

EL SENTIDO DE LA ESCUELA

Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá¹

OSCAR G. HERNÁNDEZ

Resumen:

Esta investigación buscó caracterizar e interpretar las representaciones sociales que un grupo de jóvenes escolarizados, pertenecientes a las clases medias de Bogotá, le atribuyen a la escuela. Se establecieron tres nociones que las agrupan: como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida; que permite el ingreso a escenarios de mayor reconocimiento social; y como lugar para la consolidación de fuertes lazos de amistad. Para su interpretación se recurrió al lugar que ocupa la escuela en las teorías de reproducción y transformación social y al contraste con investigaciones latinoamericanas similares.

Abstract:

This research aimed at characterizing and interpreting the social representations that a group of middle-class students in Bogotá attribute to school. Three notions that categorize the young people were established: school as an institution that guarantees obtaining better living conditions; as access to scenarios of greater social recognition; and in last place, as a place for consolidating strong ties of friendship. For purposes of interpretation, use was made of school's place in theories of reproduction and social transformation. The results were compared with those of similar Latin American research studies.

Palabras clave: escuela, representaciones sociales, juventud, factores psicosociales, factores culturales, Colombia.

Keywords: school, social representations, youth, psychosocial factors, cultural factors, Colombia.

Oscar G. Hernández cursa la maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede académica Argentina. Ayacucho 555, C1026AAC, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. CE: oscararod@gmail.com, oghernandezs@unal.edu.co

Introducción

En la actualidad y pese a que lo siguen haciendo, muchos jóvenes se preguntan indirectamente por la razón y por el sentido de su asistencia a la escuela (Duschatzky, 1999). Al mismo tiempo, desde diversos ámbitos académicos y directivos asociados con el campo de la educación, se ha cuestionado reiteradamente lo que ésta ofrece a la vida de los estudiantes (Tenti, 2000). Cada perspectiva concibe un sentido particular para la escuela que responde a una compleja articulación conformada por aspectos psicológicos, sociales, económicos, políticos e históricos. Las iniciativas para su transformación se remontan incluso a la misma época de su aparición (Álvarez, 1995).

Algunos autores (Duschatzky, 1999; Mockus, 1995) afirman que las actuales escuelas están afectadas por una tendencia que las hace más permeables ante las formas de conocimiento extraescolar y, por tanto, su concepción tradicional ligada únicamente al saber académico se debilita. Ese conocimiento extraescolar, por su parte, se encuentra estrechamente vinculado con la vida cotidiana de los jóvenes que conforman las comunidades escolares. No sólo los elementos sociales y económicos que los condicionan, sino la configuración de sus subjetividades (González Rey, 2002) son factores imprescindibles para admitir un sentido de escuela más amplio e incluyente y, a su vez, para indagar sobre su ubicación dentro de una dinámica social particular.

Esta investigación se sitúa en una línea general que busca comprender la escuela desde el rol que ocupa dentro del entramado social y, en particular, se ubica dentro del estudio de las formas en que los estudiantes construyen su propia experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 2000). Su propósito es la caracterización e interpretación de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes de estratos socioeconómicos medios de la ciudad de Bogotá. Dicha interpretación será auxiliada por las propuestas de significación escolar referidas a la tensión entre la reproducción (Bourdieu, 2001) y la transformación social (Giroux, 1992) y por el contraste con algunas investigaciones latinoamericanas similares.

Articulación conceptual

Las representaciones sociales (RS)

Las RS son una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad. Este *sen-*

tido se entiende como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, a su vez, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000). Dada su doble connotación epistemológica, es decir, como pensamiento constituido que interviene en la dinámica social y como pensamiento constituyente que interviene en la construcción de la realidad, las RS interceptan los aspectos sociales e individuales manifestados en los significados y sentidos atribuidos a un objeto social determinado. Para Ibáñez (1988), por ejemplo, en las RS se encuentran imbricados aspectos generales concernientes a las condiciones sociales, económicas e históricas, en donde tiene lugar la construcción de esa representación, así como los aspectos particulares afines a las prácticas sociales cotidianas en relación con el objeto representado.

Del mismo modo, esta doble connotación favorece su estudio procesual, es decir; aquel que enfatiza los contextos de producción simbólica de sentidos y de significados y que implica una mayor ponderación del aspecto constituyente de las RS sobre su aspecto constituido (Banchs, 1999). Un enfoque procesual de las RS también hace factible su conexión con un marco de significación más amplio, esto es, su interpretación a través de otras teorías sobre el objeto de la representación. En nuestro caso, hemos recurrido al lugar que ocupa la escuela como institución histórico-educativa, en la tensión reproducción/ transformación social.

Vale mencionar que las RS –conformadas por un contenido y construidas por un sujeto– están relacionadas con un objeto. *Grosso modo*, en esta investigación, ese objeto corresponde a la escuela y los sujetos que construyen la representación son los estudiantes participantes. El concepto de las RS abarca y supera otros como: creencias, actitudes, opiniones, imaginarios y estereotipos y se aproxima al de *habitus* (Bourdieu, 2001) porque ambos, en distinto nivel, tratan de explicar el comportamiento humano según la incorporación simultánea de aspectos individuales y sociales particulares.²

La escuela como escenario de reproducción y/o transformación social

Las teorías de reproducción entienden a la escuela como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974) cuyo objetivo es, por una parte, la preservación del *status quo* y, por otra, como una institución que agudiza las diferencias sociales en virtud de su función de selección y distribución desigual del capital cultural (Bourdieu, 2003). El sentido de la escuela

desde esta configuración es “garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la misma sociedad” (Pérez Gómez, 1995: 18). Las teorías de la transformación, en cambio, realzan la noción implícita del conflicto en las escuelas y proporcionan un contexto de significación en cuyo núcleo se encuentran el cuestionamiento de la relación estudiante-docente (Freire, 1985); la puesta en marcha de iniciativas de resistencias sociales y pedagógicas en contra de los elementos que fomenten la desigualdad social (MacLaren, 1997) y el rescate de los profesores como intelectuales capaces de producir y no sólo de re-producir conocimiento (Giroux, 1997). Desde esta perspectiva, la escuela cobra sentido en tanto se reivindica como una de las instituciones más adecuadas para resistir y revertir la constitución de sociedades injustas.

En la interpretación de nuestros resultados, la escuela no solamente se pensó como una institución transmisora de conocimientos para la inserción social de nuevas generaciones; sino como un escenario de tensiones debido a la convergencia de dos procesos y teorías conflictivas: la reproducción y la transformación social. En todo caso, dicha connotación ha sido incorporada como un elemento que acompaña la significación las RS de la escuela para nuestro grupo participante.

Lo juvenil y la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural

La relación entre escuela y juventud ha sido ampliamente analizada. Una de sus vertientes indica que la escolarización *crea juventud*, por la fuerte contribución que el ámbito escolar ejerce en la construcción de la subjetividad de quienes asisten a ella (Tenti, 2000). Es un tipo de subjetividad particular cuya diferencia se enmarca en aquello que es propio de lo juvenil. Para Serrano (2002), sin embargo, esa singularidad no ha sido suficientemente condensada porque *lo juvenil* se ha definido desde el adultocentrismo como aquello que difiere o es transitorio hacia el modelo adulto. La perspectiva histórico-cultural de la psicología (Vigotsky, 1998), ofrece una alternativa de condensación. El análisis de la subjetividad desde este campo, incluye una ruptura frente a la dicotomía social-individual y propone un estudio que ubica a la producción discursiva del sujeto como su fundamento, reivindicando así su capacidad para generar su propio conocimiento (González Rey, 2002).³ La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural implica un debate sobre el rol del investigador, así como

en las formas en que éste construye el conocimiento científico (Hernández, 2008). Algunos de esos elementos indujeron el modo en que interpretamos los hallazgos en esta investigación.

Lo juvenil y la subjetividad se abordarán como el conjunto de conocimientos por medio del cual un sujeto se constituye a sí mismo y a la esfera social en la que participa. En este estudio, su manifestación concreta es el sentido que los participantes atribuyen a la escuela, a través de la construcción de sus RS, expresadas por un determinado grupo de estudiantes, es un conocimiento que nos aproxima al sentido que tiene para ellos. Su contenido implica una relación recíproca frente a su experiencia escolar y a la configuración de sus subjetividades.

Estrategia metodológica

Esta investigación se inscribe dentro de la tipología cualitativa-interpretativa y privilegió un acercamiento contextualizado al conjunto de significados expresados por los participantes (Erickson, 1989). La fundamentación de su método corresponde a la combinación entre la aproximación procesual en el estudio de las RS (Banchs, 1999); la epistemología cualitativa (González Rey, 1997) y la etnografía de nivel múltiple (Ogbu, 1993). El eje de dicha combinación es la posibilidad para abordar hermenéuticamente la producción simbólica de significados respecto de un objeto social particular. Así, el enfoque procesual de las RS consiste en caracterizar sus contenidos según el aspecto constituyente frente al objeto representado; la etnografía de nivel múltiple permite conectar ese contenido con procesos sociales más generales y la epistemología cualitativa legitima esa producción de significados. Es una fundamentación que facilita la caracterización y la interpretación de las RS de la escuela en nuestro trabajo.

Participantes

Se contó con la colaboración de 48 estudiantes matriculados en los grados décimo y undécimo de una escuela bilingüe de enseñanza secundaria, adscrita al ámbito educativo privado y ubicada en un sector de estrato socioeconómico medio de la ciudad de Bogotá.⁴ Su elección obedece a dos razones: en primer lugar porque las clases medias en Colombia constituyen un grupo en donde las transformaciones sociales presentan mayores tensiones (González, 2003), y porque el movimiento en la matrícula de

instituciones de este tipo refleja los propósitos de las políticas educativas nacionales (Miñana, 2006). Las RS de la escuela para estudiantes de estas características proporcionan un conocimiento pertinente para el debate (comparado) sobre el sistema educativo colombiano.

Procedimiento y técnicas empleadas

El procedimiento para adquirir la información estuvo sujeto a la capacidad del investigador para construir e incluso reconstruir el diseño y la naturaleza de las técnicas que emplea a propósito de los datos que paulatinamente recopila (Strauss y Corbin, 2002). Esto implica una constante conexión entre el proceso global de la investigación con los aspectos concretos del trabajo de campo.

Se realizó una caracterización de la escuela y de su entorno mediante la revisión de sus documentos oficiales y de observaciones registradas en un diario de campo. Para ello se realizaron 13 visitas durante cuatro meses; una de ellas dedicada a la obtención de un formulario que indagaba por variables sociodemográficas e invitaba a redactar relatos sobre las experiencias escolares de los participantes.⁵ El análisis de los 48 relatos hizo necesario el diseño y práctica de un grupo de discusión, cuyos participantes fueron invitados para contrastar diferencias formuladas en sus escritos.⁶ Finalmente, usando un diseño semiestructurado se entrevistó a dos estudiantes cuyas experiencias diferían sustancialmente de las del resto de sus compañeros. Para el registro y codificación de la información se utilizó el software Atlas-ti 5.0 cuya lógica de manipulación se basa en la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967).

Resultados e interpretaciones

El modelo de la teoría de las RS incluye el agrupamiento de significados exponiéndolos en núcleos figurativos (Jodelet, 1986). Se establecieron tres maneras no aisladas en que los participantes representan la escuela. Su presentación incluye la transcripción de algunas expresiones de los participantes.⁷

La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida

Para el grupo de estudiantes participante existe una relación directa entre la asistencia a la escuela y la obtención de mejores condiciones de vida en su futuro. Esta relación se fundamenta sobre la *garantía* que la escuela les

ofrece, en términos tanto de reconocimiento como de confianza, para suplir las eventuales necesidades ante las cuales se van a enfrentar:

Alguien puede decir que está perdiendo el tiempo estudiando [...] si me pongo a trabajar entonces ya voy a conseguir dinero de una, pero uno con el estudio puedo ir progresando, puede que comience desde muy abajo, o no importa de dónde comience, pero entonces ... si ya tiene las bases del estudio puede llegar un poco más lejos; pero uno que dejó de estudiar, se quedó estancado y pues ahí va a seguir toda la vida, por más ganas que tenga de salir adelante ahí va a seguir (Gabriel, 10°).

Estudiar se aprecia incluso como el único camino, legítimo y válido, para el afianzamiento de un futuro mucho más prometedor:

El estudio es lo primordial para nuestra vida debido a que es nuestra base para tener un excelente futuro. El estudio nos ayuda a socializarnos, a culturizarnos, a encontrar nuevos caminos, por eso es importante, porque es nuestro primer gran paso por escalar en una montaña gigante, que es la vida (Carmen, 11°).

Si tengo la oportunidad y el tiempo para hacerlo (estudiar) sería muy ilógico no hacerlo, además la sociedad pide cada vez más personas con un grado de educación decente para hacer trabajos muy simples y un nivel muy superior para profesiones complejas (Carlos, 11°).

Cuando los estudiantes se refirieron al contraste entre no asistir a la escuela y hacerlo, se asoció lo primero con la imposibilidad de *avanzar* hacia la obtención de un objetivo; y el hecho de estudiar, con un tipo de esfuerzo particular cuya recompensa es apreciable pese a su postergación. Estudiar no es *perder el tiempo* y es algo que se *debe* hacer. Además se vislumbró el hecho de no estudiar como algo *ilógico y absurdo*, debido a que ir a la escuela es el primer paso de una trayectoria dirigida hacia la obtención de mejores empleos y, a su vez, de mejores condiciones de vida. Esto configura una RS de la escuela permeada por rasgos de obligatoriedad social, incluyendo esferas económicas, familiares e instrumentales (Tenti, 2000). Su materialización es la obtención del diploma de bachiller para acrecentar el capital cultural:

El diploma de bachillerato es importante porque creo que, digamos a un portero, antes lo dejaban entrar así no hubiera terminado el bachillerato, siempre y cuan-

do hiciera un curso de inducción, ahora les toca tener el diploma del bachillerato terminado y hacer un curso de inducción; bueno se alargaron completamente las cosas, pero es también por el afán de la cultura colombiana de actualizarse, no tener personas mediocres, en cierto modo, así sea en una portería, es tener una persona que haya estudiado y también como para evitar que la gente deje de estudiar porque, si la gente conoce eso, dice no, yo no me salgo del bachillerato (Henry, 10°).

En este núcleo figurativo la escuela se representa como la institución más apropiada y válida para la obtención de mejores condiciones de vida en el futuro. La asistencia a la escuela *garantiza* el inicio de esa trayectoria y su sentido se encuentra ligado a la *certificación* académica y social que ofrece.

La escuela como institución que permite el ingreso a escenarios de mayor reconocimiento social

En el discurso de los jóvenes surgió la noción de la escuela como un establecimiento que facilita el acceso a escenarios de mayor reconocimiento social. Esto adjudica una función a los procesos de escolarización en términos de ascenso social:

Pues estudiar entonces es como un proceso, digamos obligatorio, para entrar a una universidad o algo así, algunos no quieren estar acá, pero sí quieren estar en una universidad y para estar allá hay que pasar por aquí; o algunos quieren ganar plata, pero si ni siquiera tienen la posibilidad de hacer el bachillerato pues, es como difícil; venir al colegio es como un paso del proceso (Wilson, 11°).

El hecho de estudiar en una escuela privada y bilingüe incide sobre este núcleo figurativo porque estipula parámetros para la distinción frente a lo que se comprende como una buena educación y una buena escuela y, a su vez, frente a la dicotomía entre exclusión e inclusión:

Pues es que hay una leve diferencia que no debería existir entre los colegios privados y los distritales [públicos], no sólo en horarios; no enseñan lo mismo, y digamos antes se tenía el problema de las huelgas, que duraban uno o más meses sin ir a clase y eso es algo que no beneficia a los estudiantes (Hugo, 11°).

Yo no quería estudiar en un [colegio] distrital, estudiaría pero por la mañana, y pues, es que no sé, la experiencia de unos amigos que estudiaban por la tarde [...] por la tarde se ven las pandillas o la marihuana y los de la noche [...] también se ve eso (Luis, 10º).

De ese modo, se asoció fuertemente una *buena* escuela al ámbito de la educación privada, en tanto que los planteles públicos son *malos* porque no ofrecen un conjunto de beneficios esenciales en procura de ese ascenso; entre ellos la enseñanza sistemática del inglés y la *protección* ante fenómenos como el pandillismo y el consumo de drogas. Estudiar en una escuela pública significa recibir educación de baja calidad y estar vulnerable ante los fenómenos señalados y, estudiar en una privada significa básicamente lo contrario:

La última semana [de vacaciones] como que ya no se sabe qué hacer, precisamente porque uno ya está acostumbrado como a ese ritmo de vida del colegio, o si no, cada uno empieza a descubrir vicios, fumar, tomar, jugar billar, jugar maquinitas, hay infinidad de vicios, que se pueden ir descubriendo en esos momentos (Rosario, 10º).

Subyacente a la frecuente expresión *estudio para ser alguien en la vida*, se asentó una doble referencia: por un lado el ya mencionado ascenso socioeconómico y, por otro, la atribución de conformismo y fracaso a quienes por diversas razones no asisten o terminan sus estudios:

Creo que la mayoría de personas que dejan de estudiar es porque de pronto ven reflejada su vida en la vida de otra persona que conocen, entonces ellos dicen: No, un taxista digamos, entonces si usted ve que el taxista ya tiene su casa y su familia, y que usted está estudiando y que no se ve con la proyección para su futuro, pues usted dice: no, pues me pongo a trabajar, luego me compro mi taxi, igual que mi vecino, o sea, no progresan (Alberto, 10º).

Aunque el grupo de estudiantes participantes explicó débilmente la deserción escolar en términos de insuficiencia económica, no la formularon como una justificación legítima. En cambio para ellos, asistir a la escuela es un acto *necesario* para iniciar estudios superiores, preferiblemente en universidades prestigiosas de Europa o de Norteamérica.

En este núcleo figurativo, la escuela es representada por los participantes como una institución que permite la inclusión en un conjunto de escenarios que denotan un asenso social, siempre y cuando *ofrezca* los requisitos mínimos para iniciar un proceso prolongado, cuyo término será *ser alguien en la vida*. La RS de la escuela según este núcleo, se asemeja a una *cuota inicial*, cuyo monto permitirá alcanzar algunas condiciones que en la actualidad no se poseen.

La escuela como escenario de consolidación de fuertes lazos de amistad

Aspectos como la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en la escuela, la clasificación en grados en virtud de características cognitivas, la coincidencia de edades y la amplia interacción cotidiana inciden claramente en que ellos representen a la escuela como un lugar apropiado para fortalecer lazos de amistad:

En la vida del colegio uno hace muchos amigos, que son importantes para su vida y para la vida de uno mismo, porque pues simplemente uno pasa acá más tiempo que en la casa, que en algún otro lugar, o sea uno vive mucho tiempo acá y son muchas horas al día y son cinco días, o sea es mucho tiempo para poder conocer (más) a un amigo de lo que conoce a algún familiar o algo, y pues ese amigo puede estar apoyándote en algunas decisiones que debas tomar o cosas así (Olga, 11°).

Pero, además, son amistades que traspasan los muros de la escuela y se caracterizan por la confluencia de culturas escolares y juveniles:

Mi grupo de amigos se centra básicamente en el colegio, son de edades entre 15 y 17 años, son extrovertidos, honrados, responsables y de muy buen ambiente, con ellos comparto la mayor parte de tiempo, vamos a fiestas, salimos a jugar bolos, vamos al cine, vamos a comer, entre otras actividades que realizamos (Jaime, 10°).

Esto invalida alguna forma de división entre estudiante y joven salvo para propósitos notablemente teóricos; es decir, dentro de la escuela no se es estudiante y joven por separado. Su estudio demarca la constitución de

una subjetividad que condensa aspectos históricos, sociales y culturales (Díaz y González Rey, 2005).

Si bien para los participantes este ámbito se constituye como el *lado divertido* de la escuela, también existieron referencias a los conflictos que se presentan en esas interacciones. Pese a ello, no es acertado afirmar que la escuela se representa como un lugar de fuertes enemistades sino, por el contrario, de consolidación de fuertes lazos de amistad, debido al lugar preponderante que ocupan esas relaciones dentro de la experiencia escolar. En tal sentido, la escuela se forja como un espacio social cuyo contenido no se limita al acto del aprendizaje.

En este núcleo figurativo, los estudiantes representan a la escuela como un lugar en donde se establecen y se fortalecen lazos de amistad y su significado permite sobrellevar algunos aspectos de la cotidianidad escolar que se perciben como desagradables:

Sabes que al otro día te vas a levantar, vas a venir a clase, el descanso, la rutina, pero eso ya depende de cada uno, o sea, si yo me levanto con el pensamiento de que hoy voy a hacer lo mismo que hice ayer, cada vez me voy a cansar, porque uno se cansa de todos los días hacer lo mismo, yo me levanto y como que bueno, me voy a ver con mis amigos, voy a hacer con ellos no sé qué (Fabio, 11°).

Desde este punto de vista, el sentido de la escuela se sustenta en la posibilidad de erigir relaciones de amistad con sus demás compañeros y en la de *hacer*, en parte, su juventud.

No obstante la exposición separada en núcleos figurativos, surge un elemento articulador que los distingue: estas representaciones unen estrechamente a la escuela con el conjunto de condiciones que en la actualidad se relacionan con el éxito o con el fracaso, no solamente en ámbitos académicos sino de toda la vida y, por tanto, cada núcleo encarna una arista de esta relación.

Singularidades

Además de la construcción de los núcleos figurativos, dentro del conjunto de los datos surgieron dos singularidades que se destacan porque constituyen distinciones en la forma en que en este grupo representó la escuela.

La primera corresponde al hecho de *validar* el bachillerato, es decir; realizarlo en instituciones que ofrecen cursarlo en la mitad del tiempo y bajo un formato escolar más flexible. Aunque la mayoría de los estudiantes no estuvo de acuerdo con ese tipo de modalidad, caracterizándola como de *baja calidad* y como una opción para los *otros*; uno de ellos, en cambio, defendió fuertemente esa opción:

No, a mis papás no les gusta que yo me meta a validar porque creen que es algo mediocre y que uno no aprende nada, pero yo no creo que validar sea algo mediocre, pienso que es como una estrategia, al fin y al cabo todos estamos detrás de la plata, así digan lo contrario, todos queremos como vivir mejor que los demás y la verdad lo que valen son los diplomas que se tengan, no importa si es un buen o mal colegio, o una buena o mala universidad, lo que importa es tenerlos y ya (Arturo, 10°).

Esta inclinación se subraya porque muestra algunos rastros de lo que representa la escuela para algunos jóvenes, quienes otorgan un sentido restringido a la sola certificación académica y que, eventualmente, pueden presentar una tendencia para buscar esa certificación de un modo no tradicional.

De otra parte, de los 48 jóvenes participantes en la investigación, 11 de ellos (22.9%) indicaron en sus relatos haber pensado en dejar de estudiar. Aunque en este subgrupo no se encontraron pautas rígidas para proponer una *explicación*, en términos de causa y efecto –tampoco era el propósito del estudio–, sí se estableció una tendencia que merece ser destacada: son jóvenes que han tenido contacto con otro tipo de escenarios o experiencias en su vida. Por ejemplo, la muerte de alguno de sus padres; familiares y amigos han realizado validaciones del bachillerato y dos de ellos han tenido que trabajar:

Prácticamente de un día para otro me tocó ponerme a trabajar; ese es un día que yo no voy a olvidar porque el bus pasó por el frente del colegio y ellas [compañeras] me vieron y me decían que volviera, que no fuera boba, pero ellas no entendían; o sea un día estaba con el uniforme del colegio y al otro, con el del trabajo, yo me sentí triste pero tuve que trabajar [...] Al principio me sentía bien porque estaba ayudando en la casa, pero después pensaba en mi futuro y me daban ganas de empezar a estudiar otra vez, pensaba en que siempre me iba

a quedar en ese trabajo tan duro [...], sigo estudiando porque mis dos hermanas mayores lograron ubicarse en buenos empleos (Marcela, 10^o).

Tales experiencias y su grado de intensidad obligan a la reconstrucción en el hecho de estudiar, fortalecen algunas representaciones que antes existían en forma débil o se crean algunos sentidos nuevos.

Es probable que estas dos singularidades en la RS de la escuela para el grupo participante, sean mayoritarias para otros grupos con orígenes sociales distintos. En nuestro caso, no configuraron un núcleo figurativo como tal, sino que solamente surgieron como dos particularidades que en otros estudios, por ejemplo (Guerra, 2000; Ibáñez, 2001), se explican según el inter-juego de las trayectorias previas de los estudiantes con las experiencias concretas en el ámbito escolar.

Discusión y conclusiones

Comprender que “las RS no pueden ser reificadas como un objetivo final en el estudio que las utilizan, lo que ha llevado a un ciclo de investigaciones empíricas descriptivas y repetitivas que han aportado muy poco a la teoría, así como al desarrollo de un corpus sólido y en extensión de la psicología social” (González, 2002: 122); implica pensar en sus alcances, en sus limitaciones y en la posibilidad para enunciarlas en un nivel mayor de interpretación teórica que podría denominarse como *significar lo que significan* las RS (Hernández, 2007). Para nuestro caso, hemos interpretado las representaciones sociales señaladas recurriendo al lugar que ocupa la escuela –como objeto de representación de este trabajo– en tanto institución histórico-educativa en la tensión reproducción/trans-formación social y a su contraste con investigaciones latinoamericanas similares. El enfoque procesual en el estudio de las RS incluye identificar el marco socio-político en donde tiene lugar esa construcción, esto es, su aspecto constituyente.

La escuela para el hoy y para el mañana

Hablar de la escuela para *el hoy* y para *el mañana* remite a la formulación de su sentido dentro de un espacio de confrontación entre los motivos concretos de la asistencia y los aspectos culturales e ideológicos específicos. En principio esta división aparece claramente: *el hoy* se entiende en la cotidianidad escolar y en la manera en que se experimentan las relaciones de amistad, de

juventud y de complicidad. *El mañana* se refleja en búsquedas vocacionales, en toma de decisiones y en proyecciones de vida.

Sin embargo, esa claridad se diluye en tanto mimetización de influencias ideológicas (Pérez Gómez, 1998). La noción de la *competitividad* proveniente desde la visión educativa neoliberal adquiere distintos matices. Representar la escuela como una institución garante en la obtención de mejores condiciones de vida, y como la vía para acceder a escenarios de mayor reconocimiento social, es entenderla como una manera para *capacitarse* y enfrentar esa competencia:

Todos somos alguien en la vida, pero si uno aspira a tener más de lo que en este momento podría tener, hay que estudiar; digamos por lo menos una persona tiene todo lo necesario para vivir muy bien, pero igual siempre se quiere más, siempre. Todo el mundo quiere más, más dinero, más posición, más poder (Yudy, 11°).

Los participantes acudieron indirectamente a esta noción para justificar su asistencia a la escuela y para referirse a situaciones extraescolares, incluyendo las relaciones hacia sus padres. Esto puede entenderse también como una forma para *continuar* con la acumulación del capital cultural y social del núcleo familiar y, por tanto, la escuela a la que se asiste debe ser mejor o por lo menos similar a la que asistieron los padres (Bourdieu, 2003): “Nunca pensé en dejar de estudiar porque quiero salir adelante como mis padres, eso sí, tendría en cuenta que vivo por mi familia y este logro no sería sólo para mí” (Nini, 10°). Se trata de seguir avanzando y de continuar compitiendo.

Otra influencia se establece en el lugar de la escuela frente a las iniciativas de mercantilización educativa (Libreros, 2002). Como empresa sujeta a la primacía de las leyes del mercado, implanta parámetros entre lo que es una buena escuela y una buena educación. En las representaciones sociales de los estudiantes se trazó una subordinación de ese tipo; su escuela y su educación son buenas porque les ofrecen una formación bilingüe y porque pertenecen al ámbito privado. Es llamativo el hecho de que durante el trabajo de campo no se hayan presentado expresiones alusivas al *saber* como representación para la escuela. Esta situación puede deberse a vacíos de la labor del investigador o en el discurso de los estudiantes; pero también podría atribuirse a la transformación de los saberes

sujeta a la sociedad de mercado (Martín Barbero, 2002). Su consecuencia más acentuada es la pérdida en el protagonismo de aquellos lugares tradicionalmente asociados con el saber. En esta perspectiva, el saber en la escuela pasa a un segundo plano y se subordina a la *utilidad* que puede generar como herramienta concreta:

Lo que aprendemos no lo utilizamos necesariamente en nuestra vida [...], porque me parece muy inútil cosas como el álgebra, ¿un tenista para qué quiere eso?, digamos en ese momento, ¿para qué le sirvió aprender álgebra? (Wilson, 10º).

El sentido de la escuela entre el hoy y el mañana es una división impuesta por la lógica de la mercantilización educativa y se traduce en los rasgos que –en la subjetividad de los estudiantes participantes y en sus RS sobre la escuela– refieren a las nociones de competencia y utilidad. Una que prepara para la competencia y es útil en esa lógica; asimismo, es una escuela con ausencia de sentidos sociales y públicos que remite a la fuerte individualización del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002); esto es, la individualización como una forma de afrontar esa constante competencia.

Diversidad de sentidos para la escuela

La escuela es un referente recurrente que cada grupo usa en el momento de interpretarse a sí mismo; el conjunto de sentidos que se le asignan y, concretamente, el hecho de estudiar contribuyen a su propio conocimiento. Cada grupo construye una RS de la escuela en virtud de su posicionamiento social, por lo cual no existe un *único* sentido sino que existe una *diversidad* de sentidos que muestran condiciones sociales específicas. Es un componente que participa de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 2001).

En medio de esa diversidad aparecen dos aspectos comunes. El primero, sin embargo, no supone una igual interpretación por parte de distintos grupos sociales: la escuela como garante de mejores condiciones futuras. En una investigación sobre las RS para un grupo de jóvenes desescolarizados de Santiago de Chile (Sapiains y Zuleta, 2002), se indica que si bien ellos entendían el hecho de estudiar como la posibilidad de acceso a mejores condiciones futuras, su experiencia cargada de malestar en ámbitos esco-

lares reafirmaba la condición de desescolarización y, por tanto, justificaba el abandono de la posibilidad de la re-escolarización. En contraste, tanto para nuestro grupo de estudiantes como para aquellos que participaron en una investigación realizada en barrios populares de la ciudad de Buenos Aires (Duschatzky, 1999), la escuela y el hecho de estudiar continúa siendo la opción válida para obtener mejores condiciones de vida. La diferencia radica en las formas de distinguir esa opción en virtud de su posicionamiento social. Mientras los estudiantes de clases medias hacen una interpretación sujeta a nociones de ascenso social, los de clases bajas lo hacen en términos de acceso a posibilidades distantes. La inserción social y sus implicaciones inciden notoriamente en el contenido de las representaciones.

De este contraste surge la dicotomía entre exclusión/inclusión como un elemento de análisis. En el estudio realizado en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires, se propone entender la escuela como una *frontera* para nombrar todo un horizonte de posibilidades. Así, “la escuela representa *el otro lado* (pero invertido) de la vida de los jóvenes” (Duschatzky, 1999: 56). Ese lado invertido es el territorio de exclusión que es constantemente habitado por grupos de sectores populares. En esa lógica, para los jóvenes de Santiago de Chile, en tanto desescolarizados, ni siquiera existiría esa frontera y probablemente se encontrarán condenados a una exclusión eterna. Los participantes en este estudio, por su parte, pertenecientes a clases medias, observan esa misma frontera pero desde el lado *no invertido*; y desde ese lugar significan aquellos espacios que les son lejanos: los de la exclusión:

Si uno desgraciadamente le tocó dejar de estudiar por la parte económica, pues hay muchas otras opciones que no involucran la parte económica, por ejemplo el SENA,⁸ allá le dan lo de los buses, en fin muchas cosas ¿no?, pero si usted decide trabajar, no quedarse pidiendo plata en un semáforo o vendiendo cosas en un semáforo porque eso no le va a aportar nada a su intelecto, se podría decir; mientras que si usted se pone a trabajar en una construcción, usted aunque sea va a aprender cómo se hace una mezcla, o cómo se pega un bloque ¿usted va a aprender algo!, ahí se podría decir que usted está estudiando, que usted no se va a tener que quedar estancado siempre en eso mismo, sino que antes comenzó como obrero, luego puede llegar a ser un maestro

[de obra], y después le pueden dar ganas de estudiar, que tenga las posibilidades económicas y ser un ingeniero (Wilmar, 10°).

En otras palabras, desde los lugares de la inclusión no se entienden los de la exclusión. Este panorama puede pensarse como una tensión entre las lógicas sociales contradictorias entre la reproducción y la transformación que operan simultáneamente (Pérez Gómez, 1995). En la escuela por supuesto se presenta esa convergencia y adquiere facetas cuyo detalle escapa a este estudio.

Otro aspecto común es el que varios estudios han señalado reiteradamente: la relación entre escuela y amistad. En el *Proyecto Atlántida* (Parra, 1995), por ejemplo, se hizo explícita la noción de la escuela como *un club de amigos*. Esto invita a una discusión en torno a los espacios de socialización juvenil y, específicamente, al grado de apertura o articulación de la escuela con ellos. En una investigación realizada en la Ciudad de México, titulada *La escuela como espacio de vida juvenil* (Guerrero, 2000), precisamente se escudriñaron las dimensiones que conforman dicha relación; entre ellas, como un lugar de comunicación entre pares, de diálogo y construcción de códigos propios y, especialmente, como un espacio de formación personal y ética.

Se destaca en ese trabajo que *lo juvenil* no se significa exclusivamente desde el adultocentrismo y que tal concepción implica su replanteamiento en el ámbito escolar. Aunque el debate se encuentra abierto, es claro que los jóvenes no representan el lugar donde estudian como aquel en donde solamente se *preparan* para la vida, sino como aquel en donde *hacen* su niñez y su juventud y, por tanto, la escuela también puede observarse como un espacio juvenil cuyo ámbito de aprendizaje rebasa los saberes específicos expuestos en las aulas. En la escuela entonces, se adquieren *otros* saberes que en principio no son tan visibles.

La pregunta por el sentido de la escuela, a través de la caracterización de sus RS o de otros enfoques similares, presenta una variedad de respuestas que implícitamente cargan y muestran profundas desigualdades socioeconómicas, así como un conjunto de intereses privados que operan cada vez más directamente sobre ella. También remiten al sentido de la escuela media en tanto transición hacia una preparación profesional, a un espacio de orientación frente al futuro próximo y a su fortalecimiento

en tanto casa de estudios. Sus particularidades son objeto de discusiones contemporáneas; no obstante, podemos subrayar que la educación, y todo lo que representa, aparece como un referente fundamental en la construcción de identidades individuales y grupales.

Reflexiones finales

Tanto las teorías de reproducción como las de transformación social, ubican al sistema escolar como uno de sus ejes de explicación. Ambas coinciden en señalar a la escuela como un lugar de conflicto social. Sin embargo, difieren en el estatus ontológico que es asignado a ese fenómeno dentro de su red conceptual. Mientras que las primeras se inscriben en una tendencia determinista, las segundas lo hacen dentro del voluntarismo. Esto significa que en las teorías de reproducción social la escuela es concebida como una institución que legitima y resguarda el orden establecido y sus posibilidades de promover lo opuesto son escasas. Por el contrario, aunque las teorías de transformación social reconocen ese tipo de legitimación, incluyen además la posibilidad de suscitar una ruptura y una eventual reforma en ese tipo de condiciones.

La interpretación de las RS de la escuela para el grupo de jóvenes participantes indica que esa tensión está vigente en el discurso de los estudiantes. Recordemos que es un grupo que mayoritariamente pertenece a las clases medias bogotanas donde una buena cantidad se encuentra luchando por mantener su estatus social vigente (González, 2003). Tal vez por ello, en estas representaciones existe una prevalencia parcial hacia la reproducción social y cultural y que, a su vez, parece insuficiente para entender los contenidos de las RS señaladas.

Es probable que las categorías conceptuales usadas ya no tengan el mismo peso interpretativo y sea necesario recurrir a otros marcos teóricos e incluso pensar en construir algunos propios y/o locales que ofrezcan mayores posibilidades de análisis. Aunque es cierto que el análisis historiográfico de la conformación de la escuela en Colombia indica que la concepción de su sistema educativo ha sido uno de los elementos que más ha contribuido a la fragmentación y posterior fortalecimiento de sus actuales brechas sociales (Helg, 1987), y que las diferencias de clase dan lugar igualmente a distintas experiencias escolares; en las RS de la escuela para los jóvenes participantes y en su análisis diferenciado con otras investigaciones similares, se empiezan a notar algunos rasgos plurales que son difíciles de ca-

racterizar, pero que indican el surgimiento de otras subjetividades y otras formas de ser y de estar en la escuela. ¿La escuela realmente continúa siendo un elemento garante de asenso social?, ¿de acceso a otros escenarios más favorables?, ¿cuáles son las implicaciones de pensar la escuela como un espacio juvenil y/o como un ámbito en donde se privilegia la mercantilización de la educación? Como se mencionó, investigaciones más puntuales probablemente darán cuenta de ello.

Notas

¹ Investigación elaborada en el marco del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia; grupo investigativo categoría A de Colciencias, coordinado por el profesor José Gregorio Rodríguez.

² Para profundizar en las categorías de análisis que sustentan esta diferenciación véase Morales (2005), y para indagar por la relación entre los conceptos de *habitus* y RS, véase Hewstone y Moscovici (1986).

³ La relación planteada puede comprenderse de un modo más adecuado al revisar con detenimiento la obra de Edgar Morin, referida al pensamiento complejo. Por ejemplo Morin (1998).

⁴ En el anexo 1 se muestra una caracterización sociodemográfica más detallada de los participantes.

⁵ El anexo 2 muestra las consignas usadas para la redacción de los relatos.

⁶ El anexo 3 muestra los detalles bajo los cuales se realizó el grupo de discusión.

⁷ Los nombres de los y las participantes han sido modificados respetando su carácter confidencial.

⁸ Servicio Nacional de Aprendizaje. Es una institución de formación técnica del sector público, cuyo acceso se realiza mediante un examen de conocimientos y una entrevista de admisión.

Anexos

ANEXO 1

Caracterización sociodemográfica de los 48 estudiantes participantes en la investigación

Variable	Subcategoría	N. estud.	%
Edad	14	3	6.3
	15	21	43.8
	16	20	41.7
	17	2	4.2
	18	2	4.2
Grado	Décimo	29	60.4
	Undécimo	19	39.6

(CONTINÚA)

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

Variable	Subcategoría	N. estud.	%
Género	Masculino	23	47.9
	Femenino	25	52.1
Estrato*	Dos	1	2.1
	Tres	26	54.2
	Cuatro	19	39.6
	Cinco	2	4.2
Nivel educativo de la madre	Primaria	1	2.1
	Bachillerato	12	25
	Técnico	14	29.2
	Superior	21	43.8
Nivel educativo del padre	Primaria	2	4.2
	Bachillerato	7	14.6
	Técnico	11	22.9
	Superior	26	54.2
Padre fallecido		2	4.2

* En Colombia existe una clasificación socioeconómica jerárquica que distingue las capas de su población en seis estratos: el 1 corresponde al nivel de ingresos por familia más bajo y el 6 al más alto. La mayoría de los estudiantes del grupo participante pertenecen al estrato 3 y 4; es decir, a grupos socioeconómicos medios de la ciudad de Bogotá.

ANEXO 2

Consignas mediante las cuales se invitó a los participantes a escribir sus relatos

- (a) ¿Alguna vez has pensado en dejar de estudiar? Si lo has hecho escribe por qué llegaste a pensarlo, qué fue lo que sucedió y ¿por qué sigues estudiando hoy?
Si no lo has pensado escribe lo que consideras importante de estudiar.
- (b) ¿Dónde está tu grupo de amigos más cercano (escuela, barrio, etc.)?.
Escribe quiénes y cómo son ellos y lo que piensan acerca de estudiar y de trabajar.
- (c) Escribe un poco acerca de lo que te gustaría hacer cuando termines el bachillerato y de lo que te gustaría hacer en tu vida.

ANEXO 3

Consignas que se usaron para el grupo de discusión

Participaron seis estudiantes (tres de cada grado; tres hombres y tres mujeres). Los aspectos de la discusión fueron los siguientes:

- (a) La validación como opción para obtener el título de bachiller
 - (b) El futuro que les espera a las personas que no tienen la posibilidad de estudiar
 - (c) El marcado deseo expresado por estudiar una carrera universitaria en el exterior
 - (d) La relación entre estudiar y trabajar
 - (e) Lo que se entiende por "ser alguien en la vida"
-

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación*. Bogotá: Tupac-Amarú.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Banchs, M. (1999). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on social representations*. Disponible en: www.papersocialrepresentations.com
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Díaz, A. y González Rey, F. (2005). "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano", *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 3, pp. 373-383.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, tomo II (pp. 67-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1985). *Educación como práctica de libertad*. Bogotá: Convergencia.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad*. Buenos Aires: Thomson.
- González, J. (2003). *Bien-estar: macroeconomía y pobreza. Informe de coyuntura*. Bogotá. Centro de Investigaciones para el Desarrollo-Universidad Nacional de Colombia.
- Guerra, M. (2000). “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 243-272.
- Guerrero, E. (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 205-242.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia. 1918-1957*. Bogotá: Cerec.
- Hernández, O. (2007). “Principales debates en torno a la teoría de las representaciones sociales”, *Poesis*, vol. 2, núm. 13. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/poesis/Edicion013/poesis13.hernandez.html>.
- Hernández, O. (2008). “La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 2, núm. 17, pp. 147-160.
- Hewstone, M. y Moscovici, S. (1986). “De la ciencia al sentido común”, en S. Moscovici, *Psicología social*, tomo II: Pensamiento y vida social (pp. 34-56). Buenos Aires: Paidós.
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibañez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1986). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2000). “La representación social: Fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología Social*, tomo II: Pensamiento y vida social (pp. 68-108). Buenos Aires: Paidós.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia: Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MacLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Martín Barbero, J. (2002). “La crisis de las profesiones en la sociedad de conocimiento”, *Nómadas*, vol. 16, núm. 2, pp.117-181.
- Miñana, C. (2006). *Entre el Estado y el mercado. La construcción de lo público en la escuela colombiana: 1994-2005*. Tesis de doctorado en Antropología social y cultural. Barcelona: Departamento de Antropología Cultural e Historia de América y África-Universidad de Barcelona.
- Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Morales, M. (2005). *La escuela como centro de calidad de vida: aportes desde una experiencia local*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Ogbu, J. (1993). "Etnografía escolar: una aproximación múltiple", en H. Velasco y otros, *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 34-87). Madrid: Trotta.
- Parra, R. (1995). *Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Vol. 2: Todo lo que nos gusta se evapora. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1995). "La investigación educativa", en Gimeno, y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 23-58). Madrid: Visor.
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2002). "Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbanos populares: ex-cuela y juventud popular. La escuela desde la desescolarización", *Última Década*, núm. 15 (octubre), pp.12-35.
- Serrano, J. (2002). "Ni lo mismo, ni lo otro. La singularidad de lo juvenil", *Nómadas*, núm. 16, pp. 10-25.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tenti, E. (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 18, núm. 1, pp. 40-41.
- Vigotsky, L. (1998). *La formación de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Buenos Aires: Paidós.

Artículo recibido: 20 de julio de 2009

Dictaminado: 16 de noviembre de 2009

Segunda versión: 14 de diciembre de 2009

Aceptado: 21 de diciembre de 2009