

**Representaciones sociales sobre la escuela en estudiantes y docentes de la Institución
Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería.**



Sistema De Universidades Estatales Del Caribe Colombiano Sue Caribe

Autores:

Duley Meza Negrete

David Ortega Mejia

Director(a)

Nohemy Carrascal Torres

Universidad de Córdoba

Maestría en Educación

2020

Notas de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Montería, noviembre del 2020

Dedicatoria

Dedicamos este logro, primeramente, a Dios, quien todo lo hace posible.

*A nuestras familias, quienes nos motivan y alientan a seguir avanzando y cosechando triunfos en
nuestras vidas.*

A nuestra hija Maria Paz Ortega Meza, quien se ha convertido en motor de nuestras vidas.

Agradecimientos

A Nohemy Carrascal Torres por sus invaluable enseñanzas y consejos; por su tiempo, dedicación y confianza depositada para hacer realidad este trabajo.

A la Secretaria de Educación de Montería por haber apoyado nuestra formación profesional.

A la Universidad de Córdoba, nuestra alma mater por habernos acogido nuevamente en sus instalaciones

A la Maestría en Educación SUE-CARIBE por permitirnos crecer académica e intelectualmente durante este proceso de formación.

A nuestros compañeros de estudio por los aprendizajes y anécdotas que quedan de este proceso académico.

A nuestros amigos por estar pendiente y alegrarse de nuestros logros

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción.....	11
Capítulo I. Aspectos generales de la investigación	14
1.1. Descripción del problema y formulación del problema	14
1.2. Justificación	22
1.3. Objetivos.....	27
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	27
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	27
Capítulo II. Marco teórico referencial.....	28
2.1. Antecedentes.....	28
2.2. Bases teóricas	48
2.2.1. <i>Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) y la construcción social de la realidad</i>	48
2.2.2. <i>Serge Moscovici (1979) y La teoría y dimensiones de las RS</i>	50
2.2.3. <i>Denis Jodelet (1984) y las fases de objetivación de las RS</i>	52
2.2.4. <i>Abrie, Jean – Claude (1994). Estructura, núcleo central y metodologías de recolección de las representaciones sociales.</i>	54
2.2.5. <i>La escuela y Proyecto Educativo Institucional PEI</i>	58
Capítulo III. Diseño metodológico.....	65
3.1. Enfoque y Tipo de Investigación.....	65
3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	66
3.3. Técnicas para el análisis de la información	71
3.4. Unidades de análisis.	72
3.5. Participantes.....	72
3.6. Fases de la investigación	72
Capítulo IV. Resultados	74

4.1. Resultado Objetivo 1: Representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes, de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería	74
4.1.1. <i>La escuela como parte del paisaje natural de los estudiantes. Una perspectiva ecológica.</i>	75
4.1.2. <i>La imagen de escuela para los docentes una representación que trasciende el aspecto físico de la escuela</i>	82
4.2. Resultado Objetivo 2. Representaciones y actitudes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.	87
4.2.1. <i>La escuela para los estudiantes: un segundo hogar, un lugar para aprender, ser mejor persona y divertirse</i>	88
4.2.2. <i>La escuela para los docentes: lugar para la enseñanza-aprendizaje, formación integral y crear y recibir conocimientos</i>	95
4.2.3. <i>Creencias y actitudes construidas alrededor de la escuela en los estudiantes.</i> ...	102
4.2.4. <i>Creencias y actitudes construidas alrededor de la escuela en los docentes</i>	105
4.3. Resultado objetivo 3: diseñar una propuesta de intervención y visión compartida del P.E.I. En la institución Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería.	109
4.3.1. <i>Gestión directiva y administrativa: Construcción socioeducativa de la interculturalidad como base para una la justicia curricular</i>	114
4.3.2. <i>Gestión académica-pedagógica: Cualificación bidimensional de los docentes que añade a lo afectivo un el elemento cognoscitivo.</i>	124
4.3.3. <i>Gestión de la comunidad: la escuela nos pertenece a todos y todos somos responsables</i>	133
Capitulo V. Conclusiones.....	136
5.1. Recomendaciones	140
Referencias bibliográficas	143
Anexos.....	151

Lista de tablas

Tabla 1. Áreas de gestión institucional y sus componentes según el MEN.	113
Tabla 2. Recursos educativos incluyentes y equitativos.	122
Tabla 3. Agenda Formativa.	126

Lista de Figuras

Figura 1. Dibujo elaborado por estudiante de grado 5°, I.E. Morindó Santafé.....	76
Figura 2. Dibujo elaborado por estudiante de grado 4°, I.E. Morindó Santafé.....	78
Figura 3. Dibujo elaborado por estudiante de grado 8°, I.E. Morindó Santafé.....	80
Figura 4. Dibujo elaborado por estudiante de grado 6°, I.E. Morindó Santafé.....	81
Figura 5. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.....	83
Figura 6. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.....	84
Figura 7. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.....	85
Figura 8. Significado de la escuela para estudiantes.....	92
Figura 9. Significado de escuela con mayor relevancia para los estudiantes.....	94
Figura 10. Significado de escuela para Docentes.	99
Figura 11. Significado con mayor repitencia para los docentes.	101
Figura 12. Organigrama curricular.....	116
Figura 13. Tablero de significados.....	120

Resumen

La presente investigación tiene como propósito comprender las representaciones sociales que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Morindó Santafé, ubicada en la zona rural de Montería - Colombia. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y los participantes fueron 15 estudiantes y 10 profesores. Las técnicas utilizadas fueron la observación, el dibujo y diseño de gráficos y el cuestionario. Los resultados mostraron en los estudiantes una escuela asociada a su entorno físico y rural, donde la tecnología se convierte en una ventana de salida al mundo exterior. Por su parte, los docentes evidencian la precariedad y abandono de las escuelas rurales y sus malas condiciones laborales; retratados principalmente en la falta de aulas y la mala gestión administrativa, que a su parecer no está focalizada en el desarrollo de procesos académicos que es el deber ser de la escuela; situación que conduce a la necesidad de reconstruir y reconfigurar el concepto de escuela en esta institución. Lo anterior llevó a plantear una propuesta de intervención y visión compartida del Proyecto Educativo Institucional PEI centrada en el contexto de esta comunidad.

Palabras clave: representaciones; reconfiguración; subjetividades; escuela

Abstract

The purpose of this research is to understand the social representations that students and teachers of the Morindó Santafé Institution have about the school, located in the rural area of Montería - Colombia. The research had a qualitative approach and the participants were 15 students and 10 teachers. The techniques used were observation, drawing and graphic design, and the questionnaire. The results showed the students a school associated with their physical and rural environment, where technology becomes a window to the outside world. For their part, teachers show the precariousness and neglect of rural schools and their poor working conditions; portrayed mainly in the lack of classrooms and poor administrative management, which in his opinion is not focused on the development of academic processes, which is the duty of the school; situation that leads to the need to rebuild and reconfigure the concept of school in this institution. This led to a proposal for intervention and shared vision of the PEI Institutional Educational Project focused on the context of this community.

Keywords: representations; reconfiguration; subjectivities; school

Introducción

La presente investigación expone a continuación una serie de aportes teóricos, metodológicos, inferenciales y narrativos que permiten conocer a fondo las dinámicas educativas y sociales presentes en el contexto educativo de la institución educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería, con relación al tema específico de las representaciones sociales, y cómo estas se encuentran organizadas a partir del significado de escuela para la comunidad educativa. En ese orden la investigación esta descrita a través de una serie de capítulos que expresan de manera organizada las formas a partir de las cuales es posible abordar el pensamiento colectivo.

En ese sentido, el I capítulo hace referencia a los elementos generales que integran la investigación, dejando por sentado la situación problemática abordar, la cual describe de manera detallada como las representaciones sociales pueden incidir de forma positiva o negativa en el desarrollo de las comunidades locales, así mismo este capítulo establece a través de la justificación su pertinencia y relevancia para el contexto educativo, finalmente este capítulo expresa los objetivos que se pretenden alcanzar a partir de la aplicación del desarrollo metodológico.

En lo concerniente al II capítulo se describen los aportes de autores que permiten explicar de manera teórica las categorías de representaciones sociales y escuela, en ese sentido algunos de los más representativos son Moscovici (1979) con su definición de representaciones sociales, Denis Jodelet (1984) y sus fases de objetivación de las representaciones sociales; en el ámbito de la escuela se evidencian los aportes de reconocidos autores como Michel de Certeau, Chartier (2017), Mockus (1994), Diaz (2020), Bronfenbrenner (1984), Jackson, (1998), cada uno de ellos con elementos relevantes para comprender el papel que cumplen la educación y la escuela en el escenario de las representaciones sociales. El III capítulo, abarca todo lo referente al diseño

metodológico, las técnicas e instrumentos necesarios para recolectar y analizar la información, en este capítulo además se especifican detalles de la población y la muestra intencional con la cual se trabajarán los objetivos propuestos.

Posteriormente, el capítulo IV reúne los resultados de la investigación permitiendo dar interpretaciones con respecto a identificar las representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería; además, se realiza un análisis de las representaciones y actitudes que tienen sobre la escuela los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa en mención. Este capítulo concluye con una propuesta de visión compartida del PEI, construida a partir de un procesos de intercambio, que permitió incorporar nuevos escenarios de aprendizaje como la interculturalidad, siendo capaces de poner diversas estrategias al alcance de los educandos; sin dejar de lado la justicia curricular como principio para retroalimentar la labor del docente, concibiéndola como el medio que hace posible construir conocimiento equitativo desde los ambientes de formación como laboratorio social y académico. En este capítulo además se hace hincapié en que para transformar la práctica formativa requerirá de la unión de voluntades y del esfuerzo institucional, solo a partir de estas movilizaciones será posible construir nuevas propuestas que ayuden a mejorar las realidades precarias de la escuela y la comunidad educativa rural.

Finalmente en este estudio será posible encontrar una descripción fidedigna de las bondades del enfoque participativo e incluyente esencial para desarrollar al interior de los procesos educativos, de tal manera que sea posible abrir espacio para nuevas formas de concebir el acto de aprender y formar de una manera reivindicativa, inclusiva y equitativa, cabe agregar que este estudio deja explícitas una serie de conclusiones y sugerencias claves para que la

escuela y la comunidad educativa en general logre no solo reconocerse así misma sino también a trabajar en conjunto por el bienestar de los niños, niñas y jóvenes de la escuela Morindó Santafé.

Capítulo I. Aspectos generales de la investigación

1.1. Descripción del problema y formulación del problema

Comprender las formas a través de las cuales los sujetos construyen su realidad representa un objeto de estudio complejo, si se considera que es necesario tener en cuenta todas las maneras a través de las cuales construyen significados y símbolos que son los que permiten definir una identidad y reconocer una realidad. En ese sentido, otorgar una herramienta de análisis que permita evidenciar esos conceptos, símbolos y comportamientos que caracterizan a las comunidades implica una tarea de reconocimiento in situ de sus representaciones sociales.

En ese sentido, algunos de los elementos que son constitutivos de estas representaciones sociales son los que autores como Maturana, (1990) define como interacciones simbólicas que se componen como realidades lingüísticas, de igual modo Salgado (2009) citando a Bronfenbrenner, (1979) señala que estas interacciones se dan desde el nacimiento porque desde la más tierna infancia “se está inserto en un medio social, en primera instancia nuestra familia, la cual comparte significados con los demás sistemas que la incluyen” (p,41) visto de esta manera es posible afirmar que la realidad social se transmite a través de los intercambios, este argumento se basa en los aportes de autores como Durkheim, (1985) quien establece que “no sólo se van interiorizando reglas o normas, sino que ocurre un proceso regulador que da significado a las percepciones y genera un marco explicativo de la realidad” (p,).

Lo planteado por Durkheim, (1985) claro que el sujeto requiere de otros para dar significados de la realidad en la cual se sitúa y lo hace participe de una serie de procesos que son legitimados dando paso a unos estilos de vida definidos, sin embargo ¿cómo analizar esas explicaciones o representaciones sociales que actúan como cimiento para acentuar sistemas

sociales basados en hechos como la violencia, la pobreza y la exclusión? en este aspecto es necesario traer a colación lo planteado por Salgado (2009) quien en su estudio titulado *Representaciones sociales acerca de la violencia escolar*, concluye que la actitud violenta de los jóvenes fue construida a partir de representaciones sociales vividas en el contexto familiar, social y educativo, así lo deja evidente en el siguiente argumento:

Se transmiten representaciones donde prima la agresividad como forma de defensa y ataque para protegerse de algún posible daño proveniente del otro. Por otra parte, los padres suelen reforzar las conductas agresivas mediante el premio a todas aquellas en las que el joven ha actuado de forma violenta imponiéndose sobre otro... porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio y la sociedad violentos (Salgado 2009, p.144).

Lo anterior permite inferir que hay un grado de influencia definido desde la familia y los ambientes a partir de los cuales se desenvuelven los sujetos y que esa normalización no es otra cosa que la legitimación de significados erróneos sobre la manera como relacionarse por citar un ejemplo, en este aspecto es posible traer a colación nuevamente lo señalado por Bronfenbrenner, (1979) al determinar que la familia es el primer agente que influye directamente en las representaciones de los hijos y por ende la escuela por ser un espacio en el cual la cantidad de tiempo compartido es significativo y se convierte en otro agente de influencia directo para de dichas construcción de representaciones sociales.

Cabe agregar que la incidencia de las representaciones sociales en la vida de los sujetos y en la cultura es un tema ha cobrado valor para dar explicaciones sobre la manera como se configuran las sociedades, así lo plantea Casas (2010) en documento titulado *Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa*, quien haciendo un análisis del momento histórico de los 80s dejó expuesta la idea de que estas

representaciones permiten crear políticas y direccionar incluso asuntos educativos debido a que “puso énfasis en señalar cómo muchos pánicos morales y crisis construidas habían generalizado creencias e ideas estereotipadas sobre la población más joven. Estas ideas no sólo habían invadido la sociedad, sino que también habían impregnado el mundo académico” (p.15).

Lo anterior permite revelar el nivel de incidencia e impacto que en el tiempo tienen las representaciones sociales sobre los sujetos y la configuración de las instituciones que organizan una sociedad, cabe anotar que estas representaciones en algunos casos nocivas develan la dependencia del sujeto hacia ellas, así lo explica Dorony, (2014) cuando establece que “Lo humano siempre necesita de referentes que sostengan y construya su verdad” (p.183) el inconveniente de lo que menciona el autor es que en algunos casos esa verdad puede ir en detrimento del bienestar del mismo sujeto, el mismo autor señala que aspectos como el sistema económico puede llegar a ser un factor de creación de representaciones:

“Imponer una forma de ver, sin verse que se impone, aduciendo la libre expresión del ser, pero dentro de los parámetros permitidos y exigidos por el sistema y el mercado, argumentando que solo se existe y se es a través del tener y las cosas, produciendo vínculos laxos o nulos entre la población, y relaciones interpersonales de cosificación” (Dorony, 2014, p.183)

Estas representaciones sociales como las anteriores referenciadas actúan en detrimento de la vida de las personas, constituyen en algunas ocasiones relaciones de explotación y subordinación, donde es común que exista un aprovechamiento de las comunidades sobre otras, es por ello que aprender a reconocer su valor destructivo es un aspecto determinante, reconociendo además que existen alrededor de las representaciones sociales un nivel de riesgo en donde los adolescentes y/o los sujetos en edad escolar pueden llegar a sufrir consecuencias irreparables, así lo establece Martínez, et al (2018) en un estudio reciente realizado con el

propósito de “comprender las representaciones sociales que tienen los adolescentes de las relaciones sexuales” a partir del cual se logró concluir que:

El contexto sociocultural y económico es esencial en el análisis porque los riesgos para la población adolescente son muy elevados debido a las deprimidas condiciones económicas, la discriminación social y legal, su bajo nivel de instrucción y la falta de oportunidades para su desarrollo integral (p, 22)

A partir de lo anterior, es posible inferir la necesidad de estar alerta frente a los factores de riesgos que circundan alrededor de las representaciones sociales, ratificando que además de la familia la escuela se configura como un escenario donde los niños, niñas y jóvenes realizan mayores procesos de intercambio, precisar la forma como se realizan las representaciones sociales en la escuela corresponde a la necesidad de comprender la complejidad de las relaciones socio educativas que se entretienen a su alrededor.

La naturaleza del pensamiento social permite entonces entender no solo como se organizan socialmente, sino también como a partir de las visiones compartidas se actúa, se toman decisiones y se construyen referentes culturales que condicionan el pasado y presente de los sujetos que conviven en estos contextos escolares, teniendo en cuenta que el concepto que se tenga de escuela podrá llegar a determinar sus comportamientos y/o actuaciones frente a sus procesos formativos.

En ese sentido, la presente investigación pretende analizar precisamente ¿cuáles son esas representaciones sociales que circulan al interior de la escuela con respecto a su significado?, es por ello que se requiere reconocer cuales pueden ser algunos factores de riesgos que son vivenciales en el contexto educativo local, ahora bien, tomando como referente el plan de desarrollo municipal 2016-2019, Montería es un municipio con una amplia zona rural, debido

posee 28 corregimientos y con ello una zona rural muy dispersa y en su gran mayoría de difícil acceso.

Por consiguiente las escuelas de la ciudad estén mediadas por esa realidad distante, y sus contextos giren en gran medida por la concentración de poblaciones campesinas con altos índices de pobreza debido a que la principal fuente de ingresos está centrada en el sector agrario y ganadero, caracterizadas por un significativo acervo cultural que las distingue y reconoce como actores activos de la sociedad cordobesa, en el que la escuela ocupa un lugar protagónico en la formación de la población infantil de estas zonas.

De acuerdo a esa realidad, el gobierno de la ciudad construyó el Plan Educativo Rural (2012 – 2015), el cual describe que la ciudad de Montería cuenta con 61 Establecimientos Educativos de carácter oficial, de las cuales 31 son rurales, en este mismo documento se establece de forma detallada las problemáticas presentes en estas escuelas, donde destacan la inasistencia a clases, el retiro temporal y definitivo de la escuela, la repetición de grados escolares por varios años; a lo que se suma los deficientes resultados en las pruebas nacionales SABER, lo que se traduce en las escasas posibilidades de los egresados de ingresar a la educación superior.

Comprender que factores inciden en la continuidad de dicha realidad, conlleva a preguntarse por ejemplo ¿Qué factores sociales, culturales y económicos inciden en una realidad precaria de la escuela rural?, intentar conocer las causas de dichas problemáticas requiere necesariamente de un acercamiento a las subjetividades de las comunidades educativas específicamente de los jóvenes, docentes y directivos docentes como sujetos que construyen desde sus visiones de mundo un concepto de la escuela.

Cabe señalar, que acercarse a las representaciones sociales de los actores antes señalados y para comprender su visión de escuela es necesario realizar una mirada a los contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que estos puedan tener acerca de la escuela; en observaciones cotidianas como docente, es común evidenciar una desmotivación por asistir a la escuela por parte de docentes, estudiantes y directivos docentes; además se presentan jóvenes con extra edad en los grados de primaria y secundaria; jóvenes estudiantes con embarazos a temprana edad, jóvenes que deciden hacer parte de grupos armados, situaciones que generan la reflexión de ¿Qué papel ha cumplido la escuela para estos jóvenes?.

Así mismo, en entrevistas informales a docentes manifiestan “el docente se esfuerza por llevar lo mejor a los estudiantes, materiales interesantes, recursos tecnológicos, didácticas nuevas, pero nada funciona ellos parecen que quisieran fuera quedarse a sembrar ñame y yuca no les interesa aprender ni salir adelante a pesar de la pobreza en la que se encuentran”. (Docente INEMSAFE)

Esta percepción desalentadora del docente se puede inferir que, aunque en la escuela se realicen esfuerzos por mejorar las condiciones educativas de los educandos, permanece una resistencia y pasividad con respecto a sus procesos educativos, es común evidenciar en el entorno físico de las escuelas, estudiantes que prefieren ausentarse a los alrededores del aula antes de entrar y hacer parte de la clase.

Como característica proporcional a la realidad educativa están las condiciones de pobreza que representan un reto para la escuela y sus actores que deberían abonar por mejorar dichas condiciones. De acuerdo al cálculo del Departamento Nacional de Planeación (DNP) con datos del último Censo realizado en el año 2005, el Índice de Pobreza Multidimensional del municipio

de Montería de encuentra en el 68,5%, donde las variables con mayor déficit son: el bajo logro educativo con un porcentaje de 62,3%, y entre las causas identificadas de la deserción escolar en educación media se han identificado: el ingreso de los adolescentes a la actividad laboral tempranamente, reprobación, cambio de domicilio, extra edad, conformación de hogares prematuramente (zona rural) entre otros.

Analizar cuáles son las circunstancias y las acciones que propician la continuidad de la pobreza en las zonas rurales de Montería y como la educación es determinante para suplir dichas desigualdades representa un esfuerzo desde sector educativo por comprender ¿Cómo conciben los miembros de la comunidad educativa la escuela? ¿Qué expectativa tienen los estudiantes, docentes y directivos de su escuela?, estas preguntas corresponden a un intento por entender porque la escuela no ha sido un motor de progreso para la población rural, ¿Desde qué perspectivas se debe concebir la educación rural para estar en relación con su contexto?

En el caso específico de la Institución Educativa Morindó Santafé, correspondiente a la zona rural del municipio de Montería, en la cual convergen todas estas realidades, se hace necesario poder entender y comprender sus bases figurativas, desde la interpretación de las representaciones de los estudiantes, docentes y directivos como protagonistas del proceso educativo, aspecto que permitirá repensar y resignificar la escuela con el propósito de subsanar vacíos y corregir acciones en pro de ofrecer y proporcionar a los educandos la educación que esperan, poder desentrañar y analizar de manera interpretativa los elementos simbólicos que se han construido para definir la escuela; lo que requiere ponerse en la posición del otro y ver desde su perspectiva todo ese sistema de creencias, valores y normas que condicionan sus comportamientos en el escenario educativo y posteriormente en la sociedad.

En este escenario se hace pertinente y necesario comprender *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre la escuela los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería?*

1.2. Justificación

El estudio de las representaciones sociales, representa en la actualidad una manera de comprender como se configuran los escenarios sociales a través de las cuales los seres humanos se desenvuelven y realizan intercambios que les permiten crear significados y construir sociedades a partir de las cuales se reconocen como pertenecientes una contexto e identidad definida, este es un argumento basado en los postulados de autores como Banchs, (2000) quien plantea que las representaciones sociales nos ayudan a tener claridad sobre “nuestra ubicación dentro de una parcela particular del mundo, la determinación central se refiere a nuestra pertenencia a una Nación, un país, una cultura con una historia y una memoria social” (p, 310) comprender esta memoria social dará lugar a encontrar razones que justifican el comportamiento social y la forma como este se trasmite de generaciones a otras.

Es en ese sentido, que el presente estudio convoca desde un ámbito social al reconocimiento de los aportes de teóricos de autores como Sandra Jovchelovitch, (1994) la cual de acuerdo Banchs, (2000) “nos invita interrogar desde diversos ángulos ese sujeto social individual o colectivo si queremos entender las representaciones sociales en su pluralidad” ambas autoras permiten comprender el despliegue de las representaciones sociales en un mundo heterogéneo, donde las características culturales y sociales obedecen a realidades distintas, este es un aspecto determinante para reconocer cuales son los elementos que hacen diferentes a unas comunidades de otras, sobre todo desde una perspectiva de las intersubjetividades donde es posible evidenciar significados y símbolos que dan razones de porque se actúa.

Desde esta perspectiva, se plantea que cualquier propuesta educativa que tenga como propósito mejorar las condiciones académicas y sociales de los estudiantes sea cual sea su

territorio, requiere como una primera instancia comprender sus significados, analizar sus percepciones y dialogar con sus símbolos, es por ello que se hace pertinente describir elementos tan determinantes como la escuela, comprendiendo que esta es un escenario institucional donde no solo confluyen saber académicos y conocimientos científicos sino también sociales y culturales, es por ello que identificar su valor y posición en la memoria colectiva de las comunidades educativas es una manera de comprender su visión del presente y futuro al interior de una sociedad, es precisamente esta descripción la que representa gran relevancia a la hora de saber que necesita y que aqueja a las comunidades educativas.

De igual modo, desde el ámbito educativo la información que aportara la presente investigación servirá como suministro determinante para lograr vislumbrar la herramientas académicas y directivas necesarias para hacer de la escuela un escenario que propenda por la justicia social y la excelencia académica de sus estudiantes, cabe señalar que la escuela como el escenario educativo por excelencia guarda en sí misma la responsabilidad de formar de manera integral a todos los ciudadanos, considerando la importancia de pensar la sociedad desde una perspectiva de valores, conocimiento, progreso, cultura y desarrollo humano, entre otros, estos resultados o contribuciones (de la escuela) son medidos anualmente a través de una serie de evaluaciones (Icfes), denotando para cada caso las mejores escuelas y las que aún debe continuar en el proceso de mejora.

Así mismo, el presente estudio es pertinente teniendo en cuenta que para el caso del departamento de Córdoba existen niveles académicos bajos los cuales fueron dados a conocer de acuerdo con las cifras dadas durante la realización del Día E (Día de la Excelencia Educativa), que tuvo lugar en más 16.000 colegios del país tanto públicos como privados, la región Caribe

junto con la Amazonía tienen los puntajes más bajos (4,3), y no hay ningún municipio ni departamento de ambas regiones con un puntaje superior a 5,0 e incluso varios están por debajo de 4. (Boletín de prensa-colombia.mineducacion.gov.co/) ¿analizar cuáles pueden ser las causas y como la escuela de la región puede enfrentar las exigencias desde el ámbito nacional, será posible desde un reconocimiento de las representaciones sociales, teniendo en cuenta que estas permitirán saber cuáles pueden llegar hacer los elementos que intervienen en esta realidad tan precaria.

En ese sentido, esta investigación permitirá contribuir desde una perspectiva investigativa y científica elementos conceptuales y teóricos que den lugar a que las escuelas rurales puedan seguir siendo foco de atención de las Secretarías de Educación y docentes administrativos, para ello se presentarán resultados cualitativos que aporten al debate educativos generando propuestas de educación pertinentes con el discurso real de mejorar los procesos de calidad educativa no solo desde una perspectiva académica sino también social, teniendo en cuenta que un tema que ha cobrado durante años gran relevancia es el de contextualizar la escuela a la realidad social en la cual se encuentra y desde ahí diseñar todos los planes o propuestas educativas pertinentes para ir en concordancia y generar la calidad educativa que se espera.

Ahora bien, el elemento que de alguna manera dirige la organización y desarrollo de programas educativos en una escuela es el PEI, como Proyecto Educativo Institucional, guarda la responsabilidad de acuerdo con la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 73. "Lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y

necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos" (Art.73. Ley115/94). En ese sentido, construir una propuesta del PEI desde visiones compartidas entre estudiantes y docentes, será la principal contribución de la presente investigación.

Cabe agregar que a través de la propuesta como relevancia administrativa se hará especial énfasis en los cuatro los componentes de un Proyecto Educativo Institucional los cuales son: *componente de fundamentación*: en el que se plantea el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa; *componente administrativo*: aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI; *componente pedagógico* y curricular. Y el último componente de mayor importancia para esta investigación es el *componente comunitario*: se refiere a la relación de la I.E con el entorno. La I.E se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa. (Ley115/94).

Por consiguiente, el presente estudio dará respuesta a cómo lograr la incursión de la comunidad en la construcción de la escuela, teniendo en cuenta que este ha sido un reto; en el caso específico de la escuela rural lograr la participación de la comunidad educativa en general no ha sido fácil, particularmente hablando de la institución Educativa Morindó Santafé, para quienes la construcción del PEI, en entrevista informal a directivo docente “ha sido un proyecto inacabado que debe continuar con un proceso de mejorar para lograr los propósitos que pretende alcanzar la escuela”.

Para responder a las preguntas ¿Cómo lograr que estudiantes y docente trabajen en conjunto para construir el PEI?, ¿de qué manera comprender la realidad social en la cual se encuentra la escuela? ¿Cómo identificar las necesidades, aspiraciones y proyectos que tienen los estudiantes sobre la escuela? Para otorgar posibles respuestas a estos interrogantes, la siguiente investigación pretende obtener a través de las voces de todos los integrantes de la comunidad educativa sus subjetividades, de modo que se construya un ideal de escuela compartido y visionado desde todos sus protagonistas, un PEI no realizado desde el escritorio si no desde la realidad misma de las representaciones sociales que tienen los actores que conforman la escuela.

Finalmente al igual que todas las razones aquí descritas se suma la posibilidad que brinda las representaciones sociales de comprender y trabajar con la certeza de lo que se debe hacer para mejorar es trascendental, si se tiene en cuenta que al construir de manera cooperativa PEI, se estaría al mismo tiempo reconociendo las responsabilidades y compromisos que tienen todos los estudiantes y docentes, y que son decisivos para el progreso no solo de la educación de los estudiantes si no el del propio territorio en el cual se vive.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

- Comprender las representaciones sociales que tienen sobre la escuela la comunidad educativa de la I.E. Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- Identificar las representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.
- Analizar las representaciones y actitudes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.
- Diseñar una propuesta de intervención que permita reconfigurar las representaciones que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la I.E. Morindó Santafé de la ciudad de Montería.

Capítulo II. Marco teórico referencial

2.1. Antecedentes

El tema de las representaciones sociales (RS de aquí en adelante) ha sido objeto de preocupación de diversos investigadores alrededor del mundo, especialmente desde la psicología social, la sociología, la educación y otras disciplinas mayormente enmarcadas dentro de las ciencias sociales. A continuación, se hace un recorrido desde el ámbito mundial, latinoamericano, nacional y regional a este tema de las RS problematizado desde la escuela, que son los dos ejes principales del presente trabajo.

En un primer lugar a nivel internacional se destaca el estudio realizado por Fernández, Gutiérrez, y Quijano, (2015) titulado *Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología*; esta investigación permitió un acercamiento al análisis descriptivo de las representaciones sociales tomando como unidad de análisis a los adolescentes, uno de los aspectos de mayor importancia del estudio fue ratificar las representaciones como el medio idóneo para comprender las dinámicas a través de las cuales se desenvuelven las comunidades, algunas de la palabras que utilizan los autores son las siguientes “Las representaciones sociales son en este sentido, programas de percepción, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad” (p, 43) esta lectura de la realidad permite reconocer de manera detallada los principios conceptuales que orientan las conductas de las personas.

Así mismo, el estudio logra establecer un elemento muy determinante al realizar un comparativo entre los estudiantes de psicología y los de biología se logra comprobar que “Los estudiantes de Psicología mantienen un lenguaje más acertado en torno al análisis científico del

concepto, mientras que los de Biología parten mayoritariamente de las representaciones sociales del cotidiano” (p, 59) lo anteriormente revelado demuestra que los conceptos y significados varían de acuerdo con la formación que se tenga, es decir para un grupo de estudiantes hablar de temas como homosexualidad genera mayor reconocimiento y amplitud sobre los elementos que la configuran mientras que para los otros el tema resulta ser someramente reconocido, visto de esta manera las representaciones se construirán de acuerdo con el lenguaje y visiones que su contexto inmediato maneje.

De igual manera, el estudio realizado por López, Fernández, y Velasco, (2017) titulado *Preparación para el trabajo: Representaciones sociales del empleo y desempleo de jóvenes mexicanos sin trayectoria laboral*. A través del cual se logra explicitar cual es la función que cumplen las representaciones sociales siguiendo las bases teóricas de autores como (Abric, 2001) para quien “las representaciones sociales funcionan como un sistema de interpretación de la realidad, que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, además de que determina sus comportamientos o sus prácticas” (p, 88) este concepto de Abric, constituye un reconocimiento a las formas como una comunidad establece una serie de hábitos y costumbres que nacen precisamente de un lenguaje que es compartido e interiorizado, lo cual permite ver como para entender sus actuaciones hay conocer sus significados.

Es importante mencionar, que lo que llama la atención de este estudio de López, Fernández y Velasco (2017) es su metodología, la cual se configura a partir de las propias representaciones sociales, los autores nuevamente basados en Abric, lograron establecer las siguientes fases primero para la obtención de información empezaron por “1) identificar el contenido de las representaciones sociales...2) La descripción de la organización y la estructura de las representaciones sociales. Se utilizó el método de identificación de los lazos entre los

elementos de las representaciones sociales llamado comparación pareada” esta metodología evidencia la necesidad de recolectar de los datos de manera fidedigna de manera que sean los mismos sujetos como unidad de análisis los que determinen sus conceptos y símbolos.

Por otra parte, otros de los estudios realizados en el contexto internacional fue el liderado por Guerrero y Palma (2010) de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, con su trabajo titulado *Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito*; el cual fue desarrollado de forma colaborativa entre la Escuela de Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, el Departamento de Psicología y el Centro de Estudios en Juventud de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Este trabajo de investigación realiza un estudio detallado de carácter comparativo sobre las RS de la desigualdad de los niños en materia educativa en las ciudades de Santiago y Quito, y tuvo como propósito precisamente reflexionar sobre el origen de esas desigualdades y su impacto en los niños. De ahí que los autores manifiesten que:

“los niños y niñas muestran que escuela los expulsa, los excluye, y cómo esa expulsión es la vivencia de la marginación social, reproducida al interior de la escuela. Esto cuestiona (...) los modelos de igualdad de oportunidades basados en la meritocracia y en la escolarización como único medio de ascensión social”. (Guerrero y Palma, 2010, p.02)

Para sustentar teóricamente su trabajo los autores recurren Espert y Mayer (2010) sobre la diferencia entre niños “en” y “de” la calle; las características de las RS planteadas por Jodelet (1989) y retomadas por Abric (2005) sobre las actitudes, la organización de la información, la descripción de las representaciones, y el concepto de “Zona Muda” el cual destaca que tenidos

los resultados de la investigación es necesario regresar a la población estudiada a preguntar por la estructura de la representación social captada por los investigadores.

En cuanto al abordaje metodológico este trabajo se enmarcó en el paradigma crítico de la investigación, con un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción “orientada a la praxis, (...) a guiar, corregir y evaluar decisiones y acciones; y busca un clima de cambio, de transformación y mejora de la realidad social” (Guerrero y Palma, 2010, p.05). Las técnicas empleadas fueron la observación participante, los talleres de dibujos y las entrevistas, con una técnica de muestreo diferente para cada ciudad. En el caso Quito un muestreo de criterio lógico de 17 niños, niñas y adolescentes habitantes de calle entre los 8 y 16 años; y en el caso Santiago se utilizó el muestreo caso típico con 38 niños, niñas y adolescentes con distinto nivel de inserción en calle adscritos a un programa de reinserción social. Para el análisis de la información se desarrolló la codificación abierta.

Entre los resultados de esta investigación podemos destacar que a través del acercamiento a la “zona muda” permitió a los investigadores identificar la visión negativa de la escuela y educación por parte de los niños, niñas y jóvenes estudiados, por considerarla excluyente y coercitiva, en el que el modelo escolar “regular” o común no se ajusta al estilo de vida que los niños y niñas de la calle han apropiado, y por tanto para ellos el colegio ideal sería uno en el que “no nos molesten, que dejen robar, volarse y fumar” (Registro Taller de Dibujo)

Otro importante estudio realizado en Chile, por Molina (2013) titulado *representaciones sociales de la convivencia escolar en Quilicura*, se basó en comprender en ¿qué viven, piensan y sienten los protagonistas Colegios María Luisa Sepúlveda y Nuestra Señora del Carmen?

Mediante este estudio se buscaba conocer las representaciones sociales de los niños de dos escuelas específicamente abordando lo que estos viven, sienten y piensan sobre la convivencia escolar, para lograr dicho objetivo se ejecutó un estudio en la comuna de Quilicura, con niños y niñas pertenecientes a los Consejos Consultivos realizados por la Oficina de Protección de Derechos.

El autor apoyado en Jodelet (1986) define la representación social como un conocimiento colectivo que se fundamenta en la relación cotidiana de sujetos que comparten un territorio y características culturales generacionales. La investigación se realizó través de un enfoque cualitativo utilizando observaciones participantes, realizando entrevistas semi- estructuradas a grupos focales para la obtención de datos, analizándose mediante el análisis de contenido.

A partir de este análisis se llegó a la conclusión que los niños y niñas de ambas instituciones no tienen elaborado a un concepto propio de la convivencia escolar, para el autor solo poseen nociones vagas acerca del tema, sin embargo se logró evidenciar que los niños relacionan el termino de convivencia con el acto punitivo o castigador de la escuela sobre comportamientos adversos, hecho que para el autor demuestra la formación escolar de los niños quienes solo se han acercado a la convivencia escolar desde el control disciplinario ejercido por los adultos.

Por otro lado, un estudio mucho más reciente, realizado por Weisz (2017) en Uruguay titulado *La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica*. Permitió establecer que: las representaciones sociales corresponden a una “relación sujeto-sujeto, es decir, de intercambio e interacción entre sujetos, ambos sujetos-en-proceso, que se van transformando al resignificar la realidad a través de la reflexividad inherente a toda actividad conversacional”

(p. 106) lo anterior permite establecer que esa relación sujeto-sujeto se construye en la cotidianidad y que es posible que un solo sujeto a partir de nuevos lenguajes y nuevos símbolos logre transformar la modificar en cierto modo la representación de otros sujetos, por tanto las representaciones al igual que los sujetos tienden a ser cambiantes y en constante construcción.

Del mismo modo el estudio logro establecer que “la relación entre las condiciones materiales de existencia con los procesos de interiorización y apropiación, delimitan las características y particularidades que asumen las RS en la actualidad” (p.106). en este aspecto lo material también juega un papel primordial en la construcción de las representaciones sociales por cuanto están dotadas de sentido y significado, por lo cual la interiorización de estos nuevos objetos materiales, caracterizan en tiempo y lugar las representaciones sociales.

Se hace necesario citar otro importante estudio realizado en el ámbito internacional llevado a cabo en México, por la autora Mireles-Vargas, (2015) titulado *Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales*. A partir de cual fue posible establecer que una de las técnicas de mayor rigor en la obtención de las representaciones sociales es la entrevista, esta técnica considera la autora permite realizar:

Una asociación de palabras, trabajada con la técnica de redes semánticas naturales, permite acercarse al contenido, organización y jerarquización de los elementos que otorgan significado a la excelencia académica en el posgrado desde el punto de vista de los actores de la educación. Las entrevistas profundizan en el discurso de los actores y muestran varios elementos que se esconden detrás de la parte cognitiva (p.163).

En ese sentido, es posible inferir que la entrevista constituye el mayor encuentro con el sujeto en estudio, desde una condición de interlocutor el investigador escucha y registra todos los conceptos, términos, símbolos que otorga el hablante, esta es una técnica que parafraseando a la

autora puede decirse exige un esfuerzo intelectual por interpretarla y comprenderla a luz de la visión del sujeto.

Así mismo, el estudio recomienda una reciprocidad de los resultados obtenidos a las fuentes como una manera de reconocimiento y responsabilidad con la información recopilada, cabe señalar que el propósito de este estudio es lograr diseñar una propuesta a la luz de los resultados, aspecto que cumple con esta condición propuesta por Mireles-Vargas, (2015), en ese sentido, las representaciones sociales son un patrimonio de las comunidades y hacia ella deben estar dirigidas.

En el ámbito internación un estudio que hace alusión a la categoría de escuela y a la forma como administrar procesos estratégicos como lo proyecto educativo institucional es el realizado por el autor Pachas Huamán, (2019) titulado *La planificación estratégica y su importancia en las instituciones educativas*. Este estudio realizado en Perú, teniendo como referente el propósito de aportar al crecimiento de las escuelas de este país, es de anotar que como argumento central el estudio establece que “Es importante que se establezcan planificaciones estratégicas, ya que servirán para la toma de decisiones adecuadas frente a diversas situaciones que pueden poner en riesgo a la institución o pueden favorecer al cambio o mejoramiento continuo” (p,17) visto de este modo, es posible inferir que todos los procesos educativos están expuestos a los riesgos y que su capacidad de superarlos están en una buena toma de decisiones.

Específicamente en lo concerniente al Proyecto Educativo Institucional en adelante PEI, el autor plantea que “El PEI pasa por un proceso de formulación el cual es un desafío de la institución educativa y una oportunidad para motivar a la comunidad educativa a que sea

participe de la visión institucional” (p,30) lo anterior establece que la visión y misión institucional debe ser un discurso compartido, de manera que se unan los esfuerzos para lograrlo, el autor también hace referencia a las responsabilidades de toda la comunidad educativa así lo señala “La primera etapa se desarrolla antes de realizar el proyecto educativo, esta consiste en realizar acciones, como por ejemplo los directivos deberán comprometerse y responsabilizarse con su comunidad educativa” (p, 31) el compromiso de los líderes educativos es indispensable para que toda la comunidad educativa se sienta representada y respaldada por sus rector y docentes directivos.

De igual manera, otro estudio internacional sobre la necesidad de reconocer los elementos que deben intervenir en la reestructuración del PEI, es la investigación realizada por Fernández, Núñez, Y Fernández, (2017) titulada *Los nexos ciencia-tecnología sociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional (PEI)*. Se llevo a cabo en Cuba con el propósito de visibilizar cuales son los conocimientos que se requiere para comandar los destinos de una escuela, para los autores esta debe “los rectores deben poseer sólidos conocimientos, habilidades y aptitudes para el ejercicio de las funciones de dirección y en particular la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a fin de poder dirigir con éxito todos los procesos de la escuela con un enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad” (p,23). Referirse a aspectos como la ciencia, la tecnología y la sociedad permite inferir la necesidad de actualizar y articular a la escuela todos los elementos que subyacen a en su interior y exterior.

Otro estudio pertinente desde ámbito de la escuela y las representaciones sociales fue el realizado por Mellado y Chaucono (2015) titulado: *Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche*. Este estudio es pertinente porque permite reconocer

las creencias y representaciones de los docentes precisamente en un contexto rural, para los autores de esta investigación uno de los argumentos centrales es que “el saber pedagógico del cuerpo docente están comprometidas creencias racionalidades, representaciones y efectos que son las fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica” lo anterior establece que un docente enseña tanto conocimientos como posturas o visiones que tiene particularmente sobre el mundo que lo rodea, así lo ratifican los autores “las creencias del enseñante subyacen a la práctica de aula y tienen efectos en el aprendizaje del estudiantado” (p, 4).

Lo anterior ratifica la importancia de reconocer cuales son las representaciones sociales de los docentes y cómo estas inciden en su proceso de formación, desde esta perspectiva los autores añaden que como un aspecto negativo “existe una distancia entre el currículum escolar y los saberes de las culturas originarias que se evidencia en una omisión del conocimiento mapuche en su actuar docente” (p,16) a lo anterior se suma que no solo se desconocen las creencias de los pueblos originarios sino que también los docentes no pueden llegar a reconocer todo el potencial que se encuentra en los saberes de sus estudiantes, este argumento planteado según lo que los autores denominan como “la escasa valoración del contexto sociocultural restringe la calidad de los procesos educativos y trae consigo escasas oportunidades de aprendizajes significativos para el alumnado” (p,16). Visto de esta manera se requiere hacer énfasis en la importancia de las representaciones sociales no solo para reconocer sus saberes sino también para aprovecharlos en función de nuevos aprendizajes y la creación de nuevos conocimientos.

Finalmente, en el contexto internacional se reconocen los aportes de estudios como el realizado por Arocutipa, Mamani y Condori (2019) titulado *El significado de la educación para la nación Aymara*. Este estudio realizad en Perú, señala que muchos de los planes educativos de

estas regiones desconocen realmente el papel que cumple el contexto en la lectura que se debe hacer a los planes educativos, en palabras de los autores se menciona que la población Aymara “la lucha por una educación de pertinencia, sino en el Perú la demanda por una educación con sentido de pertinencia fue desarrollada por el “grupo norte” del cual no se discute y se desconoce no solo en la zona sur” (p, 229) lo anterior pone de manifiesto el ejemplo de una comunidad por reconfigurar sus procesos a la luz de sus propias realidades y no desde lecturas hechas desde otros escenarios.

Este estudio presenta de manera representativa cuál es su verdadera concepción de escuela y educación la cual según los autores discrepa lo suficiente para saber que se deben transformar dichas representaciones sociales sobre la escuela, así lo expresan los autores “La concepción y la tarea hecha por la escuela era hacer que el niño “indígena” se convierta en un niño europeizado, cambiar su cultura por otra cultura ajena y artificial; es decir, matar una cultura natural y milenaria” (p, 234) esta posición coloca a la escuela en una posición determinante para no solo formar en las demandas de una comunidad sino también en la recuperación de su legado y sus particularidades, las cuales como ya se ha dicho serán posible de mantener y enseñar utilizando la escuela como herramienta para lograrlo. Este estudio brinda una gama de conocimientos que permiten ratificar la determinante función que cumple la escuela en los pueblos que se sienten a sí mismos como aculturizados.

Por otro lado, en el contexto nacional se encontró la tesis de maestría de Castaño y Ladino, (2013) “*Representaciones sociales de los niños del grado 4º del centro educativo Gildardo Arcila García y de los niños del grado 7º de la institución educativa San Lorenzo sobre el concepto de origen del universo*” de la universidad de Autónoma de Manizales, que tuvo como propósito determinar hasta donde dichas representaciones aportan los elementos que deben tenerse en cuenta

para la labor docente y a la vez que ésta mediante esas experiencias se alimente y llegue con el proceso preciso;

Lo anteriormente señalado devela la relevancia de establecer los procesos educativos en concordancia con las ideas o conceptos preestablecidos en los educandos como un punto de partida para el desarrollo de los planes a seguir, esta es una perspectiva que tiene la pretensión de analizar las acciones y comportamiento que surgen de una representación colectiva y que son necesarios para poder desarrollar posteriores acciones.

En esta investigación se trabajó con un enfoque metodológico cualitativo de tipo estudio de caso, aplicando mesas de discusión, talleres de dibujo y trabajo escrito; por otro lado, los autores tomaron como referente teórico los aportes de Serge Moscovici (1961). Quien define las Representaciones Sociales como una “modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación de los individuos”, a partir de dichas apreciaciones se analizan los resultados planteando que se resaltan dos tendencias compartidas de igual énfasis las cuales, son la teoría de la gran explosión del Big Bang y la teoría creacionista o religiosa del origen del mundo.

Cabe señalar que el anterior estudio permite el reconocimiento de la necesidad de construir procesos educativos coherentes con las visiones o realidades subjetivas de las comunidades, que muchas veces es evadida, orientando dichos procesos desde perspectivas externas que no son apropiadas, por considerarse ajenas de modo que en algunos casos terminen por ser infructuosas. Por otro lado, en la parte metodológica se destaca la aplicación de mesas de discusión puesto que permite analizar una técnica que posibilita la expresión subjetiva de grupos focales facilitando la obtención de visiones desde una perspectiva común y compartida.

En este mismo, ámbito nacional se reconocen los aportes de la investigación realizada por Gina Marcela Ordoñez Andrade, (2013) 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*” presentada como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de Investigación y Desarrollo CINDE Colombia, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales.

Esta investigación abordó las representaciones sociales que construyen cuatro niñas de un internado en el departamento del Huila sobre la escuela, en aspectos relacionados a las creencias, sentimientos, imágenes y prácticas sociales que éstas tenían sobre la misma; de allí que el objetivo principal girara en torno develar las RS que construyen las niñas internas sobre la escuela como espacio de socialización, para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se aprehenden en su interior.

El desarrollo teórico de este estudio estuvo bajo los conceptos clásicos de las RS, tomados desde Psicología Social de Serge Moscovici y la Sociología del Conocimiento de Pierre Bourdieu. A su vez el concepto de escuela desde una visión sociológica y política. Por otro lado, este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, a partir de un estudio de caso con 4 niñas internas, en el que las técnicas aplicadas fueron el taller y las entrevistas en profundidad.

Entre los principales hallazgos encontrados por la investigadora se plantea que la escuela está presente para cumplir su rol normativo y normalizador, a partir del cual las niñas deben seguir un comportamiento que obedezca a los principios y reglas dadas en su interior, por ende, la norma denota las prohibiciones y cierra las posibilidades que las niñas puedan expresar,

porque solo el adulto es quien conoce y tiene el poder. Se expresan sentimientos negativos frente a las prácticas en la escuela, como el aburrimiento y el miedo.

Las niñas se aíslan y sienten rabia frente a su familia; buscan momentos de escape, donde puedan ser ellas mismas sin el poder y la presión del adulto, buscan espacios donde les sea posible reflexionar y pensar, y en otros momentos, encuentran en lugares como “el corral”, momentos para compartir, recibir afecto y cariño, sin ser juzgadas ni castigadas por la palabra dicha o el acto fuera de la regla. 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.

Otro trabajo interesante a nivel de la costa caribe colombiana es el desarrollado por Villa (2011) del Grupo de Investigación Cognición y Educación de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, su trabajo se titula “*Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional*” publicado en la revista Universitas Psychologica Panamerican Journal of Psychology de la Universidad de los Andes. En esta investigación se realiza un reconocimiento del papel de víctimas directas e indirectas de los niños y niñas dentro del conflicto armado que vive el país, y como los medios de comunicación a los cuales acceden con facilidad han formado en ellos forma particulares de vivir, percibir, sentir, explicar y representar socialmente este fenómeno.

De allí que la autora establece que los niños son capaces de representar realidades de su contexto social, y que estas además sean diferentes a la de los adultos, respondiendo al nivel de

desarrollo y experiencias del contexto que ellos viven, lo que hace que no dejen de convertirse en explicaciones validas de la realidad por el hecho de ser niños quienes las construyen.

Los principales referentes utilizados en este trabajo fueron Perinat (2007) sobre como la psicología cognitiva se vale de la noción de representación mental para explicar cómo las personas conservan, en una especie de almacén interno, las experiencias del mundo externo. Por otro lado, Delval (2004) y las características acerca de las representaciones espontáneas: difieren de las de la ciencia y de las de los adultos, son implícitas, son incompletas, no cubren todos los aspectos de las situaciones, son tanto incoherentes (subjetivas) como coherentes (consistentes y duraderas), son resistentes al cambio y la sustitución, generalmente describen los aspectos más observables de la realidad y tienen relación directa con el nivel cognitivo del sujeto.

Para abordar las representaciones y sus alcances se trajo a colación a Abric (2001) a partir de su concepto de núcleo central de las representaciones, el cual se concibe como la base en donde se organizan los elementos que rigen la estructura y sentido de las representaciones. Por último y con fines metodológicos y conceptuales, se citó a Moscovici (citado en Mora, 2002), quien establece las tres dimensiones que constituyen las representaciones sociales: la información, la actitud, y el campo de representación, que formula la organización del contenido y las propiedades cualitativas de las representaciones.

En relación con su naturaleza social, esta investigación se realizó con diseño cualitativo que utilizó como técnica el dibujo, y que tuvo como propósitos describir y analizar la estructura central y la organización de la representación social que sobre el conflicto armado colombiano tenían niños y niñas en edades entre los 7 y 10 años, adscritos a una escuela de la Policía Nacional.

Dentro de los resultados de este estudio se muestra que el conflicto armado como hecho social se organiza en la mente de los niños y niñas en torno a las escenas de enfrentamiento y ataque, las cuales para ellos suceden principalmente en la zona rural. Por otro lado, para los niños la población civil es reconocida como víctima directa, la Policía como los buenos o héroes, y la guerrilla como mala. Y dentro las imágenes recurrentes se asocia el conflicto con las armas y la muerte, lo que lleva que los niños representen y perciban el conflicto armado como algo malo, que genera en ellos sentimientos de malestar y tristeza.

Por otra parte, otro importante estudio, fue el realizado por Martínez Baquero, (2017) titulado *Representaciones Sociales del conflicto armado y la paz de la comunidad Sikuani de Puerto Gaitán*. A través de esta investigación, fue posible efectuar a través de un diseño cualitativo de tipo etnográfico con base fenomenológica, a partir del cual se trabajó de in situ con las comunidades perteneciente a un asentamiento en la que se encuentran tres familias étnicas: Saliba, Piapoco y Sikuani. A partir de este estudio fue posible corroborar que las emociones son un importante proceso a partir de cual se crean y construyen representaciones sociales.

Es de anotar que el autor manifiesta que “encontró una fuerte relación entre la felicidad y la familia, el territorio y la comunidad... la tranquilidad se constituye como un elemento de suma importancia para definir la paz y está relacionada con emociones” (p.35) en este aspecto se evidencia que paralelo al lenguaje las emociones construyen significados, es decir, la consolidación de un significado no solo es observado (imagen) y comunicado (lenguaje) si también sentido emocionalmente.

De igual modo, Martínez Baquero, (2017) señala que es fundamental “indagar sobre la problemática no solo en hombres... tal como aconteció en esta investigación, sino que se

incluyan mujeres y que los participantes tengan un rol menos protagónico para disminuir posibles sesgos” (p.39) este tema que señala el autor es fundamental dado que permite corroborar que la validez de las representaciones sociales corresponde a la recolección de información en todos los actores involucrados tomando como referente que la información no debe estar parcializada, ni mucho menos excluir a los actores que convergen en una misma comunidad.

Por otro lado, se trae a colación el estudio realizado por Gamboa, Vargas y Hernández (2017). Titulado *Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Colombia*. A partir de cual fue utilizado el análisis del “discurso vertical cualitativo para lograr comprender los enunciados de los documentos institucionales y el grupo focal para identificar las representaciones sociales de los autores” (p. 61), la técnica consistió en la selección de unas categorías y posteriormente la realización de un Diseño del libro de códigos, para finalmente interpretar.

El estudio tenía como objetivo “Analizar los principales discursos sobre investigación formativa en los actores educativos en el programa académico de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander” (p.60) logrando obtener como resultado que estas representaciones están asociadas a la actitud y las aspiraciones de los sujetos investigados, esta investigación permite develar que la actitud representa como ya se ha dicho otro factor de construcción de representaciones sociales, por cuanto la personas construyen alrededor de estas Significados.

Uno de los estudios más recientes que permite acceder a resultados sobre la categoría de escuela como concepto fue el realizado por Vélez (2019) titulado *Significado de escuela para*

dos adultos desvinculados del conflicto armado colombiano, un estudio de caso. Este estudio realiza una recopilación de conceptos de excombatientes que se integraron a la vida civil de manera que reconocer cuál es su significado de escuela y el papel que cumplen en sus proyectos de vida fue el objetivo principal del investigador, quien logro a través de una metodología basada en el método biográfico o historia de vida la cual según el autor “permite crear versiones diferentes de un suceso específico tomando las experiencias de los sujetos frente a la situación” (p,12) en ese sentido, podría entenderse como el relato situado en un momento determinante para la vida del sujeto.

Como un aporte relevante de la investigación se encuentra que “Aunque la guerra armada ha sido un panorama desalentador, la escuela y la educación han logrado brindarles una experiencia diferente apoyada desde herramientas para el desarrollo de habilidades” (p,26) este resultado positivo y alentador para el futuro de un país que tiene como medio idóneo para fortalecer las actitudes positivas de sus ciudadanos a la escuela es una nueva forma de comprender el valor que cumple en todos los contextos, más aun en aquellos donde la violencia ha sido protagonista.

Cabe agregar, que el estudio concluye que se requiere enfatizar “la importancia de una escuela direccionada a la paz teniendo en cuenta el periodo coyuntural que vive Colombia, el posconflicto” (p,26) este es un aporte determinante si se logra evidenciar que es precisamente en la escuela donde se deben reconocer el valor de leer la sociedad y direccionarla hacia la paz y la reconciliación, ambos son discursos que requieren ser incorporados en todos los escenarios educativos.

Otro, importante estudio desde esta categoría de escuela fue el realizado por Betancourt y Salamanca (2015) titulado *Construcción del significado de escuela en niños de preescolar y sus familias a partir de sus creencias*, este estudio permite identificar como se estructuran las creencias en las poblaciones educativas y como desde la más tierna infancia se empiezan a tejer significados, cabe anotar que del estudio llama la atención lo que consideran un choque con las creencias o expectativas que puedan tener los niños antes de entrar a la escuela y luego de vivir la experiencia como estudiante, esto lo señalan los autores de la siguiente manera “se evidencia la alegría con la que los estudiantes entran a la institución educativa, llenos de expectativas y con ganas de aprender y compartir, pero estas tienden a esfumarse quizás por algunas prácticas que la institución o sus docentes realizan” (p, 8) esta aseveración corresponde a comprender el papel trascendental de la experiencia en la escuela para la configuración de un concepto positivo o negativo de la misma.

Los autores concluyen además que “El significado que se construye de la escuela va ligado indiscutiblemente a prácticas cotidianas del aula y de la familia...las percepciones y creencias que tiene la familia también la tienen los estudiantes, quizás heredadas a través del tiempo” (p,62) este es un parte determinante para comprender como se encuentran ligados y los significados entre sujetos que pertenecen a una misma comunidad.

Así como la escuela el proyecto educativo institucional como ruta que direcciona los procesos que se realizan al interior de esta, se desprende una investigación realizada por Sierra, et al (2018) en la ciudad de Barranquilla, titulado *La Importancia de la Investigación en el Proyecto Educativo Institucional*. A través del cual es posible establecer que para realizar cambios estructurales en la escuela se requiere de una incorporación o renovación de elementos constitutivos del PEI, en palabras de los autores “la flexibilidad curricular...y la transversalidad

se refiere a una estrategia educativa... que deben estar en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudios contemplados en el PEI de una Institución Educativa” (p,25) visto de este modo es necesario reconocer la función que cumple el PEI, no solo en la administración educativa sino también en la coordinación de acciones de mejora.

Cabe agregar que uno de los aportes relevantes de esta investigación está en reconocer la importancia de articular hacia un mismo objetivo los procesos descritos en cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas, esto teniendo en cuenta que cada proceso debe responder a una meta consensuada y pertinente, uno de los argumentos de los autores que sustenta este análisis es “la integración curricular favorece la educación inclusiva, evita la fragmentación de contenidos, da significado y funcionalidad a los aprendizajes, permite la sistematización de disciplinas para trabajar en proyectos integrados” (p, 25) esta integración planteada en la investigación permite inferir que debe haber una movilización de actores y procesos que propendan por mejorar conjuntamente en aspectos como la inclusión y la investigación como lo plantean en el estudio en cuestión.

Por otra parte, otro estudio desde este ámbito de la administración educativa desde el PEI fue el realizado por Parra (2017) titulado “*La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia*” este estudio hace una relación a la forma como se debe gerenciar los procesos educativos, señalando que para aportar a una transformación educativa se requiere de “gerentes postmodernos, porque la sociedad, los educandos, los procesos administrativos son especialmente más flexibles, complejos, apoyados en las tecnologías y con una valoración más amplia de todos los sujetos inmersos en el hecho educativo” (p, 19)

Hablar del liderazgo educativo es una oportunidad de comprender la función trascendental que cumplen rectores y docentes directivos, considerando que su determinación y reconocimiento de sus contextos son los insumos necesarios para dar inicio no solo a la reivindicación social sino también a incidir en el futuro de sus estudiantes un hecho que considerado por Parra (2017) como la nueva forma de gerenciar desde el PEI, el cual según el autor “aboga por la toma de decisiones consensuadas, el respeto a la condición humana, la interrelación entre entes y comunidades” en resumen la unión de voluntades estratégicas hacia una educación con mejores condiciones para todos.

En ese orden de ideas se hace necesario traer a colación el estudio realizado por Gómez Guzmán, y Perozo (2020) titulado *Las Prácticas Pedagógicas De Los Docentes En Colombia, En Función Del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Este estudio es pertinente teniendo en cuenta que realiza una aclaración determinante frente a la forma como debe concebirse realmente el PEI “los docentes y la institución misma consideran el PEI como una norma para cumplimiento de las directrices y políticas” (p, 109) visto de esta manera se plantea que el PEI corresponde a un elemento externo y no interno, según los autores esta posición “aleja al PEI de ser el instrumento que da pertenencia a sus actores y le genera pérdida de vigencia, oportunidad y efectividad en la intención de mejoramiento de los establecimientos educativos” (p,109).

Este análisis permite reconocer que se requiere de un cambio de significado real del PEI, solo de esta manera se podrán comandar los procesos de transformación que realmente se requieren, esta es una postura crítica que deja como aprendizaje la necesidad de que desde la misma escuela se reconfiguren estos conceptos y se reestablezcan estos significados de manera que puedan asumir el PEI, el papel que realmente tiene. En ese sentido, comprender que hay

comunidades con características específicas es comprender que todos los elementos que intervienen en el ámbito educativo deben ser coherentes con esas realidades y particularidades.

En relación con todo lo expuesto hasta el momento se puede concluir, que las representaciones sociales sobre la escuela específicamente, contienen todo el compilado de significados, creencias, términos, lenguajes y visiones a partir de cual se construye el marco de una realidad que se caracteriza por ser compartida, y construida de manera mancomunada, de igual modo estas representaciones son el medio propicio para hablar de temas estructurales que propendan por la justicia y reparación del bienestar de todos aquellos que han vivido una realidad adversa y excluida de los ideales de progreso, en ese orden de ideas hablar de representaciones requiere en gran medida un análisis teórico que contribuya a comprender las dimensiones que puede tener esta la consolidación de significados alrededor de la escuela y la educación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) y la construcción social de la realidad

Para Berger y Luckmann (1991), (Citado por Araya 2002) la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone.

El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta

manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él” (Berger y Luckmann, 1991, p.40-41).

Para Elejabarrieta (1991) el trabajo de Berger y Luckmann aporta tres elementos fundamentales a la propuesta teórica de Moscovici:

- *El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos.*
- *Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.*
- *La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra (Elejabarrieta, 1991, p.259).*

2.2.2. Serge Moscovici (1979) y *La teoría y dimensiones de las RS*

Moscovici (1979) define las RS como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, p.17-18).

Las RS como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. En tanto proceso las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: *la actitud, la información y el campo de representación* (Moscovici, 1979).

- **La actitud.**

Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones. La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener más información

sobre un hecho en particular. La concepción unidireccional de las actitudes considera que ellas se componen básicamente de un elemento afectivo. La concepción bidimensional añade al anterior, el elemento cognoscitivo.

- **La información.**

Concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas.

- **El campo de representación**

Refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

Una representación social no tendrá éxito si no se dirigen prioritariamente a la modificación del esquema puesto que de él depende el significado global de la representación.

En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo teoría del esquema figurativo tiene importantes implicaciones para el cambio social. En efecto, las actuaciones (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. No cabe duda de que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y original y quizás la más difícil de captar. Es importante, por lo tanto, tener claridad —dado que las tres dimensiones refieren al análisis de contenido de los discursos— que el campo de una representación es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase (Banchs,1986).

2.2.3. Denis Jodelet (1984) y las fases de objetivación de las RS

(las representaciones sociales son) ... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos 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”, 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. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas,

situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Jodelet, 1984, p.473).

En la teoría de las representaciones sociales, el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible.

Este proceso implica a su vez tres fases (Jodelet, 1984):

- **La construcción selectiva:** es decir, la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores. De ahí que las informaciones con igual contenido sean procesadas diferencialmente por las personas.
- **El esquema figurativo:** el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. Estas imágenes estructuradas es lo que Moscovici (1979, 1981, 1984 a, b) ha denominado núcleo figurativo, o sea, una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar.

Esta simplificación en la imagen es lo que les permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierte en un hecho natural.

- **La naturalización:** la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido. Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes, las que finalmente constituyen la realidad cotidiana.

2.2.4. Abric, Jean – Claude (1994). Estructura, núcleo central y metodologías de recolección de las representaciones sociales.

La representación es constituida pues de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional.

Todos los autores después de Moscovici están de acuerdo con esta definición de la representación como conjunto organizado, pero nosotros hemos avanzado (cf Abric, 1976) una hipótesis respecto de esta organización interna: La hipótesis llamada del núcleo central que puede ser formulada en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son

jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación.

- **La teoría del núcleo central.**

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:

- **Una función 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',
- **Una función organizadora:** es el núcleo central 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. Por otra parte, tiene una propiedad. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. En efecto cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación.

Plantearemos así que la identificación de ese núcleo central permite el estudio comparativo de las representaciones. Para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos. La simple identificación del contenido de una representación es pues insuficiente para reconocerla y especificarla.

Este núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte, por la relación que el sujeto o el grupo- mantiene con dicho objeto, y finalmente el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo.

Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas. Ya sea una *dimensión funcional*, como por ejemplo en las situaciones con finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea. O una dimensión normativa en todas las situaciones en que intervienen directamente dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas.

En este tipo de situaciones, se puede pensar que una norma un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación. La identificación del núcleo centrales igualmente determinante para conocer el objeto mismo de la representación, en el sentido en que, como le gusta formular a Claude Plament", «una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cuál es el objeto de la representación». Observación fundamental en nuestra opinión: porque cualquier objeto no es forzosamente objeto de representación. Para que un objeto lo sea es necesario que los elementos

- **Metodologías de recolección de las RS.**

La metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación. Cualquiera que sea el interés y la fuerza de un método de análisis, es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad

y su pertinencia determinan directamente la validez del análisis realizado y sus resultados. De ahí que la primera interrogante que se presentará al Investigador de las representaciones sociales atañe a las herramientas que elegirá y utilizará para captar su objeto.

La elección de una metodología (tanto de recolección como de análisis) es determinada, por supuesto, por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación, etcétera), pero también y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación. En el caso que nos interesa, la elección de las herramientas debe ser dictado necesariamente por la teoría de las representaciones sociales a la que se refiere el investigador. Recordemos que desde la perspectiva teórica que hemos presentado en esta obra, una representación social se define por dos componentes: por un lado, su contenido (informaciones y actitudes para utilizar los términos de Moscovici), y por el otro su organización, es decir su estructura interna (el campo de la representación). Por tanto, no es únicamente el contenido en sí mismo lo que debe de ser investigado, sino también la organización de ese contenido.

Esa organización reposa sobre una jerarquía determinada, entre elementos, por lo que hemos denominado el «núcleo central». De ahí que el estudio de las representaciones sociales reclame la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación, y por otra conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación. Finalmente, si es posible, verificar la centralidad y la jerarquía manifiesta.

2.2.5. La escuela y Proyecto Educativo Institucional PEI

Luego de todo este despliegue teórico de las representaciones sociales se hace necesario analizar la categoría de escuela, de manera que sea posible comprender su estructura, características, funciones, como espacio de formación, de encuentro, socialización, convivencia, ciudadanía, creación de aprendizaje, de realización personal, socioemocional. Como principales referentes se analizarán los aportes de autores como Michel de Certeau, Chartier (2017), Mockus (1994), Diaz (2020), Bronfenbrenner (1984), Jackson, (1998).

Inicialmente para comprender cual es el significado teórico de escuela es necesario traer a colación los aportes de Tejada (2014) para quien la escuela cumple el mismo rol de la familia teniendo en cuenta que “constituyen dos sistemas sociales cuyo miembro en común es el niño/a. Entre ambos ocurre un juego de interacciones... la escuela junto con la familia debe ser vista, como un contexto para el desarrollo psicológico de los individuos bajo su influencia” (p, 3) esta postura expuesta por la autora es basada en los principios de la teoría ecología a partir de la cual se señala que tanto la escuela como la familia deben permanecer en un dialogo constructivo que les permita comprender el valor determinante que comparten en la configuración de las vidas de los sujetos desde la más tierna infancia.

Un argumento adicional de Tejada (2014) que respalda esta tesis corresponde a dar lugar a lo que plantea como el “Enfoque Ecológico del Desarrollo Humano en la escuela, con la idea de comprender cómo ambos sistemas deben estar en un juego mutuo de equilibrio, conocimiento y comprensión para impulsar el desarrollo del individuo común que comparten” (p, 4) visto desde este modo resulta pertinente comprender que son diversos los elementos que tienen en común la escuela y la familia, de manera que su relación debe estar basada en una serie de

acuerdos que determinen realmente cuales son los propósitos que se requieren alcanzar para la formación de las comunidades presentes y futuras.

En ese sentido, otro importante autor que refuerza esta teoría es Jackson, (1998) para quien la escuela representa un espacio obligatorio en la vida de los niños y niñas de manera que comprender su complejidad y las relaciones que en ella se producen debe ser un motivo de análisis para los investigadores, en palabras de Jackson, (1998):

El aula, es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvio, merece una cierta reflexión porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan (p, 4).

Lo anterior revela que la escuela es un espacio vivido y compartido que guarda en sí todo un compilado de información, donde es necesario reconocer que hace parte de toda una evolución en la vida de los sujetos, por cuanto el tiempo que permanecen inmerso en este ambiente condiciona en algunos casos sus maneras de conocer y definir la realidad, el gestionar correctamente los intercambios que subyacen al interior de la escuela es verdaderamente un reto para quienes la dirigen y para quienes observan de manera in situ sus resultados en los comportamientos y lenguajes de sus integrantes.

No obstante, algunos autores consideran que la escuela ha transformado su verdadero sentido, el cual ha sido relegado para responder a intereses cuantitativos donde se privilegia la cobertura y se desplaza el conocimiento, así lo deja ver Michel de Certeau al revelar que “el crecimiento cuantitativo del público escolar cambia cualitativamente el juego ya que no solo hay

cada vez más estudiantes en primaria, secundaria y universitarios, sino además una demanda creciente de escolarización y de exigencias sociales de calificación escolar” este nuevo sistema educativo en el que se encuentra la escuela inmersa da lugar a reconocer la necesidad de recuperar realmente el valor intrínseco de la escuela reconociendo este mismo desde la postura de Certeau, cuando señala que este corresponde realmente a “articular el saber técnico y la relación social para enseñar a las generaciones que vienen, a “leer” su sociedad” (Certeau 1974 como se citó Chartier 2017, p,99).

Lo anterior permite comprender cual es el estado actual de la escuela, que se debate en algunos casos entre temas relacionados con la cobertura y la calidad, sin embargo aspectos tan determinantes como comprender su realidad circundante y aportar al reconocimiento de su cultura son elementos que dejaron de ser según lo planteado un objetivo primordial de las escuelas actuales, de manera que evidenciar su papel en la sociedad resulta demandante teniendo en cuenta que aún sigue siendo un referente por excelencia para vislumbrar lo que sucede en el pensamiento colectivo de las comunidades.

Por otra parte, es necesario mencionar que para acceder al reconocimiento integral de los sujetos que conforman la comunidad educativa necesariamente se requiere comprender las dinámicas que al interior de la escuela se gestan, esta es una postura amparada en la teoría de autores como Bronfenbrenner quien, de acuerdo con su teoría *ecológica de escuela*, señala que hay una “importancia crucial en el estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos, estos conforman la suma del contexto, esto es con sus características físicas y sociales, que rodean a un individuo, con sus aspectos idiosincráticos, y que se explican mediante la interacción dinámica” (como se citó en Cortés 2004, p, 52).

Esta teoría brinda un protagonismo social a las percepciones, determinando que el sujeto se desenvuelve en distintos escenarios, construyendo intercambios con otros, y es en ese proceso de percepción que se incorporan elementos que le son determinados de manera voluntaria y en otros casos involuntaria, esta postura permite reconocer que las percepciones son cruciales para que el sujeto construya significados, precisamente es en este intercambio que el autor hace alusión a la cultura como uno de los aspectos que mayormente intervienen en los ambientes donde se consolida la “evolución del sujeto” es decir, su crecimiento social y cultural.

- **La escuela y su relación con la cultura y las representaciones sociales**

Un estudio reciente de Chartier (2017) titulado *La escuela estallada*, plantea que es necesario hablar de cultura como uno de los elementos que son constitutivos de la escuela debido a que representa un saber real que se trasmite al interior de la escuela , en palabras del autor “La Cultura sería entonces este conjunto de saberes que, en un momento dado, se convierte en objeto de una creencia compartida, variante según los grupos, creencia que no es para nada individual sino social e institucionalmente legitimada” (p,100) lo anterior revela como la cultura se acentúa a partir de las relaciones de intercambio que se dan en la escuela y se trasmite a través de las representaciones sociales, las cuales hacen posible con mayor eficacia la permanencia de unos conceptos y comportamientos. Este argumento de Chartier guarda una estrecha relación con lo expuesto por Mockus, (1994), quien señala un estudiante en este caso puede llegar adaptarse a un medio a partir de lo que las instituciones le ofrecen y le enseñan, así lo plantea el autor:

la escuela puede funcionar como un sistema de reglas formado por tres elementos: ley, moral y cultura. Este sistema de reglas permitiría el funcionamiento de las escuelas en sectores populares como lugares de acción fértil, lugares donde se enseña y se aprende en "función de" las características socioeconómicas desfavorables del contexto en el que se

encuentran... Llamaremos "camaleón" a quien se adapta miméticamente a los sistemas de reglas vigentes en cada contexto. Ser camaleón no es tan fácil como parece. No corresponde a una mera ductilidad pasiva. En efecto, no es nada simple aplicar en serio la "moral provisoria" de Descartes, un "a donde fueres haz lo que vieres" cuidadosamente asumido (p,127).

Lo anteriormente planteado por Mockus, (1994) permite explicitar las formas como en algunos casos puede llegar hacer entendida la escuela, de manera que quienes la integran consideran necesario adaptarse a sus directrices y planteamientos, esta representa una manera de comprender el papel trascendental de la escuela para quien sus estudiantes y comunidad educativa en general no puede pasar como camaleones, es decir, no es posible que la escuela actúe como medio para perpetuar y transmitir a las futuras generaciones los elementos, conceptos y significados que estén asociados a una cultura nociva, por ejemplo: de pobreza, exclusión y violencia, no obstante, si el sujeto requiere de unas reglas para orientar su conducta estas deben ser pensados desde sus necesidades buscando siempre el propósito de su bienestar.

Por otra parte, más allá de la cultura, otros son los intereses que pueden generarse alrededor de la escuela que tienen en muchos casos una incidencia en las políticas públicas, así lo plantea Diaz (2020) al señalar que “La escuela, como una institución de la modernidad, se ha consolidado a través de los sistemas educativos y de alguna forma se ha sacralizado: todos los niños deben ir a la escuela porque ella les proporciona educación para el futuro” (p,19). El termino sacralizado utilizado por el autor da lugar a inferir que representa una obligación por su valor trascendental casi que, como un credo, teniendo en cuenta que Estado, otorga sus políticas a un sistema educativo que en algunos casos como el mismo autor lo señala responde a intereses asociados a “formar en ciudadanía... fomentar los aprendizajes que convertirán al sujeto en un ser productivo” (p,20) este análisis permite comprender que la escuela tiene un valor

determinante, y que es responsabilidad de sus administrativos direccionarla hacia un verdadero propósito que se ajuste a los requerimientos de su contexto local.

En ese sentido, se hace necesario privilegiar el sentido de la autonomía escolar, considerando que una de las herramientas idóneas para lograrlo es su Proyecto Educativo Institucional, así lo plantea Araya (2007) quien lo define como “un instrumento político y técnico que orienta el quehacer del establecimiento escolar y de sus diferentes actores, que explica la propuesta educacional y especifica los medios que se pondrán en marcha para realizarla” (p, 48)

Desde esta perspectiva, el PEI se consolida como el medio oportuno para orientar el proceso educativo desde una propuesta social que puede ser compartida y legitimada entre todos los miembros de una comunidad educativa, de acuerdo con Gómez y Perozo (2020) el PEI “contiene dos propósitos: político y técnico. Lo político alude a la participación en su construcción de los actores del proceso educativo y lo técnico a los contenidos de las políticas, metas y acciones en cada uno de sus componentes (p, 107) así mismo desde una perspectiva técnica “apunta a la transformación de las instituciones, les otorga el protagonismo, responsabilidad y acción comunitaria a los establecimientos educativos en cada una de las regiones del país” (p, 107).

Este protagonismo del que hablan los autores pone de manifiesto la necesidad de hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa en la consecución del PEI, aspecto que de manera reivindicatoria hace posible reconocer su función en la creación de educación que es responsabilidad de todos, retomando los postulados de Tejada (2014), es posible afirmar que la formación es compartida tanto para la familia como para la escuela debido a que ambas

aportan en las mismas condiciones a través de las cuales forma el sujeto. Para poder intervenir el PEL, es necesario conocer que este:

Contiene en su estructura un modelo pedagógico que es adoptado por la comunidad educativa y que soporta la propuesta formativa y curricular de la institución educativa, (tanto el modelo como el currículo se encuentran en el componente pedagógico), un componente teleológico que contempla los valores, perfiles, la visión y la misión, ideales que se pretende conseguir en el estudiante y en cada uno de los miembros de la comunidad educativa (Gómez y Perozo 2020, p, 108).

En relación con lo citado, se hace pertinente evidenciar que son diversos los aspectos que deben articular a una propuesta que propenda por una educación incluyente que favorezca los intereses de las comunidades locales, de manera que su transformación pueda cumplir con los objetivos que desde el Ministerio de Educación se plantea y al mismo tiempo responder a los requerimientos del contexto.

Finalmente a partir de todo lo citado, es posible reconocer el valor determinante de la escuela no solo en la formación académica del sujeto sino también en la construcción de una cultura que en algunos casos es desconocida y se promulga sin reconocer cuáles son sus elementos, de manera que fijar la mirada en la escuela representa reflexionar sobre su quehacer y al mismo tiempo conocer como es percibida por sus miembros, solo de esta forma será posible reinventarse a partir de herramientas como el PEI, que resultan ser realmente útiles para movilizar a los sujetos y hacer de la educación un proceso que admite sus demandas y trabaja por el bienestar de sus comunidades.

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

Acercarnos a la cultura escolar e indagar por las representaciones que en ella circulan, específicamente con el concepto de escuela, exige enfoques metodológicos que obliguen al investigador a no tomar posturas distantes ni verticales, sino más bien a integrarse a la realidad de tal modo que sea significativa su labor en el campo y en su comprensión; de ahí que nuestra aproximación al problema se haga desde un enfoque cualitativo de tipo etnográfico.

Esta opción metodológica se presenta como la herramienta más apropiada para observar, analizar y entender este fenómeno que cobra importancia en el escenario social en tanto que los saberes que el individuo construye durante su proceso educativo, le sirvan de guía para caminar conscientemente en las diferentes realidades que implican su ser en relación con su socio y ecosistema.

Ahora bien, para María Bertely (2000) es importante señalar que para que una investigación etnográfica sea “fructífera”, se requiere que el investigador delimite sus dimensiones de análisis y en consecuencia se le facilite la elección de espacios de interacción adecuados, profundización en determinados cuerpos o nociones teóricas y la explicitación de sus prenociones. (p.43).

En este orden de ideas, Abric (1994) plantea que estudiar las representaciones sociales requiere la utilización de métodos encaminados a identificar y hacer emerger elementos constitutivos de la representación, y por otro lado conocer la organización de esos elementos, identificando el núcleo central de la representación; de ahí que la presente investigación se enmarque dentro del enfoque cualitativo de la investigación, de tipo etnográfico; debido que este

permite centrarse en el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas de los fenómenos, además permite proveer los medios para alcanzar la interpretación del objeto o escritura que es interpretado, desenvolviendo los obstáculos que surgen de la complejidad del lenguaje y de la distancia que separa al intérprete del objeto o sujeto investigado.

3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Tomar posturas cualitativas en una investigación implica un arduo trabajo de campo, en el que el investigador transita desde su propia reflexividad a la de los actores/sujetos de estudio que solo se logra “estando ahí” y que se expresa en la descripción de situaciones (informaciones) del contexto comunicadas por la gente a través del lenguaje. Para Rosana Guber (2001) durante esa permanencia el investigador deja de “pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas” (p.53) para interactuar con la reflexividad de la población que opera en y desde su vida cotidiana, donde adquiere forma el fenómeno que caracterizan los sucesos que en ella se dan.

Edgar Morin (2002), desde el punto de vista sociológico, plantea que el fenómeno es lo que aparece, lo que emerge de la realidad social mientras que el suceso debe concebirse como una información que hace irrupción, es decir, que perturba en el sistema y permite comprender la naturaleza y el funcionamiento de este.

En este sentido, los medios de investigación en palabras morianas “deben favorecer la aparición de datos concretos [y] ser suficientemente flexibles para los documentos en bruto (anotaciones de sucesos, registro de discusiones, entrevistas sobre detalle) [... y también para] captar diversas dimensiones del fenómeno estudiado y utilizar diversas vías de aproximación” (Morin, 2002, p.194) como la observación fenomenográfica, la entrevista, la participación en las

actividades de los grupos, entre otras. Específicamente, para este ejercicio se han definido dos vías de aproximación, interdependientes y complementarias tanto para la recolección como para la sistematización y análisis de la información: la observación, el dibujo y diseño de gráficos y el cuestionario.

Las técnicas anteriores se sustentan en la propuesta metodológica de Abric (1994) sobre los métodos interrogativos para la recolección de información de las RS, de los cuales menciona que “consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión puede ser verbal o figurativa” (Abric, 1994, p.54). En relación con las técnicas, los instrumentos empleados en este estudio fueron la guía de observación, la guía para la elaboración y explicación de dibujos y gráficos y el protocolo de cuestionario.

- La observación

En esta investigación, la observación se concibe como una primera vía de aproximación al trabajo de campo con el propósito de crear contextos de confianza con respecto a los actores/sujetos de estudio. Para Edgar Morin (2000), la observación

debe tender, idealmente, a cubrir la totalidad del fenómeno estudiado, incluido el observador [... tratando] de ser panorámica por analogía con el término cinematográfico en el que una cámara rota sobre sí misma para captar el conjunto del campo perceptivo y analítica distinguiendo cada elemento particular del campo perceptivo (p.194)

En este sentido, la observación permite tener un cúmulo de anotaciones que terminan por convertirse “a medida que el terreno se hace más inteligible, en una reserva en la que los datos se transforman en signos y donde el detalle deja de ser un accesorio del investigador para transformarse en un revelador. Como medio de investigación social, la observación:

se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades [...también es una] estrategia interactiva utilizada por un investigador, quien en cierto grado asume el papel de miembro de un grupo y participa en sus funciones, cohabitando con la población por períodos más o menos largos (mientras transcurren los eventos que estudia) con el fin de observar todo lo que pueda ser observado (Galeano, 2004, p.34, 35).

Teniendo en cuenta lo anterior, la observación como instrumento de recolección de información, fue aplicada de manera previa en una fase de caracterización de emociones y comportamientos de los docentes, estudiantes, de manera que permitió inicialmente dar lugar a la investigación a través de la identificación de las categorías de análisis iniciales al tiempo que traza los temas a tratar en los cuestionarios, cuyo propósito sería ahondar en el discurso y luego contrastar lo hecho con lo dicho del hecho.

De forma particular cabe señalar, que las observaciones fueron aplicadas en los contextos cotidianos de las escuela, se realizaron 7 observaciones en la educación primaria, 5 observaciones en secundaria, y 4 observaciones para el grupo de docentes, la aplicación de este instrumento fue posible debido que al ser también docentes es posible estar inmersos en la cotidianidad de la escuela, no obstante para las observaciones se prefijaron categorías iniciales como, puntualidad a la hora de llegada, disposición para iniciar clases, disposición para aportar en reuniones escolares, disposición para liderar y acordar actividades lúdicas y recreativas. (Ver anexo 1. Ver protocolo de observación)

- **Dibujos y soportes gráficos**

Esta técnica de acuerdo con Araya (2012) abarca tres fases: a) la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), b) la verbalización de las personas a partir de esos dibujos, c) un análisis cuantificable de los elementos constituyentes de la producción gráfica. El interés de este análisis es además de poner en evidencia elementos constitutivos de la representación, penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida.

Los dibujos realizados en la investigación se aplicaron a 15 estudiantes en cuatro momentos, el primero a los estudiantes de básica primaria, (grado tercero, cuarto y quinto) en un segundo momento a los estudiantes de la básica académica (grado sexto, séptimo, octavo y noveno; en un tercer momento a los estudiantes de la media académica (grado diez y once). Por último, se aplicó el instrumento a 10 docentes, elegidos aleatoriamente uno por cada área del conocimiento. (Ver anexo 2. Ver protocolo de dibujo y diseño de gráficos)

Para todas los participantes la aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos fases como plantea Araya (2012) la primera en la cual desarrollaron el dibujo y la segunda donde verbalizaron lo estipulado en el dibujo. Esto último, con la intencionalidad que el análisis del dibujo no quedará tan sujeto a la interpretación y subjetividad de los investigadores.

En esta investigación los dibujos realizados por los estudiantes y docentes representan un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis (En este caso categorías) sobre los elementos centrales de la representación (Araya, 2012).

- El cuestionario

Consiste en un conjunto de preguntas respecto de uno o más tópicos. Puede contener preguntas cerradas o abiertas. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas por la investigadora o el investigador: Pueden ser dicotómicas o incluir varias alternativas de respuesta. En cambio, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. (Hernández et al, 1998, citado en Araya 2012). Dentro de sus ventajas está la estandarización que no solo reduce los costos, sino también los riesgos que se derivan de las posturas subjetivas de las personas que entrevistan. (Araya, 2012, p.57)

En la investigación el cuestionario aplicado se desarrolló con el objetivo de analizar las creencias y conceptos que tienen sobre la escuela los miembros de la comunidad educativa de la Institución Morindó Santafé y con la finalidad de acotar el núcleo figurativo de la representación que los miembros de la comunidad, en este caso estudiantes y docentes poseen sobre la escuela.

Para ello se aplicaron 6 preguntas ajustadas a cada tipo de población que ayudaron en esta intención. Las preguntas fueron las siguientes: (Ver anexo 3. Ver protocolo de cuestionario)

Preguntas a Estudiantes	Preguntas a Docentes
¿Para ti qué es la escuela?	¿Para usted qué es la escuela?
¿Para qué cree tú que sirve la escuela?	¿Para qué cree usted que sirve la escuela?
¿Qué crees tú que se debe enseñar en la escuela?	¿Qué cree usted se debe enseñar en la escuela?
¿Cuándo escucha la palabra escuela, cuáles son las cuatro primeras palabras que se te vienen a la mente? (Se dio la posibilidad de dar cuadro respuestas)	¿Cuándo escucha la palabra escuela, cuáles son las cuatro primeras palabras que se le vienen a la mente? (Se dio la posibilidad de dar cuadro respuestas)
¿De esas cuatro palabras que acabas de mencionar, si tu pudieras darle un orden, cuál sería la más importante?	¿De esas cuatro palabras que acaba de mencionar, si usted pudiera darle un orden, cuál sería la más importante?
¿Por qué considera usted que la palabra escogida, es la más importante?	¿Por qué considera usted que la palabra escogida, es la más importante?

Por último, en preciso hay que señalar que fue necesario recurrir a la técnica de la revisión documental, para analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes de estudio de las diferentes áreas, con la finalidad de contrastar y verificar en esos documentos la imagen de escuela que representaron los estudiantes en sus dibujos.

3.3. Técnicas para el análisis de la información

La técnica utilizada en este trabajo de investigación es el análisis de contenido, debido a su pertinencia para este tipo de propuestas, además “esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Sandoval, 1996, p.46)

Atendiendo a lo antes planteado el análisis de contenido se convierte en la herramienta que, a diferencia de otras técnicas, nos permite recopilar, describir, comparar y clasificar información, enfocadas a constituir categorías emergentes de los datos recolectados y esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.

El análisis de contenido se ejecutó, mediante la propuesta de María Bertely (2000) que propone registrar, por un lado, las observaciones y entrevistas en la columna de inscripción, las cuales deben ofrecer un repertorio detallado de lo dicho y hecho durante el trabajo de campo; por el otro, construir las inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación que surgen de las preguntas iniciales que el investigador hace a partir del material acabado y de donde emergen

las primeras categorías de análisis que se triangulan teóricamente y luego se refinan con el proceso de codificación abierta y axial.

3.4. Unidades de análisis.

De acuerdo con la teoría de las RS, es necesario destacar que esta se enmarca según Moscovici (1979) en 3 dimensiones generales de las cuales este trabajo no puede prescindir: como lo son la información, las actitudes y el campo de representación (Araya, 2012). Además de los datos recolectados surgen nuevas categorías o subcategorías de análisis que se integran a la investigación.

3.5. Participantes.

Los participantes fueron los miembros de la Institución Educativa Morindó Santafé ubicada en zona rural de la ciudad de Montería – Colombia, con una muestra intencionada de 15 estudiantes: cinco estudiantes de básica primaria en edades de 08 a 11 años, cinco estudiantes de básica secundaria en edades de 11 a 14 años y cinco de educación media en edades de 14 a 18 años. También participaron diez docentes de todas las áreas del conocimiento.

3.6. Fases de la investigación

- **Primera fase:** acercamiento al contexto. Se realizó una aproximación a los participantes del estudio, con el propósito de generar confianza y observar en la práctica actitudes y formas. Aquí se desarrollaron las observaciones.

- **Segunda fase:** ahondando en el discurso. Esta segunda fase buscó rastrear en el discurso la manera cómo se concibe la escuela; en un primer momento mediante la aplicación del primer instrumento del dibujo y soporte de gráficos, con el propósito de delimitar en campo de

representación de la categoría de la escuela y en un segundo momento se realizaron cuestionarios con el propósito de comprender a mayor profundidad las actitudes, conceptos y creencias identificadas en la fase de acercamiento al contexto.

- **Tercera fase:** Organización y análisis de la información, esta fase incluye todo el proceso de análisis de la información a través de la complementariedad entre el registro de las observaciones, los dibujos y las entrevistas con sus respectivas interpretaciones y el proceso de refinamiento mediante la codificación y triangulación de la información.

Capítulo IV. Resultados

4.1. Resultado Objetivo 1: Representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes, de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería

La escuela como objeto construido desde la colectividad guarda en sí misma diversos significados a través de los cuales es posible comprender qué significado tiene en la cosmovisión de los actores sociales, para lograr este propósito es necesario abordar las representaciones sociales desde diversas perspectivas, entre ellas la imagen o el dibujo, esta forma de representar el concepto de escuela se da a partir de la relación entre sentido y figura que permite evidenciar el espacio vivido como característica específica de las representaciones sociales, en este aspecto se coincide con Ibáñez (1994) quien plantea que “la imagen...es una reproducción pasiva de un exterior en un interior. Esto equivale a decir que la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos”.

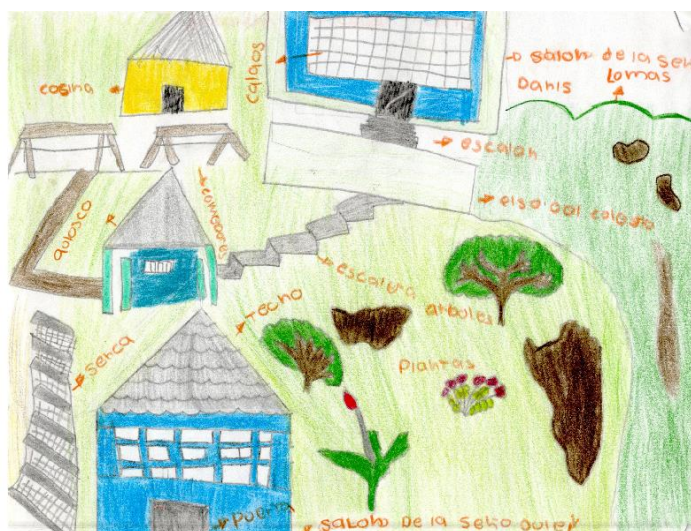
La imagen resulta ser entonces, la suma de todo aquello que se puede percibir a través de los sentidos, por tanto contiene una forma real del objeto, permitiendo con ello poder expresarlo o plasmarlo de manera concreta, puede decirse que esta característica da a la representación una singularidad, que permite reducir el campo de la subjetividad en un elemento dado, ahora bien, la imagen por sí sola permitirá develar los estímulos que intervienen en la escuela y que son perceptible por los estudiantes. Al referirse a estímulos se hace alusión a los diversos aspectos que se encuentran inmersos en la vida cotidiana de las familias rurales, entre ellos conocimientos, ideas, informaciones, sentimientos, experiencias, hábitos, valores, modelos de comportamiento y pensamiento entre otros, que son en algunos casos transmitidos de manera espontánea, pero que a su vez contribuyen a la consolidación de las representaciones sociales.

Las imágenes elaboradas por la comunidad educativa fueron organizadas en tres momentos necesarios para su análisis, el primero corresponde a los dibujos realizados por los estudiantes, que hace alusión a básica primaria y básica secundaria y el segundo corresponde a los docentes, esto con el propósito de distinguir los elementos que hacen particular cada una de las representaciones de los sujetos en estudio.

4.1.1. La escuela como parte del paisaje natural de los estudiantes. Una perspectiva ecológica.

La teoría *ecológica de escuela* promovida por Bronfenbrenner se ratifica con los resultados a plantear en este apartado. En ese orden de ideas es fundamental iniciar señalando que la escuela como institución inmersa en el paisaje natural corresponde a la característica más común entre todos los estudiantes de la Institución Educativa Morindó Santafé, al analizar la imagen N° 1 que es elaborada por un niño de grado quinto, se evidencia una fuerte presencia del ambiente natural un ambiente que podría considerarse complejo debido a la integración de los elementos que se evidencian, algunos de los aspectos más explícitos en las figuras son árboles, animales, espacios verdes y exteriores. Por tanto, se plantea que existe un vínculo estrecho entre la escuela y el ambiente físico rural, lo que corresponde a decir que la escuela está incluida dentro de la visión de espacio general, que a su vez está sumergida en el contexto sin alterar el orden natural de los lugares.

Figura 1. Dibujo elaborado por estudiante de grado 5°, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por estudiante de grado 5°, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Estudiante Morindó Santafé.

En este caso el dibujo anterior presentada con las propiedades de un ambiente físico establecen la relación de los niños con el entorno escolar que es claramente simbólico desde la representación que genera un aula escolar, para Bronfenbrenner, (1979) esta particularidad del concepto corresponde a “propiedades de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos” (como se citó en Martínez et al (2014). Para Bronfenbrenner, la relación con los lugares es el resultado de las relaciones que en ellos ocurren, por cuanto el espacio socialmente compartido genera una permanencia en la memoria colectiva de los niños, que como podrá observarse en las distintas figuras de este apartado existe una propiedad común que la representación del aula.

Así mismo, un aspecto a analizar de la figura anterior guarda estrecha relación con lo planteado por Piñero (2008) quien establece que las representaciones sociales constituyen una

categoría que permite “la configuración de hábitos en virtud de su naturaleza simbólica; su función es que contribuyen a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, integrándose a la posición social que le corresponde en función de sus esquemas de pensamiento” (p, 11). En este aspecto es posible señalar que dicha representación simbólica evidencia el pleno reconocimiento del espacio físico natural y rural que les pertenece y es compartido con los demás, enfatizando un arraigo o identidad hacia su propio territorio.

Autores como Araya (2002) señalan que “una condición inherente en los estudios de representación social es la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las R S” (p.16) lo anterior explica como las representaciones sociales surgen de la relación del sujeto con todo lo que lo rodea, lo cual abarca: otros sujetos, el territorio, objetos, experiencias, incluyendo el reconocimiento de sí mismo, es por ello que en este caso el territorio entendido como paisaje rural, es tan visible en la imagen de escuela, dado que interactúan permanentemente con él, es el lugar en el que es posible la relación con otros niños, con sus maestros y también el lugar donde se divierten a través del juego, esta afirmación es posible ratificarla a través de imágenes como la siguiente:

Figura 2. Dibujo elaborado por estudiante de grado 4°, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por estudiante de grado 4°, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Estudiante Morindó Santafé.

La figura 2 evidencia con mayor amplitud los elementos que integran la escuela según la teoría ecológica de Bronfenbrenner considerando que la presencia de una cancha, de unas aulas de clase y árboles del paisaje natural, hacen parte de la categoría objetiva que menciona el autor, por otro lado la presencia de los dibujos que representa compañeros de clase y el juego hace parte de lo subjetivo que completa lo que se denomina un modelo experiencia, este argumento se basa en los aportes Frías, López y Díaz (2003) quien siguiendo a Bronfenbrenner señala que el “modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente” (p,16). En este caso las subjetividades muestran una característica particular teniendo en cuenta el dibujo muestra niños con rostros de alegría, que son expresados a través de pequeñas sonrisas, lo cual podría decirse representa una emoción satisfactoria en cuanto al contexto escolar, para autores como Soldevila (2007) este es un elemento fundamental dado que:

“El ser consciente de las emociones permite al niño saber cómo se siente, le ayuda a disfrutar de las emociones agradables y a regular las desagradables...Para poder reconocer las emociones el niño necesita de un progresivo desarrollo cognitivo que le

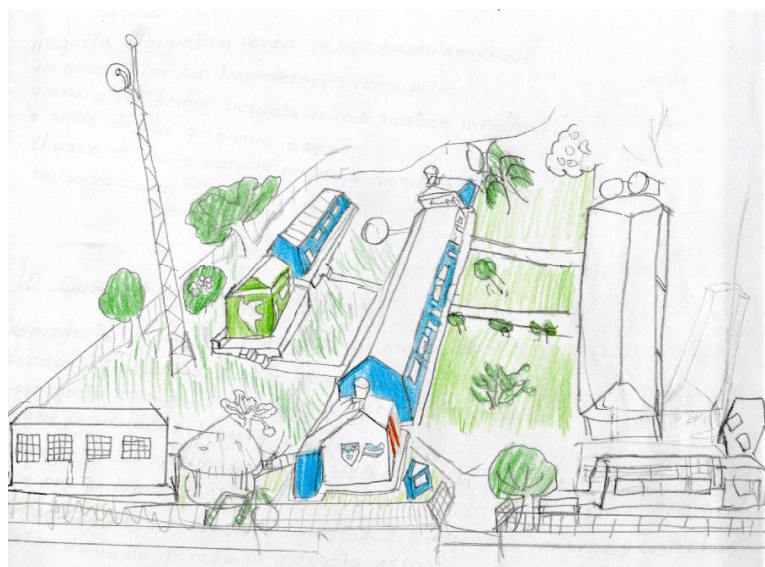
permitirá diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y conductual y a su vez poder identificarlas” (p, 49).

La descripción de una imagen con emociones de alegría y/o felicidad presentan un sentimiento vivido y percibido al interior de la escuela, por tanto, para los niños de básica primaria el disfrute de espacios de formación, así como el de deporte con sus compañeros generan una visión o concepción de lugar que les significa la posibilidad de experimentar emociones agradables y satisfactorias.

Un elemento diciente presente en todas las imágenes de los niños de primaria tiene que ver con las aulas, las cuales ocupan la mayor parte de la hoja de dibujo, centrando así la mirada y la representación en la estructura física de la escuela específicamente en su salón de clases, como se puede observar en las figuras 1 y 2, los niños omiten dibujar o señalar cercas o la estructura que protege la escuela lo que podría concebirse como idea de un espacio abierto. De igual manera se puede inferir que la representación de escuela para los niños y niñas no trasciende su salón de clases, como un espacio dotado de significado que configura e integra en su totalidad todo lo que considera propicio para su desempeño escolar.

Para los estudiantes de básica secundaria la imagen de escuela es construida a partir de la definición clara de espacios organizados a través de aulas y andenes. Lo cual evidencia que está formada en el aspecto físico de la escuela, los estudiantes dan a entender que es un espacio en el que convergen elementos como sala de informática, rectoría y todas las aulas que van de grado primero hasta grado once. De forma implícita podría decirse que evidencia además escenarios cíclicos de etapas escolares por las que un niño del corregimiento de Morindó Santafé debería transcurrir. Algunas de las imágenes elaboradas por los estudiantes de estos grados son las siguientes:

Figura 3. Dibujo elaborado por estudiante de grado 8°, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por estudiante de grado 8°, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Estudiante Morindó Santafé.

La figura anterior devela en cierto modo una representación general de toda la escuela, en la que el espacio es representado en proporciones equitativas de infraestructura y paisaje físico, para autores como Londoño (2005) es posible que esta imagen exprese el mapa mental o cognoscitivo del espacio geográfico, se refiere a “la representación de varias formas territoriales donde la información espacial se organiza categóricamente, es decir, el sujeto la organiza jerárquicamente de acuerdo a lo que conoce y va reflejando las experiencias adquiridas a través de su razonamiento espacial” (p,57).

La representación de la escuela a través de la figura 3, es reducida a los salones como elementos que simbolizan la escuela, sin embargo, va más allá de una planta física que denota solo un lugar con aulas, refleja en cierta medida lo que plantea Jackson, (1998) cuando establece que “aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas aprender a vivir en el seno de una masa... la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos,

en presencia de otros” (p,8) es decir la representación de escuela a través de la imagen tiende a ser sujeta a la relación con sus pares, aspecto que además genera una aceptación por parte de otros, por tanto al simbolizarlo la imagen debe ser lo más parecido a la realidad que es reconocida por todos, porque lo que guardan al hablar de escuela es la fotografía mental de un espacio considerado concreto en el que las percepciones pueden ser distintas pero la fotografía es en este caso compartida.

Figura 4. Dibujo elaborado por estudiante de grado 6°, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por estudiante de grado 6°, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Estudiante Morindó Santafé.

De acuerdo con la figura 4, otro elemento que llama la atención en los dibujos de los estudiantes tiene que ver con la presencia de la antena de conexión a internet en casi todas las imágenes, la conexión a internet es claramente decisiva para la configuración de una escuela para los estudiantes. En una entrevista informal realizada a los estudiantes mientras realizaban sus dibujos se les preguntó ¿qué era lo que más les gustaba de su escuela? y estos respondieron “la sala de informática” como una afirmación que sin dudar llega a su mente, debido a que vale

aclarar es el único lugar donde tienen acceso a equipos tecnológicos y a la conexión, esta perspectiva es una clara evidencia que la escuela rural es una ventana hacia el mundo exterior, de la cual los estudiantes pueden disfrutar de música, redes sociales, videos, películas, entre otros aspectos que de manera categórica les permite salir de su realidad cotidiana y monótona.

Respecto a este tema autores como Alberro (2002) plantean que:

Los estudiantes mantienen una división entre entretenimiento y aprendizaje que se observa en su forma de acercarse a esta tecnología de la información. Así, Internet es entretenimiento cuando chatean con los amigos o acceden a información sobre sus hobbies, y es aprendizaje cuando buscan información para un trabajo escolar. Sin embargo, esta búsqueda de información únicamente se hace si lo pide el profesor (p, 6).

Para los estudiantes la imagen de escuela, denota elementos específicos que son necesarios, como la antena de conexión a internet, la cual constituye un aspecto necesario para la escuela, dado que este es un espacio donde no solo es posible el aprendizaje si no también el ocio, este reconocimiento hace que los espacios (sala de informática) representen un símbolo de trascendencia entre los jóvenes, teniendo en cuenta que están inmersos en una sociedad en la que la conectividad y la información son posiblemente necesarios para establecer relaciones sociales, en este aspecto se coincide con Araya (2002) quien señala que existe una “conexión entre la representación social y los factores socioestructurales, tales como los estatus socialmente definidos” (p, 29), por lo tanto mantener una inserción con elementos tecnológicos puede llegar a representar una posición socialmente valorada entre los demás.

4.1.2. La imagen de escuela para los docentes una representación que trasciende el aspecto físico de la escuela

Distintamente a los dibujos elaborados por los estudiantes, las imágenes realizadas por los docentes reflejan elementos que trascienden el espacio físico de la escuela, construyendo a

partir de sus propias miradas una imagen de escuela singular, a través de la cual expresan su quehacer diario, cabe mencionar que estas representaciones muestran una realidad activa en donde es posible evidenciar experiencias, relaciones e intercambios, lo anterior puede ser entendido como una de las maneras en las cuales es construida las representaciones sociales, debido a que según Araya (2002) se crean a partir de un “contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellas en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo” (p, 46). Algunas de las imágenes que muestran este contexto activo de la escuela es la siguiente:

Figura 5. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por un docente, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Docente Morindó Santafé.

La figura anterior pone en evidencia una escena común de la escuela, que puede considerarse habitual por tanto es correcto decir que son elementos de la cotidianidad que vive el docente, y que por tanto son se convierte una visión general de la escuela en donde los niños son los sujetos principales de la práctica educativa, en este aspecto Jodelet (1984) afirma que si bien

las representaciones sociales se construyen colectivamente, parte de igual manera de las experiencias como un escenario vivido y sentido que hace que se cree dicha representación, en palabras de la autora “entre las fuentes globales de procedencia de información extendidas en un continuum que va de lo personal a lo más impersonal...las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas” (p, 74, citado por Araya, 2002).

Es posible que las experiencias de los docentes sean las principales fuentes de su representación de la escuela, en el que se denota además una apariencia de satisfacción o alegría al interactuar con sus estudiantes. El desenvolvimiento de los docentes en la escuela resulta ser el esquema a partir del cual conciben la representación de escuela, por tanto, la tarea de ejercer una labor diaria en función de unas obligaciones se constituye el punto de partida para el desarrollo de sus representaciones sociales, teniendo en cuenta que a partir de estas obligaciones se legitiman y apropian significados, es por ello por lo que imágenes como la siguiente suelen ser comunes entre los docentes.

Figura 6. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por un docente, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Docente Morindó Santafé.

No obstante, la figura 6 pone en evidencia una símil por medio del cual se personifica la escuela como un ave atada a un pequeño tronco que no la deja volar, pero que ese pájaro a su vez está dotado de valores, gestión académica y gestión administrativa, además ubica en la cabeza del ave a los docentes y estudiantes. La imagen pretende de manera implícita dar a conocer una realidad que es percibida por el docente como una situación que resulta negativa, pero que al mismo tiempo representa una postura particular a través de la cual se muestra la manera cómo opera la escuela vista desde una posición crítica.

Figura 7. Dibujo elaborado por docente, I.E. Morindó Santafé.



Nota. La figura muestra el dibujo de la escuela elaborado por un docente, I.E. Morindó Santafé. Fuente: Docente Morindó Santafé.

Este es un aspecto que podría decirse corresponde a una realidad percibida por los docentes que ven la escuela rural como un escenario en el que los procesos tan importantes como la gestión administrativa impiden el verdadero “vuelo” que requieren los demás procesos, en este aspecto Moscovici (1979) plantea que “la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos” (p, 45).

Por tanto, las percepciones que son expresadas develan inconformismo, considerando que estas pueden variar entre ser positivas o negativas, en este caso el ave representa una imagen diciente y crítica de la escuela en un contexto rural.

Este primer objetivo permitió comprender la relación estrecha que se configura alrededor del concepto de escuela, por un lado, lo material como el aspecto físico que reúne las imágenes de las aulas, las sillas, tableros, útiles escolares y espacios deportivos, esto para los niños y jóvenes constituye lo evidente lo que representa un lugar y lo inmaterial que termina de cerrar el vínculo del significado que es el conocimiento y las relaciones interpersonales, estas relaciones sociales con el otro son más claras y definidas en los docentes para quienes la escuela es precisamente una relación de intercambio de conocimiento que se construye y se amplía a partir de los encuentros formativos, esta apreciación de lo físico y lo social abarcan al mismo tiempo lo soñado, lo esperado, que es para los padres el significado central, en otras palabras las expectativas que genera la escuela para las comunidades educativas.

En ese sentido, cabe anotar que algunas de las categorías que emergieron fueron las siguientes, la escuela como parte del paisaje natural rural, la trascendencia de lo físico a lo emocional e instruccional, la conexión con el espacio exterior a partir de la utilización del internet, el escenario para la recreación, el deporte y el juego, y la base que otorga las herramientas académicas y sociales para emprender el futuro. Desde esta perspectiva diversos son los adjetivos positivos que se le otorgaron a la escuela a partir de las imágenes, algunas muy literales fieles a la estructura física de la escuela, otros creativos e inspiradores, lo que representa en gran medida toda la gama de sentimientos que genera la escuela en sus poblaciones.

4.2. Resultado Objetivo 2. Representaciones y actitudes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.

La verbalización de las representaciones sociales representa de algún modo una forma de establecer un lenguaje concreto acerca del significado de escuela. Es por ello por lo que identificar los términos y conceptos permitirá comprender los diversos procesos de pensamiento y comportamiento que están inmersos en la realidad escolar, de la cual es posible reconocer los hábitos, y creencias acerca del sistema de formación que es forjado a partir de la escuela como escenario educativo.

Establecer los significados de escuela es un proceso que abarca de manera general las dimensiones de las representaciones sociales, cabe mencionar que cuando el sujeto logra concretar una información clara que le es fácil comunicar acerca del objeto se construye lo que se conoce como contenido, el cual es fundamental para construir dichas representaciones, debido a que tiene implícita las formas de comportamiento y conocimiento que se tiene de un objeto en este caso la escuela, en palabras de Moscovici, (1979) se define el contenido como “una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación” (citado por Araya, 2002, p. 39) para el autor el campo de representación es la síntesis de todo un universo de información que hace que un objeto tenga un significado y no otro, es por ello que definir el campo de representación de la escuela significara lograr establecer de manera específica un significado.

Habiendo analizado la imagen en el capítulo anterior, se requiere analizar la información como el discurso que explica y da razones de los elementos que de alguna manera componen la imagen o figura como formas icónicas, por tanto, luego de analizar lo visual, se pretende establecer

las características y/o particularidades desde la perspectiva lingüística. Es por ello que a continuación se analizarán los distintos conceptos que se han construido en relación con la escuela.

Es preciso señalar que los resultados que se mostraron a continuación fueron obtenidos a partir de un trabajo in situ, en el cual fue necesaria la aplicación de instrumentos como protocolo de cuestionario, a través del cual, en conjunto con la teoría pertinente fue posible establecer las relaciones y conexiones entre los conceptos obtenidos por parte de estudiantes y docentes.

4.2.1. La escuela para los estudiantes: un segundo hogar, un lugar para aprender, ser mejor persona y divertirse

Para los estudiantes el término escuela es asociado a diversos conceptos, que de manera general develan como está construido el conocimiento social alrededor de la escuela, es por ello que los testimonios que se presentaron a continuación fueron elaborados de manera particular por cada estudiante y transcritos de manera fidedigna como un elemento necesario para lograr concretizar los elementos conceptuales inmersos en el contenido de cada uno de los sujetos en estudio. Algunos de sus respuestas acerca del concepto de escuela fueron las siguientes:

Es donde se va a aprender y estudiar y tener memorizado las letras y dictado y seguir adelante al colegio (estudiante E1, I.E. Morindó Santafé)

La escuela es la forma de estudiar y aprender a leer y a enseñar y como si fuera mi casa para uno aprender a escribir. (Estudiante E3, I.E. Morindó Santafé)

La escuela para mí es un aprendizaje, la escuela nos ayuda a sumar, multiplicar, dividir, nos permite. (Estudiante E4, I.E. Morindó Santafé)

Es un lugar donde las personas mandan a sus hijos a estudiar, aprender y ser mejores personas. (Estudiante E24, I.E. Morindó Santafé)

En relación con los contenidos expresados es preciso señalar que el término al que más se hace referencia es aprender o aprendizaje, este concepto es usado para dar el significado de

escuela siendo repetitivo por varios estudiantes y que a la luz de autores como Araya (2002) se podrían comprender como una explicación compartida, en palabras del autor sería denominado el “trasfondo común que suple el estricto rigor discursivo que es necesario para transmitir sin ambigüedades los significados adecuados” (p.38) en esta oportunidad el trasfondo común se enfoca en definir la escuela como lugar en el que es posible aprender, por tanto el aprendizaje llega a convertirse en el término a partir del cual se centralizan las definiciones con relación a la escuela.

Ahora bien el termino aprender que sin duda corresponde a una connotación generalizada, se puede comprender a partir de los postulados de Doise (1992) quien plantea que es posible que existan tales concordancias, debido a que “la significación esta entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en relaciones simbólicas propias del campo social dado” (citado por Abric, 2001, p. 14), desde esta postura resulta propicio plantear que la escuela de manera literal representa el aprendizaje, por lo que este será sin duda el término que logra objetivizar¹ el objeto, volviendo discurso una experiencia que es percibida en la cotidianidad escolar de los estudiantes.

Al igual que el termino aprender, se develan otros conceptos que ejemplifican la escuela como “un segundo hogar”, otorgando un significado que trasciende el acto de aprender, del cual se puede decir está centrado básicamente en el conocimiento y la información que se adquiere, sin embargo, la representación de escuela como hogar es justificada sobre la idea de que se adquieren valores y tradiciones que se relacionan con los valores que son impartidos desde el núcleo familiar, este discurso sobre el significado de escuela permiten en cierto modo el

¹ Para Materan (201) La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, ésta puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Es decir, mediante este proceso se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas.

desarrollo del estudiante desde la perspectiva de la formación comportamental. Algunas de las palabras mencionadas al respecto son las siguientes:

Es mi segundo hogar porque enseñan, enseñan los valores, le enseñan a respetar, lo ayudan a entender las cosas que uno no entiende. (Estudiante E2, I.E. Morindó Santafé)
Es donde nosotros llegamos a aprender y saber lo que nunca habíamos escuchado para así ser mejores en nuestra vida. (Estudiante E19, I.E. Morindó Santafé)

Un elemento que llama la atención de los anteriores testimonios tiene que ver en como la escuela es concebida el espacio idóneo para forjar el desarrollo de la formación moral y ética, depositando la confianza en la escuela como lugar donde se forman competencias aptitudinales, esta posición podría considerarse subjetiva, teniendo en cuenta que ha sido construida a partir de la representación de la escuela como hogar, esta postura se enmarca desde las aproximaciones teóricas realizadas por Jodelet (2007) quien plantea que “papel de las representaciones en la constitución de las subjetividades y de su afirmación identitaria...La intervención sobre las representaciones endosadas por cada quien puede contribuir a un cambio de subjetividad” (p.49).

Las palabras de Jodelet contribuyen a reiterar que, así como las representaciones se construyen a partir de las subjetividades, estas últimas también pueden ser modificadas por las representaciones, es decir el proceso no solamente es unidireccional sino mutuo, por tanto, la visión de escuela construida desde las subjetividades puede llegar a ser mantenida o replanteada de acuerdo con las experiencias a las que el sujeto este expuesto. Por otro lado, es de anotar que, así como la escuela tiene una imagen de hogar, también es vista como un escenario a través del cual es posible lograr encuentros con los demás, esta es una perspectiva planteada desde la relación con el otro, que de manera clara representa espacios de diversión y convivencia al

interior del espacio educativo, algunos de los testimonios que hacen referencia a este aparte son los siguientes:

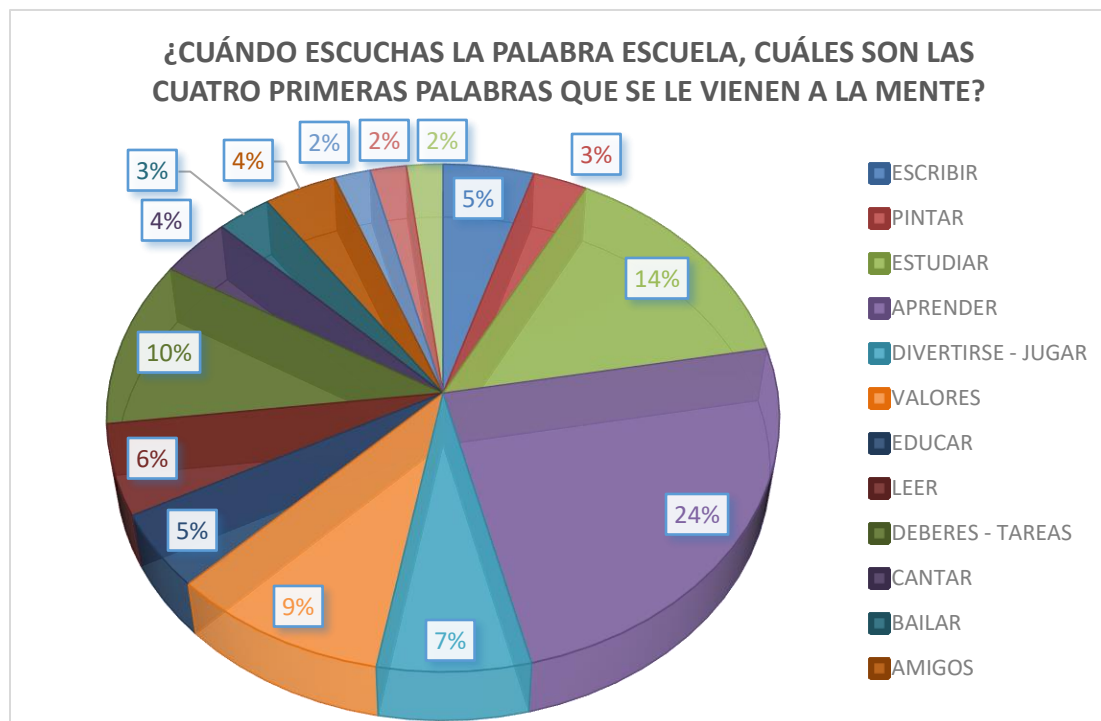
Para mí la escuela es un lugar de entretenimiento y aprendizaje donde nosotros venimos a aprender para ser unas mejores personas. (Estudiante E30, I.E. Morindó Santafé)
Es como mi segundo hogar, donde yo puedo aprender, me divierto con mis amigos todos los días. Aprendo algo más y me voy para la casa contenta. (Estudiante E5, I.E. Morindó Santafé)

Para autores como Moscovici (1991) la relación con el otro es fundamental, debido a que “la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama Alter (A), que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social” (p. 18). Desde esta postura es correcto decir que el objeto que podría considerarse en este caso la escuela, contiene elementos que son fundamentales como por ejemplo la relación entre los sujetos, el intercambio surgido en este contexto es el que hace posible que lleven a cabo procesos de comunicación, aprendizaje, enseñanza, negociación y disensos, que es lo que de manera concreta permite que se desarrollen normas de convivencia y procesos de aceptación entre pares, construyendo a su vez las representaciones sociales como modos de entenderse y actuar.

Con el propósito de ampliar el universo de creencias y actitudes que tienen sobre la escuela los estudiantes, se les pregunto acerca de los términos o palabras que reconocen son una descripción idónea para el concepto de escuela, cabe mencionar que las respuestas fueron analizadas de manera cuantitativa permitiendo arrojar los siguientes resultados:

¿Cuándo escuchas la palabra escuela, cuáles son las cuatro primeras palabras que se le vienen a la mente?

Figura 8. Significado de la escuela para estudiantes.



Nota. La figura muestra el significado que para los estudiantes tiene la escuela. Fuente: elaboración propia.

A partir de la figura anterior, se perfilaron algunos términos como los más compartidos o los más reconocidos entre los estudiantes de la institución educativa Morindó Santafé, entre estos términos se encuentran cinco con el mayor número de menciones: aprender con 24%, estudiar con un 14%, deberes y tareas 10%, valores con 9%, y escribir con un 7%. De estos cinco elementos aprender es el termino más asociado a la escuela.

Para autores como Abric (2001) esto obedece a una organización de las representaciones sociales que permite dilucidar los elementos que intervienen en el significado, en palabras del autor se establece que “los elementos constitutivos de la representación son jerarquizados, asignados a una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (p.18)

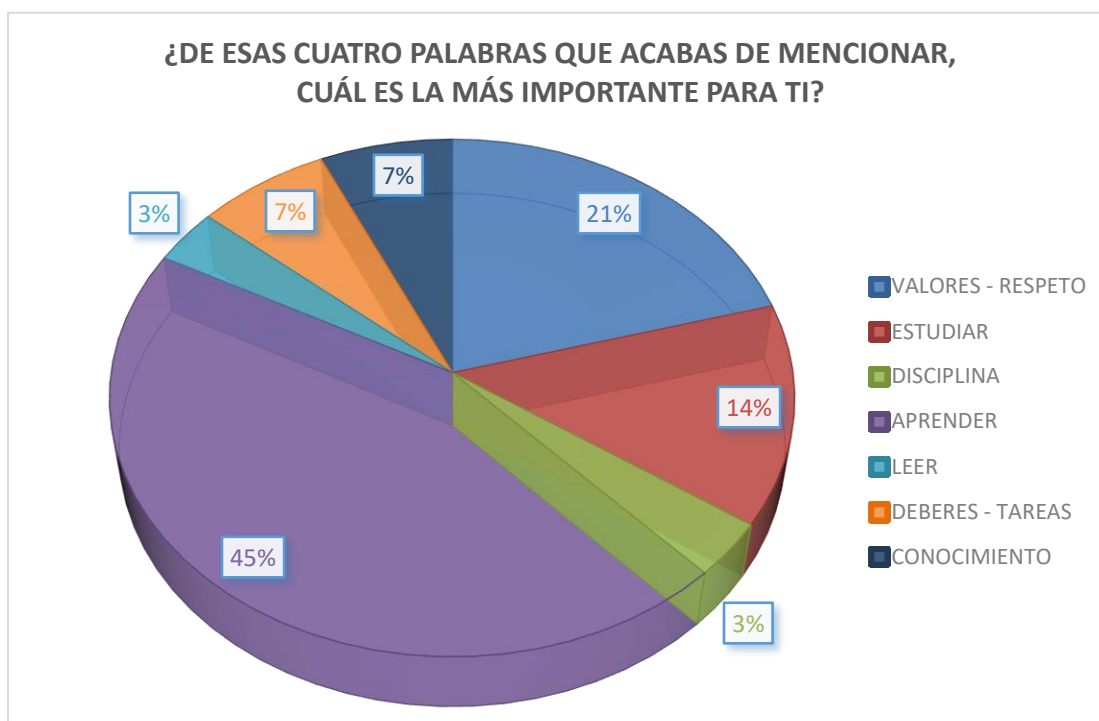
En ese sentido, los estudiantes relacionan el concepto de escuela al aprendizaje, término que es reiterado, ofreciendo una connotación particular a través de la cual es posible inferir que hablar de escuela es igual que hablar de aprendizaje, es decir que la importancia o representación social está en su función, y a partir de esa función de generar aprendizaje se desprenden las obligaciones que se requieren para lograr dicho propósito, es por ello estudiar y el deber de hacer las tareas, se vinculan coherentemente, porque el campo de la representación esta precisado en el papel que ejerce la escuela y el rol que ejerce el estudiante.

Desde esta perspectiva, se vinculan otros conceptos igual de importantes como por ejemplo leer con 6%, escribir y divertirse con 5%, es posible que cada uno de estos tres datos surjan de la experiencia cotidiana del estudiante, por tanto, la escuela es presentada como el cumplimiento de una serie de acciones y deberes que hacen que el contexto educativo, se resuma en el conjunto de experiencias educativas necesarias para la formación académica del estudiante.

¿De esas cuatro palabras que acabas de mencionar, cuál es la más importante para ti?

Los anteriores términos permitieron un acercamiento a la serie de significados que están inmersos en la representación que se tiene de escuela, sin embargo es posible que todos estos conceptos hagan alusión a las diversas opiniones o percepciones que tengan los estudiantes, ahora bien para poder determinar el núcleo central, es necesario especificar a partir de esa diversidad de términos cuales de estos guardan mayor relevancia, para tal fin se consultó a los estudiantes ¿cuál de las palabras antes mencionadas presentes en figura 8 es la que más se ajusta al concepto de escuela?, los resultados obtenidos se pueden observar en la figura 9.

Figura 9. Significado de escuela con mayor relevancia para los estudiantes.



Nota. La figura muestra el significado de escuela con mayor relevancia para los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

La figura 9 muestra con mayor ponderación el término aprender con un 45% de los estudiantes, así como valores con el 21% y estudiar con el 14%, el núcleo central de la representación está entonces entre estos tres términos, logrando establecer una base o estereotipo de escuela, que deja inferir una imagen general y global de dicho objeto (escuela). Lo anteriormente planteado permite comprender que la idea de núcleo central o núcleo estructurante planteada por Moscovici, 1961, persiste en el sujeto como una idea inamovible de la cual es posible agregar o reemplazar conocimientos, pero que son estos conceptos centrales como aprendizaje los que de manera contundente están presentes en la verbalización e interpretación de escuela, dado que están presentes en casi todas sus respuestas.

Si se pensara en modificar o ampliar el núcleo de central de la escuela como objeto, sería necesario establecer de acuerdo con Abric (2001) la función organizadora de la representación que consiste en “es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación, es en ese sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación” (p.21), por tanto si los contextos son movibles y cambiantes es posible que los términos como escribir, leer, cantar, amigos, uniforme, presentes en la figura 8 se modifiquen, dado que nacen de la relación que tienen con el núcleo central que puede ser aprendizaje, valores y estudiar.

Visto así una de las tareas como escuela y actores educativos, es lograr que los estudiantes logren incorporar nuevos conceptos que guarden relación con el núcleo central ya descrito, es así como será posible no solo contribuir a una formación más crítica y reflexiva, sino también a la riqueza intelectual de los educandos que merecen una visión más amplia de su formación educativa.

4.2.2. La escuela para los docentes: lugar para la enseñanza-aprendizaje, formación integral y crear y recibir conocimientos

El concepto de escuela para los docentes es descrito de forma similar al expresado por los estudiantes, sin embargo, agregan expresiones nuevas como la enseñanza, este término podría ser considerado surgido de la experiencia personal que tiende a relacionar el desempeño de sus funciones con la visión que se tiene del objeto, algunos de los testimonios elaborados por los docentes son los siguientes:

En la escuela se generan procesos de enseñanza aprendizaje, soportado en lineamientos, infraestructura, recursos, etc. (Docente D2, I.E. Morindó Santafé)

Espacio pragmático donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Docente D4, I.E. Morindó Santafé)

Los anteriores testimonios revelan que los conceptos están dotados de experiencias, expectativas y funciones, que son percibidas de manera colectiva por los docentes, ahora bien, como se había dicho la enseñanza en conocimientos y la formación en valores se convierte en el término que da singularidad y contrasta con las respuestas de los estudiantes, por tanto es posible que este término surja de la función ejercida por el docente en el contexto educativo, esta inferencia se ajusta a los planteamientos abordados por Abric, (2001) quien establece que la representaciones sociales “tienen también por función situar a los individuos y los grupos en el campo social...permiten elaborar una identidad social y personal, es decir compatible con los sistemas de normas y valores sociales e históricamente determinados” (p. 15).

Es posible que el aporte del autor sea planteado desde la identidad que concierne a una perspectiva cultural, sin embargo, un elemento que puede estar inmerso en la “cultura escolar” es la función y/o desempeño que cumple el docente y que está dado por su actitud, por tanto concebir la escuela como lugar que se define a partir de la enseñanza devela que ésta representación surge de la práctica, que no es otra que dar forma al acto de educar, en ese sentido, el docente está sujeto a cumplir con una serie de obligaciones de enseñanza que están determinadas por un sistema educativo general, que de manera categórica diseña los procesos que se deben seguir al interior de la escuela.

Por otro lado, entre los conceptos de escuela se develen otros que hacen relación a la trascendencia de la escuela en la formación holística de los estudiantes, considerando que existen otros elementos igual de importantes que el aprendizaje de contenidos y que tiene que ver con el reconocimiento del valor de la escuela en el contexto, por lo que se le otorga a la escuela una

importante responsabilidad que sin duda es formar conforme a sus necesidades y particularidades de su territorio y cultura, algunos de los testimonios que hacen referencia a esta postura son los siguientes:

Es el lugar donde confluyen diversos componentes o elementos que tienen como objetivo la formación integral de la comunidad, acorde a su contexto.

Es el núcleo social donde educandos y docentes vienen a aprender, a compartir y a practicar (manifestar) los valores que han aprendido en sus casas y en su comunidad.
(Docente D5, I.E. Morindó Santafé)

Es el lugar donde recibimos nuestros primeros conocimientos y donde nos formamos con valores (Docente D6, I.E. Morindó Santafé)

A partir de lo anterior, es posible decir que si bien es natural que se presente la escuela como formadora de valores sociales, este tema tiene una particularidad con la representaciones sociales, dado que para autores como Berger & Luckmann (1991) este obedece a una “intersubjetividad que establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia” (p.25) esta visión de intersubjetividad se plantea desde una reflexión acerca de que no solo se intercambian conocimiento sino también formas de entender la vida de manera individual y social, por tanto a eso que se tiene “conciencia” guarda relación con los valores que han sido culturalmente definidos y que por tanto es necesario enseñar y adquirir porque le permitirán al estudiante desenvolverse satisfactoriamente en su contexto.

Por ejemplo, enseñar valores como la responsabilidad al no cometer actos de robo por citar un caso, es posible que este categóricamente reprobado por la comunidad educativa, por tanto, es la escuela el lugar donde necesariamente se deberían debatir estos temas y por tanto dar

sentido a la conciencia como medio que permite orientar la vida en actos de comportamiento que definen una sociedad integral. Sin embargo, no solo la escuela es vista para formar en valores sino también para despertar las subjetividades en los niños, es decir para ayudarlos a desarrollar un pensamiento propio, algunos de los docentes que hace referencia a este aspecto lo plantean de la siguiente manera:

Es el espacio habilitado para despertar el interés de los niños para descubrir su propio entorno, conceptualizarlo, analizarlo y retroalimentar sus ideas. (Docente D3, I.E. Morindó Santafé)

Es el lugar en el cual se crean los conocimientos a partir de las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes y de los conocimientos aportados por el docente y sus compañeros. (Docente D1, I.E. Morindó Santafé)

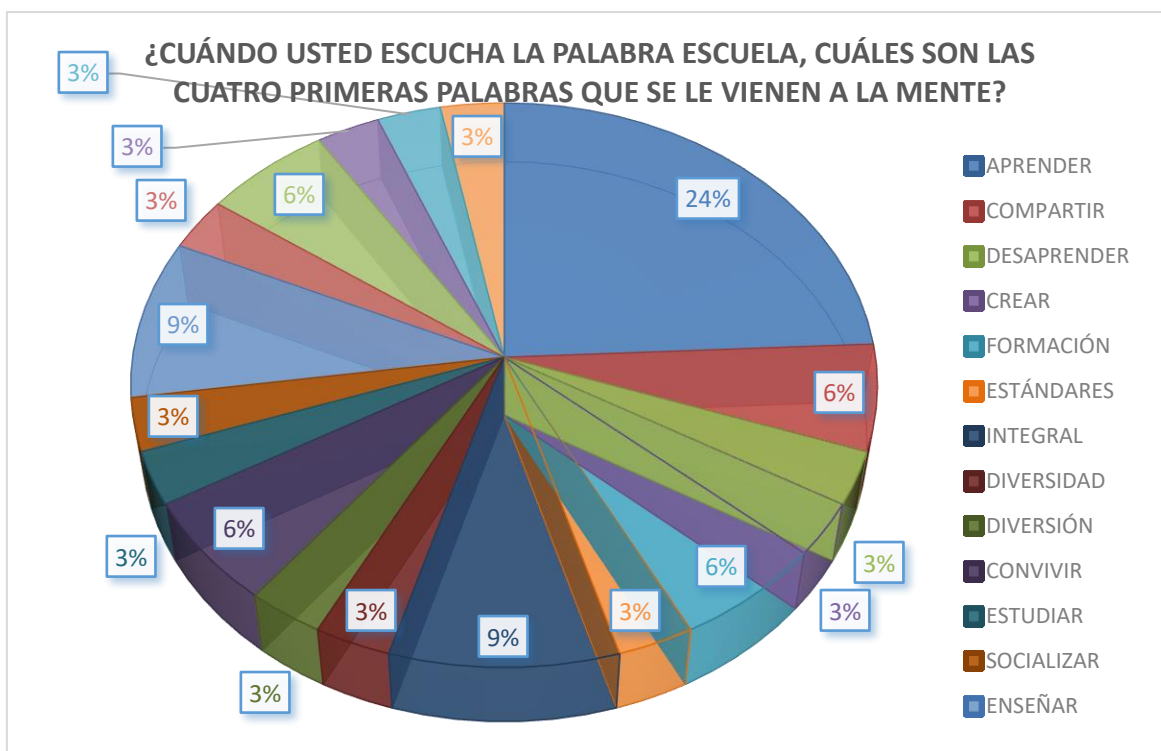
Lo anterior da lugar a establecer la importancia de lo individual, es decir como a partir de la escuela se reconoce la trascendencia de que el estudiante asuma una actitud crítica y propositiva frente a su entorno y cotidianidad, algunos autores que han explicado este tema son Marková, (1996) cuando plantea que los sujetos son parte de un “entorno social simbólico. Al mismo tiempo ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje... Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutua mente interdependientes” (citado por Araya, 2002, p. 163).

Lo que plantea la autora tiene que ver con que si bien las representaciones sociales orientan el conocimiento y el comportamiento de los sujetos, este pensamiento común no es impuesto sino que se forma a la luz de la subjetividad del mismo individuo, por tanto lo que algunos docentes plantean es que la escuela debe contribuir a que el estudiante como individuo este equiparado para expresar su subjetividad, y por tanto descubrir sus propios sistemas de

pensamiento en un ejercicio de análisis y lenguaje, parafraseando al Marková, lo que se busca es que interprete su realidad y la exprese de manera personal y coherente ante los demás.

Cuándo usted escucha la palabra escuela, ¿cuáles son las cuatro primeras palabras que se le vienen a la mente?

Figura 10. Significado de escuela para Docentes.



Nota. La figura muestra el significado de escuela para los docentes. Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva de los docentes la palabra escuela representa una variedad de conceptos más amplia que la expresada por los educandos, formando así una serie de elementos que se encuentran inmersos en la representación social de la escuela. De acuerdo con la figura 10, el término más asociado a escuela es enseñar con 24% de la respuesta en los docentes, con una diferencia significativa del 9% se encuentran los términos de formación y conocimiento, de igual modo aprender y sociedad adquieren una valoración del 6% cada una.

Esta dimensión cuantitativa, permite establecer la presencia de elementos que si bien son conceptuales, se encuentran estrechamente arraigados al representación de escuela, otorgando elementos que brindan una visión amplia del objeto, cabe señalar que la representación de escuela para los maestros es un cumulo de procesos de enseñanza que abarcan experiencias de formación y conocimiento, por tanto la escuela se formaliza como un espacio en cual tanto docentes como estudiantes cumplen una función que recae en el acto de aprender lo que se enseña.

Cabe agregar que los términos que adquirieron una un porcentaje que podría considerarse menor como lo son estándares, crear, compartir, convivir, desaprender, integral, diversión, diversidad, entre otros, cada uno con un valor de 3% en la repitencia de la respuestas de los docentes, podrían considerarse elementos periféricos, que en palabras de Abric (2002) “se organizan alrededor del núcleo central...abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno...desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación” (p. 23)

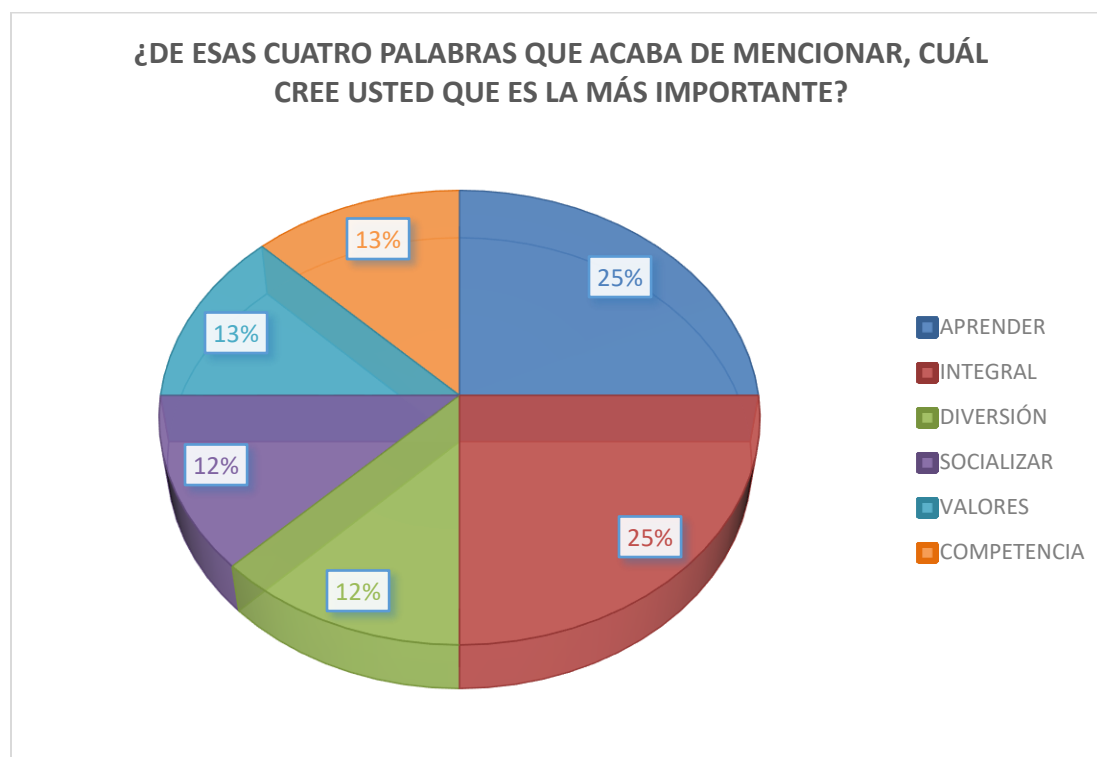
Los términos menos mencionados pueden considerarse periféricos, es decir próximos al núcleo central, y que contribuyen de manera coherente a formalizar algunas claridades y a justificar o ilustrar de manera más ejemplificada el núcleo de la representación, es por tanto un complemento argumentativo que le da sustento del núcleo central, a modo de ejemplo si el núcleo central resultara ser para los docentes *enseñar*, las palabras conocimiento, valores, normas, serian una explicación de que se debería enseñar, es decir da complementariedad al significado, ofreciendo a si una organización de la representación que permite ser expresada y valorada como cierta, cumpliendo con los “requisitos” para ser transmitidos a los demás.

Al igual que los estudiantes, para acotar el núcleo de la representación se les pidió a los docentes mediante la aplicación del cuestionario que respondieran a la siguiente pregunta:

¿De esas cuatro palabras que acaba de mencionar, cuál cree usted que es la más importante?

Los resultados son muy dicentes y muestran de alguna manera que se obtuvieron los mismos elementos descritos en el concepto de escuela. La figura 11, presentada a continuación presenta el orden de los resultados.

Figura 11. *Significado con mayor repitencia para los docentes.*



Nota. La figura muestra el significado de escuela con mayor relevancia para los docentes. Fuente: elaboración propia.

En relación con la figura 11, se evidencia que las respuestas estuvieron planteadas de manera semejante, las respuestas aprender e integral obtuvieron un 25% cada una, siendo este el porcentaje más alto de las repuestas. Estos podrían considerarse los términos mayormente asociados a la

escuela, por tanto, aprender se consolida como el elemento crucial que permite que tanto docentes como estudiantes lo determinen como núcleo central de su representación de escuela, es entonces una relación de aprendizaje la que se evidencia en la vida cotidiana del contexto escolar.

De igual modo, términos como competencia y valores obtuvieron un 13%, se incluye además socializar y diversión con 12%. De estos resultados es posible inferir que el núcleo central de la representación esta mediado por la construcción social de la escuela, configurada alrededor de elementos que son comunes para todos los docentes, es por ello aprender e integral son dos términos que definen en amplitud y funcionalidad el papel que cumple la escuela en la sociedad.

Siguiendo nuevamente los postulados Moscovici (1961) la función más importante de las representaciones sociales es la “constitución de un saber común” parece que la formalización de aprender como concepto de escuela, se convierte en el elemento que permanece inmerso en los actores educativos, por tanto queda evidenciado que los conocimientos e informaciones que se tienen con respecto su significado, son compartidos y valorados de manera colectiva por la comunidad rural, agregando además que estos están estrechamente relacionados con la función del aprendizaje, dejando claro que para los docentes este debe ser un propósito integral en el que convergen conocimientos, valores ciudadanos.

4.2.3. Creencias y actitudes construidas alrededor de la escuela en los estudiantes.

El sistema de actitudes formadas a partir de la escuela como objeto concreto de la realidad social, establece de manera colectiva una serie de expectativas y creencias a través de las cuales es posible no solo establecer un contenido, por medio del cual los sujetos suelen emitir juicios y razones explicativas del objeto, sino que, además del contenido se pretende comprender los

procesos prácticos que son guiados a partir de las actitudes y que de manera concreta son indispensables para la formación de las representaciones sociales. En ese orden de ideas, algunas de los testimonios con respecto a la pregunta ¿Para qué crees que sirve una escuela? Los estudiantes respondieron:

Para ayudar a jóvenes y niños que quieran ser alguien en la vida y se quieran superar a sí mismo. (Estudiante E31, I.E. Morindó Santafé)

Para tener un país con mejor aspecto, porque si estudiamos aprendemos cosas, como ingeniero, abogado, secretariado, etc, para tener un buen futuro. (Estudiante E32, I.E. Morindó Santafé)

Para formarnos, para ser mejores personas, para tener nuevas oportunidades, para alcanzar nuevas metas. También para aprender a socializarnos con otros compañeros y no estar ignorantes en la vida. (Estudiante E33, I.E. Morindó Santafé)

Para aprender nuevas cosas, es aquí donde aprendemos a expresarnos y donde nos enseñan a formarnos como persona. (Estudiante E34, I.E. Morindó Santafé)

Para enseñar y crear una mejor persona a la sociedad. (Estudiante E35, I.E. Morindó Santafé)

Para tener una buena convivencia y un mejor futuro. (Estudiante E36, I.E. Morindó Santafé)

Para los estudiantes el aporte de la escuela a sus vidas es fundamental, en base a lo expresado, la escuela se convierte en el espacio por excelencia que permite formarlos académicamente, donde además les ofrece una educación para ser mejores personas en términos axiológicos, esta visión positiva de la escuela, es sin duda una creencia a través de la cual los estudiantes orientan su conducta, considerando que es necesario asistir a la escuela porque lo que adquiere es un saber integral que engloba un conocimiento, un saber ser como persona y una contribución a la sociedad, expresando que el bien no solo será para ellos mismos sino también para su comunidad.

Lo anterior se ajusta a lo planteado por Araya (2002) cuando establece que “Las representaciones sociales en definitiva, 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” (p. 11) por lo que la escuela significa entonces un escenario ya conceptualizado socialmente y que los estudiantes expresan como una reproducción de lo que colectivamente se tiene idealizado sobre la escuela.

Por otra parte, los estudiantes tienen la creencia de que la escuela es sinónimo de éxito en el futuro, por tanto el compromiso educativo es una actitud necesaria si lo que se pretende es que la escuela cumpla con las exigencias que se le han adjudicado, este aspecto es planteado de esta manera porque pareciera que la escuela representa el único escenario a través del cual se concretan las oportunidades para una mejor vida, algunos de los estudiantes que lo expresan de esta forma son los siguientes:

Para aprender y también sirve para ser mejores en nuestra vida, salir adelante con lo que tenemos y tener un propósito en la vida. (Estudiante E19, I.E. Morindó Santafé)

Para salir adelante y lograr las metas que uno quiere. (Estudiante E22, I.E. Morindó Santafé)

Para educar a salir adelante, aprender muchas cosas y ser alguien en la vida. (Estudiante E26, I.E. Morindó Santafé)

Para educarnos sobre lo que tenemos que ser en un futuro cercano y no quedarnos varados en un lugar y mirar más allá de lo que estamos acostumbrados. (Estudiante E30, I.E. Morindó Santafé)

Cabe señalar que lo anterior refleja un cúmulo de expectativas acerca de lo escuela en este aspecto autores como Abric (2001) plantean que este tipo de expresiones hacen alusión a una función de las representaciones que corresponde a un “sistema de anticipaciones y expectativas”, estas son explicadas desde la postura de que la representación es “prescriptiva de

comportamientos o prácticas obligadas. Definen lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado” (p.17). Visto de esta manera es correcto pensar que la disposición hacia creencias positivas de la escuela permite generar una serie de comportamientos que se consideren necesarios para el logro de tal fin, es decir para que las expectativas se conviertan en realidad.

Este sistema de creencias y expectativas puede convertirse en un referente para el impulso de posteriores experiencias y el desarrollo de juicios valorativos o evaluativos, que hacen posible discursos críticos y reflexivos acerca de cuál es rol que realmente cumple la escuela, cabe añadir que en la búsqueda de dar realidad a dichas expectativas se formalizan procesos integrativos en los que intervienen acciones, y sistemas de pensamiento que al ser comunicados y llevados a la realidad logran establecer procesos de innovación, esto es lo que en las representaciones sociales se denomina como proceso de anclaje.

Ahora bien, el proceso de anclaje se constituye de acuerdo con Araya (2002) como “la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas y de los grupos, el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones” desde esta perspectiva se señala que al hacer real las expectativas en este caso de un mejor futuro se reafirman algunos conceptos ya adquiridos pero también surgen otros, que van a depender de los nuevos escenarios o nuevo sistema de creencias dependiendo el contexto social actual en el cual se esté inmerso.

4.2.4. Creencias y actitudes construidas alrededor de la escuela en los docentes

Para los docentes, la creencia de escuela está sujeta a diversos procesos que entrelazan la trascendencia de su labor con las exigencias de una sociedad global, en este aspecto es necesario traer a colación a Banchs (1988, 1990) y Herzlich (1975) quienes señalan que la focalización de

elementos en la representaciones sociales tiene que ver con la “implicación o atractivo social de acuerdo con los intereses particulares que se mueven dentro de la persona inscrita en los grupos de pertenencia” (p.39) por tanto es posible que las representaciones de escuela para los docentes estén sujetas a interpretaciones que a su vez están formadas en relación con las experiencias a las que se encuentra inmerso el docente.

Cuando se plantean la interpretación corresponde a una manera de presentar los posibles códigos colectivos formados a partir de la legitimación de hábitos, preceptos o estereotipos alrededor del rol que desempeñan los docentes en su quehacer educativo, sin embargo, la representación guarda a su vez un importante cumulo de opiniones subjetivas que brinda de manera singular connotaciones propias que al ser proyectadas develan la objetivación de la representación social que se tiene de la escuela. Desde esta postura algunas de las respuestas de los docentes con relación a la pregunta ¿para qué sirve la escuela? son las siguientes:

Para desarrollar las habilidades necesarias que permitan potenciar las actitudes de los estudiantes. (Docente D1, I.E. Morindó Santafé)

Para formar y preparar al estudiante en su interacción con la sociedad en componentes como el ser, saber y el hacer. (Docente D2, I.E. Morindó Santafé)

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se garantice un cambio de actitud y aptitud entre los participantes de dicho proceso. (Docente D4, I.E. Morindó Santafé).

Para forjar en los estudiantes un mejor futuro con mejores oportunidades que les permita seguir estudiando y alcanzar una carrera universitaria que les permita tener un buen empleo. (Docente D3, I.E. Morindó Santafe).

Capacitar, enseñar, brindar distintos tipos de conocimiento, ya sea en ámbitos culturales, sociales, religiosos y otros. (Docente D7, I.E. Morindó Santafé)

Para aprender a formarnos en conocimientos y valores, los cuales nos sirven para aprender a ser persona, entre esas respetuosos y amables. (Docente D8, I.E. Morindó Santafé)

A manera de inferencia es posible establecer que la escuela, tiene una representación unificada en los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé y a partir de allí han construido su visión de escuela. Para analizar de manera detallada esta representación es necesario recurrir a los postulados de Moscovici (2002), quien considera que para ello se requiere de tres elementos “conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (p. 41).

Visto de esta forma tanto la información y la actitud que se tiene de la escuela son favorables, sin embargo están basadas desde una perspectiva que parece ser orientada hacia la expectativa y el deber ser de la escuela en términos de pensamiento generalizado, son ambiguos los elementos que brindan identidad a la escuela rural, por tanto el campo de representación está basado en premisas que son presentadas desde la funcionalidad de un rol previamente definido tanto para estudiantes como para docentes.

En otras palabras, la creencia de escuela se basa en la función que cumplen los docentes, por tanto, si la función del docente es impartir conocimientos y valores, la escuela es considerada entonces el lugar donde se adquieren dichos elementos, es decir que la escuela es dependiente al tipo de relaciones que en ella se dan. Contrario a esta postura, algunos docentes coincidieron en señalar que la actitud de la escuela no recae solamente en el docente sino también en el estudiante. Algunos de los testimonios al respecto son los siguientes:

Para la consecución de muchos aprendizajes, para despertar en el niño ideas nuevas, para incentivar el pensamiento crítico y la reflexión de valores importantes para la formación del ser humano y su accionar como habitante de una comunidad que necesita de la ética y el buen convivir. (Docente D3, I.E. Morindó Santafé)

Para vivenciar los valores, manifestar la diversidad, compartir conocimientos, recrear la cultura, y aprender a conservar el medio ambiente. (Docente D5, I.E. Morindó Santafé)

Para formar buenos ciudadanos. (Docente D6, I.E. Morindó Santafé)

Para integrar a los estudiantes de una forma adecuada a la sociedad. Para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida, la convivencia, para adquirir saberes y competencias básicas que permitan a los estudiantes a desenvolverse en su vida cotidiana. (Docente D9, I.E. Morindó Santafé)

Pensar en la escuela como espacio que posibilita la convivencia, el compartir, el conservar el medio ambiente, el pensar crítica y reflexivamente, guarda de manera implícita una actitud que expresa una posición que va más allá de la función “operativa” de la escuela de enseñar y transmitir conocimientos, lo que refleja es un comportamiento orientado hacia la acción misma de reconocer la trascendencia del acto educativo, si bien la actitud es definida como por Ibáñez (1988) como “la actitud se sitúa exclusivamente en el polo de las respuestas. El concepto de actitud implica la existencia de un estímulo “ya constituido” hacia el cual se reacciona según el tipo de disposición interna que se haya construido hacia él” (p.45).

La respuesta ante un estímulo es entonces la actitud, que puede decirse surge de una determinada representación, por lo que las repuestas que se orientan hacia la acción de ciudadano del mundo, revelan que la escuela ofrece un importante número de experiencias que expanden el campo de la representación de escuela, logrando que se creen diversos significados que definen a la escuela como lugar idóneo para formalizar la relación con otros y con los elementos que conforman la sociedad.

Finalmente, a partir de todo lo planteado hasta el momento es posible plantear que la representación de escuela está ligada a procesos que surgen de la experiencia, pero que tiene una importante visión del futuro, es decir, se piensa en la escuela desde la cotidianidad del presente,

pero también desde la expectativa que trae el futuro, a la escuela por tanto se le han delegado por parte de la comunidad educativa rural una importante labor que corresponde en cierto modo a mejorar las condiciones de vida de los sujetos que están a su alrededor. Los docentes y estudiantes, por un lado, reconocen ese compromiso, sin embargo, sus significados fueron algunas veces ambiguos y otros precisados en la trascendencia del aprendizaje y la enseñanza. Estos dos términos develaron un núcleo común de la representación social que se tiene sobre la escuela.

4.3. Resultado objetivo 3: diseñar una propuesta de intervención y visión compartida del P.E.I. En la institución Educativa Morindó Santafé de la ciudad de Montería.

Desde el primer capítulo hasta el presente se ha hablado de las representaciones sociales como el medio a partir del cual: se fundamentan las relaciones humanas, se crean significados y se transmiten visiones de mundo, estas posturas basadas en reconocidos autores como Serge Moscovici, Denis Jodelet y Jean Abric, permitieron poder reconocer las diferentes formas a través de las cuales el ser humano construye con otros modos y estilos de vida, son estas representaciones sociales las que hoy nos permiten realizar esta propuesta de intervención y visión compartida del PEI, entendiendo este último como la ruta de trabajo que orienta y establece los procesos que al interior de una institución educativa se desarrollan.

Es en ese orden de ideas, a continuación, se pondrán de manifiesto una serie de sugerencias específicas que de manera autónoma serán sometidas a consideración por parte de las directivas académicas de la Institución Educativa Morindó Santafé, para luego ser articuladas a los procesos oficiales del PEI, particularmente en sus diversas gestiones como lo son: la gestión de directiva-administrativa; académica-pedagógica y de la comunidad. Unido a las representaciones sociales serán clave para el desarrollo de esta propuesta el reconocimiento de

las necesidades y potencialidades de una comunidad académica que merece ser fortalecida y enriquecida.

Las instituciones educativas se han convertido en un escenario donde confluyen una gran diversidad sujetos dotados de diferencias que pueden ser, étnicas, físicas, ideológicas, culturales y/o económicas, emocionales, y específicamente diferencias en el aprendizaje, la pregunta que surge en medio de esta realidad tan diversa es ¿qué tan preparada esta la escuela rural para garantizar los derechos educativos de todos sus estudiantes? el anterior cuestionamiento representa una gran responsabilidad y compromiso inagotable por fortalecer las políticas institucionales desde una perspectiva humanista, pluralista y equitativa. Es desde panorama diverso y participativo que se iniciara por desglosar una propuesta centrada en la Justicia Curricular.

En este aspecto De la Cruz Flores (2016) plantea que la Justicia curricular evoca no sólo al derecho a aprender, si no a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía y la participación activa en las esferas públicas y privadas de la sociedad contemporánea, este argumento revela en cierta medida la necesidad de generar un sentido de apropiación y autonomía para las comunidades educativas con debilidades manifiestas, las cuales deben empezar por reconocerse como sujetos partícipes en los procesos de construcción de un proceso formativo, por medio del cual sea visible los propósitos y visiones de una sociedad que pueda procurar por la formación integral de todos sus miembros.

Todo lo anterior, implica un cambio estructural para las instituciones educativas de la sociedad actual, puesto que debe facilitar en gran medida los espacios para que se logre efectuar las relaciones bajo un ambiente de respeto y equidad una equidad que no estará marcada por

estereotipos o ideas equivocadamente apropiadas. Por tanto, se propone iniciar por reconocer la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como proceso que permitirá liderar cambios estructurales en beneficio de toda la comunidad educativa, por medio del cual sea posible hacer frente a la búsqueda de relaciones incluyentes y humanizadoras entre los sujetos de un contexto rural.

Finalmente, se expone a continuación una propuesta de intervención y visión compartida del PEI, cabe anotar que esta propuesta está organizada en relación a una serie de aportes específicos a cada uno de los componentes básicos que contiene el PEI, es importante resaltar que estos aportes surgen del previo trabajo investigativo que permitió el reconocimiento de diversas fortalezas y necesidades desde el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, así mismo, se suman los aportes de reconocidos autores que de manera específica han aportado al debate teórico de las realidades educativas.

Entender el currículo como guía y orientación para el desarrollo educativo es determinante, considerando que este debe ser una construcción conjunta, a través de la cual se incorporen y legitimen nuevos propósitos educativos, innovadoras estrategias educativas, metodologías incluyentes y donde se aborden temas estructurales de la sociedad, a través de la investigación como medio de aprendizaje. Son múltiples los escenarios a través de los cuales se puede transformar la escuela, sin embargo es necesario que exista un punto de partida y de encuentro entre todas las escuelas presentes en el territorio colombiano, es por ello que se propone como principio unitario la interculturalidad, que sea esta una sinergia entre todos los territorios del país, que si bien construirán de manera distinta su proyecto educativo, los unirá una visión de escuela incluyente donde es posible educar sobre la base de la educación como derecho fundamental para todos los ciudadanos.

El siguiente cuadro permitirá leer de manera general y específica los aportes y complementos considerados necesarios para ser incluidos en el PEI de la Institución Educativa Morindó Santafé:

Tabla 1. Áreas de gestión institucional y sus componentes según el MEN.

Áreas de gestión institucional y sus componentes según el MEN		
Proceso de Gestión	Componentes	Propuesta
Gestión directiva-administrativa	<i>Convivencia:</i> se ocupa de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y su entorno y a la manera como se tramitan los conflictos, en el marco de la promoción de los derechos y deberes y el respeto a la diversidad.	Construcción socioeducativa de la interculturalidad como base para la justicia curricular.
	<i>Participación:</i> promoción del aporte de directivos, maestros, estudiantes, familias/acudientes, y comunidad en los procesos escolares para dinamizar y consolidar el PEI.	Participación: comunicación intercultural verbal y no verbal como base para la creación de una tercera cultura.
	<i>Recursos educativos:</i> incluye el presupuesto, conjunto de medios didácticos y espacios institucionales dispuestos para el aprendizaje.	Condiciones que merecen una educación equitativa
Gestión académica-pedagógica	<i>Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo:</i> focaliza los aspectos misionales, trata la estrategia pedagógica y evaluativa.	Objetivación del saber y las practicas educativas Denis Jodelet (1984)
	<i>Formación en ciudadanía:</i> incluye los mecanismos para orientar la formación en ciudadanía, el trabajo colaborativo, los deberes y derechos.	El consenso social mediante el cual se establece lo positivo o negativo, como camino para lograr un cambio de actitud. Moscovici
	<i>Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente:</i> acciones para fortalecer la gestión académica y el desempeño laboral.	Cualificación bidimensional de los docentes que añade a lo afectivo un el elemento cognoscitivo.
Gestión de la comunidad	<i>Pertenencia al contexto, proyección a la comunidad y relaciones institucionales:</i> el conjunto de estrategias y alianzas de la Institución educativa con base en el reconocimiento del contexto.	La importancia de los egresados en la proyección de la escuela.
	<i>Seguimiento a egresados:</i> el seguimiento a sus elecciones académicas, laborales y sociales que permitan realizar ajustes al PEI necesarios de acuerdo con las demandas de la sociedad actual.	
	<i>Prevención de riesgos:</i> se ejecutan estrategias para detectar, prevenir y mitigar riesgos naturales, físicos y psicosociales que puedan afectar las dinámicas institucionales.	

Fuente: elaboración propia

4.3.1. Gestión directiva y administrativa: Construcción socioeducativa de la interculturalidad como base para una la justicia curricular

La gestión directiva y administrativa demandan del desarrollo de nuevas posturas educativas a través de las cuales se comience por construir una nueva visión de escuela, a través de la cual sea posible la puesta en marcha de innovadoras propuestas de enseñanza, que vayan de la mano de procesos de inclusión, e investigación educativa, de manera que se privilegie la participación activa de todos los agentes educativos, docentes, educandos y padres de familia, en un contexto donde la autonomía y el ideal de ciudadano se conviertan en el interés central de la educación escolar.

Es de anotar que el lenguaje intercultural hace referencia a lo que podría concebirse como la consecuencia de una sociedad cada vez más multicultural, donde en un mismo espacio convergen un importante número de sujetos que se reconocen como diferentes, en este aspecto es necesario que ese encuentro pluriétnico sobre pase los límites de la mera aceptación de la diversidad cultural y se empiece por pensar en las relaciones de respeto, intercambio y consenso, necesarios para garantizar una convivencia pacífica y enriquecedora para aquellos que son capaces de valorar la riqueza de convivir con el otro . Es en este nuevo escenario que se proponen para la escuela elementos interculturales como los siguientes:

Se trata de modelos donde el personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos; donde se legitima la diversidad étnica y cultural; donde los procedimientos de evaluación favorecen la igualdad; donde los currículum y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales; donde el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos; donde los estilos de enseñanza y la motivación son adaptados

al grupo; donde el alumnado de los diferentes grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela; donde profesorado y alumnado adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación; donde niñas y niños son entrenados en la resolución positiva de los conflictos (Pérez, 2004, p,12)

Lo señalado por el autor ejemplifica la manera no solo como es posible abordar el contexto escolar, sino también la manera como este debe transformarse desde su interior. Comprender la realidad de las poblaciones en las cuales la escuela está inmersa es el primer paso para garantizar el modelo educativo coherente y pertinente, teniendo en cuenta que una de las realidades de la educación en Colombia, es que esta representa el único medio posible a través del cual los niños (a) y jóvenes logran un mejor futuro, por tanto, negarles una buena educación sería, por tanto, condenar a la sociedad a continuar rodeados de desigualdad y atraso.

- ***Convivencia: creación de aulas inclusivas.***

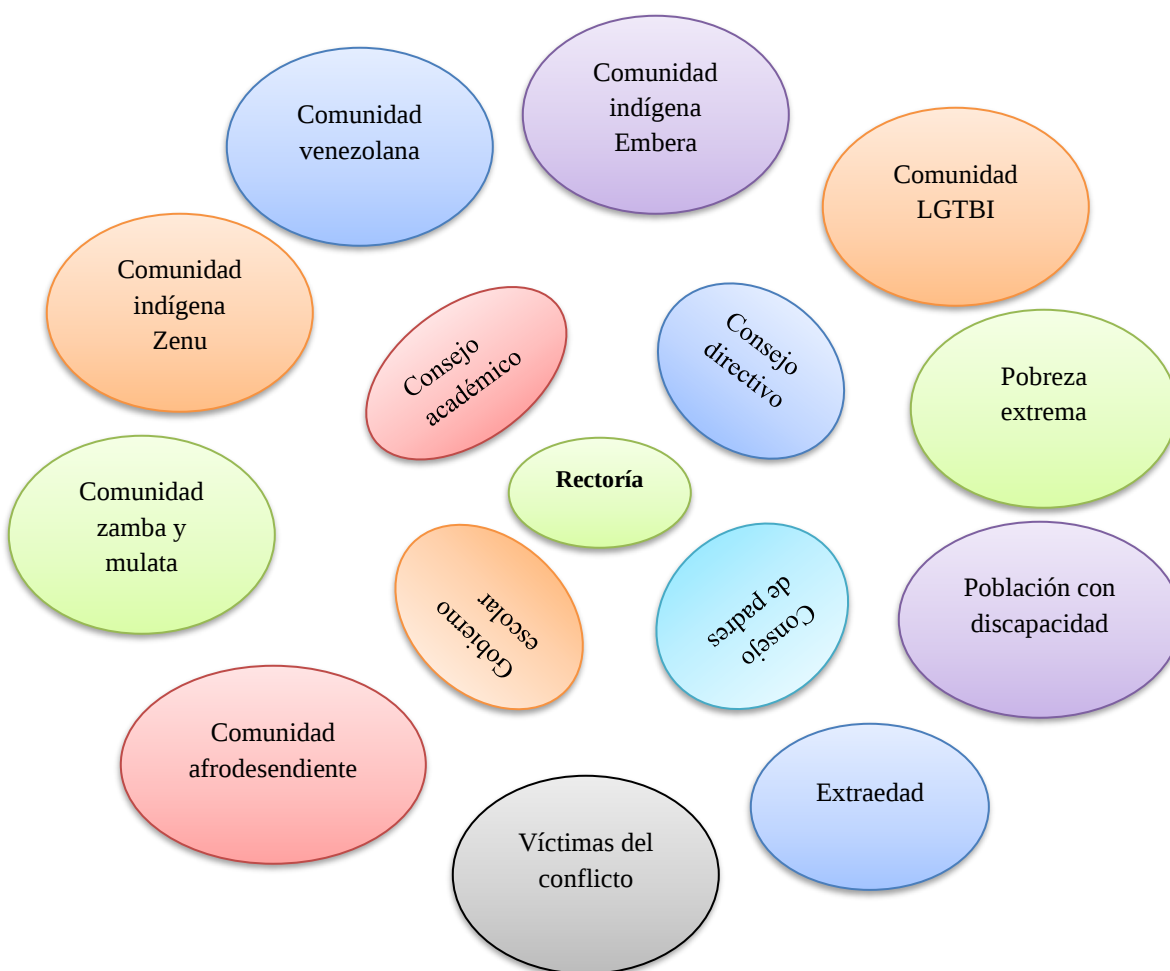
La convivencia se propone desde la formalización de ambientes y aulas inclusivas, para ello será necesario no solo la caracterización de las poblaciones estudiantiles sino también la divulgación de su presencia como un hecho enriquecedor, por tanto, se propone establecer lo que llamaríamos un *organigrama circular* donde sea posible el reconocimiento y exaltación de aquellas comunidades y estudiantes que podrán sentirse integrados y aceptados en su propia escuela:

Es pertinente inicialmente hablar de la nueva teoría de la educación inclusiva a bordada por Stainback, y Stainback en el año 1999 denominada Aulas Inclusivas, en esta nueva forma de visualizar la educación se pretende integrar a la escuela en el proceso social

de inclusión, la cual consistirá en reorganizar los ambientes educativos de tal manera que se conviertan en escenarios amplios, solidarios, equitativos, especiales e incluyentes, los autores definen el aula inclusiva como “el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula” (p,14).

En ese sentido el *organigrama circular* se propone utilizando el siguiente ejemplo:

Figura 12. *Organigrama curricular*



A partir del grafico anterior, es posible señalar que un modelo de escuela intercultural que propenda por una justicia curricular, reúne una serie de elementos necesarios para la formación holística de los futuros ciudadanos, debido que a través de este se está contribuyendo a una educación que reconoce, visibiliza e integra, centrada en el aprendizajes desde una perspectiva humanista, donde el hecho de aceptar y reconocer la existencia del otro hace posible incorporar nuevas relaciones de intercambio y de aprendizaje, abriendo la posibilidad de construir estrategias de enseñanza para todos. Cabe señalar que el organigrama circular permitirá además de la visibilización de las poblaciones que integran la comunidad educativa de la institución, realizar un primer redireccionamiento hacia la finalidad o propósito educativo, es decir, explicitar como el objetivo de una educación intercultural está siendo apropiado y e incorporado en todos los procesos del proyecto educativo institucional PEI, esta aseveración se plantea teniendo en cuenta que de acuerdo con Thompson, (2009) los organigramas representan:

“Son la representación gráfica de la estructura orgánica de una organización que refleja, en forma esquemática, la posición de las áreas que la integran, sus niveles jerárquicos, líneas de autoridad” (p.1) en este caso más allá de exponer este nivel jerárquico esta la finalidad, la cual corresponde a un tipo de organigrama, en palabras de Elio Rafael de Zuani en su libro *Introducción a la Administración de Organizaciones*, “pongo a consideración del lector la siguiente clasificación de organigramas: 1) Por su naturaleza, 2) por su finalidad, 3) por su ámbito, 4) por su contenido y 5) por su presentación o disposición gráfica” (citado por Thompson 2009). En este caso estaríamos ante un organigrama por su finalidad que no es otra que la de dar lugar y representación no solo

simbólica sino también institucional a todas las poblaciones que integran la comunidad académica de la institución.

De igual modo, la estructura circular del organigrama permite evidenciar la no existencia de relaciones de poder si no la convergencia de actores que se requieren reconocer en el marco de una convivencia basada en el respeto y el cumplimiento de normas que permiten el desarrollo de un proceso sistemático y administrativo a través de cual es posible cumplir con las garantías de atención y acompañamiento a todos sus miembros.

Para el logro de participación basada en una comunicación intercultural y la justicia curricular se propone a partir de la incorporación de nuevas metodologías, nuevos términos, conceptos y significados, en ese sentido, retomando los postulados de Baños (2012), será necesario el fortalecimiento de una motivación que movilice a los actores educativos a compartir un dialogo constructivo basado en el respeto y la participación, de acuerdo con los Baños la motivación que tengan las personas en el encuentro intercultural “favorecerán la superación de obstáculos personales y contextuales, para poder llegar a unos significados compartidos entre ambas personas, en la llamada tercera cultura, basado en la teoría de la construcción de la tercera cultura” (Casi, 1993, como se citó en Baños 2012, p.227).

Desde esta perspectiva entenderemos la tercera cultura como la convergencia de la diversidad unida por espacio e intereses comunes, es decir, la integración de unos actores que participan en un diálogo que es retroalimentado y construido desde diferentes perspectivas, construyendo así una combinación de significados, visiones y aspiraciones, en ese sentido la comunicación será el vínculo a partir de cual todos son reconocidos y

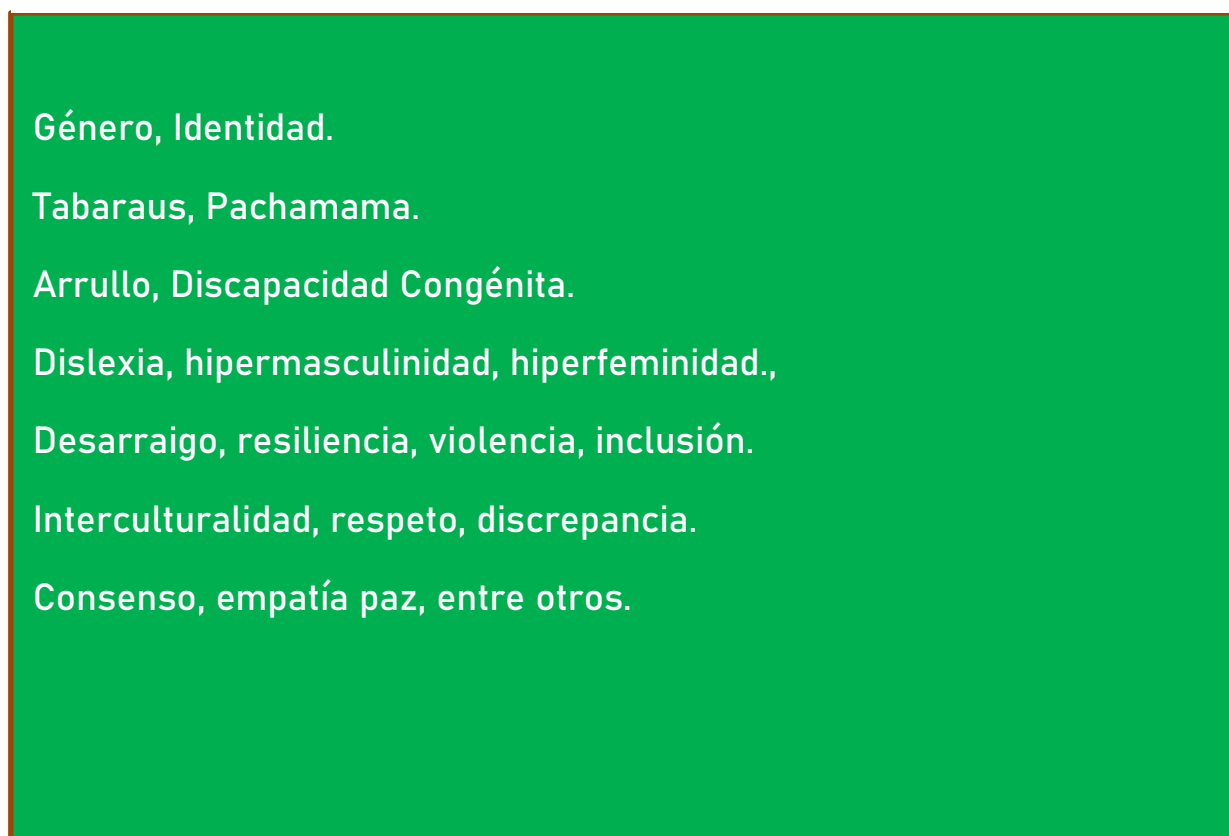
tomados en cuenta, es de anotar que lo que llamaremos tercera cultura corresponde según Snow (1977), a la superación de una “incomunicación superable con el advenimiento de una tercera cultura resultante de un diálogo entre las partes opuestas” (citado en Álvarez, 2005, p.11). en ese sentido como estrategia para la aplicabilidad y desarrollo de esta tercera cultura o cultura integrativa se propone:

Lenguaje verbal: desde el lenguaje verbal se propone la consecución de nuevos significados que surjan de las realidades de las poblaciones reconocidas así mismas como distintas, con necesidad de reconocimiento y participación, en ese orden se propone una la concertación de un espacio a partir del cual se elaboren nuevos significados que merezcan ser debatidos y divulgados entre la comunidad educativa, en este aspecto se estarían retomando los postulados de Moscovici al establecer que en este caso los significados aportan conocimiento y es este mismo conocimiento el que permite distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado.

Como técnica inicial se sugiere que el mediador (docente, estudiante), exponga sobre el “tablero de significados” (puede ser otro espacio propuesto por el docente) algunos términos que serán definidos por los participantes desde sus diferentes perspectivas, una vez definidos será elaborado un concepto integrativo del término, que será previamente consensuado, posteriormente los estudiantes y expondrán nuevos conceptos relacionados con su cultura, los cuales podrán ser debatidos, confrontados e incorporados a un nuevo lenguaje.

consideren merecen ser divulgados y socializado entre sus compañeros. Ejemplo:

Figura 13. *Tablero de significados.*



permitirán fortalecer los intercambios de significado y la creación de nuevos espacios de comunicación se encuentra el lenguaje no verbal, entendiendo este como las actitudes gestuales que acompañan un proceso comunicativo, en este caso se siguen los postulados de Ardil González, (2016) quien considera que el gesto funciona como otra unidad comunicativa más completa, refuerza y enfatiza el significado, incluso sin la necesidad de palabras un significado puede un señal no verbal puede aportar todo el significado que podemos expresar (p.41).

En ese orden, lo que se propone es la incorporación de ambientes de formación basados en el reconocimiento de los gestos que cada uno puede emitir, en algunos casos despectivos sin que estos logren ser previamente identificados, por lo tanto, discutir sobre

el uso respetuoso de los gestos requerirá de la implementación de temáticas relacionadas con: kinestesia, la proxémica y el paralenguaje.

Así como la incorporación de este tipo de temáticas será determinante fortalecer la empatía y la comunicación asertiva para lograr una verdadera comunicación no verbal así lo expresa el autor Ardil González, (2016), cuando manifiesta que una actividad mal planeada o poco empática por parte del docente puede llegar acrecentar las situaciones de vulneración y exclusión de muchos estudiantes, este aspecto es expuesto por el autor a través del siguiente ejemplo:

Cuando le pedimos a un alumno que responda a una pregunta en público en otro idioma diferente al suyo, esta pregunta puede generarle ansiedad...al mismo tiempo que se encarga de responder a la pregunta del profesor, está evaluando las implicaciones sociales de su respuesta y con ello, su rendimiento cognitivo se ve disminuido. Además, según el autor, la relación cíclica entre ansiedad y rendimiento provoca que, conforme el estudiante experimente más casos de equivocación (p.47)

En ese sentido las acciones que se desarrollen dentro y fuera del aula deberán estar precedidas no solo del reconocimiento de las particularidades de cada estudiante sino también sobre la base de la empatía y el respeto, aspecto que favorecerá un encuentro armonioso entre estudiantes que no solo reconocen las discrepancias entre sus compañeros, sino que también serán valoradas y admitidas.

Recursos educativos: en este aspecto es posible hablar de una variedad de recursos que van desde recursos tecnológicos, hasta recursos didácticos, sin embargo en el marco de esta propuesta inclusiva e intercultural, se propone realizar un encuentro dialógico, metodológico y personalizado, es decir se expondrán unas estrategias dirigidas a la atención de la diversidad específicamente aquellas establecidas como minorías, en este caso se trae colación la base fundamental de la justicia curricular que consiste en la equidad del

aprendizaje, es decir, apoyar y fortalecer la tarea de enseñanza de los estudiantes que merecen una formación compensatoria, en palabras de Bolívar (2005) esto quiere decir que “un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos y, además, se cuestiona de forma continua cómo mejorar la condición de los peor situados” (p,22).

En relación con esta premisa se expone el siguiente cuadro, el cual obedece a la articulación de autores como Araque y Barrios (2010) quienes plantean las causas que condicionan una educación especial, unido a Serge Moscovici con su teoría de las representaciones sociales y Andrade, (2010) con los recursos y necesidades educativas, este último, señala que para el éxito de una verdadera educación justa e incluyente se requiere “que todos los elementos del centro escolar, profesionales y materiales actúen de consuno, sobre la base de un proyecto global de centro, colectivamente asumido” (p.14) sin bien se reconoce que aunque no es una tarea fácil, representa la oportunidad de que todos lo estudiantes con condiciones espaciales logren una educación de incluyente y de calidad que propenda por la equidad en todas sus manifestaciones. Es en ese sentido que se exponen los siguientes recursos educativos:

Tabla 2. Recursos educativos incluyentes y equitativos.

<i>Condiciones que merecen una educación equitativa</i>	<i>Recurso didáctico</i>	<i>Pertinencia desde las representaciones sociales</i>
Discapacidad física: discapacidades auditivas, visuales y motoras. Araque y Barrios (2010)	Tablero suficientemente visible. Eliminación de obstáculos y barreras arquitectónicas que impidan la accesibilidad. - posición en el aula en lugar avanzado, - previsión de espacios donde el alumno vaya a recibir algún apoyo, - adecuada iluminación	Simbolismo y condicionamiento: una nueva forma de concebir el espacio compartido, creando una nueva fotografía del entorno que dignifica la diferencia.

	- La descripción oral de realidades físicas visuales de difícil acceso a su tipo de percepción. -lenguaje de señas -apoyo de maestro interprete Andrade, (2010)	
Deficiencias psíquicas y mentales -Síndrome de Down -Neurosis. -Psicopatías. -Deficiencias caracteriales. - Víctimas del conflicto armado -Víctimas de violencia intrafamiliar	La prevención: fomento de habilidades para vida establecidos por la OMS. Cartillas complementarias Atención: a través del acompañamiento de psico orientación. Rehabilitación: fomento de la resiliencia, difusión de experiencias adversas o traumáticas y lecciones aprendidas. Organización panamericana de salud, (2009)	Actitud: fortalecimiento el aspecto afectivo, la empatía y focalización de historias compartidas.
Diferencias sociales: - Desarrollo en entornos sociales desfavorecidos. (pobreza extrema) - Pertenencia a minorías étnicas o culturales. - Desconocimiento de la lengua mayoritaria. -Población LGTBI	Aulas colectivas y creativas: Disposición de materiales: periódico mural, árbol genealógico, colash lo más representativo, diarios de campo y diarios de vida. Disposición de espacios de encuentro: Festival gastronómico. Festival de música y bailes típicos Festival del lenguaje, divulgación de significados. Encuentro con las raíces, pasado y legado.	Información: consolidación de un espacio de divulgación donde se privilegie la riqueza de datos o explicaciones sobre las diversas realidades y visiones de mundo

Cabe señalar que de acuerdo con Moya (2010) se entiende “por recurso didáctico todo aquellos materiales, soporte físicos, actividades etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su formación” (p.1) ahora bien, los recursos didácticos expuestos en el cuadro anterior requieren ser compartidos en conjunto con el resto de los estudiantes, es decir, se convierten en apoyos educativos que contribuyan a una educación diferencial mas no segregada, por cuanto cada aspecto debe ser trabajado y desarrollado en ambiente convencional de clase, con participación de todo el grupo de estudiantes.

4.3.2. Gestión académica-pedagógica: Cualificación bidimensional de los docentes que añade a lo afectivo un el elemento cognoscitivo.

Múltiples puede decirse son todas la capacitaciones, charlas, semanarios y acompañamientos que dispone el Ministerio de Educación para la cualificación y formación continua de los docentes, sin embargo desde el contexto institucional se propone direccionar los espacios de formación para los docentes materializados durante las semanas mejoramiento institucional, las cuales son periódicamente realizadas durante tres periodos en el año, esta nueva agenda incorpora conocimientos y metodologías orientadas a un fortalecimiento: pedagógico, formación en la ciudadanía y fomento de las capacidades docentes que son necesarias para el posicionamiento de una justicia curricular.

No obstante, una verdadera gestión académica pedagógica justa centra su objetivo en toda la comunidad académica, en este caso será posible visibilizar el lugar y la realidad de los docentes en la escuela, los cuales representan el capital humano, que puede hacer posible la ejecución y materialización de la justicia curricular, es por ello que será necesario demandar esa vocación que para algunos autores como Noro (2017) corresponde a una “capacidad vocacional para convertir la tarea docente no sólo en una espera, sino en una conquista: salir a buscar a los ausentes, a los ignorados, a los que aún no han descubierto las posibilidades que puede brindar una buena educación” (p.23) lo anterior exhorta a los docentes a privilegiar además de lo académico en ellos mismos y sus estudiantes el sentido de lo humano y justo por encima de indicadores cuantitativos.

Ahora bien, es posible que hasta el momento la escuela se hubiese pensado como aquella que permitía alcanzar en términos económicos una mejor calidad de vida, como lo mencionaban algunos docentes en las creencias y actitudes sobre la escuela “*la escuela*

permite forjar en los estudiantes un mejor futuro con mejores oportunidades que les permita seguir estudiando y alcanzar una carrera universitaria que les permita tener un buen empleo” (Docente D3, I.E. Morindó Santafé). Sin duda prevalece una fijación por el progreso, sin embargo lo que se propone es articular a esa plan de progreso es la concepción de una interculturalidad e inclusión necesaria para realizar reflexiones críticas sobre otros temas que han sido relegados, como por ejemplo acontecimientos que atañen a las comunidades locales, lo cual representa una oportunidad por generar un pensamiento propio capaz de comprender y construir nuevos discursos alrededor del respeto a la diferencia y la convivencia pacífica.

En relación con lo anterior se puede decir que el docente que aborda su quehacer pedagógico como un campo de acción educativa y fija su mirada y la de sus educandos hacia la realidad inmediata en la cual se desenvuelven, logra transformar esa cotidianidad en un laboratorio social de conocimiento, que de alguna manera se verá reflejado no solo en los nuevos procesos de aprendizaje, sino también en la construcción de una mejor sociedad, es por eso que se requiere de una transformación real donde sea posible la reivindicación y posicionamiento del docente como agente de cambio y promotor de nuevas realidades.

Para lograr este propósito de equiparar a los docentes para que puedan generar estas nuevas discusiones sobre la interculturalidad y la inclusión se requerirá de una formación adicional orientada a reforzar conocimientos y metodologías requeridas en el marco de una justicia curricular, es por lo que se expone la siguiente agenda educativa como aspectos a capacitar:

Tabla 3. Agenda Formativa.

Agenda Formativa Para Ser Aplicada En Las Semanas De Mejoramiento Institucional		
<i>Componente del PEI</i>	<i>Pertenencia y relevancia en la construcción nuevas representaciones sociales</i>	<i>Temas por desarrollar y formar</i>
<i>Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo: focaliza los aspectos misionales, trata la estrategia pedagógica y evaluativa.</i>	Objetivación y naturalización del saber y las practicas educativas Denis Jodelet (1984)	Estrategia pedagógica: - Actos Dotados de Significado - La enseñanza de la cultura, un techo para la interculturalidad. - La integralidad del saber.
<i>Formación en ciudadanía: incluye los mecanismos para orientar la formación en ciudadanía, el trabajo colaborativo, los deberes y derechos.</i>	El consenso social mediante el cual se establece lo positivo o negativo, como camino para lograr un cambio de actitud.	- El nuevo papel de las ciencias sociales y la intersubjetividad
<i>Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente: acciones para fortalecer la gestión académica y el desempeño laboral.</i>	Moscovici, desde la combinación de la información de todos los temas sugeridos, la imagen la ejemplificación de cada uno, la actitud	- Etnoeducación - Maltrato infantil - Aporofobia - Homofobia - Cultura-identidad-arraigo- - Lenguaje de señas

Fuente: elaboración propia.

Estrategia pedagógica: representan desde la propuesta de la justicia curricular la posibilidad de sugerir algunas estrategias pedagógicas que permitan desarrollar nuevas experiencias educativas, tomando como referente lo expuesto por Denis Jodelet (1984) la Objetivación del saber y las practicas educativas, desde esta postura las dos estrategias

recomendadas, la intersubjetividad y los actos dotados de significados corresponden a lo que la autora considera objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas.

Siguiendo esta tesis la autora propone construir nuevos procesos naturalización que consisten en crear una realidad con existencia autónoma, para lograrlo se requiere crear nuevos símbolos e imágenes que son el sustrato para crear nuevas percepciones, entonces se propone es no solo exponer el significado sino también darle un contexto, una imagen, un legado, y valor desde la percepción y el sentir de sus protagonistas, a esto es lo que se suma o integra la propuesta de realizar desde el aula como estrategia de aprendizaje Actos dotados de significado.

Los Actos Dotados de Significado, son expuestos por el autor Bruner (1990), quien plantea que el verdadero significado va más allá de una simple información la cual es considerada como información precisamente por el medio a través del cual se expresa en este caso la tecnología o los medios digitales. Ahora bien, trascender de información a significado implica no solo un cambio de canal o código, sino que se requiere articular a dicha información un estímulo, este conjunto de aspectos son los que pueden convertir esa información en significado. En este caso ese significado implica un proceso de memorización que de manera continua podrá ser apropiado y relacionado por los estudiantes en sus vidas cotidianas.

¿Por qué es importante trascender de la información al significado? esta respuesta las da Bruner al establecer que “La información es indiferente con respecto al significado. Desde el punto de vista computacional, la información comprende un mensaje que ya ha

sido previamente codificado por el sistema” (p.21) desde esta perspectiva el autor invita a convertir la codificación en un proceso que es posible realizar en el aula desde todas las diversas áreas del conocimiento, en este caso es importante aclarar que estaríamos haciendo mayor hincapié en significados como, cultura, diferencia, respeto, ideología, religión, genero, arraigo, discapacidad, violencia, entre otros, estos términos merecen ser dotados de significado teniendo en cuenta que es posible que no solo exista una idea errónea si no también reduccionista que puede conllevar a la mala interpretación y la carencia de empatía para con los demás.

Por otro lado, es fundamental que se apropie la enseñanza de la cultura como un requisito determinante en la construcción de una educación inclusiva, desde esta perspectiva se hace necesario traer a colación a Martínez (2008) quien plantea que “el aprendizaje de la cultura es una necesidad de vida; un proceso donde se es partícipe, no receptor pasivo. Donde se construyen y fortalecen personalidades desde los referentes que ofrece el ambiente y las relaciones sociales que mantienen las personas” (p, 288), de igual modo, Norambuena & Mancilla (2005), Señala que “la educación juega un rol esencial en potenciar la identidad cultural, porque para poder salvaguardar hay que reconocer, ya que no se puede formar en el alumno un sentido de pertenencia de algo que le es desconocido. Por tanto, es posible para el alumno situarse en un espacio que le es propio” (p, 226).

Cabe agregar, que la enseñanza de la cultura no solo está ligada al reconocimiento de lo propio de lo identitario sino también al proceso de reivindicación social hacia nuestras comunidades éticas es un trabajo también de resignificación, esta postura amparada en autores como Boaventura de Sousa (2011), consideran fundamental para estudio de nuestra propia realidad. En palabras del autor establece que como sujetos de estudio “Estamos ante

cosmovisiones no occidentales que obligan a un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas” (p.27) en este contexto es posible que los estudiantes tengan a su disposición información suficiente sobre lo externo, lo global, sin embargo, se requiere exhortarlos hacer una mirada a lo propio con el mismo interés o curiosidad que puede generar lo desconocido.

Cabe señalar que la construcción del conocimiento desde las ciencias sociales tiene la capacidad de unir lo que esta desunido, en ese aspecto se recuperan algunos planteamientos de Morín (1990) y su tesis del pensamiento complejo, teniendo en cuenta que por décadas se ha pensado que el conocimiento debe estar parcializado estudiado de manera aislada, lo que ha generado que la fractura del conocimiento que impide ver lo global y lo integral de los elementos que dan forma a un fenómeno social, es decir, la fracción del campo de conocimiento es un impedimento para entender su unidad, la cual es producto de otros elementos o acciones que convergen para dar lugar la realidad social que se pretende estudiar.

En ese sentido, puede esta parcialización del conocimiento puede llenar a una división de las disciplinas que desune y compartimenta los saberes creando una inteligencia parcelada que rompe con lo complejo del mundo, convirtiendo el conocimiento en fragmentos separados que fracciona los problemas y separa lo que está unido. El conocimiento, entendido aquí desde una perspectiva constructivista y compleja proporcionada por Morín (2006) nos permite corroborar que es posible desde una temática específica de las áreas establecer todos aquellos procesos que han contribuido a la consolidación de dicho conocimiento, esto daría una visión de integralidad que está presente incluso desde las áreas del saber.

Formación en ciudadanía: El consenso social mediante el cual se establece lo positivo o negativo, como camino para lograr un cambio de percepción y actitud, para esta propuesta de formación en ciudadanía se propone tres pasos necesarios para hablar de una participación efectiva mediante la prevalencia de una justicia curricular:

Primer paso: la disuasión de los juicios o estereotipos: este primer paso corresponde a la renuncia de aquellos prejuicios que se han construido de manera equivocada alrededor de algunos temas tan importantes como la homosexualidad por ejemplo en este caso se toma como referente los postulados de Martín (2016) quien plantea lo siguiente:

Existe una propensión humana por percibir lo que se espera percibir y a confirmar y reforzar primeras impresiones, en un fenómeno que se ha venido a llamar “sesgo confirmatorio” o “tendencia a la confirmación”, que provoca que la persona indague y elija información que confirme creencias, expectativas o hipótesis preexistentes. (p.107).

En relación a lo planteado por el autor, se inicia con la concepción de que debo respetar a mi interlocutor y compañero de estudio que tiene igual de derechos a ser reconocido y escuchado en sus peticiones, para lograr este ambiente de reconocimiento se requiere precisamente no establecer juicios de pueden condicionar una relación y participación que merece ser libre, autónoma, crítica y sobre todo equitativa, construyendo así un encuentro de experiencias que propenda por el respeto a la participación del otro y a que sus intereses sean igualmente valorados e incluidos por todos.

Segundo paso: la empatía necesaria para intersubjetividad: En este espacio de participación y ciudadanía se plantea como la convergencia de encuentros y desencuentros

en frente actores que compartían un espacio mas no una realidad, debido a que esta no solo es individualista para algunos casos, sino también enjuiciada o menospreciada, en este aspecto se propone dar lugar a la participación desde la participación de las voces de todos los actores, para ello la intersubjetividad abre paso al reconocimiento del otro desde la Empatía, este aspecto es señalado por Rizo, (2007). como:

El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo (p.3)

Con base a lo planteado por Rizo, lo que hará posible una formación en ciudadanía es el respeto y la defensa del otro como un yo mismo, dotado de derechos incluso otorgándole al menos favorecido el privilegio de ser prioridad, cuando formamos a los estudiantes desde el altruismo, estaremos educando para la sana convivencia y el ejercicio de una ciudadanía, humana, responsable y emancipadora.

Es de anotar que desde este aspecto es posible citar los postulados de Torres et al (2013) cuando señala que es tarea del estudiante “convertirse en un ciudadano correctamente educado, respetuoso de las normas de convivencia, laborioso, capaz de dar y recibir amor. Asimismo, cumplidor de sus deberes, defensor de los derechos individuales, colectivos y activo participante en la edificación de la sociedad” (p.57) adicionalmente se puede agregar que tanto el niño (a) y el joven (a) merece obtener de la escuela las herramientas y las habilidades necesarias para la realización de esta importante meta que es convertirse en un buen ciudadano.

Tercer paso: el reconocimiento de los intereses comunes: finalmente, en este tercer momento se propone realizar un abordaje a lo que nos une como sociedad, como estudiantes, Hablar de una escuela participativa y democrática que permita generar un sentido de apropiación y autonomía para los actores educativos, que deben empezar por reconocerse partícipes en los procesos de construcción de los proyectos educativos, por medio del cual sea visible al interior de la escuela los propósitos y visiones de una escuela que pueda procurar por la formación integral de todos sus miembros. En este aspecto se propone establecer prioridades educativas encaminadas a visibilizar y materializar la equidad, de manera que se consoliden los puntos de encuentros y los intereses que serán materializados en función de una necesidad general.

Fomento, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades del personal docente: desde esta perspectiva se propone dotar a los docentes de las herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas para desarrollar temas y realidades visibles en la escuela, entre estos temas es posible establecer: Etnoeducación, Maltrato infantil, Aporofobia, Homofobia, Cultura-identidad- arraigo, Lenguaje de señas, entre otras, en este caso se sugieren estos temas generando así una iniciativa a la articulación de temas de formación que vallan mucho más allá de la centralización de la formación en temas de índole cognitivo y evaluativo.

De igual modo, se propone una formación específica en comunicación asertiva, comprendiendo el valor del lenguaje en la construcción de nuevas representaciones, es de anotar que la comunicación desde todos los aspectos que la integran y aspectos como la comunicación no verbal requiere de mayor profundidad, es decir de una orientación clara

hacia la concepción de una nueva forma de relación entre el docente y el resto de la comunidad educativa.

4.3.3. Gestión de la comunidad: la escuela nos pertenece a todos y todos somos responsables

En este aspecto tan determinante del PEI, es necesario mencionar que cuando se habla de inclusión no solo es importante comprender la heterogeneidad de los educandos, sino que también se hace referencia a la posibilidad de articular a los procesos educativos el acompañamiento de los padres y demás miembros de las comunidades educativas. Por lo que pretende favorecer la relación de la escuela con los padres de familia, logrando que dicha relación sea más sólida, permitiendo de que los acercamientos de los directivos y docentes con los padres, trascienda el vínculo tutor, es decir, que además de compartir temas e informes orientados con el proceso académico, se puedan establecer temas de tipo comportamental y emocional de los educandos.

Todo lo anterior, implica un cambio estructural para la institución, logre poner en práctica el desarrollo de espacios y encuentros a través de los cuales sea posible efectuar relaciones bajo un ambiente de respeto y acogida, esta acogida deberá ser incluyente específicamente desde la inserción de los egresados en el desarrollo de las políticas educativas institucionales. Teniendo en cuenta que importantes estudios como “teoría del habitus” (Bourdieu, 2000) donde se establece que “El habitus se define en su doble carácter de “condicionado” y “espontáneo”, que permite proyectar el futuro de una manera “económica” por estar adaptado a una situación o posición social” (p, 214 citado por Sendón, 2005).

Lo expuesto por Sendón, respecto a la teoría de Bourdieu, plantea que el adulto ve condicionado su futuro a partir de unas características sociales que asocia con sus capacidades para desarrollar un proyecto de vida, en este caso lo que se plantea es generar una multiplicidad de experiencias, de manera que sea posible ampliar el panorama, a partir de otras historias de vida que distan de las comúnmente conocidas de personas que con cualidades y características económicas parecidas pero que han logrado establecer unas metas que parecieran inalcanzables y han sido satisfactoriamente alcanzadas. Es decir, ampliar el espacio vivido y percibido hacia una realidad posible desde la vivencia de otros que con las mismas circunstancias forjaron su propio destino, sin que estas condiciones sociales las determinara de manera impuesta.

Reconocer lo hay que mejorar, y exaltar lo bueno de esos egresados que han cumplido con un proyecto de vida es una responsabilidad de aquellos a los que la escuela les ha permitido cumplir sus sueños, luego entonces participar en un encuentro de experiencias dialógico y compartido, permitirá medir trayectorias, identificar barreras, fortalecer alianzas y reconocer las oportunidades, todo esto en el marco de un ambiente de seguridad, confianza y sueños, donde es posible visionar esa vida que cada uno espera alcanzar en caso de que esta difiera de lo comúnmente alcanzado, es decir si joven egresado ha realizado su vida como vaquero, es totalmente respetable a aquel que ha querido ser cantante así estas decisiones de vida discrepen del contexto en cual ha crecido.

Cabe agregar que unido a esta socialización constructiva de acoger e integrar a los procesos o espacios de socialización a los egresados, esta también el estudio y análisis de las realidades que estos jóvenes egresados pueden llegar a enfrentar, en este aspecto se hace

referencia a lo que plantea Ochoa et al, (2015) cuando señala que una de estas realidades es la siguiente:

El estigma que se construye en torno a la idea que los jóvenes que no están incorporados al sistema educativo superior o al mercado laboral son una población de riesgo asociada a problemas como la vagancia, la delincuencia, el abuso de alcohol y las drogas. La realidad es que este grupo es muy heterogéneo, por esta razón, se hace necesario visibilizar su complejidad, diversidad de situaciones, además de los motivos de la exclusión (p.23).

Esta premisa permite corroborar que se requiere de un análisis estructural que permita una proyección a la comunidad desde sus necesidades, de manera que sea posible transformar o permear la realidad de aquellos que solo han visto la realidad de los excluidos y la segregación de una sociedad que requiere ser reinterpretada para generar las oportunidades que todos los jóvenes merecen.

Desde esta perspectiva se concluye, planteando la necesidad que existe de crear nuevas oportunidades, así como de contribuir a una mejora en la calidad de vida y desarrollo social de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta además que se requiere de mayor intervención por parte del Estado, donde aspectos materiales como el acceso a la educación superior y empleo son determinantes para construir nuevas realidades en las cuales prevalezca el reconocimiento, la aceptación y la participación.

Capítulo V. Conclusiones

El presente trabajo de investigación aporta conocimientos concretos que contribuyen a la consolidación de una teoría social del sujeto, como lo planteó Moscovici (1979), quien considera que las verdades y conocimientos se construyen socialmente, en interacción con los otros. Para este caso, acercarse a comprender las verdades y el conocimiento que sobre la escuela han construido los miembros de la comunidad educativa de la I.E. Morindó Santafé de Montería - Colombia y que ha llevado a que la vean, sientan y comprendan de una determinada manera. En este sentido el desarrollo de la investigación fue una oportunidad para reconocer el valor de las RS en la configuración de las sociedades modernas, comprender cómo viven, actúan y especialmente el papel que juegan las escuelas y su contexto.

Inicialmente uno de los elementos significativos de la investigación hace referencia al núcleo central de las representaciones para estudiantes y docentes, el cual fue posible comprender sobre la base de elementos muy definidos, entre los que se destacaron la concepción de aula, que no solo fue protagonista en los dibujos sino también en los significados, el concepto de espacio físico para los estudiantes como aquel que dinamiza experiencias y sobre el cual se adquieren conocimiento y valores, para el caso de los docentes la escuela representa un escenario y/o epicentro a partir del cual los niños y jóvenes pueden disfrutar y al mismo tiempo aprender, esto según los mismos sujetos de estudio es posible porque está dotado de: conocimiento, valores, recreación, tecnología, y relaciones interpersonales, unido a esto uno de los significados que más llama la atención es el que esta se configura como las alas que permiten emprender el vuelo hacia el futuro

En este orden, fue posible reconstruir la imagen de escuela que ha elaborado cada uno de los miembros de la comunidad educativa estudiada; imágenes que se han naturalizado y por supuesto vuelto acciones de la vida cotidiana en el marco de la teoría de las RS para cada uno de los actores.

Para los jóvenes la escuela representa principalmente su contexto socioeducativo, marcado por un contexto natural; característica propia del paisaje rural, con la presencia de árboles y plantas que rodean la escuela, en el que además se agregan espacios deportivos y una antena de internet que los conecta con el mundo. Lo anterior se relaciona con que “una condición inherente en los estudios de representación social es la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las RS” (Araya, 2002, p.16) lo que indica que las representaciones sociales surgen de la relación del sujeto con su entorno físico y cultural.

Esto permite establecer que la interacción con ese entorno natural es un factor clave dentro del proceso de enseñanza de los niños y jóvenes por su significado; el cual debe ser aprovechado por la escuela como fortaleza. Esta imagen de los jóvenes llevó a revisar el Proyecto Educativo Institucional y los planes de estudio, donde logró evidenciarse que ninguno de estos dos importantes documentos, que son la columna vertebral de la escuela, tienen en cuenta la importancia del entorno rural; con un horizonte institucional que no visiona a transformar la realidad por medio de la fortaleza agrícola que tiene el contexto escolar; situación que se sustenta al observar que desde las asignaturas no se promueven actividades ambientales ni proyectos productivos que permitan una articulación de la escuela con ese contexto.

En lo relacionado con la imagen de la antena de internet, principalmente en los estudiantes de bachillerato, se puede interpretar que la escuela con esa conexión a internet, que por cierto es intermitente, (solo funciona algunos meses del año), es la única ventana que tienen para conectarse con el resto del mundo y para algunos de tener algún contacto con la tecnología. Son muy pocos los estudiantes que en sus casas pueden costearse este servicio; lo que demuestra el olvido estatal, evidenciado en la falta de oportunidades de estudio y necesidades básicas no resueltas en las zonas rurales del país.

Estas dos situaciones llevan a que los niños y jóvenes de estas zonas encuentren una escuela alejada de su realidad, que no aporta a formalizar lo que ancestralmente ya saben o soñar sobre aquello que quieren ser; lo que se materializa en aspectos señalados en el Plan Educativo Rural de Montería (2012) como la alta deserción escolar, embarazos adolescentes, o poco acceso a la educación superior. Esta situación sugiere una reforma inmediata al plan de estudios y proyecto educativo institucional, orientado a fortalecer el entorno rural, caracterizado por una vocación agrícola, pecuaria y ambiental, pero que a la vez muestre un abanico de posibilidades a aquellos que quieran optar por una vocación diferente.

Desde la perspectiva de los maestros la imagen de la escuela hace referencia a dos aspectos principales, el primero que evidencia las experiencias cotidianas de sus clases, con aulas de clase al aire libre. Otras construidas artesanalmente solo con techos de palma o láminas de zinc; imágenes que demuestran las condiciones precarias de la escuela rural y las condiciones difíciles que les toca enfrentar en el día a día los maestros rurales de Colombia, situación que a los ojos de los estudiantes pueden parecer naturales y pasan desapercibidas, debido a que sus casas la mayoría son hechas de misma forma y con los

mismos materiales; pero que a los ojos de un foráneo, ya no son tan normales y demuestran aún más el atraso y el olvido estatal.

Este olvido estatal y atraso en infraestructuras de todo tipo, generalmente se materializa en el desánimo de los maestros con el paso de los años, al encontrarse en un entorno de trabajo que no responde a sus expectativas laborales, que no le brinda un espacio decente, ni las herramientas básicas para desempeñar su labor, situación que solo se mitiga un poco con el cariño y calidad humana de los niños y jóvenes de las zonas rurales caracterizados aún por su amabilidad y buen trato hacia sus maestros.

El otro tipo de representación o imagen muestra una visión crítica y reflexiva de los docentes acerca de las necesidades y problemáticas internas que aquejan a la escuela rural; en la que se muestra una dirección escolar que debe estar orientada un poco más hacia el bienestar de los estudiantes y los procesos académicos como aspectos fundamentales de la escuela. Para los maestros la gestión administrativa debe enfocarse un poco más en dinamizar procesos de cambio y transformación y no en un obstáculo que los encadena y no les permite impulsar y emprender acciones para el mejoramiento de los procesos académicos de la escuela.

Es importante mencionar que los anteriores argumentos llevan a repensar en las necesidades que tiene la escuela Morindó Santafé, con relación a lo que plantea De la Cruz Flores (2016) de la justicia curricular, la cual evoca no sólo el derecho a aprender, sino a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía, la participación activa y el reconocimiento de toda una comunidad, es por ello, que se requiere propender por una educación que sea capaz de generar nuevas y significativas propuestas de

transformación, empezando por el valor que se debe dar a los aspectos que generan simbolismo y significado.

Esta justicia curricular permite, además, que los actores educativos empiecen por reconocerse como sujetos partícipes en la construcción de un proceso formativo, por medio del cual sea visible los propósitos y visiones de una sociedad que pueda procurar por la formación integral de todos sus miembros. Finalmente es posible decir, que replantear los procesos directivos y curriculares son una oportunidad valiosa para que desde la institución de educativa se retome la importante labor de formar generaciones de cara a su realidad, capaces de generar cambios positivos que dignifiquen las condiciones de vida para todos.

5.1. Recomendaciones

En primer lugar, se sugiere a directivos docentes, docentes y padres de familia trabajar en el aspecto de lo ético y su trascendencia en la construcción de las representaciones sociales, esto teniendo en cuenta que el lenguaje que se utilice para expresarse de la escuela debe ser el adecuado, los juicios descalificativos utilizados por padres y docentes puede llegar a constituir una base de significados negativos y poco sólidos para los niños(as) y jóvenes, de manera que es posible que generen comportamientos de apatía y desmotivación escolar.

Así mismo se recomienda, aportar al significado de escuela, toda la variedad de situaciones que esta enfrenta de manera que sea posible trascender del concepto relacionado estrictamente con la transmisión de un compilado de contenidos, metodologías y evaluaciones, para ello será necesario replantear los escenarios educativos desde una perspectiva situada e interdisciplinaria por medio de la cual el conocimiento se convierta en

herramienta para superar las problemáticas presentes en la realidad, generar un pensamiento reflexivo, crítico y propositivo, de igual manera la institucionalización de la investigación social para los grados de secundaria como elemento reconocido en el currículo que permita contribuir a la formación de ciudadanos capaces de construir desde sus aprendizajes nuevas realidades.

En ese sentido desde los docentes, siguiendo las recomendaciones de Moreno (2011), se recomienda articular la didáctica a la experiencia investigativa, estableciendo que el primero en estar llamado a construir un conocimiento propio desde la enseñanza es el docente, quien no puede ser indiferente ante las necesidades y demandas de sus educandos, por cuanto su responsabilidad no solo es cognitiva sino también social, para el autor, el docente cobra un valor protagónico al visibilizar las realidades que experimenta el educando y estas se vuelven a su vez un objeto de estudio que propenderá por generar condiciones más justas, y beneficiosas para su formación académica, en palabras del autor “El docente no puede permanecer al margen de una actividad que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita implicarse” (p.36), este implicarse requiere salir de una zona de confort donde diversos sistemas educativos han posicionado al docente, quien puede llegar a considerar como verdadera responsabilidad solo la de transmitir conocimientos. Es por ello, que la didáctica establece así un nuevo campo de acción educativo que integra y acerca al docente a las vivencias de sus educandos

De igual modo, desde la experiencia educativa se sugiere hacer hincapié en la innovación educativa desde metodologías de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que se puede concebir como una estrategia que permite recuperar y retroalimentar modelos o enfoques de enseñanza de trabajo en equipo, de manera que puedan ser reformados en el

campo de una educación rural para de esta forma responder a las demandas sociales de las poblaciones, de tal forma que la vida en la escuela se enmarque sobre los encuentros y desencuentros, teniendo en cuenta los diversos escenarios que confluyen alrededor de la escuela rural, se plantea que es posible reformular y responder a las condiciones de tiempo y lugar, dando como eje central las relaciones interpersonales y el reconocimiento del otro, a partir de las cuales se desarrollan unas habilidades que permiten que el educando se equipare con las herramientas cognitivas y emocionales necesarias para desempeñar una labor y resolver un conflicto social desde cualquier ámbito.

Finalmente, se recomienda afianzar los lazos de trabajo conjunto con toda comunidad educativa, de manera que se posibilite la unión de voluntades y el esfuerzo gubernamental, solo a partir de estas movilizaciones será posible construir nuevas ideas que ayuden a transformar las realidades complejas de la escuela rural.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.
- Andrade, P. M. (2010). Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa.
<http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>
- Araya, E. (2007). Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa Ministerio de Educación Nacional. Colombia: Ministerio de Educación República de Chile: Red Académica. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5400>
- Araya, U. S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Araque, N. y Barrios J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma social*, (4), 1-37.
- Ardil González, A. F. (2016). El lenguaje no verbal. Claves culturales para la competencia comunicativa e intercultural. Consultado en la pagina
http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38459/6/TFM_Ardil%20Gonz%C3%A1lez.pdf
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3-1.
- Baños, R. (2012). No Verbales en la Comunicación Intercultural. *Ra-Ximhai*, 8(2).

- Berger, P., Luckmann, T. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Betancourt Osorio, I. R., & Salamanca Nuván, L. J. (2015). Construcción del significado de escuela en niños de preescolar y sus familias a partir de sus creencias, IED Silveria Espinosa de Rendón y CED Palermo Sur (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.
<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Boaventura De Sousa Santos, (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54).
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado mas allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 15-28.
- Castaño Castro, O., Ladino Escobar, A. M., & Mejía Botero, L. (2013). Representaciones sociales de los niños del grado 4º del Centro Educativo Gildardo Arcila García y de los niños del grado 7º de la Institución Educativa San Lorenzo sobre el concepto de origen del universo.
<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/583/1/TESIS%20FINALimprimir.pdf>
- Chartier, A. M., & Leuro, R. (2017). La escuela estallada. *Pedagogía y Saberes*, (46), 97-107.
- Cortés Pascual, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5016/pg_053-068_inneduc14.pdf?sequence=1

- De la Cruz Flores, Gabriela, (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación [en línea]* 2016, (Enero-Junio).
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010>> ISSN 1665-109X
- De Tejada Lagonell, M. (2014). La Escuela desde una perspectiva Ecológica. *Revista Venezolana de Investigación*, 5(9), 1-16.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dorony, L. M. S. (2014). " La crisis del vacío existencial" desde la depresión hacia la liberación. Una forma de expresión de la violencia social estructural, destructiva y aniquilante. *Revista de psicología GEPU*, 5(2), 180.
[www.revistadepsicologiagepu.es.tl / gepu@univalle.edu.co](http://www.revistadepsicologiagepu.es.tl/gepu@univalle.edu.co) / ISSN 2145 6569
- Durkheim, E. (1985). Las reglas del método sociológico. México: FCE.
[https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45453/mod_resource/content/1/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO - EMILE DURKHEIN - PDF.pdf](https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45453/mod_resource/content/1/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO_-_EMILE_DURKHEIN_-_PDF.pdf)
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Fernández, A. V., Gutiérrez, J. S., & Quijano, M. C. (2015). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (3), 40-62
- Fernández, A. C., NÚÑEZ, M., & FERNANDÉZ, A. (2017). Los nexos ciencia-tecnologíasociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional (PEI). *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, diciembre*.
- Gamboa-Suárez, A. A., Vargas-Tolosa, R., & Hernández-Suárez, C. A. (2017). Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de

- actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Colombia. *Universidad y Salud*, 19(1), 60-66.
- Gómez Guzmán, L. M., & Perozo Chirinos, S. R. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117.
- 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.
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/88>
- Ibáñez, T. (1994) La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En Montero, M. (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, Venezuela: AVEPSO.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34099260/Jackson_Los_afanes_cotidianos_la_vida_en_las_aulas.pdf?1404327196=&response-content-
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Jovchelovicht, Sandra (1994) *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais* en Sandra Jovchelovitch y Pedrinho Guareschi (Orgs) (1994) *Textos em Representações Sociais* Petrópolis: Vozes
- López, T. M. T., Fernández, M. A., & Velasco, M. D. L. Á. A. (2017). Preparación para el trabajo: Representaciones sociales del empleo y desempleo de jóvenes mexicanos sin trayectoria laboral. *Educación y desarrollo social*, 11(1), 85-101.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España: Aprendizaje.

- Martín, D. O. (2016). El análisis de Inteligencia: técnicas de análisis y fuentes de error. Una aproximación desde la teoría argumentativa. *RESI: Revista de estudios en seguridad internacional*, 2(1), 103-122.
- Martínez Baquero, E. Y. (2017). Representaciones sociales del conflicto armado y la paz de la comunidad Sikuaní de Puerto Gaitán. Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia.
- Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307.
- Martínez, N. G. M., Espinosa, M. L. I., Landgrave, G. C., & Ruiz, E. J. C. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y salud*, 28(1), 15-24.
- Mellado Hernández, M. E., & Chaucono Catrino, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 316-334.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- Mockus, A. (1994), “Anfibios culturales, moral y productividad” en: *Revista Colombiana de Psicología*. Núm. 3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1988). El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra, 2, 24.
- Morín, E. (2006). El Método VI. [Libro en Línea].
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París. Francia: PUF.

- Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici, S. *European Studies in Social Psychology*. París, Francia: Cambridge. University Press.
- Moya, A. (2010). Recursos didácticos de la enseñanza. *Revista innovación y experiencias educativas* ISS 1988-6047.
- Norambuena Urrutia, P., & Mancilla Le-Quesne, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Revista Geoenseñanza*, 10(2).
- Ochoa Díaz, D., S. Arias; A. Carolina & Sarmiento Espinel J. A. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar*, 15, 149-162. ISSN: 1657-8953.
- Ordoñez Andrade, G. M. (2013). Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1172>
- Organización Panamericana de la Salud. (2009). Estrategia y Plan de Acción sobre Salud Mental. 49o Consejo Directivo, 61o Sesión del Comité Regional OPS.
- Parra-Martínez, J. E. (2017). La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 16-22.
- PDM, (2016) Plan de desarrollo Municipal Montería Adelante 2016-2019. <http://monteriacordoba.gov.co/docs/proyecto-plan-desarrollo-2016-2019.pdf>
- PER. (2012) Plan educativo rural Montería 2012-2015. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PER%20MONTERIA%202012.pdf>
- Pérez, J. (2007). Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación. Bordón: *Revista de Orientación Pedagógica*.

- Piñero Ramírez, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de investigación Educativa*, (7).
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y palabra*, 12(57).
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 138-152.
- Sierra Mora, L., López Flórez, Y., Castro Castro, C., Flórez Quiroz, M., Flórez Sierra, C., Ferreira Alfaro, L., ... & Fonseca Guerra, Y. (2018). La Importancia de la Investigación en el Proyecto Educativo Institucional.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2052/La%20Importancia%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20en.pdf?sequence=1>
- Sendón, M. A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 191-219.
- Sepúlveda, C. M. L., & del Carmen, N. S. (2013) Representaciones sociales de la convivencia escolar en Quilicura.
<http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/856/txtcompleto/txta139920.pdf>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park – London – New Delhi: Sage.
- Thompson, I. (2009). Tipos de organigramas. Editorial Vértice. México.
- Torres Bugdud, A., Álvarez Aguilar, N., & Obando Rodríguez, M. D. R. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista electrónica educare*, 17(3), 151-172.

- Vélez Duque, L. (2019). Significado de escuela para dos adultos desvinculados del conflicto armado colombiano, un estudio de caso.
<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5229/1/DDMPSI165.pdf>
- Weisz, C.B., (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10(1), 99-108.
- Villa, Y. P. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775.
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/731/1171%3A%3Apdf>

Anexos

Anexo 1. Instrumento de recolección de información protocolo de observación-formato

Protocolo de observación

Significado de escuela para los estudiantes. identificar las expresiones emocionales y comportamentales de los estudiantes sobre de la escuela.

Institución educativa: Grado: Hora de la observación: Fecha: Objetivo: Aula:	
Conducta de los estudiantes al ingreso de la jornada escolar	Conducta de los estudiantes al interior del aula de clases
Expresión comportamental: asistencia Su llegada es puntual ____ Antes de tiempo ____ A tiempo ____ Con retraso ____ No asisten ____	Expresión emocional: Disposición para realizar las actividades escolares. Entusiasmados ____ Enojados ____ Tristes ____
Expresión emocional: disposición de los estudiantes al ingresar a la escuela Sonríen ____ Serios ____ Disgustados ____ Tristes ____	Expresión comportamental: disposición para trabajar en equipo Toman la iniciativa ____ Reacios para trabajar ____ Se agrupan con immediatez ____ Prefieren trabajar solos ____
Expresión comportamental: Disposición de los estudiantes para iniciar la jornada escolar Entusiasmados ____ Enojados ____ Tristes ____	Expresión en emocional: durante las actividades lúdicas y recreativas los estudiantes se muestran Entusiasmados ____ Enojados ____ Tristes ____

Fuente propia/ basado en los postulados de Calderón, (2012). Aprendiendo sobre las emociones: manual de educación emocional.

Protocolo de observación

Significado de escuela para los docentes. identificar las expresiones emocionales y comportamentales de los docentes sobre de la escuela.

Institución educativa: Grado: Hora de la observación: Fecha: Objetivo: Aula:

Conducta de los docentes al ingreso de la jornada escolar	Conducta de los docentes al interior del aula de clases
Expresión comportamental: asistencia Su llegada es puntual ____ Antes de tiempo ____ A tiempo ____ Con retraso ____ No asisten ____	Expresión emocional: Disposición para desarrollar actividades escolares Entusiasmados ____ Enojados ____ Tristes ____ Desmotivados ____
Expresión emocional: disposición de los docentes al ingresar a la escuela Sonríen ____ Serios ____ Disgustados ____ Tristes ____	Expresión comportamental: Disposición para realizar intervenciones (preguntas y/o propuestas) Propositivos ____ Prefieren guardar silencio ____
Expresión comportamental: Disposición de los docentes para iniciar la jornada escolar Entusiasmados ____ Enojados ____ Tristes ____ Desmotivados ____	Expresión emocional: disposición para participar en actividades curriculares como proyectos de aula, actividades lúdicas recreativas, preicfes, entre otros Toman la iniciativa ____ Reacios para participar ____ Se incorporan con inmediatez ____ Prefieren no participar ____

Anexo 1.1. protocolo de observación-análisis inferencial-estudiantes

Institución educativa: Morindó Santafé

Grado: tercero 3°- cuarto 4° y quinto 5°

Hora de la observación: 7am-10am

Fecha: 24—25-26-27 julio de 2017

Objetivo: identificar las expresiones emocionales y comportamentales de los estudiantes al interior de la escuela.

Aula: sede Morindó Central salón grados tercero, cuarto y quinto.

Conducta de los estudiantes al ingreso de la jornada escolar	Conducta de los estudiantes al interior del aula de clases	Inferencias
Expresión comportamental: asistencia Su llegada es puntual ____ Antes de tiempo ____ A tiempo ____ Con retraso: <u>X</u> No asisten ____	Expresión emocional: Disposición para realizar las actividades escolares. Entusiasmados: <u>X</u> Enojados ____ Tristes ____	Las observaciones realizadas a los estudiantes de primaria que comparten una misma aula, fue posible evidenciar que su llegada generalmente es con retraso, esto puede deberse a las distancias considerables entre sus casas y la escuela, además algunos niños al interpelarlos por sus llegadas tarde mencionan que antes de salir a la escuela deben hacer algunas actividades en sus casas como por ejemplo comprar viveres. No obstante, una vez llegan a la escuela su expresión en el rostro es de alegría, sonríen
Expresión emocional: disposición de los estudiantes al ingresar a la escuela Sonríen: <u>X</u> Serios ____ Disgustados ____ Tristes ____	Expresión comportamental: disposición para trabajar en equipo Toman la iniciativa: <u>X</u> Reacios para trabajar ____ Se agrupan con inmediatez ____ Prefieren trabajar solos: <u>X</u>	

Expresión comportamental: Disposición de los estudiantes para iniciar la jornada escolar Entusiasmados: <u>X</u> Enojados _____ Tristes _____ Desmotivados: <u>X</u>	Expresión en emocional: durante las actividades lúdicas y recreativas los estudiantes se muestran Entusiasmados: <u>X</u> Enojados _____ Tristes _____ Desmotivados _____	y se saludan con mucha familiaridad entre compañeros, denotando una convivencia armoniosa y con mucha confianza, con esta misma disposición la gran mayoría de estudiantes inicia clases entusiasmados con actitud hacia cada una de las primeras actividades propuestas, sin embargo, otro grupo considerable de estudiantes generalmente se ven desmotivados, con expresiones de sueño y cansancio. En cuanto al trabajo en equipo es una de las metodologías de trabajo que más les llama la atención a los estudiantes, siempre dispuestos a trabajar con compañeros con los que guardan una relación de amistad. Cabe anotar que quien no se identifica con amigos casi siempre quiere trabajar solo, aspecto que genera que el docente sea quien organice los grupos; para las actividades lúdicas los estudiantes evidencian gran entusiasmo, quieren participar en actividades recreativas y deportivas, aspecto que permite inferir que sus emociones son positivas al estar siempre dispuestos a participar y ser competitivos.
---	--	--

Anexo 1.2 protocolo de observación-análisis inferencial-estudiantes

Institución educativa: Morindó Santafé

Grado: Secundaria

Hora de la observación: 6-45am-12 pm

Fecha: 17 -18-19-20-21 de julio de 2017

Objetivo: identificar las expresiones emocionales y comportamentales de los estudiantes al interior de la escuela.

Aula: sede principal

Conducta de los estudiantes al ingreso de la jornada escolar	Conducta de los estudiantes al interior del aula de clases	Inferencias
Expresión comportamental: asistencia Su llegada es puntual: Antes de tiempo____ A tiempo_____ Con retraso: <u>X</u> No asisten: <u>X</u>	Expresión emocional: Disposición para realizar las actividades escolares. Entusiasmados: <u>X</u> Enojados_____ Tristes_____ Desmotivados <u>X</u>	En las observaciones realizadas a estudiantes de secundaria, es posible evidenciar que la gran mayoría es impuntual, al momento de ingresar se encuentran con poca disposición de entrar, aspecto que con lleva a que muchos decidan ausentarse del aula aunque permanezcan al interior de la escuela, cabe anotar que la ausencia de los estudiantes se da en algunos casos en temporada de lluvias debido a que es común en días lluviosos los estudiantes tarden hasta dos horas para ingresar a la
Expresión emocional: disposición de los estudiantes al ingresar a la escuela Sonríen: <u>X</u> Serios: <u>X</u> Disgustados_____ Tristes_____ 	Expresión comportamental: disposición para trabajar en equipo Toman la iniciativa: <u>X</u> Reacios para trabajar_____ Se agrupan con inmediatez_____ Prefieren trabajar solos: <u>X</u>	

Expresión comportamental: Disposición de los estudiantes para iniciar la jornada escolar Entusiasmados: <u>X</u> Enojados _____ Tristes _____ Desmotivados: <u>X</u>	Expresión en emocional: durante las actividades lúdicas y recreativas los estudiantes se muestran Entusiasmados: <u>X</u> Enojados _____ Tristes _____ Desmotivados _____	escuela, esto debido a las difíciles condiciones de acceso a sus residencias. La mayoría de las expresiones son de seriedad aspecto que se refleja en el ceño fruncido y la postura rígida, cabe anotar que para otro pequeño número de estudiantes es posible evidenciar expresiones de alegría y entusiasmo, estas mismas características de seriedad o hermetismo son repetitivas al momento de iniciar actividades, donde la gran mayoría parece estar desmotivados, aspecto que se reafirma al no entregar materiales de trabajo ni actividades pendientes. En cuanto al trabajo en equipo prefieren grupos pequeños y no numerosos, casi siempre se reúnen con los mismos compañeros estableciendo una relación de trabajo y amistad definida; en cuanto la participación de actividades recreativas su comportamiento es de entusiasmo, quieren tomar la vocería y ser líderes en diferentes modalidades de las actividades que suelen ser artísticas, de ciencias y deportivas, los estudiantes de secundaria tienden hacer muy participativos y competitivos.
---	--	---

Anexo 1.3. protocolo de observación-análisis inferencial- docentes

Institución educativa: Morindó Santafé
Docentes: primaria y secundaria
Hora de la observación: 6: 30 am y 10:30 am
Fecha: 4-5-6-7 de julio de 2017
Objetivo: identificar las expresiones emocionales y comportamentales de los docentes sobre la escuela.
Sede principal

Conducta de los docentes al ingreso de la jornada escolar	Conducta de los docentes al interior del aula de clases	Inferencias
Expresión comportamental: asistencia Su llegada es puntual: <u>X</u> Antes de tiempo _____ A tiempo _____ Con retraso: <u>X</u> No asisten _____	Expresión emocional: Disposición para desarrollar actividades escolares Entusiasmados: <u>X</u> Enojados _____ Tristes _____ Desmotivados: <u>X</u>	Los docentes de la sede principal del colegio realizan su llegada a la escuela desde dos situaciones la gran mayoría llega con retrasos de entre 15 y 30 minutos, para muchos es complicado estar a tiempo debido que residen en la ciudad, otro pequeño grupo llega a tiempo, sin embargo, en los días observados fue notorio la no asistencia de diversos docentes por razones asociadas a inconvenientes personales o falta de transporte, cabe aclarar que la jornada escolar inicia clase una vez hayan llegado la gran mayoría de docentes lo que representa un retraso de una hora, al llegar a la escuela es notoria una expresión de seriedad en la gran mayoría, otros se saludan entre sonrisas.
Expresión emocional: disposición de los docentes al ingresar a la escuela Sonríen <u>X</u> Serios: <u>X</u> Disgustados _____ Tristes _____	Expresión comportamental: Disposición para realizar intervenciones (preguntas y/o propuestas) Propositivos _____ Prefieren guardar silencio <u>X</u>	

Expresión comportamental: Disposición de los docentes para iniciar la jornada escolar Entusiasmados_____ Enojados_____ Tristes_____ Desmotivados: <u>X</u>	Expresión emocional: disposición para participar en actividades curriculares como proyectos de aula, actividades lúdicas recreativas, preicfes, entre otros Toman la iniciativa____ Reacios para participar_____ Se incorporan con inmediatez_____ Prefieren no participar <u>X</u> Participan al ser delegados <u>X</u>	En cuanto a la disposición para empezar clases la gran mayoría se ven desmotivados, para autores como García (2007) “La motivación se define como un factor mental que nos induce a la acción en todas y cada una de las situaciones y los ámbitos de la vida humana” en el caso de los docentes es posible que esto se deba al no contar con las aulas dispuestas y las herramientas necesarias para iniciar clases como por ejemplo insuficientes sillas y tableros, de igual modo, es posible evidenciar que dos docentes comparten con grupos diferentes un mismo espacio de aula, por otro lado, hay docentes en los que es posible ver entusiasmo, lo cual puede ser una característica asociada a días con actividades recreativas, sin embargo cuando se trata de participar en reuniones de docentes son reacios a participar y los que lo realizan lo hacen al ser delegados por la dirección escolar.
--	--	---

Anexo 2. Protocolo de dibujo y diseño de gráficos

Institución Educativa: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____

Rol del Participante: estudiante _____ docente _____

Objetivo: Identificar las imágenes que tienen de la escuela los estudiantes y docentes, de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.

Fundamentación del instrumento:

Dentro del campo de las RS, Moscovici (1979) plantea que estas se conforman de tres dimensiones: La información, la actitud y el campo de representación. De estas dimensiones define el campo de la representación como aquella dimensión que expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas: Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. (Moscovici., 1979 p. 46)

En este sentido, una forma de estudiar el campo de representación es a través de las imágenes que los individuos construyen sobre determinadas situaciones vividas en su cotidianidad, ya de estas, de alguna manera u otra sintetizan la representación a partir de la verbalización de su contenido. Para ello abric (1994) en lo que él llama los métodos interrogativos de la investigación, propone la técnica del dibujo y diseño de gráficos, como una de las formas para verbalizar esa representación a partir de la imagen.

Esta técnica abarca tres fases: a) la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), b) la verbalización de las personas a partir de esos dibujos, c) un análisis —cuantificable— de los elementos constituyentes de la producción gráfica. El interés de este análisis es —además de poner en evidencia elementos constitutivos de la representación— penetrar con cierta facilidad

en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida. Efectivamente, en la mayoría de los casos, los dibujos no son, por supuesto, una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación. (Abric, 1994. Citado por Araya, 2002. P, 58).

Ambientación del instrumento.

Imagina que te mudas hacia un lugar diferente y haces nuevos amigos, ellos te piden que les cuentes como era tu antigua escuela, pero no tienes una fotografía para mostrarles, entonces ellos te piden que la dibujes, que plasmes aquello que más te gustaba y no te gustaba de ella, y además les cuentes que significaba para ti.

NOMBRE:	FECHA:	ROL:
---------	--------	------

DESCRIBE Y EXPLICA A CONTINUACIÓN EL DIBUJO QUE ACABAS DE
REALIZAR

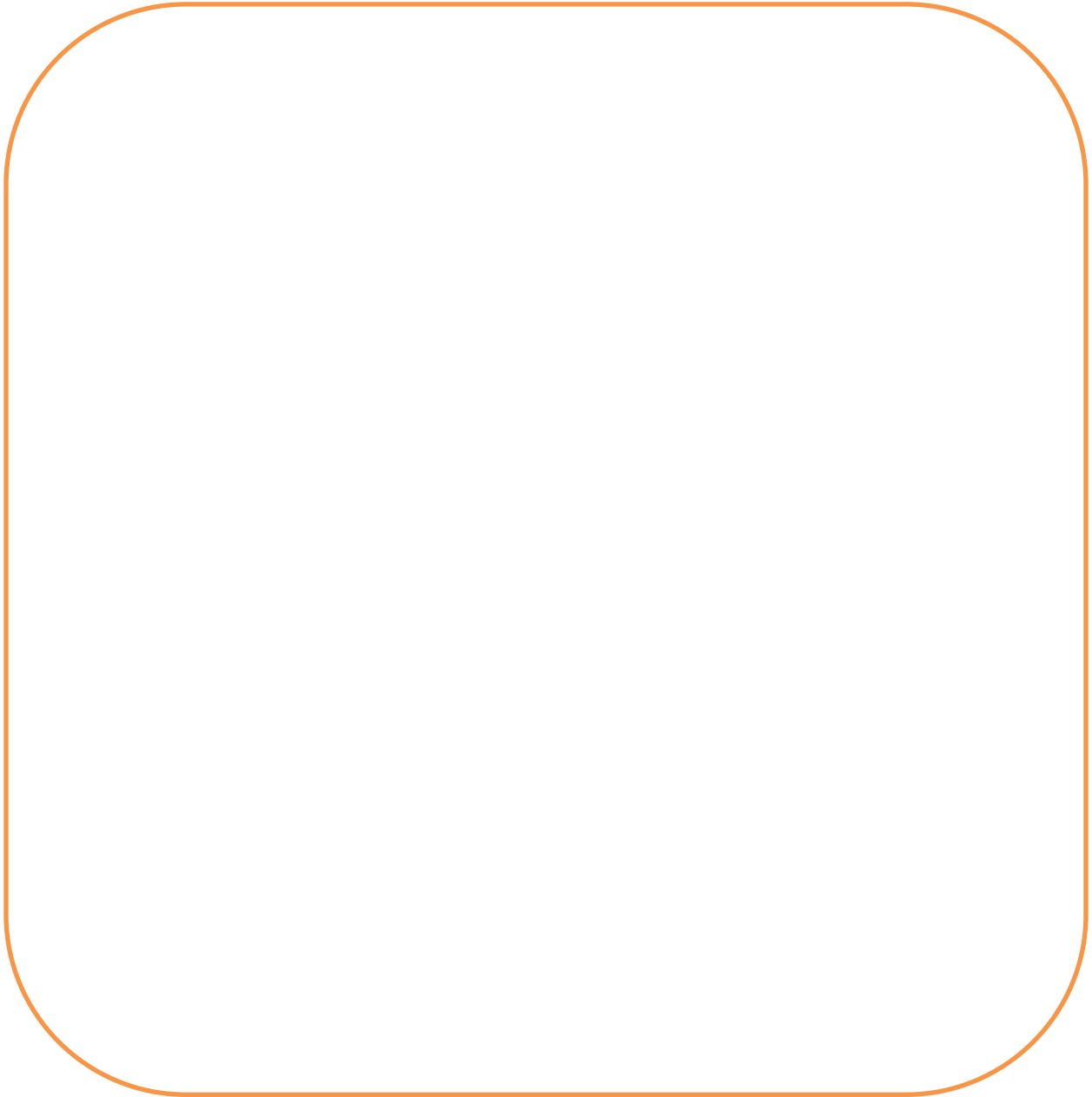
A large, empty rounded rectangle with an orange border, intended for a drawing. The rectangle is centered on the page and occupies most of the lower half of the page area.



Figura 4



Figura 5

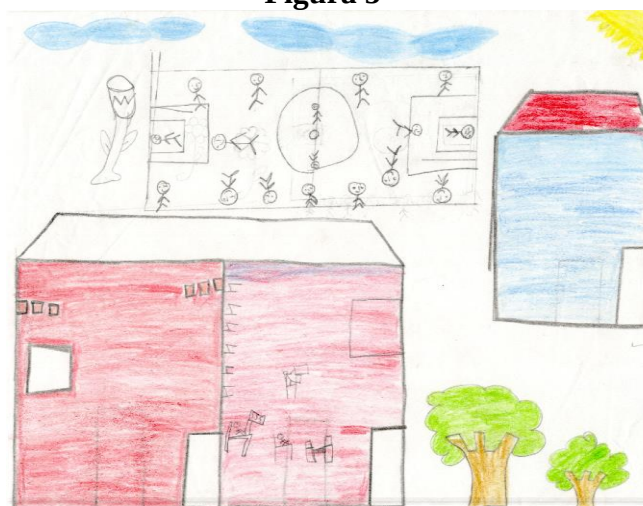


Figura 6

de sus funciones es que contribuyen a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, integrándose a la posición social que le corresponde en función de sus esquemas de pensamiento” (p, 11). En este aspecto es posible señalar que dicha representación simbólica evidencia el pleno reconocimiento del espacio físico natural y rural que les pertenece y es compartido con los demás, enfatizando un arraigo o identidad hacia su propio territorio.

Por otro lado, las figuras (5-7) muestran el auto dibujo de niños en la escuela y de sus compañeros reflejan rostros de alegría, que son expresados a través de pequeñas sonrisas, lo cual podría decirse representa una emoción satisfactoria en cuanto al contexto escolar, para autores como Soldevila et al (2007) este es un elemento fundamental dado que “el ser consciente de las emociones permite al niño saber cómo se siente, le ayuda a disfrutar

de las emociones agradables y a regular las desagradables...Para poder reconocer las emociones el niño necesita de un progresivo desarrollo cognitivo que le permitirá diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y



Figura 7



Figura 8



conductual y a su vez poder identificarlas” (p, 49).

Por lo anterior es posible afirmar que la descripción de una figura con emociones de alegría y/o felicidad presentan un sentimiento vivido y percibido al interior de la escuela, por tanto para los niños de básica primaria el disfrute de espacios de formación así como el de deporte con sus compañeros generan una visión o concepción de lugar que les significa la posibilidad de experimentar emociones agradables y satisfactorias.

Un elemento diciente presente en todas las figuras de los niños de primaria tiene que ver con las aulas, las cuales ocupan la mayor parte de la hoja de dibujo centrando así la mirada y representación en la estructura física de la escuela específicamente en su salón de clases, como se puede observar en las figuras (1-3-4-6) de igual manera los niños omiten dibujar o señalar cercas o la estructura que protege la escuela lo que podría concebirse como idea de un espacio abierto.

De igual manera se puede inferir que la representación de escuela para los niños y niñas no trasciende su salón de clases, como un espacio dotado de significado que configura e integra en su totalidad todo lo que considera propicio desempeño escolar.

PROTOCOLO DE DIBUJO Y DISEÑO DE GRÁFICO

Institución Educativa: Morindo Santafé

Fecha: 22 de agosto de 2017

Objetivo: Identificar las representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.

Sujeto en estudio: Estudiantes básica primaria grados 6-7-8-9-10-11.

Figura 9

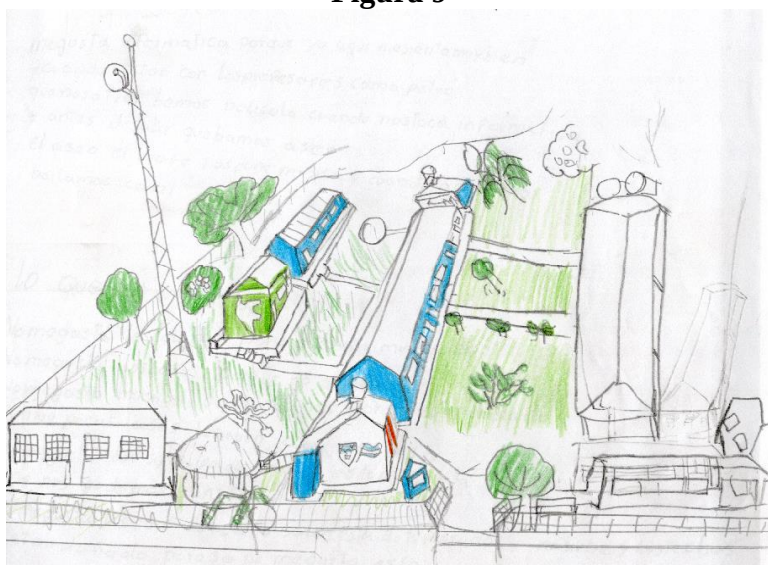
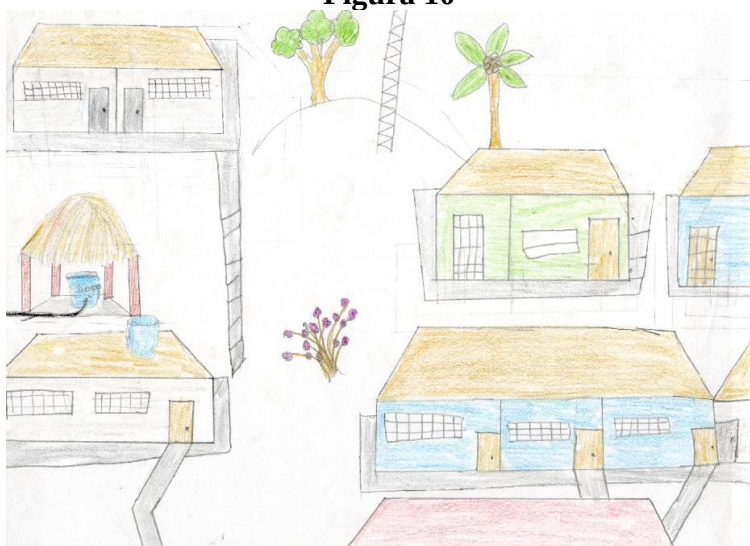
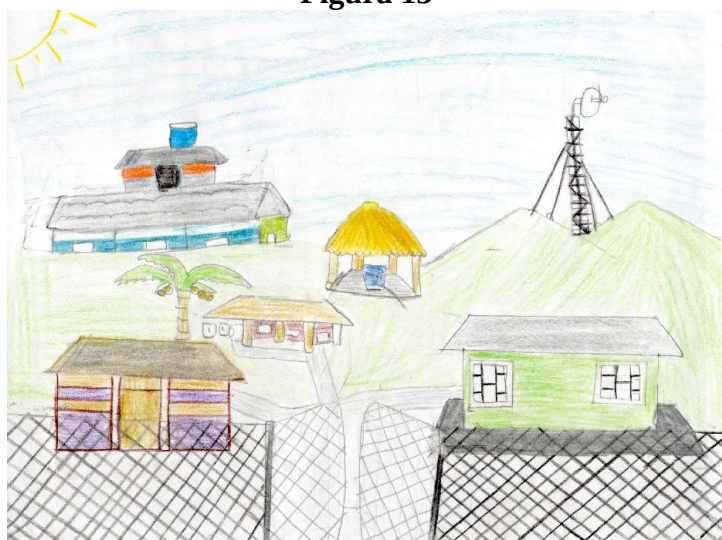


Figura 10



Inferencias

La representación de la escuela como espacios marcados por la presencia de aulas y andenes, permite inferir la visión centrada en el aspecto físico de la escuela, más allá de cualquier otro elemento los estudiantes dan a entender que es un espacio de su territorio organizado alrededor de un conjunto de salones que denotan los grados y los procesos que se viven al interior de esta, por ejemplo las figuras 12-13 y 14 muestran todas las aulas que van de grado primero hasta grado once. Mientras de las figuras 9 y 10 y 11 revelan las aulas de grado sexto a once, como si la escuela representara unos escenarios cíclicos de etapas escolares por las que un niño del corregimiento de Morindó Santafé debería transcurrir.

Figura 11**Figura 12****Figura 13**

Para autores como Londoño (2005) *el mapa mental o cognoscitivo del espacio geográfico, se refiere a la representación de varias formas territoriales donde la información espacial se organiza categóricamente, es decir, el sujeto la organiza jerárquicamente de acuerdo a lo que conoce y va reflejando las experiencias adquiridas a través de su razonamiento espacial* (p,57).

En ese sentido es posible plantear que la escuela representa un espacio organizado jerárquicamente por grados que a su vez es marcado por el paso o escalonamiento de las aulas.

Otro elemento que llama la atención en las figuras de los estudiantes tiene que ver con la imagen de la antena de conexión a internet, presente en las figuras 9-12-13 y 14, la conexión a internet es claramente decisiva para la configuración de una escuela para los estudiantes, en una entrevista informal realizada a los estudiantes mientras realizaban sus dibujos se les preguntó ¿qué era lo que más les gustaba de su escuela? y estos respondieron “la sala

Figura 14**Figura 15**

de informática” como una afirmación que sin dudar llega a su mente, debido a que vale aclarar es el único lugar donde tienen acceso a equipos tecnológicos y a la conexión, esta perspectiva es una clara evidencia que la escuela rural es una ventana hacia el mundo exterior, de la cual los estudiantes pueden disfrutar de música, redes sociales, videos, películas, entre otros, aspectos que de manera categórica les permite salir de su realidad cotidiana y monótona.

Respecto a este tema autores como Alberro, (2002) plantean que los estudiantes *mantienen una división entre entretenimiento y aprendizaje que se observa en su forma de acercarse a esta tecnología de la información. Así, Internet es entretenimiento cuando chatean con los amigos o acceden a información sobre sus hobbies, y es aprendizaje cuando buscan información para un trabajo escolar. Sin embargo, esta búsqueda de información únicamente se hace si lo pide el profesor (p, 6).*

Lo anterior relacionarse como una visión de la escuela como un espacio donde es posible no solo el aprendizaje si no también el ocio,

	permitiendo así la consolidación de emociones favorables alrededor de la escuela.
--	---

Figura 16**Inferencias**

Los dibujos de los padres de familia están marcados por una representación general de la escuela que muestra en su conjunto los espacios marcados por aulas, rectoría, canecas de basura, pequeños espacios verdes y cercas como se evidencia en las figuras 16-18 19.

En este aspecto es posible inferir que la escuela es plasmada como una institución que se constituye a partir de normas que son emitidas a partir de una figura de autoridad como lo es el rector, a lo que se puede agregar la concepción de seguridad que es representada en la representación de las cercas, algunos autores como Torío (2004) plantean que la figura de escuela para la familia en general está marcada por las demandas que de ella requiere, como un elemento

Figura 17**Figura 18**

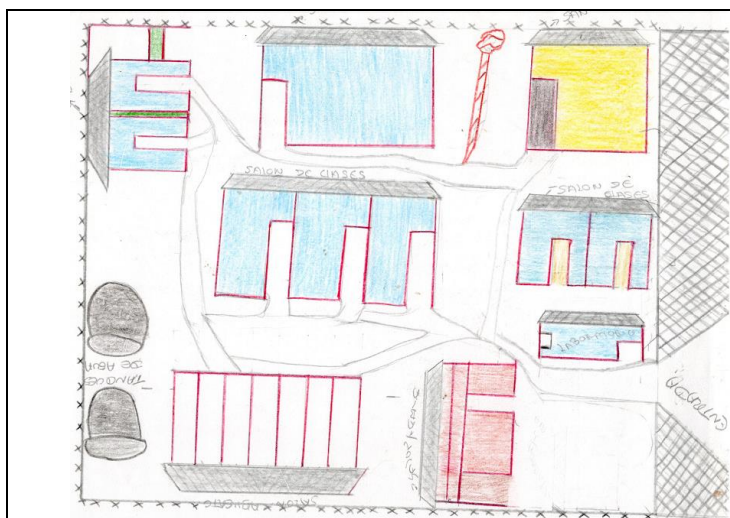


Figura 19

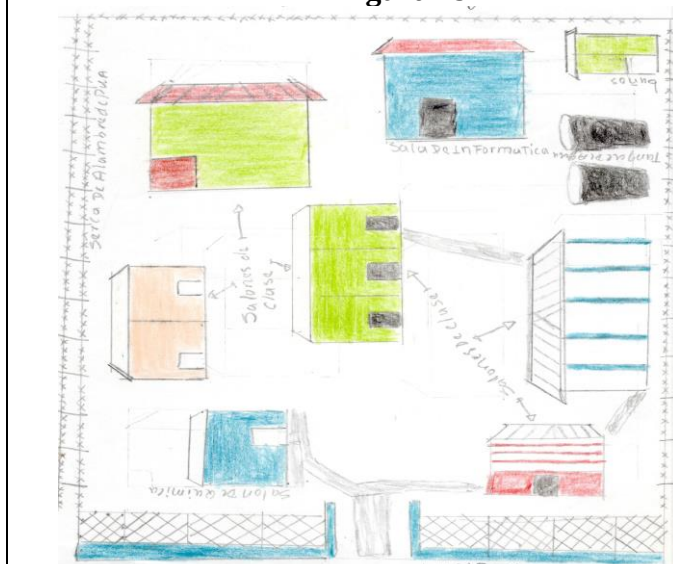
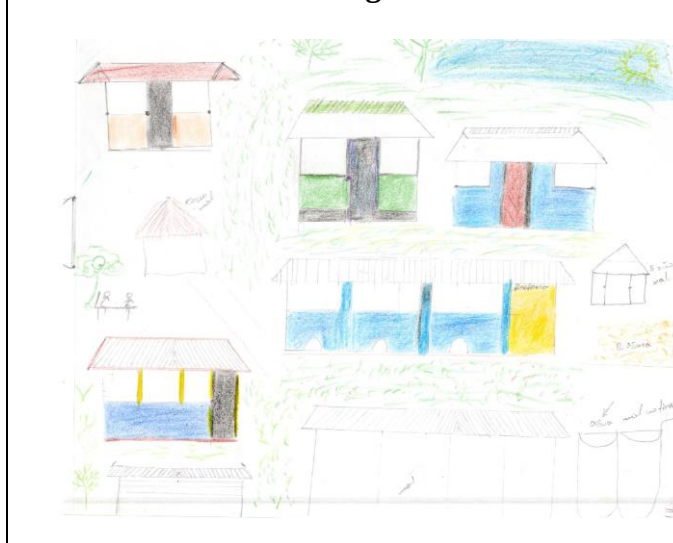


Figura 20



idealizado de que debería ser la escuela. En palabras del autor señala *“La familia demanda a la escuela que vele por la seguridad de sus hijos y los proteja frente a cualquier desviación: indisciplina, drogas, violencia, etc”*

En este aspecto es posible señalar que formación de la escuela como escenarios de normas y valores que permite el tránsito de la vida marcada por la desigualdad, la pobreza y violencia de ahí que para los padres la escuela represente el medio de cambio para sus hijos, lo cual puede ser considerado como una responsabilidad más allá del acto meramente de aprender.

Un elemento adicional señalado por los padres de familia tiene que ver con la creación solamente de aulas sin la presencia de actores educativos es decir, docentes, estudiantes y coordinadores, esta podría considerarse como una focalización de los aspectos físicos que omite en su simbología los procesos académicos y de convivencia.

En este aspecto Jodelet agregaría que obedece a un elemento de la

	representación que tiene que ver con el reconocimiento selectivo de los elementos del mundo cotidiano, en los que se prioriza un espacio dotado de elementos que se requiere para que la educación de forma y la escuela desde la perspectiva física tenga todo lo que necesite (aulas) para proveer dicho aprendizaje más allá de los sujetos o procesos que al interior de esta puedan llevarse.
--	---

Protocolo de dibujo y diseño de gráfico

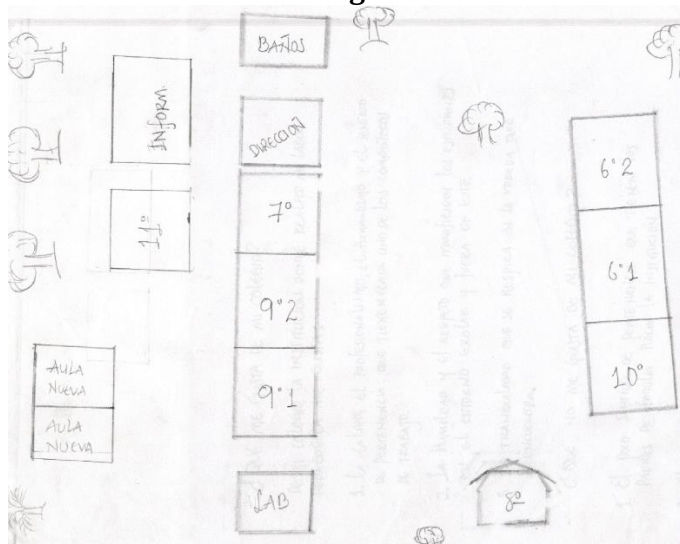
Institución Educativa: Morindó Santafé

Fecha: 25 de agosto de 2017

Objetivo: Identificar las representaciones e imágenes que tienen sobre la escuela los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Morindó Santafé de la Ciudad de Montería.

Sujeto en estudio: Docentes

Figura 21



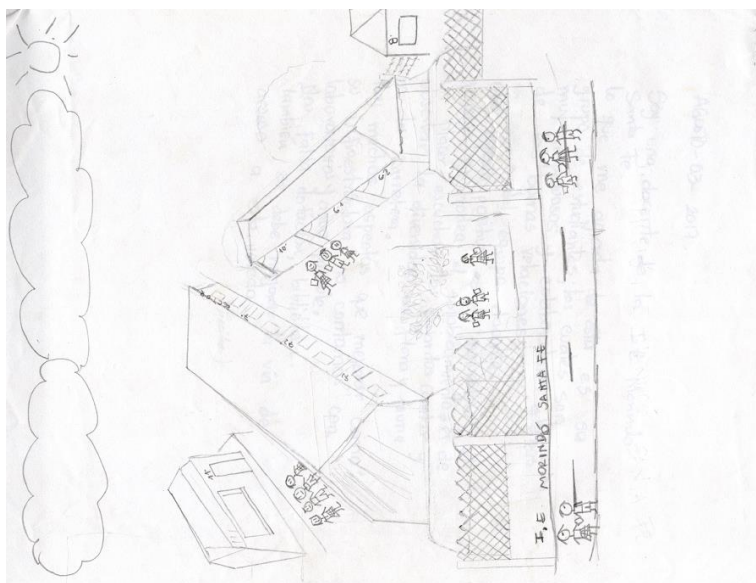
Inferencia

Las imágenes elaboradas por los docentes expresan en cierto modo la relación docente estudiante que se evidencia en el aula y fuera de ella, el impartir una clase de matemáticas como la figura N°21, o acompañar a los estudiantes durante el recreo o la salida como la figura N°22, son elementos de la cotidianidad que vive el docente, y que por tanto son se convierten en una imagen de escuela.

Figura 22



En este aspecto Jodelet (1984) afirma que si bien las representaciones sociales se construyen colectivamente, parte de igual manera de las experiencias como un escenario vivido y sentido que hace que se cree dicha representación, en palabras de la autora “entre las fuentes globales de procedencia de información extendidas en un continuum que va de lo personal a lo más impersonal...las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas” (p, 74, citado por Araya, 2002).

Figura 23**Figura 24**

A partir de lo expuesto es posible que las experiencias de los docentes sean las principales fuentes de su representación de la escuela, en el que se denota además una apariencia de satisfacción o alegría al interactuar con sus estudiantes.

Por otra parte, las figuras N° 23 exponen una visión general de infraestructura escolar en un ambiente cotidiano de la escuela en donde los niños son los sujetos principales del proceso educativo. No obstante, la figura N° 24 pone en evidencia una símil por medio del cual se personifica la escuela como un ave atada a un pequeño tronco que no la deja volar, pero que ese Pájaro a su vez está dotado de valores, gestión académica y gestión administrativa, además ubica en la cabeza del ave a los docentes y estudiantes.

Este es un aspecto que podría decirse corresponde a una realidad percibida por los docentes que ven la escuela rural como un escenario que no actúa como debería, pero que cuenta con los actores y los procesos que se necesitan para emprender un vuelo real, en este aspecto Moscovici (1979) plantea que “la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos” (p, 45). Por tanto, las percepciones que son expresadas develan inconformismo, considerando

	que estas pueden variar entre ser positivas o negativas, en este caso el ave representa una imagen diciente y critica de la escuela en un contexto rural.
--	---

Anexo 3. Protocolo de cuestionario

NOMBRE COMPLETO: _____ **FECHA:** _____

ROL DEL PARTICIPANTE: DOCENTE _____ ESTUDIANTE _____

Objetivo: Analizar las creencias y conceptos que tienen sobre la escuela los miembros de la comunidad educativa de la Institución Morindó Santafé.

Finalidad de la estrategia: Acotar el núcleo figurativo de la representación que los miembros de la comunidad poseen sobre la escuela.

Preguntas del cuestionario.

1. ¿Para usted qué es la escuela?

2. ¿Para qué cree usted que sirve la escuela?

3. ¿Qué cree usted se debe enseñar en la escuela?

4. ¿Cuándo escucha la palabra escuela, cuáles son las cuatro primeras palabras que se le vienen a la mente?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

5. ¿De esas cuatro palabras que acaba de mencionar, si usted pudiera darle un orden, cuál sería la más importante?

- a) _____

6. ¿Por qué considera usted que la palabra escogida, es la más importante?

Muchas gracias por su colaboración

