellos son conscientes de esta problemática y plantean que la identidad, es mas en razón a la cosmovisión y forma de vida, que a las características físicas.

Las formas tradicionales de vida, consisten en las ocupaciones agrícolas; los hombres se dedican a los trabajos de la comunidad, en la ganadería, los cultivos y todo tipo de arreglos de sus cercas y demás tareas que resultan; las mujeres

básicamente al hogar, a cocinar en su proyecto comunitario, cuidar de los hijos, colaboran en algunas actividades productivas y están trabajando también con las artesanías. Los hijos se dedican al estudio en la escuela, y se vinculan en la medida de sus capacidades a los trabajos de la comunidad, asumiendo niveles de responsabilidad, como en la ganadería, en recoger los animales y apartar los terneros. Fuera de ello toda la comunidad trabaja en el proyecto de recuperación de la identidad aborígen, a través de las clases de Nasa Yuwe, artesanías, danzas y música.

El centro de etnoeducación que fue construido con el objetivo de fortalecer la educación propia y conservar, a través de la escuela, la cosmovisión y la forma de gobierno indígena, cuenta con un maestro de planta permanente que compartió con los indígenas su lucha por la recuperación de la tierra, y otro maestro proveniente del Cauca que llega por temporadas para enseñar la lengua Nasa Yuwe. El resguardo mantiene inconformidad con los proveedores de los almuerzos escolares y fueron los primeros denunciantes de la pésima calidad de los productos que proveía el estado para la alimentación de los niños, tomando la decisión de no recibir este subsidio para los estudiantes; por esta razón los estudiantes permanecían en la escuela media jornada.

## **Antecedentes**

Sobre Representaciones sociales de Escuela se han venido realizando estudios de orden local, regional, nacional e internacional, enfocados y orientados a conocer las representaciones, los sentidos y los significados que los sujetos sociales o comunidades construyen en torno a la escuela o de las diferentes esferas de lo educativo. En este sentido, y para el propósito del presente trabajo de investigación, el estudio de las Representaciones Sociales permiten develar la cultura de diferentes espacios de socialización y la realidad que transcurre en éstos y desde esa perspectiva comienza la construcción de los antecedentes; lo cual ha enriquecido la conceptualización de la teoría, su utilidad en diferentes disciplinas, la metodología para abordar la realidad social y comprender las prácticas de los sujetos a partir de sus discursos, es decir, a partir de las representaciones mismas.

(Guerrero & Palma, 2010) realizan una investigación-acción sobre “Representaciones Sociales de la Desigualdad en la Educación en Niños y Niñas en situación de Calle de Santiago y Quito” y presentan los resultados de representaciones sociales de la desigualdad en la educación, el propósito es denunciar los dolores, las alegrías y los sueños de los niños y niñas y al mismo tiempo cuestionar, desde su propia experiencia, los modelos de igualdad de oportunidades basados en la meritocracia y en la escolarización como único medio de ascenso social. El enfoque de la investigación fue cualitativo, las técnicas de recolección de datos utilizados fueron: la observación participante, 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.

En Colombia, la investigación realizada por (Hernández, 2010) 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 15 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.

(Bonilla, 2008) en su estudio denominado “Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas”, 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 narrativa 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, Jaramillo, Mendoza, Pérez, & Suárez, 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, ésta no solo 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.

(Ordóñez, 2011) en su 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 renegociación de significados, de símbolos, de tradiciones personales y colectivas que posibilitan la creación de su identidad.

(Coronado & Montoya, 2016) en su estudio sobre “Representaciones Sociales de Escuela en niños y niñas de Básica Primaria”, realizado con la participación de 10 niños y niñas de los grados 1°, 3°, 4° y 5° de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva, se orientó desde un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo, en el que se utilizaron algunas técnicas 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.

Las investigaciones descritas aportan elementos conceptuales y metodológicos de gran importancia, haciendo evidente que, a pesar de la existencia de legislaciones a favor de los menores, no garantizan que éstos sean tratados como

sujetos de derecho y la Escuela es la encargada de esta normalización, pues las prácticas que se promueven no permiten potenciar el pensamiento, sino que naturaliza las relaciones de poder de la sociedad globalizada.

(Murcia, 2012) en su obra “La escuela como escenario social” presenta un análisis de los imaginarios y representaciones sociales en la escuela y plantea que fueron dos las condiciones de la escuela del momento: el modo de ser del pensamiento de la época y como segundo, el poder. El autor afirma que estas dos condiciones estaban ancladas por la fuerza y creencia del ser humano y el mundo.

La primera condición -el modo de ser del pensamiento- refiere un modo de ser que era propio de los seculares contenidos de la ciencia en la escuela, este imaginario social estaba relacionado con la ilustración, que generaba libertad y sabiduría, y esto iba a la par con los imaginarios de progreso, propio de la revolución industrial y el segundo relacionado con el estado-nación a comienzos del Siglo XX, donde la escuela era la encargada de mantener ese ideal en la preparación ideológica y física. De ahí en adelante explica que la escuela es un organismo instituido como un organismo mecánico –funcional, que está hecho más para la competencia laboral, que para la producción intelectual.

En el transcurso del documento llega a la sociedad de hoy, que visualiza tres representaciones sociales, relacionados con lo inicialmente explicado: El primero una fuerza social potencialmente instituida, con la creencia que sólo a través de lo laboral el individuo puede llegar al progreso; teniendo en cuenta este término afirma

Murcia, que se habla de una educación por competencias, el segundo imaginario, es quien no esté configurado en una educación por competencias, no está vinculado a una educación de calidad, y un tercer imaginario es que la competencia es la única vía de desarrollo para lograr superar las exigencias del mercado global, por lo cual afirma: “este imaginario central es a mi manera de entender, el que cierra la posibilidad de conseguir esos sueños de una escuela justa para la vida y la alegría, con que aspiraba Dafeltre, pues en el marco de esta creencia/ fuerza se ha edificado otras, referidas al “buen competidor” en este escenario de mercado, la producción y el consumo” (Murcia, 2012).

Para concretar, los mayores problemas que trae la educación son la competencia, la violencia, la discriminación entre otros. Murcia (2012) plantea otra alternativa de escuela que sea más humana, que ayude a la nueva sociedad a resolver problemas para la convivencia y para la paz.

Entonces ¿Cómo transformar la escuela?, al respecto Murcia (2012) plantea cuatro dimensiones:

1. Asumir la necesidad de comprender la naturaleza imaginaria de la escuela.
2. Recuperar el papel creador y creativo de la escuela y del ser humano que dinamiza y la dinamiza
3. Reconocer las significaciones imaginarias sociales que sustentan la escuela en su devenir creativo, histórico-social.

4. Potenciar los imaginarios instituyentes-radicales que sean positivos para la configuración de una escuela de contexto de -por y para la vida, una escuela que no solo esté centrada en los intereses técnicos, sino y sobre todo comprenda que estos están implicados en las intencionalidades del ser humano, las cuales deben estar en concordancia con los más sentidos propósitos sociales, en términos con su imbricada relación con el ambiente.

Por otro lado, se ha determinado que en los medios masivos de comunicación se está consolidando un imaginario, en donde se mueven elementos proteccionistas de la tradición, los racionalistas, reproductivistas y normativos de la modernidad y los fraccionados, subjetivos y libertarios de la postmodernidad (Jaramillo & Murcia, 2002), razón por la cual se debe ayudar a los jóvenes a discernir dentro de estos elementos. De igual forma, considerando que la educación y la comunicación son las esferas propias de la reproducción y la distribución cultural, se debe plantear la relación entre escuela y medios, no como una relación de instituciones sino como una relación de culturas (Narváez, 2013).

Teniendo en cuenta que en las representaciones se anidan las emociones, motivaciones y subjetividades del individuo, las ideas abstractas y preconceptos que tienen los estudiantes en el aula resultan sumamente interesantes a la hora de explorar la significancia de la escuela. Vale la pena recordar que no solo están las subjetividades, sino que también hay matices del mundo, que se van incorporando a ese cúmulo de ideas y por lo tanto a la mente de los niños, niñas y jóvenes.

En toda esa preconfiguración mental de los estudiantes, se va formando un universo de significados que deben ser estudiados para comprender cómo ellos le van dando sentido a la formación de ideas. Se pretende a la representación porque hay mayor subjetividad, aunque sabemos que poco a poco el imaginario se va instituyendo, se quiere ir a esa imagen sutil, inicial y casi intangible.

## Referente Teórico

### Representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales surge en París a inicios de la década de los años sesenta y se consolida con los estudios de Sergio Moscovici al publicar el libro: *El Psicoanálisis su Imagen y su Público* (1961), con el cual se inaugura una forma de dar uso a la psicología social. Es difícil encontrar un antecedente directo, puesto que la teoría se ha nutrido por el pensamiento de Piaget, Durkheim, Weber, Simmel y Mauss y posteriormente enriquecida, por Berger y Luckman, entre otros (Pino, 2011).

En 1972 Herzlich y Jodelet, seguidores de Moscovici, sintetizan los principios fundamentales de la teoría y posteriormente Jodelet, tras un estudio de la categoría, reelabora el concepto y en 1979 se celebra en Paris el Primer Congreso Internacional sobre la Teoría de las Representaciones Sociales. Otros estudios son realizados por autores como: Tomas Ibáñez, Darío Páez, María Auxiliadora Banchs, Alicia Mouchietti, entre otros. En nuestro país podemos encontrar numerosos investigadores tales como: Norma Vasallo, Maricela Perera, María de los Ángeles Tovar, Armando Alonso, Elisa Knapp, Irene Smith, entre otros (Araya, 2002).

De acuerdo con (Perera, 2003) existen tres líneas de investigación de las representaciones sociales que se han ido perfilando a través del tiempo:

- La escuela clásica: desarrolladas por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta de Sergio Moscovici. El énfasis está más en el aspecto

constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

- La escuela de Aix-en-Provence: desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las representaciones sociales y usa las técnicas experimentales.
- La escuela Ginebra: el máximo exponente es Willen Doise, conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

#### La escuela clásica

(Moscovici, 1979) trae a las sociedades modernas el concepto de representaciones, en el sentido de entenderlas como nociones generadas y adquiridas, cubriendo el carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica, superando los modelos conductistas y el enfoque positivista de la ciencia psicológica.

Para el autor, la teoría de las representaciones sociales son un universo de opinión que pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos a través de sus dimensiones:

1. La información que es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo.

2. El campo de representación: Remite a la idea de imagen del modelo social al contenido concreto y limitado de las proposiciones, que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.
3. La actitud: que tiene que ver con el aspecto comportamental y de motivación.

Las representaciones sociales deben entenderse como una forma particular de adquirir y comunicar el conocimiento, pues defiende que las representaciones son las que guían los pensamientos y no los pensamientos los que dirigen las representaciones (Moscovici, 1979).

Las representaciones constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa; para el caso del presente trabajo, se trata de encontrar aquellas representaciones sociales de escuela que poseen los niños, niñas y jóvenes de un resguardo indígena.

Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo dentro de un mismo espacio llamado escuela.

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

El sentido común no es conocimiento ordinario ni mentalidades histórico-social-culturales. Como dice Thomas Reid, es la forma específicamente humana, culturalmente muy variable, de percibir al mundo, así como de entenderlo (racionalmente) y de actuar (moralmente) en él (Sánchez, 2012). El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

(Moscovici, 1986) afirma que la realidad objetiva resulta de las actividades cognitivas y en general de las actividades simbólicas desarrolladas por los individuos. Para llegar a conformarse la representación es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje, fases que se encuentran muy ligadas por el hecho que una presupone a la otra. Sólo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestros comportamientos.

La objetivación se define como el proceso a través del cual llevamos a imágenes concretas aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta, es decir, que nos permiten comprender mejor lo que se quiere expresar. La objetivación consiste en transferir algo que está en la mente de algo que existe en el mundo físico; permite intercambiar percepción y concepto, al poner en imágenes las nociones abstractas, da textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras. Este mecanismo se encuentra bajo la influencia de la inserción de los sujetos en la sociedad, de sus condiciones sociales. Se realiza a través de tres fases: construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización.

La objetivación, es entendida como esa capacidad de traer lo abstracto del pensamiento a algo más concreto; es cuando en el pensamiento se esclarecen las ideas y se va formando una estructura más real de la idea que se tiene; esta estructura permite como cosificar el objeto y facilitar la emisión de un concepto, es buscar la nominalización del objeto.

La objetivación lleva a ser real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material, el resultado tiene instancia cognoscitiva, la provisión de índices y de significantes que una persona recibe emite y toma en el ciclo de las infracomunicaciones puede ser abundante.

Por otro lado, el Anclaje es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con los objetos que no son familiares. Utiliza las categorías que no son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que

aparecen en el campo social. Se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad, articulando las tres funciones básicas de la representación: cognitiva de integración de la novedad, interpretativa de la realidad y orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Tanto la objetivación como el anclaje hacen familiar lo no familiar; la primera reproduciendo las cosas que podemos tocar y en consecuencia controlar y el segundo, transfiriéndolo a nuestra esfera particular donde somos capaces de compararlo e interpretarlo a través del sentido común que es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar.

Una propuesta bien aceptada y fiel a las ideas planteadas por Moscovici la encontramos en las elaboraciones de Denise Jodelet (Moñivas, 1994) quien señala que a través de la representación se interpreta y se piensa la realidad cotidiana, se trata de una forma de conocimiento social y de la actividad mental de sujetos y grupos para fijar una posición respecto a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones concernientes a ellos. En consecuencia, lo social se da en el contexto concreto de individuos y grupos, en los procesos comunicativos, en los marcos de aprehensión otorgados por su bagaje cultural y a través de códigos, valores e ideologías vinculados con su pertenencia social.

Para (Jodelet, 1984), las representaciones sociales son la manera en que los sujetos sociales, aprehenden de los acontecimientos de la vida diaria, las

características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo e ingenuo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Usualmente se define como una modalidad del conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. En consecuencia, es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto. Pero, fundamentalmente, “ (...) la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 1989, pág. 43) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de toda representación, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a su conformación; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social (Castorina, Barreiro, & Toscano, 2005).

Además, no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en “la realidad misma”. Cabe subrayar que las representaciones son reconstructivas de su objeto social (Escuela), dado que presentan rasgos de creatividad al involucrar tanto, una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989).

Sin duda, para esta perspectiva teórica, el sujeto es un grupo o una organización social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural. En este sentido, dicho sujeto no es individual, aunque los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente. De esta manera, los aspectos cognitivos adquieren un rasgo peculiar: incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura.

Es decir, estamos ante un proceso de familiarización que permite tornar inteligible la extrañeza derivada de situaciones y fenómenos sociales en torno a la percepción que se tiene de la escuela por parte de un grupo étnico.

La producción entonces depende de dos mecanismos: la objetivación consiste en una selección de aspectos del objeto, conformando un núcleo figurativo, que concretiza los aspectos conceptuales de un saber, para luego convertirlos en “lo real” para el grupo, es decir, para naturalizarlo; y el anclaje permite que aquellos aspectos inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado.

Escuela de Aix-en-Provence,

Uno de sus máximos exponentes es Jean Claude Abric, para quien toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación, puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central o núcleo estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales: -generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor; -organizadora: Que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación; garantizando la perennidad en contextos móviles y evolutivos.

Además, para (Abric, 2001), una representación está organizada en un sistema central y otro periférico, planteando la hipótesis según la cual los individuos o grupos reaccionan no a las características objetivas de la situación, sino a la representación que de ellas tienen. En este sentido, el sistema central tiene una marcada relevancia ya que va a estructurar los contenidos que están fuertemente anclados sobre la memoria colectiva del grupo que lo elabora, dotando a la representación de estabilidad y permanencia, por lo cual constituye la parte más coherente y rígida. Por otro lado, en el sistema periférico se encuentra insertadas las experiencias individuales de cada sujeto, por lo cual es posible explicar la diversidad de representaciones que existen al interior de los miembros de un grupo. La representación se estructura en torno al núcleo figurativo que la dota de significación

global y organiza los elementos periféricos que protegen su estabilidad y además tiene funciones adaptativas.

El abordaje de las representaciones sociales para (Abric, 2001) posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. Según (Banchs, 1991), de lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social.

Escuela de Ginebra.

El máximo exponente es Willen Doise. Es conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las Representaciones Sociales.

Según (Sandoval, 1997) las representaciones sociales tienen las siguientes funciones: -la comprensión, que posibilita pensar el mundo y sus relaciones; -la valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos; -la comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las presentaciones sociales; y -la actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

De acuerdo con lo expuesto, son múltiples los conceptos que tratan de definir las representaciones sociales. Ello ocurre porque las representaciones sociales son fáciles de captar, pero su definición conceptual no comporta la misma facilidad debido a la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. De acuerdo con ello, se despliegan a continuación diversas propuestas que pretenden evidenciar y, a la vez, aclarar la complejidad del concepto.

Según (Araya, 2002), las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rigen con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

La teoría de la representación social es un intento por recuperar la especificidad del conocimiento de sentido común. Como es sabido, hay serios problemas para definirlos con rigor ya que se sitúan en la encrucijada entre lo psicológico y lo social, articulando relaciones sociales con aspectos cognitivos, de lenguaje y comunicación (Castorina & Clemente, 2003).

Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones sobre los hechos y eventos que se originan en la vida diaria, dentro

del curso de la comunicación interindividual que son compartidos por los miembros de un grupo social y que sirven para orientarse en el contexto social para entenderlo y para explicarlo, mientras que un imaginario es un conjunto de opiniones globales de una sociedad como conjunto de valores, creencias, ideas, símbolos y apreciaciones, las representaciones sociales son más teorizadas, normalizadas, nacen del consenso de la comunidad, y son esquemas de pensamientos que permiten interpretar, organizar y entender la realidad que los rodea.

Cornelius Castoriadis afirmó que en las representaciones sociales están implícitos los imaginarios, quizás porque a través de los imaginarios, una colectividad designa su identidad, elaborando una representación social (Agudelo, 2011). Este es uno de los puntos de convergencia entre las dos teorías, por eso es preciso hablar tanto de imaginario, como de representación social, además en las dos teorías prima la motivación, en el imaginario la motivación es la fuerza que lo constituye y en la representación social, la motivación está implícita en su tercera dimensión que es la comportamental, es decir es como la disposición para hacer posible ese campo de representación.

En definitiva, las representaciones sociales se configuran a partir de un fondo cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas, a partir de las cuales se constituyen, es decir, provienen de fuentes de determinación que incluyen condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad dada. Y aunque se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.). A la vez, dicho contenido se

relaciona con un fin, como ser un trabajo a realizar o alguna otra cuestión enlazada con el pensamiento de tipo "práctico". Una representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

De las representaciones emergen tres condiciones (Moscovici, 1979):

1. **Dispersión de la información:** Es la información que se tiene, nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada.
2. **La focalización del sujeto individual y colectivo:** Una persona o colectividad se focaliza porque está implicada en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones.
3. **La presión a la inferencia del objeto socialmente definido:** Se da una opinión que reclama opiniones, posturas o acciones acerca de hechos que están focalizados por el interés público.

En síntesis, las representaciones sociales son una modalidad del conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad. En este sentido se entiende como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que a su vez guían las acciones correspondientes; como pensamiento constituido que interviene en la dinámica social y como pensamiento constituyente que interviene en la construcción de la realidad.

## **La Escuela como institución social**

La Escuela moderna es una construcción social que surgió entre el siglo XVII y XVIII en las sociedades europeas, inicia con una relación pedagógica entre maestro y alumno; donde el maestro es un artesano transmitiendo un saber-hacer a un niño-joven aprendiz, generando un espacio y tiempo específico para la transmisión de los conocimientos.

La imagen del hombre que se fraguó en la Ilustración, que la filosofía kantiana recoge en todas sus versiones, nos ha dado una interpretación del ser humano individualista que se realiza, principalmente, en el desarrollo de su potencialidad cognitiva. El cultivo de la razón, el despliegue del pensamiento han sido los objetivos que han ocupado la atención en los procesos de enseñanza. Esta imagen idealista, cognitivista del ser humano ha condicionado la reflexión y la práctica educativas.

Tradicionalmente la Escuela ha sido vista como agente socializador, transmisor de saberes y su función de acogida está ausente en el discurso sobre la misma. Los presupuestos antropológicos y éticos que están en la base del discurso educativo no lo han hecho posible.

(Tiramonti, 2005) afirma que la Escuela es una producción institucional de otro momento histórico, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales, ésta se pensó en base a una secuencia temporal asociada a la idea de progreso social e individual que privilegia la construcción para el futuro y hoy está sometida a una demanda de generar un presente gratificante para los niños y jóvenes.

La Escuela como institución social, nace de la preocupación de la sociedad por dar respuesta a las necesidades, a la transformación social, a una educación de hecho social y acción educativa dentro de la sociedad; desarrollando el principio de democratización de la enseñanza a partir de los principios de universalidad, obligatoriedad y gratuidad. Como institución recrea y reproduce en los actores sociales, ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales; otorgando a la escuela la función primordial de asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido y la promoción de aprendizajes significativos.

Por eso, la Escuela no se pensó como una institución transmisora de solo conocimientos para la inserción social de nuevas generaciones, sino como un escenario de tensiones debido a la convergencia de procesos y teorías conflictivas relacionadas con la reproducción y transformación social.

Las teorías de reproducción entienden a la escuela como un aparato ideológico del Estado, cuyo objetivo es la preservación del status quo y agudizar las diferencias sociales por la distribución desigual del capital cultural. Las teorías de la transformación, en cambio, realzan la noción implícita del conflicto en las escuelas y proporcionan un contexto de significación, cuestionando la relación estudiante-docente; pone en marcha iniciativas de resistencias sociales y pedagógicas en contra de los elementos que fomentan la desigualdad social y el rescate de los profesores como intelectuales capaces de producir y no sólo reproducir conocimientos. Esto significa que en las teorías de la reproducción social la escuela

es concebida como una institución que legitima y resguarda el orden establecido y sus posibilidades de promover lo opuesto son escasas. Por el contrario, aunque las teorías de transformación social reconocen ese tipo de legitimación, incluyen además la posibilidad de suscitar una ruptura y una eventual reforma en ese tipo de condiciones.

Además, en la escuela educar es acoger al otro; el ser humano, desde el punto de vista antropológico, necesita ser acogido y encuentra en la familia el lugar-espacio más adecuado; la Escuela también puede ser un espacio idóneo para la acogida, si se decide educar. La educación no es neutra; por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión; si queremos ser agentes de transformación o de transmisión.

Por eso, la educación en la Escuela para (Freire, 1971) no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica, y política; está llamada a recoger las expectativas, los sentimientos, las vivencias y problemas del pueblo. Es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad; adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. Debe ser una empresa para la liberación o para caer en la domesticación y la dominación. Es un instrumento por excelencia para la opresión o para la liberación. Para Freire la educación es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que busca transformar con espíritu comprometido y fraternal; por ello debe existir diálogo y comunicación en situaciones concretas de orden social, económico y político. Es un

proceso de revolución en la cultura, es un constante vivir de experiencias mutuas entre educador y educando; es el arma de lucha contra el atraso y la pobreza.

La Escuela para (Bourdieu, 2011) es el agente socializador sin dudas por excelencia dentro de una comunidad, complementando la labor familiar, que también es imprescindible, sin poder suplirse ni la una ni la otra. En la escuela, los niños y adolescentes pasan gran parte de sus días, y se impregnan de los valores culturales que los dirigentes eligen transmitir. Es además un lugar donde se aprende a compartir, y donde nacen lazos afectivos que en muchas ocasiones acompañan durante toda la vida. Además, de referirse a ésta como una fábrica de personas en donde llegan a formarse y reciben una manera de pensar y actuar; por esta razón los docentes hoy en día le entregan mayor énfasis a la conducta de los alumnos, que generar un aprendizaje de forma constructiva, dejando de lado el desarrollo crítico y reflexivo de los alumnos. Siendo la Escuela uno de los lugares donde se va a reproducir las estructuras sociales, homogenizando a los estudiantes, pues no permite el pensamiento reflexivo y crítico.

Ella está presente para cumplir su rol normativo y normalizador, a partir del cual los niños, niñas y jóvenes deben seguir un comportamiento que obedezca a los principios, normas y reglas dadas en su interior, por ende, la norma denota las prohibiciones y cierra las posibilidades que los estudiantes puedan expresar, porque sólo el adulto es quien conoce y tiene el poder; de esta manera, se legitima la manera correcta de comportarse, ser y estar en el mundo, en encuentro con otros.

La Escuela para (Giroux & Flecha, 1994) son emplazamientos de contestación y producción cultural permite abordar las representaciones sociales y las auto-representaciones, como prácticas culturales históricamente específicas que construyen a la vez que obstruyen el ejercicio de la agencia humana entre los alumnos. Al reconocer que el lenguaje es uno de los elementos fundamentales en la construcción de la experiencia y subjetividad en las Escuelas. El lenguaje se interrelaciona con el poder por lo que respecta al modo en que determinadas formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. Por eso es fundamental explorar las categorías de autoridad, intelectuales transformadores, lenguaje y voz contribuyen a una política de aprendizaje práctico, así como ir más allá de la anti-utopía que caracteriza una gran parte de los trabajos que actualmente se están escribiendo sobre pedagogía radical. Una política cultural debe organizarse en torno a una esperanza aprendida, una pedagogía forjada a partir del desempeño de riesgos, luchas y posibilidades. Lo que está en peligro no sólo es el futuro de nuestros hijos, sino el propio destino de la democracia como tal.

Por tal razón, la situación actual es de una profunda crisis educacional, en donde la escuela represente los ideales de la modernidad y los alumnos son postmodernos. Entre la escuela y los alumnos no se produce diálogo y comunicación para el progreso social; los medios de comunicación no facilitan la tarea educativa, en la mayoría de los casos la obstruyen; la sociedad se debate en una serie de crisis por el individualismo y la falta de cooperación. Además, la familia, ya no influye tanto como formadora del individuo (Tiramonti, 2005).

Por eso, la escuela se ha transformado en un lugar de enfrentamiento entre la cultural letrada y la audiovisual; resulta de su incapacidad de reconocer los nuevos códigos culturales y de poner en juego los instrumentos que proporciona la cultura letrada para interactuar inteligentemente con los medios audiovisuales y electrónicos. Si la escuela asume a los medios como dimensión estratégica de la cultural podrá interactuar con los nuevos campos de experiencia surgidos de la reorganización de los saberes, los flujos de información, las redes de intercambios, etc. Será un cambio radical del proyecto cultural de la escuela, reconocer a las nuevas tecnologías de comunicación como tecnologías de intelectuales o estrategias de conocimiento; incorporales como objeto de estudio de la cultura cotidiana de los chicos y de la sociedad en que vivimos (Tiramonti, 2005).

### **La Diversidad Étnica**

La diversidad, es algo inherente al ser humano aun cuando nos parezca que este término es de reciente aparición, de manera especial en el ámbito educativo. Los individuos difieren entre sí por numerosas razones y esto obliga a asumir la diversidad, afrontarla y buscar respuestas hasta convertirla en un elemento enriquecedor para la persona y su educación. Se manifiesta en función de factores sociales, culturales, geográficos, económicos, étnicos, religiosos, sexuales y en las propias capacidades del sujeto, como pueden ser las intelectuales, motrices y sensoriales.

De acuerdo con (López, 2001), es importante reconocer la diversidad como un valor, para romper con la clasificación y la norma; se debe profesionalizar al docente para la comprensión de la diversidad y pensar en un currículo que ahonde en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades y haga avanzar la justicia social escolar ofreciendo prácticas educativas simultaneas y diversas. Es decir, no basta con reconocer y aceptar los alumnos de diferentes capacidades, intereses, culturas, etc.; sino que debemos ser conscientes del enorme valor de todos ellos para construir espacios de aprendizaje. Por lo tanto, la diversidad es el conjunto de características que hace a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, sociales, culturales, etc. y la desigualdad como aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos.

En el país existen cerca de 84 etnias o pueblos indígenas, que cuentan con una población de 1.378.884 personas, equivalente al 3.3% de la población colombiana. Esta diversidad, que se refleja también en las 68 lenguas diferentes que se habla en Colombia, es la que los constituyentes de 1991 quisieron proteger, con una serie de normas tendientes a garantizar la identidad especial de las comunidades indígenas, concediéndoles un fuero jurisdiccional para que ellas mismas resuelvan sus conflictos, otorgándoles la propiedad colectiva de sus resguardos y permitiéndoles que se autogobiernen según sus propios usos y costumbres, siempre y cuando no desborden la constitución y las leyes (Constitucion Politica Colombiana, 1991).

El principio de protección de la diversidad étnica y cultural es una manifestación directa del pluralismo, que a su vez se inspira en la tolerancia y el respeto activo, y que abre un espacio de inclusión y participación a grupos tradicionalmente discriminados, como lo son las minorías culturales, raciales, ideológicas, sexuales, religiosas y de cualquier otra índole. La corte constitucional ha dicho lo siguiente: La diversidad cultural hace relación a formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías.

La realidad de las comunidades-pueblos indígenas en Colombia presenta situaciones paradigmáticas; a pesar de estar protegidos formalmente por los más altos estándares internacionales-nacionales, a nivel de desarrollos legislativos y jurisprudenciales; su protección solo coincide de manera parcial con la realidad. Para los pueblos indígenas el territorio es la base material y espiritual de su existencia, es fuente de vida, es el arraigo de su historia, cultura, ancestros, autonomía y libertad. Hay una relación mística con la madre tierra, que es sagrada, es un bien de propiedad colectiva, necesario para la supervivencia del pueblo; el territorio indígena es un medio que posibilita el desarrollo de la comunidad en diversas dimensiones: cultural, económica, productiva, alimenticia, organizativa,

política, educativa y social; es el buen vivir para la existencia de sus colectivos como comunidad.

En los últimos años, la presencia de indígenas en grandes ciudades ha crecido como resultado de procesos migratorios ocasionado por diferentes factores: cambios culturales, pocas tierras en los resguardos, desplazamientos forzados, guerras, narcotráfico, megaproyectos, explotación minera-petrolera-madera, narcotráfico. Ante este panorama descrito, los pueblos indígenas se aferran a sus derechos para la protección de su vida, el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas, sobre todo en salud, alimentación, educación, seguridad y subsistencia. La educación para los indígenas colombianos tampoco es favorable, registran altos índices de analfabetismo y bajas tasas de escolaridad, tienen una cobertura restringida, una participación marginal en el sistema educativo, en las políticas públicas: bilingüismo-etnoeducación, que ellos mismos califican de ser apenas una ilusión o espejismo; luchan por una educación propia, que de respeto a su identidad y diversidad étnica (Programa de las Naciones Unidas, 2012).

Por otro lado, el modelo neoliberal impuesto por los países desarrollados, o de primer mundo, ha repercutido directamente en las condiciones de desarrollo y en los sistemas educativos de los países en proceso de desarrollo, o de tercer mundo, pues han llevado a que la educación se debe dirigir a potenciar el desarrollo humano, proyectando la mano de obra que la gran industria necesita. La visión de una escuela pública se ha visto afectada por las políticas neoliberales que demandan que el Estado no sea el directo responsable de la educación de un país,

sino un ente regulador de la libre competencia producto de la privatización de los sistemas educativos (Tiramonti, 2005).

La globalización, producto del neoliberalismo promueve una descentralización desmedida de la función educativa del Estado, acentuando la situación de subdesarrollo, dependencia-subordinación de los países tercermundista, disminuyendo la calidad de vida en general, incrementando la pobreza y la imposición de un pensamiento único; convirtiendo las escuelas en industrias. Además, la globalización pretende visualizar al mundo como una sociedad planetaria, más allá de fronteras, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socio-económicas y culturales, a través de nuevas tecnologías y la sociedad de la información (Tiramonti, 2005).

Es el poder creciente de las corporaciones, y multinacionales multimillonarias que llevan sus fábricas, servicios y empleos a países del tercer mundo como el nuestro, donde el trabajo es barato y las leyes que protegen al trabajador son vulnerables. Estas sociedades globalizadas basadas en la información y la tecnología en cada país pretenden reducir el costo del trabajo, cuestiona el derecho a la educación y cualificación. Hoy más que nunca se requiere un cambio, una reacción por parte de la escuela ante las amenazas que la globalización representa (Tiramonti, 2005).

## **Metodología**

### **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 (Luna, 2004) el objetivo es la teorización de las prácticas de vida, con ello, se entiende a la teorización como un acto de comprensión. Implica el intercambio de significados para acceder al sentido de dichas prácticas de vida; el interés se centra en lo particular cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano.

El estudio se caracterizó por comprender y construir 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.

### **Unidad de análisis**

Representaciones sociales sobre la Escuela

### **Unidad de trabajo**

En el estudio participaron 8 niños, 2 niñas escolarizados entre los seis y doce años de edad y 4 jóvenes entre los 14 y 18 años de edad de un resguardo indígena

del Huila. La muestra se seleccionó por conveniencia, comprendida como un proceso donde el investigador selecciona un grupo de personas al que tiene fácil acceso para estudiar, porque hacen parte de su cotidianidad o por otros factores como proximidad, recursos y disponibilidad máxima (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

### **Técnicas e instrumentos**

Para develar las representaciones sociales de Escuela que emergieron en este proceso de investigación, fue necesario retomar algunas técnicas cualitativas como los talleres, la observación participante, los grupos de discusión y el análisis de contenido; lo cual metodológicamente fue desarrollado por Denise Jodelet y planteado por Pereira de Sá (citado por Araya, 2002) como la escuela clásica para trabajar y analizar las representaciones sociales. En efecto, al analizar estas representaciones sociales desde la escuela clásica, se viene haciendo apropiación de la teoría desde el enfoque procesual (Araya, 2002), que se fundamenta esencialmente en el análisis de la cultura, en los hechos e interacciones sociales y, en la recolección de los discursos directos, por medio de algunas técnicas de la investigación cualitativa.

Los métodos de investigación más apropiados y utilizados en los estudios de la geografía de la infancia, según (Ortiz, Prats, & Baylina, 2012) pueden agruparse en: verbales (entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión), escritos (encuestas, cuestionarios y diario), observacionales (observación etnografía

participante), visuales (fotografía y dibujo) y participativos ( combinan enfoques visuales y verbales: mapas, paseos, juegos de rol, diarios, dibujos, fotografías, hasta entrevistas y grupos de discusión).

Además, las experiencias cotidianas de los niños y niñas no son homogéneas y existe una multiplicidad de infancias; lo cual implica acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de diferentes técnicas.

Este enfoque tiene el objetivo de transformar las relaciones de poder entre investigadores e investigados; promueve un proceso de investigación más transparente e involucran a los participantes en todo el transcurso de la investigación, convirtiéndose, en una investigación práctica, colaborativa y emancipadora.

### **Observación participante**

Es una técnica interrogativa, que consiste en el registro sistemático, válido, y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías. 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 para que puedan ser 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, Fernández, & Baptista, 2010).

Esta técnica permitió el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías trabajadas en el análisis de la información.

### **Grupo de discusión**

En cuanto a los grupos de discusión, es oportuno señalar que estos generalmente participan personas que comparten iguales características y las mismas funciones sociales dentro de una comunidad o institución a la que pertenecen, por esta razón se aplicó a los jóvenes del resguardo. Los grupos de discusión se diferencian de los grupos focales y, en ellos siempre se discuten temáticas conocidas por los participantes y de interés del investigador.

Esta técnica 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

### **Taller**

Los talleres son un recurso didáctico que permite organizar y desarrollar las diferentes prácticas educativas. Por ser un recurso didáctico, éste se aplicó con los niños del resguardo, pues se caracteriza por ser lúdico, motivador y flexible para

planear actividades acordes a las edades y a los intereses de los participantes. Por último, al desarrollar cualquier tipo de taller es necesario que el aula o escenario cuente con las condiciones necesarias (materiales didácticos, mobiliario, espacios, etc.) que permitan realizar las actividades establecidas desde un principio propuestas (Rios, 2011).

Para el caso de esta investigación vale la pena mencionar el trabajo con los siguientes talleres: El cuento inconcluso; La dramatización; La canasta de selección; La pictografía; La fotografía. Se incorporaron con el fin de motivar y estimular la participación de los niños, niñas y jóvenes, propuestos para la recolección de información y fueron atractivos para captar su atención, adecuados a su nivel de entendimiento, el tipo de lenguaje utilizado, para comprobar el entendimiento de las preguntas-respuestas, y creo ambientes relajados, divertidos para la investigación. Hacen parte de los métodos orales, escritos y visuales más comunes en las investigaciones con niños-niñas-jóvenes. Se explica su incorporación como elemento integrante del trabajo de campo, su puesta en práctica, la interpretación y análisis de resultados.

Lo anterior permitió motivar y estimular la participación; crear un ambiente relajado y divertido para la investigación; es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela-casa y se sienten cómodos y competentes; es una forma natural de comunicación y de expresión personal; es una representación y no una reproducción, por lo tanto, caben en él experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos. Su trabajo resulta ser una buena guía de criterios y elementos

a tener en cuenta para analizar (color, tamaño, trazo, objetos, detalles, símbolos, etc.); proporcionan una referencia visual y muy personal de los lugares, las personas y los elementos de su entorno cotidiano; permite encontrar nuevos caminos para escuchar la voz de los niños/as y representar sus pensamientos, razonamientos y construcciones culturales.

En definitiva, es importante considerar a los niños, niñas y jóvenes más que meros sujetos de investigación, actores con toda su complejidad. La combinación de distintos métodos nos ha permitido tener una visión holística del tema-problema investigado y nos ha demostrado que la investigación con niños, niñas y jóvenes reclama flexibilidad y creatividad por parte de los investigadores, tanto en la elección de los métodos como en la interpretación de los resultados. Además, las consideraciones éticas deben tenerse en cuenta en el desarrollo de una investigación social con niños y niñas para que sea empática, respetuosa y no autoritaria.

## **Procedimiento**

Para el desarrollo de la presente investigación se llevaron a cabo tres momentos fundamentales: el momento exploratorio, el momento descriptivo y comprensivo.

### **-Momento exploratorio.**

Se realizó un acercamiento directo con el cabildo indígena del resguardo, a través de la socialización del proyecto de investigación y su pertinencia para la comunidad. Después del consentimiento verbal, en la reunión con las autoridades

del cabildo se entrega el formato de consentimiento informado por cada una de las familias de los niños, niñas y jóvenes participantes; los cuales son firmados, autorizando el trabajo con los 10 estudiantes del centro etnoeducativo propio y 3 jóvenes que adelantan estudios de secundaria en instituciones educativas de los pueblos cercanos y una joven que concluyó sus estudios y aspira ingresar a la educación superior. Para recolectar los primeros datos de la información, se emplean instrumentos que permitan ahondar en las narrativas de los participantes; de esta manera se aplicaron talleres: lúdicos y pedagógicos; grupos de discusión y observación participante.

#### **-Momento descriptivo.**

Se realizó la transcripción de los videos, donde los estudiantes dramatizaron un juego de roles, asociación libre de elementos; el análisis de los dibujos realizado por los niños-niñas y los discursos recogidos durante los grupos de discusión con los jóvenes. Posteriormente, se analizan los discursos y se organizan en una matriz de codificación para construir sentido a través de lo relatado (código en vivo). De esta manera los códigos se agrupan en categorías de acuerdo a la interpretación de los investigadores.

#### **-Momento comprensivo.**

Se reconfiguraron los significados, desligándolos de la experiencia concreta que les dio sentido, para avanzar en la construcción de nuevas categorías y comprensiones. A partir de la matriz de categorías macro, y subcategorías, se elaboró un mapa conceptual o red semántica; luego de los resultados y hallazgos

se elaboró un discurso interpretativo-comprensivo caracterizado por la crítica y la reflexión, que revelo de un lado, el producto logrado de la relación entre los grupos emergentes de categorías y, por supuesto, de las conclusiones aproximativas, y por el otro, la debida contrastación con los referentes teóricos que haya ubicado de manera pertinente y permanente para ampliar, de esta manera los resultados-hallazgos obtenidos, la discusión, las conclusiones y recomendaciones.

### **Plan de análisis**

Este trabajo investigativo utilizó en su diseño y metodología un carácter cualitativo con alcance comprensivo, que extrae y analiza los datos proporcionados por un proceso investigativo riguroso y ordenado, es decir, sistemático. Este método de investigación cualitativa se caracteriza porque los datos recogidos, el análisis de ellos y la teoría emergida guardan una estrecha relación entre sí. Finalmente, para llegar a producir una valiosa teoría es necesario pasar por tres momentos, que son: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

En cuanto a la codificación abierta (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), expresan que esta se da el momento donde el investigador estudia todos los fragmentos del material, para así analizarlos y generar por comparación permanente categorías iniciales de significado. En esta etapa surgen las categorías de los datos recolectados y, se eliminan aquellas que son redundantes; cada categoría tiene propiedades que son representadas por subcategorías, las cuales le proporcionan detalles.

Entre tanto, la codificación axial es esa etapa donde los investigadores agrupan los códigos encontrados en la codificación abierta, con el fin de establecer conexiones entre ellos y crear categorías o temas. En esta parte del proceso, también se selecciona y se pone en el centro la categoría (central o fenómeno clave) que se considera más importante, para relacionarla con otras categorías (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Por último, la codificación selectiva es el tercer paso y en ella se eleva el nivel de abstracción. En esta etapa el investigador regresa a las categorías para compararlas con el esquema que a él le surgió y, para establecer hipótesis (propuestas teóricas), entre esas categorías. Al final, de este proceso surge como producto una historia o una narración donde se vinculan las categorías y se describe el fenómeno.

## **Resultados**

Los resultados del estudio permiten develar las representaciones sociales de la escuela para los niños, niñas y jóvenes del resguardo estructuradas alrededor de las categorías que emergieron:

- La naturaleza y el juego como escenarios de aprendizaje
- El currículo escolar
- La infraestructura de la escuela
- Los juegos de poder en la escuela.

**La naturaleza y el juego como escenarios de aprendizaje. “Me gusta jugar y darle agua a las matas y a mi mamá para la siembra de la uva”.**

Al tejer los relatos de los participantes se deja ver como representación de escuela a su comunidad, por encima de la escolarización occidental, es en el territorio y con los mayores donde aprenden su cosmovisión, no en la teoría sino en el ejercicio de una vida comunitaria. En la maloca, al fogón de la olla comunitaria se cuentan las historias, se programan las actividades, se discute sobre su participación política, se resuelve el remedio para los pollos y por su puesto se come y siempre alcanza para todos, éstos son aprendizajes que los participantes transfieren sin requerir de una figura mediadora como la escuela.

Para el resguardo, el territorio se asume como un espacio sagrado, es además el escenario natural donde se desarrolla la vida de la comunidad, por esta razón los relatos de los participantes confluyen en espacios como el monte, los árboles las piedras, el rio, las montañas, la siembra, lugares que representan aprendizajes por su carácter sagrado, que posibilita la interacción armónica con su entorno en prácticas cotidianas.

El pervivir es el principio de vida de la comunidad del resguardo, se niegan a la posibilidad de la extinción de sus raíces como pueblo Tamaz Dujos, por esta razón enseñan a sus hijos su cosmovisión<sup>1</sup>, la cual no ha salido ilesa del colonialismo occidental, su lengua la reconstruyen, ya casi nadie habla el Nasa; sin embargo, saben que la clave de vida está en cuidar la Tierra, le piden permiso para proveerse de ella o bañarse en la quebrada. De esta manera, se configura su espiritualidad, a pesar de que su vestimenta, sus costumbres y hasta sus rasgos físicos se han occidentalizado, se resisten a perder el valor de la Tierra como madre, de donde se aprende y se pervive.

La cosmovisión, está anclada en la naturaleza como fundamento y posibilidad de su existencia, la cual se expresa en la ley de origen o derecho mayor que guía y da sentido a la vida. En este sentido, cuando se ofrecieron imágenes para asociar con aprendizajes, los niños, las niñas y los jóvenes, mencionan la naturaleza como un escenario aportante y rico en experiencias de aprendizaje. Tal como se evidencia en algunos relatos “*aprendo en el monte*” N1, “*aprendo al aire libre*” N5, “*aprendo en el monte, porque aprendo a cazar animales, a rozar, a hacer trocha, a llamar los espíritus para que nos dejen bañar en la quebrada ...*” N9.

Para ellos, la esencia de sus aprendizajes está en la interacción con su cosmovisión, con la naturaleza como fuente de vida, diversión y tranquilidad. Su comunidad siempre está dispuesta para realizar actividades de reforestación, pues

---

<sup>1</sup> Sistema complejo de conocimientos, hábitos, costumbres, valores y creencias que se comparten y constituyen el núcleo desde donde cada pueblo desarrolla su identidad (Guido, Jutinico y Sandoval, 2013, p.97).

esto hace parte de su plan de vida, al igual que los cultivos y la vivienda tradicional, estas acciones buscan que las nuevas generaciones compartan con los mayores legitimando estas interacciones como aprendizajes.

Una categoría importante y significativa que emerge, es el juego como la actividad o acción que realiza el ser humano para sentirse pleno y alegre. Para los niños, las niñas y jóvenes del resguardo, el juego se manifiesta como una necesidad y exigencia hacia la escuela, que los lleva a expresarse con libertad sin la permanente dirección y control del adulto. (Díaz, 1993) lo caracteriza como una actividad pura, donde no existe interés alguno; simplemente el jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza.

El juego es propio de su edad y su cultura oral, les da posibilidad de imaginar situaciones que no tienen cabida en su escuela habitual. Su cultura se entrelaza con las descripciones orales en una fantástica combinación de imaginación, creatividad y cotidianidad que permite grabar en la mente los principios para pervivir. Siempre hay una relación entre lo mágico, lo sagrado y lo cotidiano pasando por lo lúdico, como disfrute, como fruición. Las prácticas de juego ayudan a desenvolverse mejor en el mundo y promueven una mejor relación con el otro y los otros (Lacayo, 1992)

La acción de jugar en la escuela para los niños, las niñas y los jóvenes, es una idea que anima, motiva, hace placentero la estancia en la escuela, posibilita el encuentro con el otro para aprender a establecer relaciones sociales, a plantear sus propias reglas y resolver problemas propios de la edad. Un motivo de tristeza para los niños, niñas y jóvenes del resguardo es el poco espacio que la escuela le brinda a estas actividades de esparcimiento. Anhelan la clase de educación física, pero su

maestro no siempre está en condiciones de ofrecerla, al respecto dicen que clase se da *“a veces, pero por lo de la rodilla ya no puede”* N1, refiriéndose al estado de salud de su profesor. También demuestran que el fútbol es una posibilidad para proyectar su vida *“Si, que nosotros fuéramos unos buenos jugadores cuando seamos grandes”* N3.

El juego es un elemento primordial en la educación escolar. Los niños aprenden más mientras juegan, por lo que esta actividad debe convertirse en el eje central del programa, afirma (Zapata, 1990). El juego en el aula y en la escuela del resguardo, posibilita la construcción de entornos diferentes dentro de la rutina escolar expresando que es una motivación para ir a la escuela, encontrarse con sus pares y jugar: *“me gusta jugar”* N5, *“Me gusta jugar fútbol”* J2.

El juego constituye el fundamento mismo de la cultura, en la medida en que es el único comportamiento irreductible al instinto elemental de supervivencia. (Huizinga, 1972) considera incluso que el juego está en el origen de todas las instituciones sociales, del poder político, de la guerra, del comercio, cuyo elemento lúdico pone de manifiesto.

### **El currículo escolar. “Uno de quinto pasa a sexto atrasado”**

Esta expresión de una joven del resguardo que hizo el tránsito entre la primaria del resguardo y el bachillerato en la escuela de la Ulloa (el resguardo sólo tiene aprobada la primaria), nos permite abordar el aspecto curricular de la escuela.

Los jóvenes del resguardo manifiestan que la escuela no está actualizada en comparación a la del pueblo, cuando expresan:

*“Uno no sabe manejar un computador, yo, por ejemplo, allá si habían computadores y a mí me tocaba, pues yo aprendí allá, en cambio que aquí yo le digo a mis hermanos, aquí pa’las matemáticas, aquí no le colocan casi divisiones, multiplicaciones, le colocan es a hacer puros números, entonces yo le digo que pues a mi mamá que los coloque allá” J1.*

Al considerar que la escuela del pueblo genera mayores posibilidades de aprendizaje cuestionan los esfuerzos de la comunidad por incorporar a la escuela una postura propia de educar, frente a lo cual expresan que *“Y acá con la cosmovisión es como de la historia de acá lo de la comunidad todo eso y uno en el colegio no ve cosmovisión” J1.*

Los jóvenes que asisten a otras escuelas, atribuyen a las horas y a las asignaturas la causa de su atraso en relación con los estudiantes que viven en el pueblo:

*“Y pues yo, en todas las materias, por lo menos el inglés, aquí casi no ven, pues muy poquitos las horas que uno ve, y ellos no aprenden casi nada. Pero y uno va al colegio y uno pues que hace, no hace nada” J3; “aquí escriben menos que en el pueblo y uno va desnivelado a estudiar bachillerato”, “aquí sólo tienen que hacer números y ya, mientras que allá toca estudiar duro” J1.*

Los niños niñas y jóvenes, asocian la escuela con la enseñanza de la escritura y las matemáticas, pues explican que en la escuela se usa el *“lapicero para escribir y hacer tareas” N6*; así mismo, *“aprendo a leer y multiplicar” N2*. La escuela tradicional privilegia la enseñanza de saberes básicos, desde:

“...un distanciamiento entre los contenidos de las áreas y los que el alumnado percibe y adquiere a través de su experiencia diaria, en contacto con la realidad. Ambos contenidos deben fundirse en un mismo proceso de aprendizaje, de forma que las áreas se enriquezcan y se hagan más significativas con la asunción de la realidad que vive el alumnado, convirtiéndose así en instrumentos básicos para la mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad (Yus, 1996)

**La infraestructura de la escuela. “Mi escuela no es bonita me gustaría una bien hecha”,**

La escuela del resguardo está conformada por dos salones hechos en ladrillo, terminada con estuco, pintada, con techo y ornamentación, tiene capacidad suficiente para los diez niños de primaria; según los participantes su escuela es *“fea”, “dos saloncitos y nada más y todos los niños metidos ahí no importa de qué grado sea”* J1,

En la descripción, se recurre a la expresión *“mi escuela es fea y pequeña”* N4, para el caso del resguardo tanto la arquitectura como el ambiente de su escuela son caracterizados como *“feos”* convirtiéndose en pieza esencial para el desapego hacia la escuela.

Es común en el discurso de los niños y jóvenes calificar a su escuela como un lugar *“feo”*, sin atractivo, carente de elementos de infraestructura; la cual no brinda condiciones adecuadas para el aprendizaje, por esta razón la comparan con las escuelas de los pueblos cercanos (La Ulloa y Caguán). Esta visión de la escuela, como instalación aislada del entorno, de acuerdo con Giroux (1981), es opuesta a una escuela como un lugar de encuentro idóneo y estratégico para tratar temas que

conciernen a la colectividad de la que forman parte, brindando sus instalaciones e infraestructura para ello”.

El panorama no cambia cuando describen los ambientes, pues se interpreta que ni los escenarios, ni las condiciones son propicios para el desarrollo de aprendizajes. Algunos niños expresan: *“que no nos toque hacer aseo y que nos dieran más clases de música y nos dieran todos los días almuerzo”*; *“antes daban pero los de la comunidad se pelearon con los que mandan porque mandaban tres libras de arroz para una semana”* N8.

Es evidente que tanto arquitectura como ambiente son elementos que comparan con las escuelas de los pueblos cercanos explicando que *“en la Ulloa es mejor que acá, porque acá vienen los peores”* (N6). El entorno físico tiene dos elementos principales, la instalación arquitectónica y el ambiente, interactuando entre sí para fortalecer o limitar el aprendizaje de las niñas y los niños (Bonell, 2003) Los discursos de los niños y jóvenes del resguardo frente a la posibilidad de caracterizar su escuela ideal, establecen una relación directa con las carencias que están presentes en su realidad. De esta forma, la dotación de elementos de infraestructura que generen bienestar y garanticen un desarrollo curricular amplio y flexible, con alimentación de calidad, se convierten en una categoría recurrente en los relatos de los participantes. Desean contar con una escuela que invierta en infraestructura motivante y coherente con los aprendizajes de los estudiantes. Anhelan contar *“Con ventilador”* N8 y *“con espacios deportivos”* N4.

(Hoyuelos, 2005b), destaca la relación recíproca y complementaria que debe existir entre el ser humano y el ambiente, indicando que éste debe encontrar su

identidad y su propio sentido en una relación respetuosa en la cual se sienta acogido para promover su integración social crítica.

### **Los juegos de poder en la escuela: “El cacho pelillo o la risa del tigre”**

Aquí se entretajan los relatos de dos generaciones, los niños que aún deben asistir a la escuela del resguardo y los jóvenes que asisten a escuelas de los pueblos cercanos. Los primeros representan las interacciones en un aula de clase y centra su atención en la figura del maestro, el cual no hace deporte con ellos porque está lesionado, ingresa al aula hablando inglés y español, tira de las orejas a los estudiantes, relato que reiteran los niños diciendo *“no me gusta que me hagan la risa del tigre”* N1 y según los relatos de los niños, ya están cansados de regaños y castigos *“no me gusta que me regañen”* N4, *“no me gusta que me dejen sin recreo”* N5, por esta razón se sienten desmotivados para participar en las actividades que se proponen en el aula de clase *“no me gusta escribir”* N6, *“no me gustan las clases”* N7, *“no me gusta hacer tareas”* N8. Uno de los niños manifiesta que no le gustan las clases de teatro que da su docente *“A mí no me gustan las clases de teatro, con usted sí, pero con el profe Eduardo, no”* N10.

Por otro lado, los jóvenes encuentran en la figura del maestro decadencia y desidia, sienten que la comunidad es solidaria con él, por su participación en la recuperación de la tierra *“no, y yo decía que le hace falta como un cambio de profesor, ¿sí? A ver si así uno mira el cambio aquí. Pero como le digo, el profesor obviamente estuvo acá desde la lucha, ya tiene acá trabajando”* J1, pero no comparten su desempeño, asocian sus prácticas de aula como causantes de que *“en la escuela del resguardo no se aprende”* J1.

Lo anterior, sumado a la falta de conducción de las clases, les genera a los niños, niñas y jóvenes, la sensación de falta de control y dominio, pues sienten que la fuerza y la violencia son movilizadoras de cambios positivos. Así lo expresan:

*“los niños de ahora no piensan como los de antes, antes el profesor era más duro, más fuerte, ahorita hacen lo que ellos digan.” J2, “un maestro bueno es el que le inculca a uno todo, por ejemplo, el profesor de acá lo cogen de parche” J4. “Por lo menos cuando yo estaba estudiando, uno no le podía contestar nada al profesor porque el profesor le mandaba los borradores esos, se los mandaba a uno a la cabeza, y ahora vaya usted a ver eso, él era así, él estaba explicando y uno estaba hablando y él lo que tenía en la mano se lo tiraba” J1.*

Como se puede apreciar, la figura del maestro cobra un especial valor, pues a través de él, los estudiantes representan las relaciones de poder que están presentes en la escuela. Se desvirtúa la figura de autoridad, en tanto las prácticas pedagógicas son insuficientes y se recurre al maltrato para establecer relaciones autoritarias que lesionan la actitud de los niños frente a la escuela. Para Foucault, en (Moreno, 2006), el poder es una relación de fuerzas, donde toda relación de fuerzas es una relación de poder y viene siempre aparejado por una resistencia.

(Bourdieu P. , 2000), define el poder como presencia ineludible, relación de fuerzas, enfrentamiento. El poder simbólico es un juego de verdad y no verdad y está diseminado en todo el cuerpo social, ocultando las relaciones de fuerza-violencia y la forma en que éstas se dan. Los poderosos mantienen ese poder y los desposeídos no aspiran a obtener el poder. Ambos están atados a así mismo, a sus habitus, a los flujos y reflujos de poder. La educación es el instrumento de

transmisión del poder, a través de la reproducción de habitus, de la acción pedagógica para la dominación de los grupos-clases sociales.

Es evidente que en la figura del docente hay un desempoderamiento, razón por la cual recurre a la violencia, mecanismo que sólo ratifica que ha cedido el poder a sus discentes. No es un secreto para nadie que todos los espacios de la escuela coexisten por los juegos de poder: un docente controla a sus discentes. Frente a esta situación los niños, niñas y jóvenes, dejan claro que el docente no tiene el poder que viene de la legitimidad, ya sea por no tener claridad en contenidos, metodologías o lenguajes y si los tiene, no los usa para interactuar con ellos. En este sentido, a las carencias en infraestructura de la escuela del resguardo, se suma la pérdida de legitimidad de las prácticas pedagógicas.

En este contexto, las voces de los niños, las niñas y los jóvenes, través de la lectura de sus representaciones, nos permiten reflexionar sobre la escuela. Una escuela que no es percibida como propia, ni hace parte de su cultura.

### **Discusión**

Se da una interpretación más profunda a los hallazgos conseguidos durante la investigación; recurriendo a fundamentos pedagógicos que se articulan con las representaciones sociales de escuela y con las actuales condiciones a la que se encuentra sujeta la educación colombiana.

Al analizar detalladamente las representaciones sociales de escuela según el estudio, se descubre que éstas son influidas por la realidad de los contextos sociales

y escolares de los estudiantes; los cuales están siendo fuertemente impregnados por el paradigma de la pedagogía transmisionista – tradicional - reproductiva y que deben ser permeados por acciones e ideas del paradigma crítico. Después de analizar todas las representaciones de escuela proporcionada por los participantes, queda claro que éstas son producto y secuela de marcas o huellas que ha dejado la educación tradicional en la vida de los estudiantes y demás miembros de la comunidad indígena del resguardo.

El trabajo investigativo desarrollado invita a la deconstrucción escolar, donde el espacio escolar pueda ser reorientado desde los escenarios de ficción y fantasía que traen en sus venas, las cuales pueden ser el insumo para actividades propositivas como realizar descripciones de espacios, personajes y situaciones, plantear problemas de su entorno, compartir sus saberes ancestrales y el linaje de una historia milenaria que es rica en narrativa y única desde su particularidad.

En muchas instituciones educativas se habla de currículos alternativos, pero la realidad dista. Los niños, niñas y jóvenes se ven obligados a adecuarse a una escuela multiforme, heterogénea en discurso pero homogénea en acción. Es así como encontramos una serie de tensiones al inicio de la escolaridad que compite con el interés y expectativa que sigue cual sombra a cada uno de estos sujetos que deben librar un equilibrio entre lo que necesitan y lo que les proporciona la escuela.

Tales tensiones se sitúan en la escuela y son una constante alteridad donde el encuentro cultural se vivencia, y el choque de los saberes tradicionales de sus

núcleos familiares y entornos sociales, se enmarca en clases tradicionales, en currículos rígidos y metodologías cíclicas que generan desconcierto pero no abandono escolar.

Tal vez una de las razones por las que persisten en continuar en clases, se debe precisamente a la importancia dentro del rol de formación que tiene la escuela, en saber que continuar con este proceso puede ser vía de mejorar las condiciones que tienen y la competencia a la que se ven inmersos en medio de la globalidad propia del modelo educativo, político y económico imperante.

El conocimiento de sentido común se adquiere durante los intercambios con los otros miembros de nuestra comunidad, sin ser necesaria la enseñanza explícita, y cuándo esta ocurre solo produce un efecto marginal en la configuración del saber cotidiano (Moscovici, 2001). Situación estudiada y representada constantemente en la escuela.

Principalmente, las RS no son una simple reproducción sino una reconstrucción del objeto social. Esta posición constructivista en la relación con el objeto parece evitar, prima facie, el dualismo entre mundo y mente en el que se apoya la representación en la psicología cognitiva.

En esta concepción se comprende la escuela como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Por su parte, las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones y no como meras receptoras pasivas, por lo que cualquier determinismo social es rechazado. Es así como el grupo muestral mostró incesantemente que algunos docentes promueven en sus clases equidad, ciertos compañeros de clase son incluyentes en sus juegos, otros integran a la población indígena sin distinción alguna, y en otras ocasiones, estos roles varían de acuerdo a las circunstancias.

En la construcción de la realidad social el papel de la escuela es significativo. Las personas se relacionan entre sí y en esta relación con los otros y las otras, elaboran observaciones, críticas, comentarios y filosofías no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus actuaciones.

Por lo anterior, la investigación adelantada hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que la realidad es relativa al sistema de escuela que se aplica. De ahí que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se deba partir de un abordaje hermenéutico.

Al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis parte de las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven. Por esta focalización, la teoría se interseca y presenta algunos puntos de afinidad. No obstante, entre ambas hay diferencia.

En esta investigación los tejidos de significados en torno a la escuela, se expresan a través de las interacciones sociales de los niños, niñas y jóvenes, en la cual se concluye:

-El aprendizaje se configura en cuatro escenarios de interacción social, asociados a la naturaleza, a la familia, a los amigos y a la escuela. En todas partes se aprende hasta en la escuela, pero sobre todo en la casa, en la familia y en la naturaleza.

-Las comunidades indígenas históricamente han asumido el proceso de transformación de forma gradual. Para la comunidad del resguardo el concepto de escuela, no es propio y no se sienten atraídos por ella; consideran necesarios los saberes no indígenas para “superarse” y tener una mejor inserción en el mundo globalizado

-Reconocen que el aprendizaje supera las instituciones; afirmando que se aprenden cosas para la vida en la interacción con su entorno familiar y con los pares. Valoran la escuela como promotora de aprendizajes, pero reclaman la vinculación del juego con este tipo de prácticas.

-Sin duda alguna, el juego es un elemento natural en los niños, la primera forma de aprendizaje está vinculada con el juego y no es distinto para los niños, niñas y jóvenes del resguardo. Ellos demandan manifestaciones de juego en la escuela, pues les permite socialización y naturalizar lo que de entrada es foráneo, unos contenidos curriculares que no corresponden a la vida misma.

-No obstante, los niños, niñas y jóvenes no deslegitiman a la escuela formal, sólo quieren una escuela donde se aprendan habilidades como leer y escribir, que les sirvan para su tránsito por la vida fuera del resguardo; una escuela con un ambiente adecuado que potencie aprendizajes. Las interacciones que allí se viven, enriquecen su manera de entender y relacionarse con el mundo, dando validez al aprendizaje de contenidos académicos como la lectura, la escritura y las matemáticas, legitimando una forma de educar impuesta por el modelo occidental y de enfoque tradicional, además anhelan que la escuela sea un espacio atractivo y con instalaciones adecuadas para sentirse cómodos y con ambientes propicios para el aprendizaje.

-La pobreza relacionada con la infraestructura y las prácticas pedagógicas del maestro hacen una combinación limitante para que los niños, niñas y jóvenes se sientan felices y aprecien su escuela.

-Es evidente que la escuela no ha logrado penetrar en los procesos de formación en una sociedad en permanente cambio, tampoco ha sido útil para el propósito de pervivencia de las comunidades indígenas, dado los altos índices de analfabetismo, las bajas tasas de escolaridad, poca cobertura y una participación marginal, en las políticas públicas: bilingüismo-etnoeducación que ellos mismos califican de ser apenas una “ilusión o espejismo”; luchan por una educación propia que respete su identidad.

-Identifican los juegos de poder que viven en el aula y han deslegitimado a la figura de docente que han tenido por años; reconocen que por su solidaridad en la lucha por recuperar el territorio es parte de él, pero no evalúan positivamente su rol

como etnoeducador, razón por la cual desafían su autoridad y las relaciones se tornan violentas y de desautorización.

-Se considera que la escuela comience a vivir una verdadera transformación, que le permita cumplir con su cometido. 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 tomen conciencia de que son los transformadores de su propia realidad social. Hoy en día, se reconoce que los escolares demandan mayores espacios de democratización que favorezcan su visibilización y su participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

### **Conclusiones**

En esta investigación los tejidos de significados en torno a la escuela, se expresan a través de las interacciones sociales de los niños, niñas y jóvenes, en la cual se concluye:

-Los niños, niñas y jóvenes Tamaz - Dujos del Caguán, dan sentido a su vida escolar desde las relaciones con su familia, los habitantes del resguardo y sus pares.

-El aprendizaje se configura en cuatro escenarios de interacción social, asociados a la naturaleza, a la familia, a los amigos y a la escuela.

-Los estudiantes reconocen que el aprendizaje supera las instituciones, afirmando que se aprenden cosas para la vida en la interacción con su entorno familiar y con los pares.

-El juego es un elemento natural en los niños, es la primera forma de aprendizaje. Ellos demandan manifestaciones de juego en la escuela, pues les permite socialización y naturalizar lo que de entrada es foráneo, unos contenidos curriculares que no corresponden a la vida misma.

-Los niños, niñas y jóvenes no deslegitiman a la escuela formal, sólo quieren una escuela donde se aprendan habilidades como leer y escribir, que les sirvan para su tránsito por la vida fuera del resguardo; una escuela con un ambiente adecuado que potencie aprendizajes.

-La pobreza relacionada con la infraestructura y las prácticas pedagógicas del maestro, hacen una combinación limitante para que los niños, niñas y jóvenes se sientan felices y aprecien su escuela.

### **Recomendaciones**

-La familia tiene un rol determinante en la construcción de las relaciones con el otro, así como asumir la responsabilidad y el reto en la búsqueda de la equidad, el orgullo de su cultura ancestral.

-El contexto escolar, requiere entender la diferencia y romper el papel hegemónico de la homogenización para dar paso a una escuela diversa, incluyente, que construya sus saberes.

-Es inminente mejorar las relaciones en el aula y contextualizar a través de las necesidades e intereses de los estudiantes sus aprendizajes y saberes, en función del contexto.

-Se sugiere continuar investigando en este contexto en particular, sobre currículo propio

## Bibliografía

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán S.A. .
- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. (U. d. Antioquia, Ed.) *Uni-pluri/versidad*, 1-18. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/1840/10752>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. (FLACSO, Ed.) *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127.
- Banchs, M. (1991). Representaciones Sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, 14(3), 3-16.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M., & Suárez, A. (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. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 283-306. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260006>
- Bonell, M. P. (2003). *El aula escolar, escenario propicio para gestionar una cultura para gestión de desastres*. Bogotá: Recuperado de: <http://www.proteccioncivil.org/documents/11803/65816/EL%2Baula%2Bescolar%2C%2Bescenario%2Bpropicio%2Bpara%2Bgestionar%2Buna%2Bcultural%2Bde%2Bprevenci%C3%B3n%2Bde%2Bdesastres..>

- Bonilla, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá) (Tesis de pregrado)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de [http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/Tesis-Sentidos\\_y\\_significados\\_escuela-Bonilla.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/Tesis-Sentidos_y_significados_escuela-Bonilla.pdf)
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder* (págs. 65-73). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castorina, J., & Clemente, F. (2003). Representaciones Sociales y conocimiento individual, investigación psicológica y estudios interdisciplinarios. En L. Minhot, & A. Testa, *Representaciones en ciencia y en arte* (págs. 305-314). Córdoba: Editorial Brujas.
- Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. (U. F. Sul, Ed.) *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>
- Constitucion Política Colombiana*. (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.
- Coronado, J., & Montoya, M. (2016). *Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria (tesis de maestría)*. Manizales: Universidad de Manizales. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2636>

- Díaz, A. (1993). *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en educación física*. España: Gymnos.
- Doise, W. (1979). *Psicología social y relaciones entre grupos I*. España: Rol.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Giroux, H., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, S.A.
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gros, C. (2012). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Obtenido de <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/306.08998G877p.pdf>
- Guerrero, P., & Palma, E. (2010). Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(2), 1025-1038. Obtenido de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/88/46>
- Guido, S. P., Jutinico, M. S y Sandoval, B. (2013). El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. *Nodos y Nudos / volumen 4 N.º 35 p.p 94-107*
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585012>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.

- Hoyuelos, A. (2005b). *La escuela, ámbito estético educativo*. En I. Cabanellas y C. Eslava. Barcelona: Graó.
- Huizinga, J. (1972). *Esencia y significación del juego como fenómeno cultural*. Madrid: Alianza.
- Jaramillo, L., & Murcia, N. (2002). Danza, comunicación y educación. *Revista de educación física y deportes - Revista digital*, 8(54). Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd54/danza.htm>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet, *Les Representations Sociales* (pág. 43). París: PUF.
- Lacayo, M. y. (1992). *Educación física deporte y recreación al alcance de todos*. Honduras: Talleres de NICOP.
- López, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En A. Silpán, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (págs. 31-66). Zaragoza: Mira Editores.
- Luna, M. (2004). *La construcción de conocimiento en las ciencias sociales*. CINDE.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada*, 47(4), 404-419. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberoforum*, 1-14.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología social, vol. 2. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20151022043743/edu.pdf>
- Ordóñez, G. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila (tesis de maestría)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318063308/Tesisgina.pdf>
- Ortiz, A., Prats, M., & Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. (U. d. Barcelona, Ed.) *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(400). Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. (C. d. Sociológicas, Ed.) *CD Caudales*. Obtenido de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)
- Pino, D. (Octubre de 2011). Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos. (U. d. Cienfuegos, Ed.) *Contribuciones a las ciencias sociales*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/pbag.html>

- Programa de las Naciones Unidas. (2012). *Cuaderno Indígena. Informe Pueblos Indígenas*. Bogota.
- Rios, A. (2011). ¿Por qué utilizar talleres en el aula? *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*(39). Obtenido de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_39/ANGELA\\_RIOS\\_TOLEDANO\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANGELA_RIOS_TOLEDANO_01.pdf)
- Sánchez, A. (2012). El sentido común en principio y en esencia. Conversación con José Hernández Prado. *Casa del Tiempo*, 4(60), 44-48. Obtenido de [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/60\\_v\\_oct\\_2012/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num\\_60\\_44\\_48.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/60_v_oct_2012/casa_del_tiempo_eIV_num_60_44_48.pdf)
- Sandoval, C. (1997). *Sueños y sudores en la vida cotidiana: trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última Década*, 9(15), 53-72. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art03.pdf>
- Tiramonti, G. (2005). La Escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona.: Grao.
- Zapata, O. (1990). *El aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar*. México: Pax.