

Fabián Vergel García

LA ESCUELA:
OBJETO DE
REPRESENTACIÓN
SOCIAL



Depósito Legal: pp200203AR289

ISBN: 1690-3064

Reservados todos los derechos conforme a la Ley



COMITÉ EDITORIAL

Dra. Crisálida Villegas G (UBA, Venezuela)

Dr. Manuel Piñate (UBA, Venezuela)

Dr. Ibaldo Fandiño (Colombia)

Dra. Eugenia Repreza (UNICAES, El Salvador)

Dra. Luisa A. González (UNESR, Venezuela)

Dr. René Orozco (Venezuela)

PORTADA

Dr. Fabián Vergel García

DIAGRAMACION Y COMPILACIÓN

Dra. Nohelia Alfonzo (UBA, Venezuela)

FORMATO ELECTRÓNICO

Dra. Rosy León (REDIT, Chile)

Fecha de Aceptación: Septiembre, 2020

Fecha de Publicación: Diciembre, 2020

Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos publicados, siempre que se indique expresamente la fuente.

© **UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA**

AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez Aranguren

Rector

Dr. Rodolfo Piña

Vicerrector Académico

Dr. Gustavo Sánchez

Vicerrector. Administrativo

Dra. Edilia T. Papa A

Secretaria

DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. Manuel Piñate

Decano

Dra. Mirian Mendoza

Directora de Postgrado

Dra. María Teresa Hernández

Directora de Investigación

Dra. Crisálida Villegas G

Directora del Fondo Editorial

Serie Libros Arbitrados

San Joaquín de Turmero- Universidad Bicentenario de Aragua

Es una publicación correspondiente a la colección de libros y revistas arbitradas del Fondo Editorial de la Universidad Bicentenario de Aragua (FEUBA), dirigida a docentes e investigadores de las distintas disciplinas del saber. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación y la educación universitaria, desarrollados por los participantes de Estudios Postdoctorales que realiza la universidad. Es una publicación periódica trimestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los árbitros.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
INTRODUCCIÓN	<u>5</u>
CAPÍTULO 1	<u>8</u>
ENTENDIENDO LA ESCUELA	<u>8</u>
Aproximación al desarrollo de la pedagogía y la didáctica	<u>8</u>
Funciones de la escuela	<u>12</u>
CAPÍTULO 2	<u>16</u>
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA JUVENTUD	<u>16</u>
¿Qué se entiende por juventud?	<u>16</u>
Representaciones sociales	<u>21</u>
CAPÍTULO 3	<u>27</u>
ESCUELA Y JUVENTUD: REPRESENTACIONES SOCIALES	<u>27</u>
La escuela colombiana en el tiempo	<u>27</u>
La escuela como objeto de representación social	<u>31</u>
ANOTACIONES FINALES	<u>35</u>
REFERENCIAS	<u>39</u>

INTRODUCCIÓN

La educación en la sociedad moderna involucra el abordaje de diferentes hechos y acciones que la deconstruyen y la reconstruyen de manera significativa. La industrialización, el fenómeno globalizador y la era digital han quebrantado barreras políticas, económicas, religiosas, sociales y artísticas al punto de proyectar el planeta entero y su civilización actual como una aldea global interconectada. En este sentido, al contrastar la contemporaneidad con épocas antiguas se encuentra que las configuraciones de sociedad y educación no son las mismas. La mutación histórica de la actividad humana ha ido de la mano con diversos cambios en los paradigmas de pensamiento originando una contundente transformación social.

A partir de lo anterior, se infiere que la educación como un fenómeno típicamente humano, facilitador de la comunicación y la socialización, no escapa a los cambios de paradigmas. La escuela se presenta como una institución adaptadora al medio ya que en esta se construyen y divulgan conocimientos; así como las directrices necesarias para establecer un comportamiento social apropiado a las características y necesidades que se requieren en la comunidad a la que se pertenece. En la consecución de este propósito, se han rediseñado e innovado las técnicas que se usan para la orientación del aprendizaje y se han roto las imposiciones de acceso a nuevos conocimientos que la misma civilización ha creado.

Esta misma escuela, abordada como lugar de encuentro y desarrollo de la juventud, donde interactúan diversos actores sociales, se convierte en un punto generador de representaciones sociales, definidas por Moscovici (1961:18) como “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 representaciones se derivan como procesos cognitivos emocionales que circulan en los medios de comunicación de masas, en las conversaciones entre las personas y se cristalizan en las conductas y las relaciones sociales. Su incidencia en la vida del joven estudiante permite una reconfiguración cultural desde su perspectiva, experiencia y entendimiento social.

Este texto presenta una aproximación a las representaciones sociales que los estudiantes se han formado sobre la escuela actual. Lo anterior permite entender los procesos educativos, el sentido que estos tienen para los estudiantes, la forma en que definen su comportamiento y la visión del futuro que construyen ya que es la escuela el lugar donde se cultivan los principios para fortalecer una cosmovisión que estimule el interés de los aprendices por conocer y aplicar lo conocido para transformar la realidad que los rodea.

Para ello, en el primer capítulo se teoriza sobre la evolución de los modelos didácticos y pedagógicos y se establecen las funciones de la escuela contemporánea. En el segundo capítulo se explora la construcción social de la juventud definiendo su objeto de estudio y su caracterización e igualmente se examina el concepto de representaciones sociales y sus dimensiones.

El tercer capítulo se presenta como un punto de intersección entre la escuela y las representaciones sociales que los jóvenes, que viven su cotidianidad en este espacio, se han formado sobre esta. De este modo se realiza un breve recorrido histórico sobre la escuela colombiana con el objeto de descifrar las representaciones sociales que han emergido sobre esta, en época reciente. Las anotaciones finales hacen parte de la reflexión del autor del texto sobre la información identificada en su construcción y las

representaciones sociales que se identifican desde la perspectiva de los estudiantes sobre la escuela.

CAPITULO I

COMPRENDIENDO LA ESCUELA

Este capítulo presenta las reflexiones del autor acerca de la escuela de hoy para lo cual inicia con una aproximación al desarrollo de la pedagogía y didáctica. Mires (1996) presenta a través de casos específicos como los paradigmas antes inmutables se devalúan al surgir nuevas formas de apreciar y comprender la realidad y como cada acto nuevo trae consigo un nuevo orden y por ende una nueva forma de caos al entender que "...cada innovación, también las tecnológicas, produce nuevos intereses y, por lo mismo, nuevos conflictos y desórdenes..." (p. 24).

Esta postura de la realidad cambiante permite examinar cómo el ser humano ha pasado de contemplar el aprendizaje como acumulación de conocimientos a adoptar una postura crítica que le permite reflexionar permanentemente sobre los acontecimientos y los contenidos que se abordan en el aula. Estas transformaciones, igualmente, han afectado el rol del docente pasando de ser un trasmisor magistral de saberes a un guía motivador que impulsa al estudiante a aprender a aprender para atender sus intereses y necesidades de acuerdo con el momento histórico que vive.

Aproximación al desarrollo de la pedagogía y didáctica

La necesidad del ser humano de entender el mundo que lo rodea y comprender los fenómenos que en éste ocurren, lo ha conllevado a explorar de múltiples maneras cómo se comparte el conocimiento y cómo se llega a éste en forma dinámica y proactiva. Con ello, se han caracterizado algunos modelos didácticos y pedagógicos que le han facilitado el acceso al universo del conocimiento de un modo vivencial y significativo. Igualmente, Inoue (2010) citado por García y Fabila (2011) ha entendido que los nuevos aprendices de manera inevitable se sumergen en nuevas realidades y que es

necesario revisar las estructuras educativas con que se pretenden formar para satisfacer sus intereses y necesidades vigentes.

Wolfgang Ratke, un pedagogo alemán del siglo XVII, quien propuso nuevas formas de enseñar para su época, destacó que la enseñanza debe impartirse siguiendo el curso natural del desarrollo del ser humano, partir de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido, siendo uno de los pioneros y precursor del uso del término didáctica.

Junto a él, Comenio, incluye la didáctica como parte del andamiaje de la pedagogía con la intención dirigir la progresión moral e intelectual del discente. Esto lo conlleva a crear un método didáctico con el cual evidenció que los estudiantes entendían con mayor facilidad mediante el uso de textos ilustrados graduados cuidadosamente hacia lo complejo como herramientas facilitadoras de la enseñanza y consecuentemente del aprendizaje.

Grisales- Franco (2012: 205) revisando la etimología de la palabra didáctica concluye que esta se ubica en el “campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro”, proviene del griego “didaskalikos” derivado de la palabra “didáskalo” “maestro” y como verbo se fundamenta en el término “didáskein” que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Zambrano (2016) indica que es una disciplina científica que estudia la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Etimológicamente, la pedagogía deriva del griego "paidos" que significa niño y "agein" que quiere decir, guiar o conducir. Así, fundamenta la conducción de niños que inicialmente hacía referencia a una actividad laboral donde los esclavos llevaban y traían niños para su instrucción personal. Meirieu (1997) considera la pedagogía como una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que se puede poner al servicio de dichos fines. Rojano (2008) la contempla como un conjunto de acciones que se

llevan a cabo en el campo educativo y se apoya en procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la docencia - aprendizaje.

Gimeno (1992) siguiendo los postulados de Bunge sobre modelos concluye que éstos están sujetos a ser reemplazados en cualquier momento por otros más abarcadores o por teorías generales sobre la nueva estructuración/interpretación que se haga de la realidad. Es decir, los modelos se distinguen como mediadores entre el pensamiento y la realidad y éstos no suelen abarcarla de forma definitiva y completa, reduciéndose a aproximaciones. La reconstrucción histórica que se hace de la didáctica y la pedagogía permite revisar los modelos teóricos que han surgido para caracterizar la educación de acuerdo con contextos particulares.

Un ejemplo es el modelo tradicional que inicia en el siglo XVII y aborda el aprendizaje como una acción de memorización y repetición sin reflexión o cuestionamientos. En la enseñanza se prioriza el desarrollo cognitivo del aprendiz sin revisar los efectos generados sobre su conducta. El alumno asume un rol pasivo resolviendo ejercicios por mecanización después de recibir y acumular información. El maestro impone orden y disciplina y media entre el alumno y el objeto conocimiento. Los objetivos suelen ser ambiguos al favorecer más la enseñanza que al aprendizaje y desconocer las características de los aprendices donde existe una única manera de enseñar y por ende de aprender.

La didáctica se convierte en el arte universal de enseñar todo a todos fundada en una pedagogía de carácter vertical y autoritaria recurrente del intelectualismo, el verbalismo, la repetición y la disciplina incluyendo castigos físicos. De acuerdo a Porlán y Rivero (1998) las técnicas aplicadas en el aula incluyen los discursos del profesor acompañados de materiales que no atienden criterios teóricos. Las estrategias aplicadas se acercan al enciclopedismo. La evaluación es uniforme y memorística.

Recientemente como punto de viraje se presenta un modelo integrador con postulados que facilitan y promueven la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano centrado en los intereses de los estudiantes para despertar y mantener su interés por aprender. Con esto se reconoce que el aprendizaje involucra las estructuras individuales características de los aprendices (como estructuran el conocimiento) y el plano social donde se da el proceso de negociación de conocimientos y significados. El aprendizaje se convierte en un proceso socializador y crítico en entornos socioculturales concretos que permiten la construcción y reconstrucción crítica individual y colectiva de los saberes vigentes en el contexto.

Es así como la mayor parte de las instituciones que brindan educación elemental y media técnica vocacional en el territorio colombiano organizan su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) siguiendo pautas derivadas de la política educativa estatal y local, modelos que creen son aplicables en el contexto inmediato.

La escuela entonces sustenta su quehacer pedagógico en la formación integral del educando a nivel cognitivo, espiritual, cultural, comunicativo, ético, creativo, proactivo y afectivo a partir de modelos pedagógicos y didácticos inspiradores, con un currículo que proporciona contenidos y valores, conllevando a una reconstrucción social promoviendo un proceso de liberación constante mediante la formulación de alternativas de acción para confrontar colectivamente situaciones reales.

El modelo pedagógico que eligen pregonan una concepción curricular en donde la misma institución está llamada a configurarse como un agente de cambio, como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. El currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas buscando el desarrollo de los estudiantes en una sociedad en permanente cambio.

Funciones de la escuela

Zygmunt Bauman (2017) en conversaciones con Ricardo Mazzeo “Sobre la educación en un mundo líquido” enmarca una necesidad en aumento en la educación postmoderna. Las nuevas repercusiones sociales y por ende de pensamiento que se han generado a partir del proceso, también avanzado, de industrialización, requiere que el sistema educativo contemporáneo, sin distinguir el contexto geográfico o cultural desde donde se mire, se alimente fundamentalmente con pensamiento crítico, además de los conocimientos que requieren ser transmitidos.

En su conversación, los docentes son comparados con misiles que apuntan a un blanco que representa a los estudiantes. Los antiguos misiles apuntaban a un blanco estático y su probabilidad de impactar era mayor. Del mismo modo, otrora los docentes apuntaban a la trasmisión de conocimientos memorísticos con unos estudiantes llamados a repetir lo que se les había enseñado. Sin embargo, los blancos con el tiempo dejaron de ser estáticos y con ello se presentó la necesidad de modificar el funcionamiento de los misiles. Se necesitaron misiles capaces de detectar el movimiento de sus blancos y reorientar sus coordenadas para alcanzarlos.

En la escuela, los estudiantes empezaron a explorar nuevas formas de pensar con mayor autonomía. Las clases fundadas en solo contenidos memorísticos dejaron de ser atractivas para ellos y la escuela fue llamada a repensar su actuar. Ahora, requiere docentes con alta capacidad de adaptación casi instantánea y aprender sobre la marcha de acuerdo con la información que se puede obtener de los objetivos caóticos y dispersos a los que conduce el pensamiento moderno que impera en los estudiantes. De acuerdo a Bauman (2017) los estudiantes, generalmente, olvidan con extrema rapidez lo que han aprendido – incluso desechando los conocimientos – dejando a los docentes sin opciones para adquirir la costumbre de apuntar a un blanco fijo.

La información que pueden recolectar del comportamiento de los discentes también se hace desechable y por ello deben repensar constantemente las formas de impartir conocimientos. Los autores rechazan la intención de continuar asumiendo la inactividad e incapacidad de los estudiantes al requerir de ellos la repetición de contenidos sin convocarlos a una apertura mental transmitiéndoles conocimientos definidos de forma concreta y que sean de inmediata aplicación donde el estudiante entienda su importancia desde lo práctico respondiendo a los desafíos que provienen de una revolución constante del conocimiento.

Mazzeo (ob cit) es consciente del descuido en que se ha sumergido la juventud donde los padres ante la falta de dedicación en su crianza optan por comprar instrumentos de alta gama tecnológica para su entretenimiento y confort. El ejemplo que el joven recibe se fundamenta en el uso de una razón instrumental más que crítica.

Sin embargo, Bauman (ob cit) entiende que sus vidas en general responden a fuerzas opuestas donde aún tienen libertad de elección. Las oportunidades y las amenazas son parte de sus vidas como un hecho inmarcesible en medio de las modas pasajeras. Ellos tienen la opción de asumir un comportamiento que no responda al establecido por las masas. Su capacidad de elección entre la rebelión y el conformismo está presta a conllevar a un cambio global de su actuar entendiendo que muchos de los movimientos revolucionarios han partido del pensamiento de las minorías.

En ese sentido, se pueden retomar el llamado de Marcuse para encontrar esperanza en aquellos que se revelan ante el sistema para finalmente lograr transformarlo enfrentando todas las fuerzas que este pueda desprender para mantenerse. Bauman y Mazzeo traen a acotación el texto de Saramago para referirse a las personas que se salen de los estándares considerados normales y bien son discriminados y excluidos o bien alcanzan a conservar en su interior una cosmovisión diferente que llega a amenazar lo

que se suele proclamar normal y generar tal impacto que conduzca a un cambio general contundente. Esta revolución esperada es de tendencia cultural y Bauman (ob cit) expresa que está aún puede provenir desde el sistema educativo actual.

García-Lastra (2013) resume las funciones que cumple la escuela postmoderna (función material, función ideológica, función social y función asistencial). En estas se puede apreciar como sistemáticamente se pueden revisar alternativas que apuntan la construcción social del individuo globalizado. Así, la escuela como parte de un componente funcional material o instrumental prepara a los discentes para la vida social transmitiendo los valores, conocimientos e ideas de las generaciones precedentes y los inmiscuye en el sector laboral. Igualmente, ejerce un control social a través de las funciones ideológicas que se transmiten y legitiman desde sus aulas para promover una conciencia nacional amparada por un lenguaje, una historia, cultura, valores y formas de comportamiento común.

Sus funciones sociales apuntan al desarrollo y transformación de la sociedad fomentando el pensamiento crítico para difundir una nueva mentalidad. Finalmente, las funciones asistenciales apuntan a la protección de la infancia y la adolescencia. La disfuncionalidad de la familia contemporánea reajusta esta función de la escuela cuando los pequeños aprendices pasan a los establecimientos educativos buscando refugio, protección y cuidado.

La función material, ideológica, social y asistencial de la escuela la convierten en un espacio de comunicación abierta donde los jóvenes se reúnen, definen su pensamiento e interpretan, evalúan y redimensionan la realidad construyendo sus propias representaciones sobre los valores, la cultura, los planos políticos, y su cosmovisión del futuro. Así mismo, la escuela ha reconstruido sus principios y estructuras para satisfacer los intereses y necesidades vigentes de los aprendices que, de acuerdo con

Inoue (2010) citado por García y Fabila (2011) se sumergen cada vez más en nuevas realidades.

Las funciones de la escuela y su constante evolución a partir de los cambios sociales construyen una concepción curricular donde el saber práctico, el aprender a pensar y el centrarse en los procesos de aprendizaje convergen en la transformación del conocimiento para la solución de problemas en pro del desarrollo social.

Sin embargo, para Rodríguez (2011) algunas experiencias educativas han dejado de estimularse con fortalecimiento científico a través del diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social. La experiencia muestra una realidad contradictoria cercana a los principios de los modelos de educación tradicionales.

Como una alternativa para cambiar esta percepción reincidente, tal vez cíclica, de un modelo educativo en crisis y desbordar el pensamiento adormecido que parece prevalecer en los estudiantes, algunas instituciones adoptan un modelo crítico que abre paso a una reflexión profunda sobre los problemas que afectan la comunidad educativa en general (docentes, estudiantes, la escuela, los métodos, el currículo). Esto entendiendo que la escuela es un centro de contradicciones políticas, psicológicas y económicas.

Igualmente, según Rodríguez (1998) buscan la abolición del pensamiento donde se toma al ser humano como un sujeto de enseñanza sin valorar su capacidad de aprendizaje y razonamiento. Así, los aportes de la teoría crítica se sumergen en el currículo para analizar la práctica docente y optar por un proceso de mejora que conlleve a la emancipación de los individuos y la transformación de la sociedad.

CAPÍTULO 2

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA JUVENTUD

En este capítulo se plantea las características del joven estudiante de la actualidad. Alpízar y Bernal (2003) establecen que históricamente el ser humano se ha preocupado por construir nociones que permitan congregar a la población en diferentes agrupaciones sociales y que dicha diferenciación impacta en la autonomía, incluida la toma de decisiones y la posibilidad de desarrollo. Así, el desarrollo de las corrientes de pensamiento ha llevado a plantear supuestos teóricos sobre dichas nociones de separación social, incluida la juventud, determinando la construcción de su realidad.

El sujeto se aborda como un ente activo capaz de construir, deconstruir y reconstruir las definiciones teóricas que se realizan sobre él y su realidad. De este modo, se presenta la posibilidad de aproximarse a la construcción social de la juventud y reflexionar sobre sus implicaciones. Por ello, este texto se aparta de las definiciones biológicas o psicológicas que se han originado sobre la juventud, algunas de ellas encuadradas de forma indiferente por el término adolescencia, poniendo como punto de partida de la juventud la cuestión de la sexualidad o delimitada igualmente en un rango de edad.

¿Qué es la juventud?

Brito (1998) establece que dentro de las ciencias sociales no existe una construcción teórica que conceptualice la juventud. Este autor establece la necesidad de una teoría que permita dar interpretación a los fenómenos juveniles con un rigor científico con métodos y técnicas de investigación particulares. La conceptualización de la juventud ha llegado a depender “del cristal con el que se mire” siendo diferente la interpretación del concepto incluso entre clases sociales o sectores de la población a nivel urbano o rural. En palabras de Josep Vicent Marques, mencionado por Brito, la

juventud llega a un nivel de relatividad en el cual “todos somos muy jóvenes para algunas cosas y al mismo tiempo demasiado viejos para otras”.

Este autor demarca la juventud como un estado entre la adultez y la niñez donde el individuo se incorpora biológicamente a la etapa reproductiva como especie, pero carece de los recursos necesarios para reproducir a la sociedad. En este sentido se infiere que la juventud termina cuando el sujeto se convierte en un agente social que ha interiorizado los valores y las normas de la sociedad donde se encuentra inmerso.

Taguenca (2009) se opone a la aprobación epistémica de un rango de edad como categoría definitoria de la juventud, considera que en torno a una definición de juventud se pueden considerar dos ejes principales sustentados por cinco dimensiones. El primer eje, aborda la contraposición joven-adulto donde se identifican dos segmentos poblacionales con diferencias significativas en su representación de la realidad. Lo anterior ha permitido construir dos dimensiones que representan finalmente dos tipos de juventud.

La juventud autoconstruida que se construye desde el pensamiento juvenil para afirmarlo y apartarse de la cosmovisión que representa el adulto y la juventud construida por los adultos que reproduce su visión del mundo y rechaza la cosmovisión del joven. Estas dimensiones se mantienen en contraposición.

El segundo eje en consideración para definir la juventud se refiere a la conformación de la identidad, cuya primera dimensión es la segmentación (segmentaridad binaria) que representa la rebeldía de la juventud ante el convencionalismo de los adultos al no permitirles intervención en la construcción de su propia identidad. La segunda dimensión es la cultural donde se destaca desde la juventud una subcultura según Taguenca (2009: 173) con “valores, normas, símbolos, imaginarios y comportamientos” distintos a la cultura dominante o de referencia, sus instituciones y agentes.

La última dimensión, el mundo de la vida, importante para establecer las consecuencias para la sociedad de una juventud autoconstruida. El concepto de mundo de la vida, lo toma de Habermas (1999: 188), para referirse a un punto de interacción entre el joven y el adulto ya que este “constituye el entorno en que los horizontes de la situación se desplazan, se dilatan o se encogen. Constituye un contexto que siendo él mismo ilimitado establece, empero, límites”.

De este modo, el mundo de la vida que unifica el deber ser de la comunidad juvenil también se cierra para no permitir la colonización de la cultura dominante y finalmente pierde su “capacidad creativa, transformadora y liberadora”. Como resultado de lo anterior, el joven puede tomar la determinación de adherirse al mundo de la vida del adulto en el cual debe adoptar una posición sumisa.

Brito (1998) continuando los estudios de Bourdieu (1990) refiere que la juventud se ve inmersa en un conflicto constante de relaciones de poder dentro de una jerarquía generacional. El lugar que ocupa el joven en dicha jerarquía lo mantiene sujeto y dominado por la autoridad del adulto mientras internaliza los valores, las normas y las habilidades suficientes para incorporarse a la sociedad como un individuo productivo, lo que representa su autonomía.

No obstante, los conflictos generacionales se presentan de acuerdo con las condiciones en las que se produzca el traspaso de la experiencia del adulto y el nivel de tolerancia y entendimiento de los jóvenes para asimilar dichas experiencias. De este modo, cuando la mentalidad de la sociedad (entendida como la mentalidad del adulto) se aferra a lo tradicional o institucional entra en conflicto con la mentalidad juvenil que representa la exploración, la renovación o el cambio.

Taguenca (2009:163) expresa que esta es la razón por la cual, históricamente, un segmento de la juventud, la autoconstruida, ha recibido un

trato diferenciado y marginal puesto que su pensamiento se aparta de lo construido desde lo institucional procedente del mundo del adulto. Este fraccionamiento ha conducido a la segmentación de los jóvenes en subculturas (tribus urbanas) donde reproducen su pensamiento y comparten valores y representaciones sobre la sociedad diferentes a aquellos que reproducen conductas sociales homogéneas consideradas como correctas desde la mirada de la población adulta en las cuales se convierte “al joven como modelo de adulto en tránsito”.

Feixa (2006) resume la forma en que diferentes generaciones de jóvenes se relevaron a lo largo del siglo XX e irrumpieron en la sociedad originando diversos cambios o revoluciones a partir de sus reformas y entendimiento de la guerra, la paz, la música, las drogas y el fenómeno globalizador en auge. Esto entendiendo que la caracterización de una población intermedia entre el adulto y el niño comenzó a darse desde la era industrial y se afianzó a inicios del siglo XX a partir de diferentes reformas a nivel educativo, laboral o político-militar.

Las asociaciones juveniles impulsaron el surgimiento de una generación con capacidad de crear una cultura propia y a su vez diferente a la cultura de los adultos (también llamada subcultura o contracultura). Taguenca (2009) toma la definición de Feixa cuando se refiere a la subcultura desde el ambiente juvenil donde su carácter distintivo respecto a otros grupos posibilita su existencia:

Para que exista la juventud debe darse, por una parte, una serie de condiciones sociales como normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los jóvenes de otros grupos de edad, y por otra parte, una serie de imágenes culturales: valores, atributos y ritos específicamente asociados a los jóvenes (p. 174).

Brito (1998) aborda la juventud como parte del relevo generacional donde lo establecido se enfrenta a la innovación mediante una praxis diferenciada. La educación en Colombia es un derecho amparado por la Constitución Política de 1991 y reglamentado en la Ley General de Educación de 1994 como beneficio personal y social, siendo obligatoria y gratuita hasta culminar la media. Estos niveles educativos iniciales se dividen en educación inicial y atención integral a la primera infancia (prejardín y jardín), educación básica primaria (primer a quinto grado), educación básica secundaria (sexto a noveno grado) y educación media (grados 10 y 11 con opción académica o técnica).

En este sentido, García-Lastra (2013) la escuela se sitúa como un espacio de preparación para la vida adulta se corresponde con planteamientos anteriores (Brito, 1998; Feixa, 2006; Taguenca, 2009) ya que es en la escuela donde mayoritariamente se orienta dicho relevo generacional y a su vez esta se convierte en un espacio donde el joven manifiesta un mayor grado de autonomía y libertad ya que su compromiso formal con la sociedad a nivel productivo no se ha consolidado.

Por ello, este texto, partiendo de la evolución de la didáctica y la pedagogía y abordando las funciones de la escuela en la actualidad, se extiende hacia una sociología de la juventud para extraer las características que representan al joven y conocer su constante confrontación con lo institucionalmente definido, donde la escuela representa a la sociedad y el pensamiento de los adultos se ve reflejado en los agentes de participación en el hecho educativo (docentes, directivos docentes, padres de familia).

Los cambios que han surgido históricamente a nivel educacional se han legitimado desde la escuela donde los jóvenes, además de su lucha por consolidar su identidad y su subcultura, los han debido afrontar e interiorizar en su cotidianidad en las aulas. El avance de los modelos educativos desde lo tradicional hasta lo crítico social seguramente ha hecho que los

estudiantes cambien su concepción sobre la escuela. Sin embargo, se distingue una contraposición entre la emancipación del pensamiento que se debe originar desde la escuela y la particular conclusión a la que llegan algunos estudios al detectar que el modelo tradicional aún impera en ella.

Esto conlleva a preguntarse sobre las representaciones sociales que se originan sobre y desde la escuela actual. Esta es la razón por la cual el estudio de las representaciones sociales desde la perspectiva de los estudiantes, es decir, las representaciones sociales que la misma escuela y sus agentes ayudan a construir en su objeto de formación, es importante para entender los procesos educativos y el sentido que estos tienen para los estudiantes, la forma en que definen su comportamiento y la visión del futuro que construyen.

Representaciones sociales

Los estudios sobre representaciones fueron abordados en sus inicios por Durkheim (1898) al plantear las representaciones colectivas compartidas en la sociedad. Sin embargo, es Moscovici (1961) quien introduce la noción de las representaciones sociales y las fundamenta teóricamente. Mientras Durkheim (1898) se refirió a las representaciones colectivas como rígidas, estáticas, impuestas a los individuos con un poder coercitivo, de carácter supra individual, y como reproducción de una idea social, Moscovici (1961) las contempló como dinámicas y fluidas, elaboradas por los sujetos a partir de su interacción social, con carácter individual, y resultado de una elaboración y producción social sin ser impuestas.

Las representaciones sociales, como constructo teórico y nueva corriente dentro de la psicología social, surgen a partir del interés de Moscovici por entender la forma en que la información de carácter científico es proyectada en el pensamiento social común. Así, encuentra que el pensamiento social, de sentido común, se construye a partir de

representaciones sociales que surgen de la interacción entre el contexto y aspectos como la política, la religión, la geografía, la economía, la cultura y, los procesos cognitivos y afectivos propios de los individuos.

Estas construcciones simbólicas son determinadas, se crean y recrean a través de las interacciones sociales de los individuos dejando de ser sólo productos mentales para convertirse en guías particulares para entender y comunicar la realidad. En un nivel de comparación, en la sociedad contemporánea las representaciones sociales corresponden a los mitos y las creencias de las sociedades de antaño que ahora configuran el saber del sentido común. No obstante, no se solidifican debido a los cambios constantes en el conocimiento o los hechos de interés público.

Las representaciones sociales tienen una particularidad motivacional, con carácter universal, que según Moscovici (1961) demarca su funcionalidad, es decir, la función de las representaciones sociales es transformar lo desconocido en algo familiar. Por ello, además de ser formas de adquirir y reproducir el conocimiento, crean y dotan de sentido a la realidad social a través de formas de pensar que desarrollan. Así, las representaciones sociales de acuerdo con Moscovici (1975) citado por Sáenz, Maldonado y Figueroa de Katra (2016: 215) son:

...una forma de construcción de la realidad, se elaboran en el campo de la cultura común, de manera que forman parte de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, lo cual permite determinar los comportamientos de una población en particular.

En sus estudios Moscovici (1961) deduce tres factores que determinan la emergencia de una representación social: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. El primer factor, parte de la desorganización e insuficiencia de la información por lo cual los datos que posee el individuo

para formar una idea sobre un objeto son generalmente limitados y muchas veces abundantes.

La focalización individual o colectiva del sujeto produce representaciones a partir de la interacción social del individuo para definir y/o alterar sus juicios u opiniones. Materán (2008: 246) cita a Banchs (1984) para indicar que la “focalización es señalada, en términos de implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo perteneciente a los grupos sociales” (p.246).

Finalmente, según Moscovici (1961) el factor de presión a la inferencia origina representaciones debido a la exigencia social que presiona al individuo para que exprese sus posturas sobre temas de interés público que le circundan. En este sentido, para no quedar excluido, el sujeto realiza inferencias rápidas para elaborar su discurso y quedar en disposición de responder. Los anteriores factores aunados a las condiciones históricas, sociales y económicas (incluyendo su sistema propio de valores, normas o creencias) de cada sociedad, a la interacción comunicativa y a los procesos de objetivación y anclaje, consolidan las fuentes y condiciones de donde emergen las representaciones sociales.

Moscovici (1981, 1984) argumenta que la objetivación y el anclaje son procesos imprescindibles para formar las representaciones sociales y su vez los entiende como procesos ligados que explican cómo lo social convierte un conocimiento en representación y como la representación repercute sobre lo social. Jodelet (1986) concluye que solamente las representaciones que han sido objetivadas, naturalizadas y ancladas permiten explicar y orientar el comportamiento.

El proceso de objetivación se emplea para transformar los conceptos abstractos en entidades concretas, materiales, tangibles. Aquí se retoma la intención de Moscovici planteada con anterioridad al pretender descifrar cómo pasa el conocimiento científico al dominio público. La objetivación parte

de la selección y descontextualización de los objetos de representación hasta formar un núcleo figurativo donde lo abstracto se transforma en una imagen concreta.

Así, los pensamientos se tornan en realidades físicas y los conceptos en imágenes a través de la reconstrucción del objeto desde lo que es familiar al sujeto donde, según Materán (2008: 246) “la representación social adquiere un armazón de valores”. El conocimiento práctico resultante facilita los procesos de comunicación y la conformación de grupos sociales incluyendo la guía de su accionar.

El proceso de anclaje en el cual los individuos establecen categorías para transformar e incorporar algo desconocido haciendo uso de clasificaciones y denominaciones que le son propias al sujeto (nombrar objetos o personas). Mediante el anclaje se hace inteligible lo desconocido por lo que Moscovici (1961) y Jodelet (1986) lo diferencian de la objetivación en cuanto se crea una red de categorías y significaciones para hacerlo. En este proceso se integra lo desconocido al sistema de pensamiento preexistente en el sujeto mediante asociaciones que ya están en el individuo y que le permiten familiarizarse fácilmente con la novedad. La intervención de lo social confiere el significado y utilidad al objeto.

La objetivación y el anclaje se complementan en los dominios del ser y el hacer. La primera articula lo novedoso a la realidad social conocida mientras el segundo visibiliza la forma como se modelan y se expresan las relaciones sociales. Rodríguez y Meza (2018: 90) determinan que la relación entre los procesos define tres funciones fundamentales de las representaciones sociales: “comprender, reconstruir y explicar la realidad, hacerla inteligible; guiar y orientar los comportamientos, y facilitar los intercambios e interacciones sociales”.

Las representaciones sociales son formaciones subjetivas que contienen opiniones, creencias, informaciones, conocimientos y se pueden

analizar desde tres dimensiones que definen Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Araya (2002). Una dimensión aborda la información sobre el objeto o campo de representación y se define por la cantidad y calidad de los conocimientos con los que cuenta el sujeto sobre el objeto social de representación (conocimientos estereotipados, triviales, explícitos, originales; información completa o incompleta, verdadera o falsa). La pertenencia a las agrupaciones sociales influye sobre la información al determinar el acceso a las fuentes.

Una dimensión de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aseveraciones, tipologías, creencias, elementos culturales según Jodelet (1989) citado por Cuevas (2016). La organización de los contenidos representacionales como una unidad jerarquizada de información se convierte en una estructura funcional para dar significado a los contenidos en interrelación con el contexto social. Por otro lado, la dimensión de actitud revisa el accionar del sujeto frente al objeto de representación y la forma cómo orienta su conducta, su discurso y su reacción emocional en forma favorable o desfavorable. El sujeto evalúa al objeto de representación con una reacción emocional que según Moscovici puede orientarse de forma favorable o desfavorable.

El presente texto toma como sujeto de representación al joven-estudiante que vive y comunica su cotidianidad en la escuela convertida en el objeto de representación. De este modo, se descubren las representaciones sociales que los estudiantes se han formado sobre la escuela para entenderla, reconocer su transformación con el paso del tiempo y configurar su comportamiento que se configura desde las normas instituciones hasta su práctica diferenciada como agente de transformación social en formación.

En otras palabras, la escuela, mencionada anteriormente, como lugar de encuentro y desarrollo de la juventud, donde interactúan diversos actores

sociales, comprendiendo las funciones establecidas por García-Lastra (2013) como su función material garante de la transmisión de valores y conocimientos acumulados generacionalmente, su función ideológica representada en el lenguaje, la historia, la cultura, los valores y las formas de comportamiento común, y su función social promotora del desarrollo y transformación de la sociedad se convierte en un escenario generador de representaciones sociales. Estas representaciones expresan el conocimiento, los intereses, las visiones, y las proyecciones fundamentadas como el sistema de valores, ideas y prácticas que permite a los estudiantes interpretarla e insertar sus representaciones en la dinámica social.

La interpretación de la realidad, construcción o cambio requiere la participación de los individuos. La incidencia de las representaciones sociales en la vida del estudiante permite una reconfiguración cultural desde su perspectiva, experiencia y entendimiento social reduciendo a categorías simples la complejidad. La interpretación y evaluación de la realidad se convierte en la representación que hace el individuo joven de la sociedad, estas elaboraciones subjetivas plasman valores, posturas políticas, religiosas e ideológicas.

En el siguiente apartado se revisan algunos estudios sobre las representaciones sociales desde la perspectiva de los estudiantes sobre la escuela colombiana en el siglo XXI partiendo de una exploración a los cambios que ha sufrido la escuela desde su origen. Es la interpretación por parte de los estudiantes del movimiento científico-cultural que ha originado los cambios paradigmáticos en la educación donde los sujetos además de vivir su juventud en la escuela asisten para recibir la formación que la nación consolida en su currículo.

CAPÍTULO 3

ESCUELA JUVENTUD: REPRESENTACIONES SOCIALES

La escuela colombiana reafirma sus funciones al aplicar modelos pedagógicos y didácticos en los cuales el maestro es un guía, facilitador y mediador que responde a los intereses y necesidades de los estudiantes. Igualmente, abre espacios a rutas de aprendizaje por descubrimiento con actitud dialogante y crítica, consciente de que los conocimientos previos del aprendiz sobre la realidad sirven como puntos de partida para construir, reconstruir o ampliar sus esquemas de aprendizaje para participar en entornos socioculturales concretos que permiten la construcción y reconstrucción crítica individual y colectiva de los saberes vigentes.

Asimismo, permite la reflexión profunda sobre los problemas que afectan la comunidad educativa en general (docentes, estudiantes, la escuela, los métodos, el currículo) y tiende a considerar el aprendizaje como los puntos de llegada (solución de problemas) para el educando con una línea de enseñanza que privilegia la creatividad y el cultivo de valores humanos.

La escuela colombiana en el tiempo

La orientación que mostró la escuela en su etapa inicial, fundada en un modelo de enseñanza tradicional caracterizado por la rigidez disciplinaria, el aprendizaje memorístico y las prácticas pedagógicas magistrales con docentes en capacidad de enseñar todo a todos, y con una fuerte incidencia de la Iglesia y el Estado, la hicieron sumamente excluyente. La perspectiva histórica de la nación colombiana muestra que en la época colonial el acceso al sistema educativo era controlado por la corona española e impartido por comunidades religiosas. El currículo diseñado para los criollos apuntaba a la

enseñanza de la doctrina cristiana para formar individuos sumisos y su acceso era limitado, favoreciendo a la alta élite social.

La Constitución de Cúcuta en 1821, posterior al grito de independencia y la consecuente liberación frente al yugo español opresor, sentó las bases de un sistema de instrucción público sin distinción de raza ni de clase social. Con ello, durante la Gran Colombia (período comprendido entre 1819 y 1831) se inició la creación de las escuelas de las primeras letras con uniformidad de métodos de enseñanza y contenidos curriculares en las comunidades con más de 30 habitantes. Igualmente, se crearon las primeras escuelas para niñas con una metodología de enseñanza lancasteriana, localizadas en conventos de religiosas en localidades con más de 100 habitantes y se emitieron becas con el objetivo de financiar la educación de la población indígena, según lo planteado por Gutiérrez (2014).

La constante generación de leyes relacionadas a la educación, particularmente a la inclusión, conlleva a la emisión de una ley (Ley 18 de marzo de 1826) que demuestra el interés del gobierno de la época por establecer instituciones de educación formal en la totalidad del territorio nacional. Dicha ley proclama que “en toda Colombia debe darse una instrucción y enseñanza pública proporcionada a la necesidad que tienen los diferentes ciudadanos de adquirir mayores o menores conocimientos útiles conforme a su talento, inclinación y destino” además de establecer que dicha educación debe ser “gratuita, común y uniforme en toda Colombia” (Gutiérrez, 2014). Adicionalmente, la abolición de la esclavitud en 1851 garantizó los derechos a la población afrodescendiente.

Tomando los antecedentes descritos anteriormente, se entiende que políticamente el Estado Colombiano ha atendido los cambios paradigmáticos que han impactado el sistema educativo, en su mayoría los derivados de la Revolución Francesa que definen la educación como un servicio social de responsabilidad estatal. Asimismo, ubicados históricamente en el siglo XX, la

creciente innovación en los modelos pedagógicos y didácticos y la desbordada interacción multicultural hizo que las políticas educativas hayan cambiado extendiendo su cobertura para generar un mayor impacto en la población campesina y la afrodescendiente.

El florecimiento de tendencias pedagógicas como la Escuela Nueva generó gran impacto en el territorio colombiano facilitando el acceso a la educación a comunidades apartadas de los centros poblados al ofrecerles educación formal con escuelas multigradas de hasta tres docentes. Igualmente, el siglo XX marcó el desarrollo de una nueva era respecto a la transmisión, el procesamiento y el almacenamiento de datos.

Esta era caracterizada por el uso de dispositivos electrónicos en su mayoría de cómputo y de telecomunicaciones influyó mayoritariamente en el sector educativo. El bachillerato por radio marcó un hito en la educación colombiana durante 41 años (1973 – 2004) brindado acceso al sistema educativo a un gran sector de la población con emisiones radiales educativas apoyadas con la publicación de cartillas y las asesorías presenciales. La educación a distancia y virtual aparece como una opción con la cual el estudiante tiene la posibilidad de manejar sus propios tiempos y espacios de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encarga de brindar lineamientos generales y metas sobre las políticas educativas nacionales y los gobiernos locales a través de las secretarías de educación departamental o municipal se encargan de implementarlas en sus respectivas zonas. Es así como la mayor parte de las instituciones que brindan educación inicial, básica y media académica o técnica en territorio colombiano, sustentan su quehacer pedagógico en la formación integral del educando a nivel cognitivo, espiritual, cultural, comunicativo, ético, creativo, proactivo y afectivo, fijados en modelos pedagógicos inspiradores con un currículo que proporciona contenidos y valores y acarrea una reconstrucción social de acuerdo al Proyecto Educativo

Institucional Institución de la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto (2019).

Esta caracterización de una escuela contemporánea evidencia la inclusión de modelos integradores que facilitan y promueven la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano centrado en las necesidades de los estudiantes para despertar y mantener su interés por aprender y transformar el medio que los circunda como un camino hacia la calidad y la equidad a través del Plan Nacional Decenal de Educación 2.016 – 2.026 para el Ministerio de Educación Nacional (2016).

El reciente Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) se consolida tomando como fundamento el artículo 72 de la Ley General de Educación, Ley 115 (1994) donde se establece que:

...el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

La sociedad colombiana se ha reunido, el año 2.016, con el objeto de configurar una propuesta que demarca el mapa de navegación del país en materia de educación en diez (10) años. Como resultado, se obtuvo el Plan Nacional Decenal de Educación 2.016 – 2.026, “El Camino hacia la calidad y la equidad”, con algunos puntos en común con los anteriores programas (Plan Decenal de Educación 1.996 - 2.005 y 2.006 – 2.016).

Este se ha desarrollado a través de diferentes foros presenciales y en línea y círculos académicos, permitiendo la participación de niños, jóvenes, adultos, mujeres, hombres, comunidad LTGBI, quienes viven en las ciudades, en zonas rurales, en condición de discapacidad,

afrodescendientes, raizales, palenqueros, indígenas, campesinos, rom e inmigrantes para impulsar la iniciativa de hacer de la nación la más educada de Latinoamérica para el año 2025.

La escuela como objeto de representación social

La escuela como constructo social es un espacio facilitador de la comunicación y la socialización donde los jóvenes pueden identificarse plenamente mediante una praxis diferenciada como vínculo con sus congéneres y donde socialmente definen sus propios intereses y elementos culturales respecto al uso del lenguaje, la música o la moda para construir su propia identidad en contraposición a lo establecido mediante convención social del pensamiento del adulto.

Sin embargo, es de interés en este texto mostrar las representaciones que hacen los estudiantes sobre la escuela desde su cotidianidad como receptores de un proceso educativo que ha evolucionado y se adapta a las características y necesidades de la sociedad actual. Estas representaciones sociales abordadas como el saber cotidiano, extendido y consensuado sobre la escuela (objeto de representación) permiten determinar si es percibida como lo suponen los modelos que se replican en ella.

Un estudio desarrollado por Hernández (2010:951) sobre las representaciones sociales en una escuela privada de clase media en Bogotá, tomando como sujetos de representación estudiantes de secundaria, tomó tres nociones de agrupación de representaciones: calidad de vida, reconocimiento social y amistad. Respecto al primer agrupamiento se determinó que la escuela se percibe como una institución a través de la cual se pueden generar mejores condiciones de vida a futuro donde “estudiar se aprecia incluso como el único camino, legítimo y válido, para el afianzamiento de un futuro mucho más prometedor”. Asistir a la escuela, con una sensación de obligación social, para ellos es posibilidad de avance que se materializa en el futuro con una mejor calidad de vida.

Igualmente, la escuela (privada y bilingüe) se presenta como un escenario de mayor reconocimiento y el paso por esta puede representar un ascenso en el reconocimiento social del individuo. Su estructura curricular y normativa resalta sobre la escuela pública vista como de baja calidad y abundante en fenómenos sociales como el pandillismo y las drogas. Finalmente, la escuela se representa como un espacio donde la interacción cotidiana durante varias horas al día, cinco días a la semana, con agrupación de individuos que coinciden en niveles académicos, edad, cultura, modas, entre otros aspectos deriva en una vivencia de su juventud para consolidar buenas amistades.

Ordoñez (2011:75) en el departamento de Huila, con estudiantes entre los 10 y los 12 años, en cuanto a las representaciones sociales en una escuela internado-femenina encontró en el nivel de las creencias que la escuela se percibe como un punto dicotómico entre un calabozo debido al fuerte control disciplinario que se impone y un espacio hogareño promotor de convivencia sana a través de las estrategias de comunicación y socialización que se aplican. Igualmente, se determina que la escuela es un lugar que ejerce normas disciplinarias de carácter convivencial, incluso derivadas de la religión como constreñimiento a conductas inadecuadas. Estas normas/reglas son determinadas y reguladas por los docentes y directivos del centro educativo quienes penalizan su incumplimiento.

La autora de este estudio, igualmente, encuentra una relación entre una percepción de la escuela como hogar y los docentes como sujetos protectores que vigilan las normas y determinan sanciones en pro de un mejor comportamiento social o cuidado a sus personas. En la institución “se privilegia la visión del adulto como referente de verdad y autoridad sobre la del niño”.

Agudelo y Arias (2014) realizan un estudio para determinar las representaciones sociales construidas por los estudiantes docentes y padres

de familia del sector rural en la zona céntrica del país sobre la escuela. En este texto, se toman las representaciones destacadas por los estudiantes, resultando que los estudiantes asocian la escuela como el segundo hogar e incluso en su representación en dibujos, a su alrededor, incluyen animales como aves o vacas que se encuentran en sus viviendas y los huertos. Igualmente, la asocian como un lugar que favorece su bienestar físico y emocional, la construcción y fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Sin embargo, la asociación de la escuela al hogar parece ser definida entendiendo el concepto de campo (sector rural) ya que los estudiantes definen en concreto que, a la escuela, particularmente, van a aprender cosas que sus padres no les pueden enseñar y con materiales a los cuales comúnmente no tienen acceso. Igualmente, identifican que la maestra es quien tiene la formación para enseñarles los componentes de las diferentes asignaturas establecidas en el currículo y actitudes de carácter ético y convivencial que pueden permitirles el acceso a una mejor calidad de vida en el futuro.

Moreno (2017:79) condujo un estudio para determinar las representaciones sociales que se han consolidado sobre la escuela en niños de 5 y 6 años en etapa de educación inicial y primaria. Sus resultados se expresaron desde cuatro categorías emergentes: (a) la escuela como un escenario que satisface necesidades básicas y fundamentales, (b) la escuela como un lugar fantástico construido sobre el afecto y el gozo, (c) la escuela como un espacio de juego y socialización y (d) la escuela como un espacio de aprendizaje flexible.

En la primera categoría, la escuela además de ser un espacio abierto al aprendizaje satisface otras necesidades a los estudiantes como la alimentación a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE) llegando a vincularse al hogar desde la perspectiva de los estudiantes e incluso se asocia a la familia en su función económica que apunta a la satisfacción de

las necesidades en el desarrollo de los niños. La segunda categoría identifica a la escuela como un escenario que satisface la necesidad de afecto y protección creando vínculos afectivos entre estudiantes y maestras sirviendo a los procesos de adaptación e intercambio social de los infantes donde pasan gran parte del día y llega a demarcar una nueva dicotomía escuela-hogar.

La categoría como escenario de juego y socialización toma en cuenta “las relaciones que se establecen en el entorno, las reglas, costumbres, la convivencia y la comunicación. En ese proceso intervienen madre, padre, familia, los amigos, la maestra” (p. 79). Así, la escuela se convierte en espacio de socialización a través del juego para el aprendizaje de normas, costumbres y comportamientos socialmente aceptables.

Finalmente, la categoría del aprendizaje flexible se adapta para responder a las necesidades y expectativas de la sociedad/realidad que la circunda sin relegar las nociones básicas de conocimientos que deben adquirir en esta según Moreno (1997: 84) desde un modelo de “pedagogía activa, donde se conciben los procesos de aprendizajes desde estrategias de cooperación, aprendizajes previos y la relación de los estudiantes con su contexto”.

ANOTACIONES FINALES

En el trasegar histórico de la educación en Colombia encontramos diversos esfuerzos que el Estado ha hecho por alcanzar una educación de calidad, incluyente y accesible a la totalidad de la población. Las nuevas propuestas de acceso cierran brechas de inclusión educativa y se responde a los nuevos escenarios socioeducativos con adaptaciones curriculares favorezcan la inserción del estudiante a la escuela y a la sociedad. La escuela actual se repiensa para atender la diversidad de estudiantes que además de poseer características individuales de aprendizaje diferenciadas, intereses o motivaciones, arriban a ella con antecedentes culturales disímiles.

Por otra parte, las nuevas tendencias educativas intentan resignificar la sensibilidad cultural. La variedad de culturas presentes en las aulas debido a fenómenos migratorios derivados de múltiples factores con múltiples ideas, creencias, tradiciones, valores, normas, lenguas, o fenotipos que deben conllevar a la aceptación del otro y al establecimiento de nuevas normativas de convivencia que impidan la discriminación y los encaminen en una nueva perspectiva educativa hacia la aceptación de la diversidad generando respeto a lo distinto con propuestas de educación intercultural.

Además, la comunidad educativa debe guiar a los discentes para que atraviesen procesos de aculturación facilitándoles el proceso de adaptación a los cambios que deben atravesar en medio de los choques culturales y de transculturación para aceptar algunos rasgos culturales de los otros e incorporarlos en los suyos. Los procesos de orientación del aprendizaje han sido objetos de estudio conllevando a cambios paradigmáticos de acuerdo con la reestructuración del pensamiento social y los requerimientos que surgen a partir de dichos cambios. Continuamente, las instituciones regeneran sus modelos didácticos y pedagógicos con base a estrategias

múltiples y variadas donde se retomen los aspectos favorables de cada uno de los modelos revisados y a través de procesos de reflexión y reconstrucción se adapten a las características y exigencias de la nueva escuela.

No obstante, la escuela sigue siendo un objeto de representación social que varía según el cristal con que se mire.

Como argumentos a este punto de vista, se destaca que los estudiantes pertenecientes a una institución de clase media, de carácter privado, ven en esta la posibilidad de adquirir mejores conocimientos y desarrollar mejores habilidades sociales. Estos puntos a favor no son reconocidos en la educación de carácter público y gratuito convirtiendo la institución privada en un escenario que representa mejor posicionamiento social y posibilidad de mayor crecimiento personal a futuro. De este modo, la escuela se convierte en un eslabón inicial del ascenso en el reconocimiento social y la solvencia económica que garantiza una mejor calidad de vida.

El grupo de estudiantes que hace parte de una comunidad internado, entendida popularmente como institución de carácter correccional, con unos principios educativos particulares entre los cuales se encuentra la residencia en la institución, control de visitas y un riguroso control al comportamiento, se compara de acuerdo con la apreciación de las estudiantes a un calabozo, mantiene un pensamiento adulto-céntrico remarcado con recurrencia a penalizaciones por incurrir en faltas al manual de convivencia.

El presente texto asocia esta develación a los postulados de Foucault sobre la educación panóptica y el control que ejerce el docente a través del discurso entremezclado con una educación de corte humanista. Esta institución no dista de un modelo educativo tradicional que según la reciente documentación sobre innovaciones educativas ya se debió haber superado.

Los estudiantes del sector rural entienden la escuela desde una visión completamente diferente a las observaciones que se entienden de los otros

grupos. Aquí la escuela es el centro de la innovación y de la vivencia de una cotidianidad distinta a la de sus hogares. Aunque algunos rasgos de la escuela conservan el matiz de campo, los estudiantes se sienten atraídos a esta ante la posibilidad de aprender lo que sus padres no les pueden orientar para usar recursos no disponibles en su entorno inmediato y proyectar un mejor nivel de vida, tal vez, lejos del campo.

Finalmente, el grupo de infantes, en iniciación escolar, con un modelo educativo flexible, entienden la escuela como una extensión de su hogar al encontrar en esta protección, afecto e incluso alimentación. Las prácticas educativas desarrolladas por las maestras a través del juego como estrategia de aprendizaje y socialización acerca a los estudiantes a una relación más cercana con ellas y con sus semejantes para vivenciar el aprendizaje de un modo más cálido, cooperativo y en relación con su contexto inmediato.

Todo lo anterior permite entender que la escuela se mantiene como un espacio de aprendizaje y socialización, donde el joven construye su identidad, aprende a socializar y convivir con el pensamiento adulto, crea estrategias para manifestar sus comportamientos diferenciados de lo establecido socialmente y se constituye en un instrumento de cambio social en constante transformación.

La escuela aporta al interés estatal de mantener una cultura nacional propia, pero prepara las nuevas generaciones para afrontar un futuro diferente y por ello constantemente renueva su accionar para consolidar un sistema educativo innovador, común en sus principios y adaptable a los contextos. El joven construye su comportamiento social en este espacio donde el docente-adulto proyecta la imagen de la escuela que deriva de las políticas nacionales y las innovaciones en el campo educativo. Sin embargo, a la luz de sus prácticas pedagógicas y propuestas en el campo educativo, el joven aún está compartiendo imágenes sobre la escuela, en algunos casos

ligadas a lo que fue esta en épocas anteriores de su evolución muy alejadas del modelo de educación registrado actualmente.

Esto demarca una ruptura entre lo que pretende el Estado a través de las políticas educativas que renueva constantemente, el accionar del docente en las aulas y finalmente la imagen que percibe el joven estudiante sobre estos últimos hechos. Así, se consolida un mosaico de representaciones disímiles sobre un mismo objeto de representación, llamado escuela, que, aunque ha mutado y trascendido, sus modelos didácticos y pedagógicos han sufrido diversos cambios y ha tendido a ser única y unificadora a nivel nacional, la representación social que hace de esta la juventud que vive su cotidianidad en su escenario, es interpretada a través de diferentes percepciones. La escuela se muestra como una institución no acabada que entremezcla diferentes matices en su manifestación a cada una de las nuevas generaciones de estudiantes que transitan por esta.

REFERENCIAS

- Agudelo, C. & Arias, M. (2014). **Representaciones Sociales sobre Escuela Rural Construidas por Estudiantes, Padres de Familia y Docentes - Estudio de Casos**. Tesis para optar al título de magíster en Educación. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Alpizar, I. & Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. **Última Década**, 19: 105-123.
- Araya S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Disponible en <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>, consultado 2020, noviembre 28
- Bauman, Z. (2017). **Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo**. México: Paidós.
- Brito, R. (1998). Hacia una Sociología de la Juventud. Algunos Elementos para la Deconstrucción de un Nuevo Paradigma de la Juventud. **Última Década**, (9), 0.
- Consejo Directivo de la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto (COLMUNA). (2019). **Proyecto Educativo Institucional**. Cúcuta: Colegio Municipal Aeropuerto.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el Estudio de Representaciones Sociales en Investigación Educativa. **Cultura y representaciones sociales**, 11(21), 109-140.
- Durkheim, E. (1898). Représentations Individuelles et Représentations Collectives. **Revue de Métaphysique et de Morales**, 6: 273 - 300.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la Juventud en la Era Contemporánea. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 4 (2).
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la Sociedad Contemporánea. Hacia un Nuevo Escenario Educativo. **Convergencia, Revista de ciencias sociales**. 62. 199 – 220.
- García, V. & Fabila, A. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. **Apertura**, 3(2)
- Gimeno, J. (1992). **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Grisales-Franco, L. M. (2012) Aproximación Histórica al Concepto de Didáctica Universitaria. **Educ. Educ.** 15 (2), 203 – 218
- Gutiérrez, L. H. (2014). A Modo de Historiografía de la Educación Colombiana en los Primeros Años de Independencia. **Praxis Pedagógica**, 15, 125-140.
- 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.
- Jodelet, D. (1986). **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Materán, A. (2008). Las Representaciones Sociales: un Referente Teórico para la Investigación Educativa. **Geoenseñanza**, 13 (2), 243-248.
- Meirieu, P. (1997). **L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?** Paris: ESF.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). **Plan Nacional Decenal de Educación 2.016 – 2.026. El Camino hacia la calidad y la equidad**. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mires, F. (1996). **La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad**. Caracas: Editorial Nueva sociedad.
- Moreno, Y. (2017). **Representaciones de la Escuela que Tienen los Niños y Niñas de 5 a 6 Años Pertenecientes a la Estrategia de Inserción Escolar “La escuela te abraza”, Desarrollada en el Contexto La Nueva Jerusalén en el Municipio de Bello**. (Tesis para optar al título de magíster en Ciencias de la Educación). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Moscovici, S. (1961). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). **Representación Social**. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). **El Fenomeno de la Representación Social**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ordoñez, 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 para optar al título de magíster en Educación y Desarrollo Humano). Manizales: Universidad de Manizales.
- Porlán, R & Rivero, A. (1998). **El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias**. Sevilla: Díada.
- Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica. Una Manera Ética de Generar Procesos Educativos. **Revista Folios**, (28), 108-119.
- Rodríguez, M. B. (2011). CLILL: Colombia Leading into Content Language Learning. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, 16 (28), 79 – 89.
- Rodríguez, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa. **Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas**, 10, 21-30.
- Rodriguez, A. & Meza, F. (2018). **Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa de Docentes y Directivos Docentes de Instituciones Oficiales de Educación Básica y Media del Distrito de**

- Cartagena.** (Tesis para optar al título de magister en Ciencias de la Educación). Cartagena: Universidad de San Buenaventura.
- Rojano, J.E. (2008). Conceptos Básicos en Pedagogía. **Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social**. Año 3. No 4. Cabimas, Venezuela.
- Sáenz, D., Maldonado, A. & Figueroa de Katra, L. (2016). Estructura y Organización de la Representación Social sobre Consumo. El Caso de la Colonia 18 de Marzo de Minatitlán, Veracruz. **Cultura y representaciones sociales**, 11(21), 211-241.
- Taguenca, J. A. (2009). El Concepto de Juventud. **Revista Mexicana de Sociología**. 71 (1): 159-190.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y Didáctica: Esbozo de las Diferencias, Tensiones y Relaciones de Dos Campos. **Praxis & Saber**, 7(13). 45- 61.

