



CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

**El valor de la escuela
para los estudiantes de secundaria**

Un estudio de sus
representaciones sociales

Tesis que para obtener el grado de
maestro en docencia presenta:
Lic. Enrique Cruz Facundo

Dirigida por:
Mtra. María del Carmen Vargas Linares

México D. F., agosto del 2005

**El valor de la escuela
para los estudiantes de secundaria**

Un estudio de sus
representaciones sociales

El valor de la escuela para los estudiantes de secundaria
Un estudio de sus representaciones sociales
Enrique Cruz Facundo, agosto del 2005

Tesis dirigida por: María del Carmen Vargas Linares.

MAESTRÍA EN DOCENCIA
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN
BENITO JUÁREZ 108. COL. ALBERT. DEL. BENITO JUÁREZ
C.P. 03560, MÉXICO, D. F.

Para Mariana

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	9	14. Lo psíquico y lo social de la RS	57
0. Acceso a la lectura del presente	13	15. La dimensión simbólica de la RS	64
Primera parte (el objeto de investigación)		16. El modelo operativo de las RS	66
1. Un problema del presente	21	Cuarta parte (referente metodológico)	
2. Supuesto de investigación	25	17. La investigación cualitativa	77
3. Pregunta de investigación	26	18. Las fronteras del lenguaje	83
4. Perspectiva de investigación	27	19. Enfoque metodológico de las RS	87
5. Objetivos de investigación	30	Quinta parte (referente empírico)	
6. Justificación	30	20. Aplicación del cuestionario	93
7. El campo de nuestra investigación	33	21. El contenido de la RS	95
8. Delimitación del objeto investigado	33	22. La estructura de la RS	115
Segunda parte (referente epistemológico)		23. El núcleo central de la RS	122
9. Verdad y objetividad en la investigación.....	37	24. La escuela en el discurso social	139
10. La ceguera de la ciencia	42	25. Reflexión final	148
11. El método científico en la leyenda	46	Conclusiones	155
12. Verdad y significado	48	Bibliografía	161
Tercera parte (referente teórico)		Anexos	165
13. La representación de la realidad	55		

PRESENTACIÓN

Todo lo que se escribe tienen una historia.¹ Este texto que se materializa en un soporte escritural también, historia que si pudiera llegar a conocerse en su totalidad nos permitiría encontrar más fácilmente sus virtudes y nos ayudaría a entender con mayor precisión sus limitantes, de esta manera, entre virtudes y limitantes se configura la identidad de este trabajo, porque el problema de la identidad de todo texto no es preguntarnos ¿Qué está dentro? sino en saber ¿Cómo entró? A pesar de que no es posible conocer la historia global de esta investigación, nos referimos a todos sus avatares, a todo el contexto que encierra su construcción, se presenta para que sea leída y valorada como tal.

Aunque se conoce parte de la historia de este trabajo, contextualizada en el seno de una maestría, se desconoce mucho sobre el que firma su autoría, en esto, la función autor cobra relevancia como fuente primera para acercarse al texto mismo. Esto implica considerar quién es el autor real de esto que se lee, puesto que al autor empírico rápido se le identifica con un rostro, con una actitud, con

¹ Hay que considerar sin embargo que no todo lo que es historia llega a escribirse, la historia que no se escribe está ahí y queda como texto. Libro y texto por tanto, no son la misma cosa, el libro soporta textos pero no es el texto en sí mismo, sólo es una parte de una textualidad del mundo que se concretizó en lenguaje escrito. La textualidad entonces escapa del mundo del texto escrito y va más allá del libro (o los objetos que le antecedieron con un soporte material: el rollo y el códice). Dentro de una teoría de la textualidad hay otros mundos, otros textos soportados en una variedad de objetos que no pasan necesariamente por la verbalidad escrita o hablada: imágenes, olores, colores, sonidos, sentires. Es texto entonces una tumba prehistórica lo mismo que un *cuicatl* mesoamericano, una carta novohispana lo mismo que el *tum-tum* de un tambor africano. Es texto todo aquel entretreído que produce sentido, y siendo así, toda actividad humana está mediada por la presencia de textos, sin textos no puede haber elaboración de sentido.

una manera de ser, con una misma voz y presencia física, es decir, el rostro de Enrique implica un texto que circula, texto que al representarse configura sentido para el que lee, pero el autor real va más allá de la imagen empírica, se instala en todos aquellos nombres que contribuyeron a la construcción de este texto.

Por esta razón el trabajo está escrito en forma impersonal, no para quitarnos la responsabilidad directa de los juicios que emite, sino para dar crédito a todos aquellos que nos ayudaron a escribirlo, nos referimos a la otredad: los textos consultados, los seminarios cursados, los apuntes realizados, las asesorías y revisiones; por ello, lo que aquí se encuentra lleva consigo la voz de los otros, porque entendemos que todo texto funciona como texto ajeno, distante de lo que uno fue, pero cercano a lo que se es ahora. Entendemos que esa otredad es un punto de dialogicidad: el texto ajeno me forma y el enunciado propio es un deudor en tanto que está formado por enunciados ajenos. Esta dialogicidad entre el yo y el otro (proceso que duró toda la etapa de construcción del objeto de estudio) llega al punto de avanzar ahora, en esta su presentación, a una trialogicidad entre el yo el otro y un sujeto superior referido al elemento de trascendentalidad: la educación.²

Comprendemos también que este texto se enmarca por un lugar y una situación, su condición está siendo representada por lógicas de espacialidad donde no puede reducirse al mundo del soporte material: su portada, sus títulos, su extensión, su encuadernado, tipo de papel, es decir, su concretización física; implica a su vez un juego entre el mundo del autor, el mundo del lector y el sujeto trascendental, y lo que intenta es producir sentido para las tres partes.

Además este texto constituye el rito final de un tiempo calendárico (inicio y final de una maestría, de un proceso de formación) y a la vez representa la recuperación de la historia, lo que ya no existe, los seminario que se fueron, las materias cursadas, los trabajos entregados, por ello en este texto se encuentra ese pasado, el cual ha sido refigurado en base al diálogo con lo dicho en los salones de clase y con las lecturas revisadas dentro y fuera del CESE.

² Todo esfuerzo por producir textos escriturales va encaminado al diálogo con ese sujeto trascendental, los ensayos elaborados en los seminarios y el objeto de estudio para la investigación de tesis son los pretextos para entablar diálogo, toda actividad académica que encaremos va dirigida necesariamente a ese encuentro.

Presentación

El lugar desde donde escribimos es esa necesidad humana de relatarse y dotar de sentido a la propia existencia, porque siendo este texto la narración de un problema, no deja el investigador nunca de ser el narrador que es parte de ese relato, por eso las formas de relatar y la reconstrucción de las experiencias son resultado de una formación particular, de una historia de vida que al investigador le ha tocado como destino.

El lector ideal de este texto es el profesor de educación secundaria y el padre de familia, también los estudiantes, los tres sujetos son nuestros interlocutores, para ellos va dirigido, y son en ellos a los que se les intenta generar significados.

Un agradecimiento a la profesora Elizabet Nava, directora de la escuela secundaria donde se realizó el trabajo de campo, por las facilidades y su apoyo; también para Eugenia y Manuel compañeros del CESE, por sus puntos de vista respecto a la teoría de las representaciones sociales; y especialmente a la Mtra. María del Carmen Vargas, por su tiempo y compromiso con la revisión de esta tesis.

0. Acceso a la lectura del presente

No hay objeto de estudio que no esté ubicado en el presente.¹ En ejemplo. Juan Carlos Tedesco en su artículo educativo: *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*, identifica la presencia de un momento histórico particular, el retrato de un tiempo que se nos impone como destino, del cual hace referencia dentro de su problema a investigar:

Existe un consenso cada vez más extendido según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente (Tedesco, 1996, p. 75).

Esta imagen abierta de lo que es nuestro tiempo desde la lectura del presente en Tedesco nos ofrece un ejemplo de cómo los objetos de estudio se atraen necesariamente con los problemas del

¹ Todo objeto de investigación más allá de ser un instrumento de conocimiento es sobre todo una lectura del presente, los problemas sobre los que se investiga, aún los objetos históricos, lo que intentan es resolver dudas en particular para desde ahí interpretar lo que sucede en nuestro tiempo. Se investiga por ejemplo al *homo sapiens* y las huellas de su paso por el mundo, pero esta actividad indagatoria sólo tiene sentido cuando reconocemos que ese hombre primitivo representa parte sustancial del hombre actual, y que sabiendo acerca de esos primeros hombres se puede entender con mayor fuerza lo que nosotros somos hoy en día, por ello volvemos a insistir todo objeto de investigación es una interpretación del presente.

presente. En nuestro caso, nosotros no somos la excepción, nuestro trabajo nació desde la contemplación de un problema del presente y se dirigió hacia el intento de comprenderlo.

Nos encontramos entonces frente a un primer elemento de nuestro destino: la idea de crisis, elemento que Tedesco señala como la pérdida de funcionalidad de la institución escolar. Esta irrupción de crisis en rol sociabilizador de la escuela debe reconocerse no como el rasgo característico del presente, sino como una dimensión o un retrato de nuestro tiempo.

Debemos reconocer de esta manera que el presente se manifiesta con mayor amplitud en los siguientes retratos: transición histórica, tensiones intergeneracionales, transformación política y económica, derrumbe de los sistemas generales de interpretación (marxismo, funcionalismo, positivismo), refiguración cultural, mutación de la subjetividad, cambio social (en la estructura y en la organización), crisis de los cuadros axiológicos y epistemológicos, un mosaico móvil, ausencia de sentido y de puntos de referencia, irrupción de la imagen, debilitamiento del Estado-nación, velocidad de la vida cotidiana, globalización, debilitamiento de los ejes básicos sobre los que se definían las identidades sociales y personales, nuevos agentes de sociabilización, apretamiento del tiempo y el espacio, libre mercado, cambio acelerado e impacto de las nuevas tecnologías, aumento del consumo, nostalgia de una época de oro, incertidumbre en el futuro, emergencia de la condición social de la mujer, ritmo acelerado de las emociones, erosión de los vínculos familiares, pérdida de fuerza de las instituciones sociales frente al control de los sujetos, predominio de la realidad virtual sobre la misma realidad, ausencia de las grandes utopías, en fin, un sin número de dimensiones que convocan a nuestro tiempo y que en conjunto lo constituyen como un objeto teórico de suma trascendencia.

Ahora bien, identificando que el rasgo sustancial del presente es su complejidad, cabe preguntarnos, ¿Qué es el presente? ¿Dónde empieza y dónde acaba? Izuzquiza (2003) hace mención que el presente es una sucesión temporal de lo acontecido con lo que vendrá, como una especie de intersección con un punto de referencia. Este momento temporal que caracteriza lo presente se constituye como un punto de tensión que une lo pasado con lo futuro y es en esta tensión donde radica la pesada complejidad de lo que representa ese momento.

Lo que denominamos presente encierra los acontecimientos más cotidianos de la existencia, el decurso de nuestra propia vida, las referencias comunes del tiempo que estamos viviendo. El presente reúne lo más cercano a lo que somos. Pero cuanto es cercano posee una coraza que le hace defenderse ante cualquier consideración y le reviste de una pureza especial (Izuzquiza, 2003, p.17).

Siguiendo esta cita, el presente resulta ser lo próximo a nuestra experiencia, lo más cercano que enfrentamos, el tiempo se lee aquí como inmediatez, pero aún próximo y cercano el presente es difícil de entender, sobre todo porque el presente se desarrolla siempre como una tensión entre lo nuevo y lo viejo, es decir, una irrupción de dos momentos culturales que se sintetizan en la lucha de la tradición y la novedad, y al parecer una tendencia triunfal de lo nuevo sobre lo antiguo. Además todo presente resulta ser una intersección entre la sucesión temporal, las tensiones entre lo nuevo-viejo y de quien lo padece, es decir, de la persona que vive en él, por ello el presente es la encarnación del espacio y el tiempo (el aquí y el ahora respecto de quien lo siente) (Izuzquiza, 2003).

Siendo el presente inmediatez y complejidad a la vez, Izuzquiza plantea que es necesario para entenderlo tener una teoría de lo cercano, una teoría de la tensión del tiempo, una teoría del presente.

Hemos encontrado dentro del ambiente del análisis social que existen varias metáforas desde donde se teoriza el presente, todas ellas hablan del mismo objeto pero lo hacen desde diferentes lugares, tenemos por ejemplo:

- La metáfora de la sociedad del conocimiento.
- La metáfora de la globalización.
- La metáfora del imperio.
- La metáfora de la colonialidad.
- La metáfora de la posmodernidad.

¿En qué metáfora del presente nos ubicaremos para abordar nuestro objeto de estudio? Esta investigación se sitúa en la quinta metáfora e intenta hacer lectura de un problema educativo desde

ese lugar. A grandes trazos dentro de la metáfora de la posmodernidad se establecen tres rasgos característicos:

1. La función narrativa ha perdido sus funciones. Se postula que los grandes relatos acumulados en el mundo moderno han entrado en decadencia (fin de las ideologías, incredulidad respecto a los relatos): progreso, felicidad, razón, igualdad, justicia, ciencia, democracia, técnica. Se asienta que las propuestas globales se han debilitado, han entrado en crisis, se han abandonado. Declinación de la confianza en un futuro que se ha de realizar y la pérdida de certidumbre en relación al progreso general de la humanidad. En Lyotard se ejemplifica bien este primer rasgo:

Simplificando al máximo, se tiene por <<posmoderna>> la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Esta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias: pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella. La función narrativa pierde sus funciones, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos (Lyotard, 1990, p. 10).

Frente al desplome de la función narrativa la concepción de la historia se reconfigura. El mundo moderno tenía una noción unitaria y centralizada de la historia. Con el fin de las grandes narrativas la idea de la historia como progreso de la humanidad hacia el ideal de hombre se desploma, ha dejado de ser vigente (fin de la historia). La temporalidad ya no es unitaria ni tiene un centro fijo (el calendario de occidente). La refiguración de la historia considera el reconocimiento de la diversidad y el carácter relacional de los valores (los otros calendarios también cuentan: el mesoamericano, el chino, el hindú). Se considera que existe un mundo de cultural plurales, por lo cual la historia no puede ser unitaria, no hay un punto de vista supremo que señale el lugar de llegada (Buenfil, 1995).

2. La desinstitucionalización del mundo social. La familia, la iglesia y la escuela se constituyeron como las instituciones fundamentales de la modernidad, las cuales daban sentido y puntos de referencia a los sujetos, en ellas se resguardaba gran parte de la estabilidad y reproducción del orden moral. La condición posmoderna asegura que las instituciones del mundo moderno han entrado en crisis, pasan por un proceso de reconstitución donde la relación con los valores centrales de la modernidad entran en lógicas de emergencia y tensión, procesos de permanencia y

decadencia. Sin embargo, la desinstitucionalización va más allá de la crisis, señala un proceso profundo, una manera distinta de considerar las relaciones entre valores e individuos, lo cual significa un modo totalmente diferente de concebir la socialización, donde se da una separación de dos procesos que se consideraban equivalentes: la socialización y la subjetivación, por ello la condición posmoderna estima que la producción de los individuos ha cambiado de naturaleza.

3. Estallamiento de la subjetividad. En el mundo moderno las identidades estaban adheridas al centro de los relatos, con la erosión de estos elementos y aunado a la influencia decisiva de los *mass media* y la irrupción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las personas, la subjetividad se desconcentra, y la identidad del yo entra en crisis, pero a la vez, la identidad busca nuevos espacios de reconfiguración (Guiddens, 1995), por lo cual la subjetividad es resultado de nuevos procesos y lógicas de refiguración.

Sintetizando al máximo la metáfora de la posmodernidad nos habla de la erosión del carácter absoluto de los fundamentos del conocimiento y de la fractura de los centros de la modernidad, los cuales daban a la persona el sentido de los valores y la identidad como tales. La posmodernidad cuestiona la universalidad: no debe haber modelos, no hay una historia global, no hay un destino seguro, no hay utopías, no hay un deber ser.

Para finalizar es necesario retornar al punto inicial sobre lo que Tedesco hace mención, la crisis de la función socializadora de la escuela, lo cual constituye el retrato desde donde se refleja la lectura del presente en nuestro objeto de estudio: “El valor de la escuela para los alumnos de educación secundaria”. Por esta razón en nuestra lectura del presente la tensión central se encuentra como lo menciona Izuzquiza entre lo nuevo y lo viejo: la institución escolar moderna, frente a la institución escolar posmoderna; el sujeto escolar moderno, frente al sujeto escolar posmoderno, desde aquí partimos para intentar saber sobre el valor de la escuela en los estudiantes de secundaria. Existen indicaciones de que en nuestro presente tenemos escuelas modernas con estudiantes posmodernos, y esta huella sin lugar a dudas es un punto de tensión en el plano educativo, en tanto que es un campo donde se repliegan distintos procesos que ya no están regulados por un solo sistema de roles y valores “trascendentes”.

Primera parte
El objeto de investigación

1. Un problema del presente

El estudiante estudia. Pensemos por un momento que el estudiante estudia. No está aún preparando exámenes. Tampoco está escribiendo una reseña o redactando un trabajo de curso. Ni siquiera está pensando en sus cosas: en el día de mañana, que ya hoy amenaza con su llegada, o en lo que todavía queda en él del día de ayer. El estudiante no piensa ni en el ayer ni en el mañana. Nada le amenaza, nada le distrae. Ninguna tarea asignada, ninguna asignatura, ninguna obligación se mezcla con su estudio. Por no tener, no tiene ni siquiera recuerdos, ni siquiera proyectos. "Teniendo en el umbral del presente", libre de vínculos y libre de pretensiones, el estudiante, simplemente, estudia.

Jorge Larrosa

Haciendo memoria, el origen de la presente investigación surge como resultado de la conversación que sostuvimos con una profesora de educación secundaria que labora en el municipio de Nezahualcóyotl, quien nos comentó sobre el problema de la mala conducta estudiantil respecto a su proceso de escolarización, asunto que según la maestra impacta sobre las condiciones en que se desarrolla la vida cotidiana en su escuela. En particular, nos hizo referencia sobre el tipo de relaciones que el estudiantado realiza frente a sus trayectorias escolares: "los alumnos ponen poco interés por desarrollarse satisfactoriamente en sus actividades académicas", "su esfuerzo e iniciativa por aprender es deficiente", "su educación no les interesa, sólo vienen a jugar y a dar problemas".

Esta plática nos llevó a poner atención sobre el asunto y nos condujo a la inquietud por profundizar en el conocimiento de este problema del presente, por lo cual sostuvimos otras pláticas con tres maestros más que laboran en el nivel secundaria (también en el municipio de Nezahualcóyotl), los cuales hicieron mención de una preocupación semejante: el estudiante de secundaria deposita poco interés y compromiso por sus trayectorias académicas.

Los maestros entrevistados observan que el alumno de secundaria no es dedicado al trabajo escolar, tiene apatía por hacer las tareas, transgrede las normas institucionales, rechaza la cultura académica, falta a clases, y otras actitudes negativas que ellos ven en relación a los comportamientos que los aprendices muestran en su proceso de escolarización: “son unos descarriados, irrespetuosos”, “no les interesa reprobar”, “son flojos, no hacen las tareas”, “no tienen valores”, “la escuela para ellos es un sin sentido”, “la mayoría de los alumnos son incumplidos y nada más vienen a perder su tiempo, porque no hacen nada”.

Además, las descripciones que los profesores nos confiaron hacen mención que los nuevos escenarios mediáticos y el contexto socioeconómico que envuelve a estos estudiantes, son las causas principales que determinan que los aprendices asuman posiciones contrarias a los objetivos de escolarización, actitudes que afectan a los procesos de mediación del profesorado.

Hasta aquí hemos sintetizado un problema, el cual lo hemos contemplado en voz de los profesores con los que conversamos. Ahora bien, avancemos, tratemos de entender qué está pasando, coloquémonos pues en una teoría del presente.

Un punto que nos pareció fundamental en la descripción de los maestros fue en relación a las afectaciones del contexto que sufren los estudiantes de secundaria y que influyen en las conductas de los estudiantes, en esto consideramos que es necesario plantear algunas cuestiones, por ejemplo, un referente a este fenómeno de la mala relación entre el estudiante y la escuela lo encontramos en la literatura posmoderna, la cual señala que las nuevas generaciones están experimentando una pérdida progresiva de la confianza en la institución escolar como medio para la movilidad social y como instancia sociabilizadora del saber acumulado.

El discurso posmoderno ha señalado esta disminución de la capacidad socializadora de la escuela y de la también señalada ausencia de credibilidad y confianza. Giroux lo plantea de la siguiente forma: “Para la mayor parte de la juventud contemporánea, la movilidad económica y social ya no constituye la promesa legítima que fue para anteriores generaciones” (Giroux, 1996, p. 156). En este sentido la posmodernidad señala que los nuevos contextos de cambio en que se instala la institución educativa, le han dado una fuerte sacudida que ha cimbrado los pilares que sostienen su función

social y su credibilidad. Otro ejemplo lo encontramos en Lomas quien nos habla de una relación conflictiva entre el estudiante actual y la escuela.

Con un escaso interés por el aprendizaje escolar y con una conducta a medio camino entre la apatía y el conflicto, estos alumnos y estas alumnas manifiestan una cierta indiferencia (cuando no una cierta hostilidad) a lo que el mundo de la educación les ofrece y en consecuencia una evidente inadaptación a la vida cotidiana de los centros escolares (Lomas, 1999, p. 21).

En la cita anterior se deja ver que la posmodernidad hace lectura de una ausencia de sentido para el estudiante sobre lo que la escuela representa, cosa interesante si lo estamos pensando en relación a lo que nos comentaron los maestros de secundaria respecto a sus alumnos.

Otro ejemplo de esta interpretación del presente lo encontramos en Pérez Gómez (2002) quien menciona sobre una carencia de interés por parte de los estudiantes. El autor expone que estas conductas son resultado tanto de fuerzas ajenas al medio educativo (contexto) como a relaciones internas de la cultura escolar.

El niño en la sociedad postindustrial vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit... no se encuentra ni en la cantidad de información, ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan, a mi entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas... y, lo que en definitiva puede ser aún más grave, en la ausencia de motivaciones y actitudes favorables a la comunidad de aprendizaje. Tales déficit se encuentran sin duda amplificados por la extraordinaria distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos, y la cultura académica que se trabaja en la escuela (Pérez Gómez, 2002, pp. 293, 294).

Como se observa Pérez Gómez hace referencia al problema de la mala relación alumno-escuela, problema que lo sitúa en un nivel de déficit de actitudes y valores. También hace énfasis en una frontera entre la cultura académica y el contexto sociocultural de los estudiantes, lo cual dificulta la relación entre el estudiante y su proceso de escolarización, afectando el interés que el alumno deposita en la escuela.

En este sentido, pareciera que los educadores entrevistados tienen razón al señalar que el alumno de secundaria da poco valor a la escuela, y resulta que el poco interés que dan los estudiantes se debe, según los planteamientos posmodernos, a la explosión de la subjetividad, a la incertidumbre y reservas de las personas frente al futuro, a la pérdida de credibilidad de la institución escolar, a la irrupción de los medios electrónicos y la imagen. Estos fenómenos de cambio hacen que se genere una refiguración de las identidades, lo cual afecta a los intereses que el estudiantado deposita en la escuela, es decir, la condición posmoderna delimita un cúmulo de nuevas experiencias y significados en la subjetividad de los estudiantes, con lo cual la importancia que dan a la escuela como espacio de sentido es poca en relación a otros espacios de interés.

Puede observarse que según los planteamientos posmodernos existe un paralelismo muy pronunciado entre los nuevos tiempos y la relación que las nuevas generaciones establecen con los procesos de escolarización. En este sentido Giroux establece que la lectura del presente por medio de la expresión posmoderna es apropiada para comprender la situación actual de estos estudiantes en relación a los intereses que desarrolla al pensar la escuela.

Una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes formada en la coyuntura histórica, económica y cultural. Por ejemplo, los términos de identidad y la producción de nuevos mapas de significado deben entenderse en el contexto de prácticas culturales híbridas novedosas (Giroux, 1996, p. 163).

Para Giroux los nuevos estudiantes están ubicados en una generación de frontera, donde lo nuevo y lo viejo se tensan en un conflicto de valores y de identidad, según el autor, hoy nos encontramos con un nuevo tipo de estudiante que ya no responde tan fácilmente ante los estímulos de los valores centrales de la modernidad. En síntesis, lo posmoderno establece que tenemos escuelas modernas con estudiantes posmodernos.

Además, la condición posmoderna indica que los nuevos estudiantes al enfrentarse a contextos culturalmente nuevos y condiciones cambiantes produce como resultado que los sentidos que se le da al concepto escuela también cambian, uno de estos cambios es la ya mencionada ausencia de credibilidad y confianza. Ahora -menciona la condición posmoderna- la identidad, la visión y los intereses de los jóvenes están mediados electrónicamente por una cultura que ha perdido su centro,

lo cual hace expandir la subjetividad estudiantil, es decir, según la posmodernidad el cambio cultural está produciendo nuevas generaciones que se significan a la escuela de formas no tradicionales.

La literatura posmoderna señala que las transformaciones que se contemplan en el transcurrir del presente, se contabilizan en el seno de la crisis de los valores centrales que regulaban la institucionalidad y las relaciones sociales tradicionales. En la escuela por ejemplo, se hace mención que su pérdida progresiva en su capacidad sociabilizadora responde sobre todo, a la ausencia de sentido de la experiencia escolar para un gran porcentaje de estudiantes (Tenti, 2001), sobre todo de los grupos sociales excluidos, quienes viven más de cerca el fracaso escolar, el malestar, el conflicto identitario, el desorden y la violencia. Esta inconformidad social contra la escuela, por su incapacidad para integrar a los estudiantes se debe, según Tenti, a que la cultura escolar no está diseñada para los grupos marginales.

Resumiendo esta primera parte, según los maestros entrevistados, el estudiante de secundaria no desarrolla el interés que debería desarrollar por la escuela, y según los planteamientos posmodernos estas ausencias de sentido se debe a la pérdida de los centros culturales de la modernidad, y a los nuevos contextos de cambio acelerado que han desconcentrado la subjetividad de los valores “trascendentes”.

Tenemos de esta manera un supuesto de investigación en relación al problema del valor que dan los estudiantes de secundaria a la escuela, primer punto a considerar como elemento que tensa el presente de las instituciones escolares.

2. Supuesto de investigación

Sean certeros o no los puntos de vista de los maestros entrevistados respecto a sus alumnos, es interesante indagar el problema que se desarrolla entre estudiante-valor-escuela, tan sólo por el hecho de lo que plantea la condición posmoderna sobre la institución escolar, que parece encontrarse en la encrucijada de la desinstitucionalización (crisis y ruptura de sus funciones).

De principio tenemos dos elementos para considerar: 1. La descripción de los maestros que atestiguan que el estudiante de secundaria no le da valor a la escuela. 2. La argumentación posmoderna que asegura que las nuevas generaciones ya no confían en la escuela como institución sociabilizadora, que ha perdido credibilidad y que su legitimidad está siendo cuestionada, por lo que estos nuevos estudiantes ya no depositan valor en ella.

En este referente tenemos un supuesto de investigación que puede entenderse de la siguiente manera:

Si la escuela ha perdido credibilidad y funcionalidad como institución sociabilizadora para las nuevas generaciones, a consecuencia de lo que plantea la condición posmoderna, entonces esto repercute en que el estudiante asuma conductas como poco interés por el esfuerzo académico, inadaptación a los centros escolares, conflicto frente a la cultura escolar, bajos aprovechamientos y malas trayectorias escolares. En general poco valor a su proceso de escolarización.

Al plantear como supuesto de investigación que el estudiante de secundaria no le da valor a la escuela debido a lo que plantea la condición posmoderna entonces nos enfrentamos a dos posibilidades latentes: a) Verificar ese supuesto, y determinar que efectivamente el estudiante de secundaria no le da valor a la escuela, o b) Refutar ese supuesto. Sin embargo para llegar a cualquiera de estos dos lugares tenemos que ampliar nuestro horizonte de investigación a partir de una pregunta generadora.

Consideramos de esta manera que la pregunta de investigación no debe ser planteada en términos de si el estudiante le da valor a la escuela o no le da valor, porque esto nos limitaría a contestar un sí o un no, sino debe ser enunciada de la siguiente forma:

3. Pregunta de investigación

¿Qué valor dan los estudiantes de secundaria a la escuela?

Al responder a esta pregunta podremos verificar o refutar el supuesto de investigación de una manera más amplia, porque primero está la necesidad de saber qué valoran de la escuela los estudiantes, en tanto que sólo conociendo ese valor se podrá saber si la escuela tiene sentido o no lo tiene. Además se podrá saber si lo que plantean los maestros entrevistados es certero o no, y se expandirá nuestro conocimiento respecto a la condición de credibilidad y confianza de la escuela como institución sociabilizadora en nuestro presente.

Si hemos partido de la descripción de los maestros donde se menciona que el estudiante no da valor a la escuela, esta descripción es sólo un supuesto de investigación, el cual se ha amarrado a los planteamientos de la condición posmoderna para darle una explicación al problema, pero este supuesto hay que tensarlo a partir de investigar sobre el valor que los estudiantes de secundaria depositan en la escuela.

Ahora bien, saber qué valor dan los estudiantes de secundaria a la escuela es una pregunta que manifiesta un significado sobre un objeto en particular: “la escuela”, por esta razón, al involucrar el sentido y valor de los objetos estamos contemplando un problema de imágenes, de representaciones, de significados, es por ello que el problema lo ubicamos dentro de un campo específico de investigación, por lo cual es importante señalar la perspectiva desde donde será abordada la pregunta.

4. Perspectiva de investigación

Frente a nosotros tenemos entonces una pregunta de investigación, la cual en sus posibilidades más amplias puede ser abordada desde diferentes lugares: desde la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística; y puede constituirse como un objeto de estudio disciplinario o como un objeto interdisciplinario. Aunado a ello la pregunta puede ser vista desde diferentes dimensiones de análisis: la identidad, la desigualdad social, la interacción social y los sistemas de significación compartida, diferencias de género y étnica, la subjetividad humana, el significado de las representaciones simbólicas, el alcance del entorno sociocultural, la influencia del contexto, etc. (Szasz y Lerner, 1996). De la misma forma en una pregunta de investigación también va implicada una propuesta teórica desde donde ubicar al objeto: la fenomenología, la hermenéutica, la

etnolingüística, constructivismo social, las representaciones sociales, sociología interpretativa, teoría crítica, psicoanálisis, etc.

En nuestro caso establecemos que nuestro problema lo abordaremos desde el lugar de la psicología social, y la dimensión que intentamos indagar es el sistema de significados compartidos que media las representaciones simbólicas, con ello estamos delimitando con mayor precisión que la propuesta teórica desde donde ubicamos al objeto es la **teoría de las representaciones sociales** (Moscovici, Abric, Jodelet).

A grandes zancadas la teoría de las representaciones sociales (RS) establece en palabras de Moscovici lo siguiente:

la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.... sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo... 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, pp. 17, 18).

Observamos en Moscovici que la RS mantiene una función simbólica para construir lo real dentro de las personas y los grupos, por lo cual la RS manifiesta la génesis de los comportamientos sociales como también ilustra las formas y los códigos con que las personas se comunican. Para Moscovici la RS no equivale a otras categorías sociales como ideología, mito y ciencia, ni tampoco equivale a categorías psicológicas como opinión e imagen, la RS es para el autor un hecho social mayor, un acto creador más que un acto reproductor, es un proceso de traducción de los conceptos hacia el mundo de los valores y las prácticas que se desarrollan en el mundo de la vida cotidiana.

En este sentido, las RS constituyen el núcleo de las teorías implícitas, las cuales determinan al final de cuentas la relación con lo real, es decir, la construcción de la realidad, por ello las RS sirven en la vida cotidiana para describir, explicar, entender, y justificar, las intenciones y motivos de una persona o grupo frente a un fenómeno determinado.

Frente a la propuesta de las RS y guiándonos con nuestro supuesto de investigación suponemos la siguiente implicación para nuestro objeto de estudio:

A consecuencia de la crisis del saber, las instituciones, la identidad y los valores centrales que mantenía la sociedad tradicional, las nuevas generaciones se están integrando a una nueva red de relaciones y prácticas sociales: nuevos intercambios en sus comunicaciones, nuevos cuadros de valores y en general nuevos procesos sociales que están dando origen a nuevas nociones, nuevas teorías implícitas y un fondo de observaciones que hacen inestable la imagen tradicional de la escuela. Siendo así, la imagen de la escuela desterrada de los valores “trascendentes” ha cambiado de sentido y esto se observa en los comportamientos estudiantiles, tal como los maestros entrevistados mencionan cuando se refieren al tipo de comportamientos negativos de sus estudiantes. De esta manera la RS que tiene el estudiante de secundaria sobre la escuela, dentro de los marcos de la condición posmoderna, está ubicada como un objeto poco atractivo en la escala de los valores, en el sentido de que la escuela es asunto de poco interés, y que ha sido desplazada como una de las instituciones que más influencia tenían en el mundo de los valores modernos.

Sin embargo, frente a estas implicaciones existen algunas preguntas que nos inquietan de sobremano, por ejemplo, si el estudiante no le da valor a la escuela como mencionan los maestros y la condición posmoderna entonces ¿Por qué siguen asistiendo a ella? Lejos de que sea una obligación ¿Por qué se les ve al entrar y salir de la escuela con tanto ánimo? Todas las veces que por circunstancias particulares hemos concurrido a los centros de enseñanza secundaria miramos a los aprendices en los alrededores de la escuela, en los patios, en las canchas, en los corredores y dentro de las mismas aulas y nos ha sorprendido la singular alegría con la que viven la escuela. Si los alumnos no le dan valor, como dicen los maestros entonces ¿Por qué parece como si les interesara? Aquí está presente un punto que tensa el discurso de la posmodernidad.

Por ello creemos que es pertinente abordar el objeto de investigación bajo la perspectiva teórica de las representaciones sociales, en tanto que estamos frente a un problema de representación, es decir, el problema de cómo vemos la realidad, desde dónde la miramos y cómo la construimos.

Evidente es que el estudiante de secundaria se representa a la escuela y a partir de esa representación le da forma a parte de su realidad, esa representación es un modelo asimilado, aprendido, comunicado, y compartido dentro de su medio más amplio, es decir, la RS que tiene el estudiante de secundaria respecto de la escuela es producto de intercambios corrientes en un universo cotidiano, y es esa representación la fuente desde donde el estudiante toma posición y valora el objeto escuela, por eso mencionamos, **para saber qué valor le da a la escuela el alumno de secundaria es necesario saber como se la representa.**

5. Objetivos de investigación

El objetivo general de la investigación es:

- Establecer qué valor dan los estudiantes de secundaria a la escuela

Para la realización de ese objetivo es necesario trabajarlo a partir de determinar un objetivo particular:

- Conocer cuál es la representación social que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la escuela.

De esta manera al investigar sobre la RS que tienen los estudiantes se podrá determinar cuál es el valor que dan esos mismos estudiantes a su proceso de escolarización, en tanto que como lo menciona Moscovici (1979) la RS es el fondo o la sustancia simbólica que traduce la posición y la escala de valores de las personas y los grupos.

6. Justificación

El interés por investigar este problema es a razón de que poco se sabe al respecto del valor que dan los estudiantes de secundaria a la escuela, por ejemplo en México la temática no ha sido abordada. En una revisión de los estados del arte (Piña, Furlan, y Sañudo, 2003) se ha encontrado que la escuela secundaria es un espacio poco investigado en el campo de la construcción simbólica de los

procesos y prácticas en la vida escolar, del total de investigaciones en este campo sólo el 9% corresponde al nivel de educación secundaria (Pág. 53), y en el caso de la representación social que hacen los estudiantes de la escuela no ha sido investigado como tal.

Existen un par de investigaciones en el sector del bachillerato que dan cuenta del significado que le atribuyen los estudiantes a la escuela, pero en educación secundaria no hay trabajos al respecto. Es importante ante estos vacíos en los estados del conocimiento abordar el objeto de estudio ya que consideramos que la investigación puede aportar elementos valiosos para entender el comportamiento de los estudiantes y la condición de la función que están cumpliendo nuestras escuelas. Al conocer la representación social que tiene el alumno de su experiencia escolar, entonces podremos entender con mayor precisión el problema que hemos planteado desde el inicio y que se refiere a una posible pérdida del valor de la escuela para los estudiantes de secundaria.

Estas son las razones y los elementos del por qué realizar la investigación, consideramos que la escuela se enfrenta a nuevas generaciones de jóvenes que están experimentando nuevos sentires del proceso de escolarización. Hoy la subjetividad estudiantil se enfrenta a muchas y variadas formas de mediación cultural que antaño estaban reservadas a las esferas de la familia y la escuela, más que nunca el estudiante se ve confrontado con un mundo que los adultos no terminamos por comprender, el cual le abre al joven muchas posibilidades de experimentar la vida, pero que al mismo tiempo lo postulan a un posible vacío identitario. Algunos ejemplos los encontramos en la escuela norteamericana, donde muchos de los estudiantes poco a poco están cayendo en un sin sentido de la experiencia escolar: violencia, racismo, intolerancia y otros fenómenos que siempre han existido pero que ahora se acentúan con mucho más vigor.

¿Cuál es nuestra condición? ¿Qué representa la escuela secundaria para los estudiantes? ¿Qué valor le dan a su proceso de escolarización? Preguntas al parecer tan simples nos pueden ayudar para ubicarnos y decir que tanto ha influido la nueva condición cultural dentro de las escuelas mexicanas. Indagar y responder a estas cuestiones es anticiparnos al porvenir y la anticipación es planear y pensar la escuela que queremos. Lógico resulta que los adultos implicados en la institución escolar (padres, docentes, directivos, administradores e investigadores) no queremos que la escuela se convierta en un sin sentido para los escolares, por ello saber qué representa y qué valor le dan

los estudiantes a la escuela son dos preguntas generadoras de significados. Si dejamos pasar estas preguntas estaremos negando la realidad que vive la escuela actual y al hacerlo estamos poniendo una barrera para intervenir.¹

Un ejemplo de cómo el valor que se le da a la escuela interviene en las trayectorias de los estudiantes lo encontramos en la investigación de Saucedo (2003) donde se señala que muchos estudiantes abandonan a raíz de que sus necesidades e intereses ya no los cubre la escuela, no encuentran en ella formas gratificantes de vida, los intereses que los ligaban a la escuela se pierden y desertan buscando en otros ámbitos formas de vida gratificantes: el matrimonio y el trabajo por ejemplo. En la investigación citada se enuncia que la existencia de poco valor hacia la escuela por parte de los estudiantes desertores se debió a una ruptura de los intereses de la experiencia escolar a razón de que estaban poco consolidados y que interfirieron otros intereses ajenos, lo cual denota que los alumnos no lograron consolidar el valor hacia la escuela. Está ruptura de los intereses escolares, según Saucedo, trae consigo consecuencias significativas, por ejemplo: bajos niveles de aprovechamiento y reprobación, lo cual tiende a generar deserción escolar.

Para muchos alumnos que investigó Saucedo el abandonar la escuela no tenía gran relevancia en tanto que no habían consolidado el valor sobre ella, sin embargo, tomar una decisión de tal naturaleza repercute negativamente en sus niveles de vida a futuro, tal como lo plantea la misma investigación, ya que tiempo después los estudiantes desertores recuperan el evento y llegan a la conclusión de que el abandonar la escuela fue un error que en su vida actual repercute social y económicamente.

Como se puede observar en esta descripción, el problema de la relación alumno-valor-escuela desborda los espacios educativos e incursiona en las dinámicas sociales, el valor que otorga el alumno a su escolarización no es un asunto de poca trascendencia, contiene nudos problemáticos que afectan tanto las prácticas escolares como el futuro de los aprendices, estamos frente a un objeto de suma importancia.

¹ ¿Intervenir en qué y para qué? Intervenir porque consideramos que es de suma importancia que el estudiante tenga confianza en la escuela, para que crea en ella y deposite valor en su proceso de escolarización, aún cuando sabemos que la escuela no es lo más justa ni equitativa de lo que quisiéramos, aún cuando la escuela sólo recompensará a una pequeña parte de los que se escolarizan, aún y cuando sabemos que muy pocos lograrán acceder a estudios superiores, claro es que no negamos la estructura que determina la división social del trabajo. Aún y todo ello es necesario intervenir para que en la medida de lo posible, el estudiantado permanezca más tiempo en el sistema escolar, esto se enfrenta sin duda a una frontera sistémica, pero nuestra labor nos obliga a generar alternativas para la transformación de lo establecido.

7. El campo de nuestra investigación

Dentro de la investigación educativa en México siguiendo la distinción de los estados del arte (Pina, Furlan y Sañudo, 2003) se señalan varios campos de investigación,² nuestra investigación se ubica en el campo de “Acciones, actores y prácticas educativas” y dentro de este campo de investigación se puntualizan tres dominios,³ nosotros nos ubicamos en el dominio de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. Al mismo tiempo en este dominio existen cuatro perspectivas de investigación,⁴ este trabajo se dirige como ya se ha mencionado dentro de la perspectiva teórica de las representaciones sociales.

Al respecto, durante la última década del siglo XX dentro de la investigación educativa emergió una corriente basada en esta teoría, con el fin de comprender el conocimiento de sentido común que construyen los actores educativos en la vida escolar. Se tiene presente que en esta línea de investigación sus fundamentos se sujetan en varias disciplinas: psicología, sociología, antropología y pedagogía. Esta emergencia en investigaciones para conocer las representaciones sociales permite saber qué piensan y cómo entienden la realidad los sujetos escolares desde el mundo de los significados, lo cual constituye acercarse al conocimiento del actor: estudiante, maestro, directivo, padres de familia, y entenderlos como seres históricos y simbólicos (Mireles y Cuevas, 2003).

8. Delimitación del objeto investigado

Entendemos que el objeto de investigación es el valor que dan los estudiantes de secundaria a la escuela visto desde la perspectiva de las representaciones sociales. El espacio de investigación lo constituye la escuela secundaria estatal “José Revueltas” No. 539, turno matutino, de la colonia José Vicente Villada, municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México. El tiempo de investigación está comprendido en el ciclo escolar 2004-2005 del calendario oficial de la SEP.

² 1. Acciones, actores y prácticas educativas. 2. Educación, derechos sociales y equidad. 3. Aprendizaje y desarrollo. 4. La investigación curricular en México. 5. Educación, trabajo, ciencia y tecnología. 6. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos. 7. Sujetos, actores y procesos de formación. 8. Políticas educativas. 9. Historiografía de la educación en México. 10. Filosofía, teoría y perspectivas nacional y regional (Piña, Burlan y Sañudo, 2003).

³ 1. La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. 2. La investigación de la práctica y las acciones educativas. 3. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela.

⁴ 1. Cotidianidad. 2. Imaginarios. 3. Identidad. 4. Representaciones

Segunda parte
Referente epistemológico

9. Verdad y objetividad en la investigación

Que a la realidad le falta algo, lo esencial, en eso están de acuerdo los pensadores más variopintos. A la realidad le falta estabilidad y firmeza: no dura, es transitoria, aparece y desaparece con vértigo fugas; le falta también veracidad, es engañosa, se oculta, se manifiesta equivocadamente, carece de legitimación ontológica, de razón de ser: está pero no sabemos por que está y sabemos que podía no haber estado, puesto que eventualmente llega a borrarse. La realidad no tiene virtudes, diríamos no tiene corazón, es cruel, despiadada, interesada en todos y cada uno de los movimientos, carente de escrúpulos y de miramientos con los débiles, dolorosa cuando quita y tacaña cuando concede, brutalmente sincera, descortés: lo peor de todo: la realidad no ofrece alternativas, se obstina en su unilateralidad monótona, desoye arrepentimientos y enmiendas, permanece irreversible, intratable: Con esta realidad está claro que nadie en su sano juicio puede sentirse contento.

Anónimo

En nuestro presente la investigación, en las disciplinas sociales y también en las disciplinas puras y duras como la Física, manifiesta una relectura frente a dos de las más importantes normas clásicas de la investigación científica tradicional: verdad y objetividad. Frente a los señalamientos del discurso posmoderno nos encontramos con que el saber ha perdido su carácter de universal, los criterios con los que la ciencia, las prácticas de investigación y la generación de conocimiento se regían, se han puesto en tela de juicio. Necesario por tanto que este objeto de estudio ubique cuál es el lugar que le estamos dando a los criterios de verdad y objetividad.

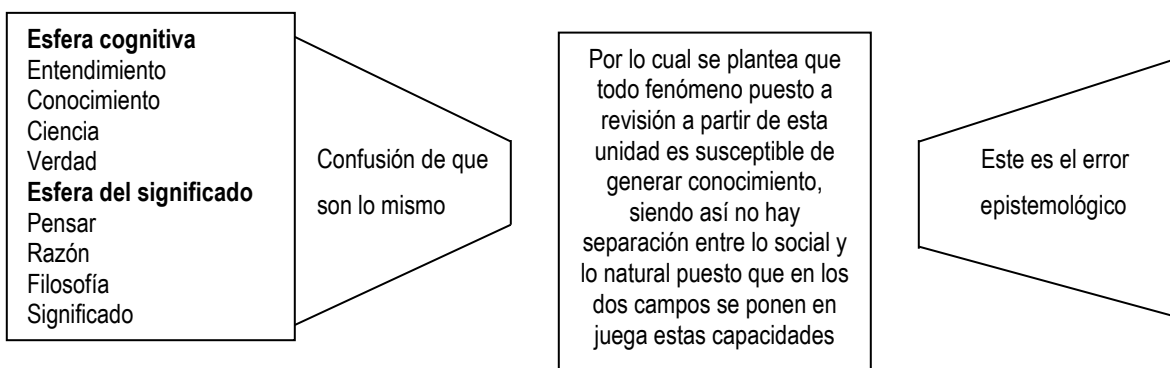
De partida, hacer de la epistemología la plataforma del saber es algo que siempre ha sido asunto complejo y situado en un ambiente de pesada polémica, sobre todo porque para esta disciplina han sido dos concepciones en juego: 1. La epistemología desde el punto de vista cognitivo, y 2. La epistemología desde el punto de vista del significado. Dos concepciones distantes porque se plantean desde lugares diferentes, y sin embargo por la confusión de pensar que son la misma cosa un solo resultado concretizado: la epistemología como justificación del conocimiento objetivo¹ (Flores

¹ Por mucho tiempo esta paradoja de creer que las dos concepciones epistemológicas hablan de conocimiento “tiene su origen en la confusión de dos distintas esferas del espíritu: la esfera del entendimiento, conocimiento, ciencia, verdad, y la esfera del pensar, razón, filosofía, significado” (Flores del rosario, 2005, p. 203). Por esta razón, el discurso epistemológico ha acompañado el desarrollo de las disciplinas científicas, asegurando que verdad y significado es una misma cosa, la cual se sintetiza en el concepto “conocimiento”.

del Rosario, 2005). A partir de esta confusión es como se integra el criterio para establecer qué es conocimiento y qué no lo es: será conocimiento todo aquel producto surgido del proceso o práctica científica.

Bajo este referente el conocimiento se establece en la siguiente relación: 1. Ciencia es el conjunto de enunciados que se confrontan con la experiencia para dar cuenta de la verdad, 2. Verdad es la correspondencia entre los enunciados y los hechos, 3. La correspondencia entre los enunciados y los hechos sólo se logra a través de la objetivación del mundo, 4. Existe un método para objetivar el mundo: el método científico.²

En este sentido, el criterio de cientificidad determinó que si las ciencias humanas o sociales no daban estabilizaciones en sus enunciados entonces no estaban generando conocimientos, y por lo tanto no se puede hablar de verdad ni de prácticas científicas, en tanto que sólo es ciencia todo aquello que produce conocimientos estables: verdades. Por ello, este criterio de cientificidad es resultado de una confusión epistemológica entre verdad y significado, en tanto que se ha creído que el conocimiento nace de una unidad compacta que se juega desde un solo lugar:



Fue de esta manera como por mucho tiempo se nos dijo que la investigación social no era objetiva ni verdadera, porque los criterios con los que se le media eran la objetividad y la verdad. Hoy frente al

² Con este método distintos campos del saber han alcanzado su estatuto de cientificidad (ejem. Física y la Química) a partir de que la capacidad explicativa de estas ciencias logra estabilizar sus enunciados con la realidad, sin embargo, los campos de la vida cultural (Ciencias Sociales) para alcanzar su propio estatuto de cientificidad son sometidos a esta racionalidad naturalista, cosa que produce un fuerte debate en tanto que en las C. S. lo que se encuentran son desestabilizaciones entre enunciados y la realidad, no puede haber correspondencia lineal entre los enunciados que se emiten y los hechos de la vida cultural.

derrumbe de los dogmas del empirismo los conceptos verdad y objetividad se han aislado de los procesos de generación de conocimiento, han dejado de ser los pilares de la investigación, ahora emergen nuevos criterios para concebir la investigación, nuevas formas para llegar al conocimiento: comprensión, interpretación, implicación. Hoy se comprende que en las Ciencias Sociales no podemos objetivar el mundo como el método científico tradicional lo presupone, la investigación social no puede encontrar verdades universales porque en lo social no existen estabilizaciones, la realidad fluye en tanto que es una construcción social, (objetividad y verdad es una imposibilidad).

Este es el marco desde donde se ha construido el objeto de estudio, la reubicación del significado por sobre la verdad, la implicación sobre la objetividad. Es por esta razón que consideramos necesario hacer una revisión amplia sobre esta refiguración de los criterios científicos.³ Partimos desde una revisión sobre la autocomprensión de la ciencia positiva para llegar a la distinción necesaria entre verdad y significado (no son lo mismo), con lo cual se establecerá que la investigación de las ciencias humanas no puede entenderse a partir del concepto de verdad, sino que están dentro de las dimensiones de la construcción de marcos conceptuales específicos que le dan sentido y significado a la realidad. En este referente, se hará notar que los problemas y objetos educativos ya no se ven sujetos a estabilizar sus enunciados con la experiencia, ni tampoco a exponer verdades universalmente comprobables, sino a su posibilidad de adecuar marcos conceptuales que den cuenta de la realidad que exploran. Al hacer este camino por la autocomprensión de la ciencia intentamos señalar los criterios que atan a las Ciencias Sociales en su capacidad explicativa, y esto sólo puede lograrse a partir reconocer la complejidad del mundo, cosa que los criterios de la ciencia tradicional no lo hicieron.

En esto descansa hoy en día el principio de la epistemología del conocimiento social: en la recuperación del concepto complejidad, es decir, a la par de reconocer un mundo externo a nosotros, también mirar la existencia de un mundo interno, mundo que elaboramos desde nuestras propias percepciones y mundo que contiene infinidad de marcos conceptuales. El reconocimiento de

³ Nos sujetaremos para esta tarea de los críticos del positivismo científico: Kitcher, Kuhn, Popper, Morin, Feyerabend, Putnam y otros, quienes tienen la peligrosa tarea de incursionar en las entrañas del monstruo, y que contribuyen al derrumbe de los dogmas del empirismo, dándonos nuevas perspectivas para interpretar la investigación científica, ya que la crítica al descifrar la complejidad de lo real expande los caminos y los abre a nuevas dimensiones negadas desde el positivismo, es decir, con la crítica, el espíritu de la ciencia tiene que reconocer la dimensión extraviada de la parte irracional del mundo: los significados que producen realidad. Con la crítica al positivismo científico la condición del saber desconcentra las posibilidades de conocer los fenómenos humanos, colocando el debate educativo (en su referente epistémico, teórico y metodológico) bajo los umbrales del paradigma de la complejidad, elemento que pondera la recuperación de el mundo de los significados como ejes de la construcción de lo real.

este principio restituye los criterios que gobernaban en los proceso de investigación tradicional: objetividad y verdad.

Teníamos por ejemplo en la ciencia tradicional la creencia sobre la existencia de una realidad externalista,⁴ donde la verdad es propiedad del consenso asumiendo que todos podemos ver lo mismo, entonces verdad es la correspondencia entre enunciados y hechos. Sin embargo, desde el realismo interno (Hacking, 1996) la verdad pierde su carácter de universalidad, puesto que está contenida en el referente de los esquemas conceptuales: los significados. De esta manera toda verdad es relativa, la reconstrucción de la realidad depende de los sistemas explicativos que se usan. No hay verdad, sólo existen registros de la realidad, y estos registros son validos cuando existe un nexo entre dichos esquemas junto con la experiencia, es decir, verdad desde el realismo interno se asume como una especie de aceptabilidad racional más un referente sensible. Siendo así la objetividad no se determina separando al sujeto del mundo, sino que el sujeto por el hecho de estar en él mira y su mirada produce la subjetivación de la realidad.

León Olivé (1996) sustentando una postura internalista asume que es difícil que las comunidades y prácticas científicas logren consensos para determinar la objetividad y veracidad de la investigación, es decir, la realidad poca relación puede tener con el consenso del enunciado y su adecuación lógica, lo que nos confronta con lo que está afuera, según Olivé, es la experiencia sensible (marcos conceptuales).⁵

Entre los elementos que determinan la identidad de una sociedad o de una cultura se encuentran el conjunto de recursos teóricos y conceptuales –las creencias y los conocimientos- que las personas dentro de esa sociedad tienen para interpretar y comprender el mundo, para actuar dentro y sobre él – especialmente mediante la manipulación de procesos y objetos- y en general para decidir qué es lo que les conviene de acuerdo con sus intereses y sus fines (Olivé, 1996, p. 37).

⁴ En el realismo externo se establece que el mundo está fuera de nosotros, la objetividad es lo que se ve, y por ello la verdad sería una propiedad de la lógica de los enunciados de la teoría, convirtiéndose de esta manera la ciencia en el ojo de Dios, el cual tiene las facultades para ver la realidad tal cual es.

⁵ Un marco teórico entendido de esta forma refiere a una representación como sistema interpretativo que funge como papel fundamental en la identidad de las colectividades y que apuntan, como lo señalan Berger y Luckmann (2003) hacia la construcción social de la realidad. Las construcciones sociales según Olivé son un conjunto que da estabilidad y unidad a los marcos conceptuales. Esta unidad permite o impide la identificación de los hechos y condicionan la percepción y la observación de los sujetos, por lo cual en la sociedad no hay un marco conceptual único. Siendo de esta manera la realidad, la investigación social no puede ya sujetarse a los lineamientos del espíritu de la ciencia positiva, tiene la exigencia de fundamentarse bajo los principios de la realidad fenoménica que impera en la complejidad del mundo.

En este sentido verdad y objetividad estarán predeterminadas bajo una aceptabilidad sensitiva donde el objeto de investigación pertinente será aquel que contiene marcos conceptuales para adecuarse a la realidad. No puede existir el Ojo de Dios que determine la coherencia y consenso de los objetos investigados. Visto desde este referente el mundo de la vida social se sitúa en el nivel fenoménico, con lo que tiene que ver con significados, relaciones y subjetividades, y se aleja de la pretensión de objetivar el mundo.

La paradoja central del pensamiento científico tradicional fue que el sujeto y la subjetividad fueron excluidos de la realidad, sustentándolo en una pretendida neutralidad del conocimiento, quitándole a la realidad elementos que le atañen significativamente. La ciencia pretendió objetivar lo real pero no se dio cuenta que al simplificarla la ocultó más, con el afán de hacer la realidad transparente el pensamiento científico olvidó la complejidad del mundo. Ahora con la crítica al positivismo⁶ y su consecuente derrumbe de los dogmas del empirismo se hace notar la simplificación que se ha hecho de lo real y se apuesta por recuperar el sentido de lo complejo.⁷

Otra paradoja de la autocomprensión positiva de la ciencia está en que la mirada experimental nos dijo que vivimos en un mundo probabilístico,⁸ sin embargo, dentro de los mismos avatares del conocimiento se ha contemplado que la vida, en sí misma, es un fenómeno improbable, y que hay más azar, accidente y caos que orden en el mundo. Por esta razón, el espíritu de la racionalidad científica se fundó en los hechos para tratar de comprender la verdad, pero hoy nos enfrentamos a que no existe verdad, existen distintas verdades que dependen de los marcos teóricos desde donde se mira. La ciencia positiva sólo identificó dos niveles de verdad: la verdad empírica y la verdad teórica, así la realidad fue reducida a la relación hecho/teoría.

⁶ La crítica epistemológica a la ciencia experimental, para salvar la aporía central del pensamiento ha caído en cuenta que cuando algo es necesario e imposible a la vez hay que cambiar las reglas del juego. La ciencia tan necesaria pero a la vez con una inteligencia ciega tiene que ser colocada en una nueva reconfiguración, donde se recupere la totalidad. Existe una necesidad de generar una mirada holística, un cerebro holístico, que destierre al Ojo de Dios, al ojo invidente que hizo del hombre un ente objetivo, matando al *ego*, a la subjetividad tan necesaria para redescubrir las dimensiones de lo real, las múltiples realidades existentes.

⁷ Hoy se ha identificado la importancia de ese tipo de pensamiento, el cual es componente indispensable para tratar la complejidad de la vida. Si el universo creó a sus observadores, es un error separar al sujeto del objeto, la realidad actúa bajo un principio antrópico-cosmológico, es decir, si el universo es un corpúsculo producto del colapso de una honda, entonces es y será en función de que alguien lo ha observado, no puede existir sin un sujeto que lo perciba, la realidad es pura subjetividad.

⁸ La corta mirada del empirismo la encontramos en que se midió la materia con instrumentos hechos de materia, en tanto que el error del racionalismo está en que siempre habló desde la estructura de las proposiciones, es decir, los enunciados se armaron para dar cuenta de la coherencia lógica de las palabras, nunca para dar cuenta de la realidad, se construyeron palabras para explicar a las palabras mismas. Del mismo modo los hechos siempre se intentaron comprender a partir de las motivaciones racionales, descuidando la dimensión simbólica e irracional de lo real, siendo así, el hombre quedó postrado como ente y el ser quedó en el olvido, la pregunta sobre el ser se confundió con lo objetivo, de tal forma que lo que se preguntó fue ¿Existimos? La respuesta fue un sí, pero nos olvidamos preguntar ¿Cómo existimos?

La tarea que corre no está en la satanización del espíritu positivista, sino en la reconstrucción de una nueva mirada donde se tiene que aprehender desde nosotros a partir de lo que ya sabemos, desde lo rescatable de la leyenda,⁹ siempre con la actitud de que se puede cambiar para mejorar y en esa actitud está la posibilidad de transformación de la ciencia.¹⁰

Estamos convencidos de que la ciencia se está repensando, no se puede echar todo al olvido, como lo menciona Kitcher (2001), no todo en la ciencia es susceptible de destruirse, en la ciencia positiva hay cosas recuperables, una de ellas por ejemplo, es que transparentó muchas cosas ocultas, alejó el mito, las creencias y en cierta forma quitó los miedos que gobernaban en el hombre premoderno.

Hemos visto que frente a la caída de los criterios verdad y objetividad el conocimiento se refigura. Tal crisis de los fundamentos del conocimiento científico más que cerrarnos las puertas en una imposibilidad de conocer, nos presenta un horizonte más extenso que cuando reinaba la ciencia positiva. Con el derrumbe de los dogmas del empirismo la investigación científica se acerca y da legitimidad a las ciencias del hombre, en tanto que con su caída la complejidad del mundo es reconocida.

10. La ceguera de la ciencia

La reflexión del hombre sobre sus creaciones es el acto de pensarse, retomarse, abrir su propia carne y mirar qué es lo que hay en el interior de ese ser. Cuando la ciencia se puso a tal revisión y su paradigma central disyunción/reducción comenzó a desmoronarse, ante su caída y detrás de esa construcción comenzó a mostrarse la mutilación de la que fue objeto la realidad.

⁹ Kitcher en *El avance de la ciencia* acuña el término de la leyenda para referirse al espíritu de la racionalidad científica: “Hace tiempo, en aquellos queridos días lejanos, existía una concepción de la ciencia hoy casi (aunque no totalmente) enterrada en el olvido, y que contaba con la aprobación generalizada tanto popular como académica. Tal concepción merece un nombre. La llamaré la “Leyenda”. (Kitcher, 2001, p. 87)

¹⁰ No consideramos que el saber haya entrado en decrepitud total y que sus esquemas de aprendizaje se tengan que clausurar, como lo estima lo posmoderno, más bien, la alternativa está en que para aprender hay que desaprender, entendiendo que la desaprensión es una herida contra nosotros mismos, es una fisuración, mutilación, un agujero que causa dolor y que hoy está haciendo sufrir al espíritu de la ciencia. Creemos que la crisis del saber, no representa su fin, sino como lo menciona Guiddens (1995) en su analogía entre el divorcio y el presente: la crisis es una posibilidad de crecimiento, en donde el yo se tambalea pero al mismo tiempo se le abre el futuro como posibilidad, es decir, dentro de esta crisis se abre el futuro, una posibilidad de reconstrucción, y en esto está la alternativa al vacío del saber, tal posibilidad la encontramos en las nuevas perspectivas de la investigación, las cuales se han abierto a la complejidad, reconociendo con ello la existencia de la subjetividad, un solo elemento como éste abre una puerta inexplorada de la dimensión de lo real que consideramos, coloca a la ciencia en otro nivel de autocomprensión.

El relato con el que se escondió la reducción de lo real fue la supuesta incertidumbre del mundo ¿Para qué se crea el conocimiento? La ciencia en su más pronunciada acepción tradicional nos hizo creer que para navegar y dar certidumbre siempre que se pensara el mundo, siempre que la realidad se hiciera salvaje y descortés, en esto, la ciencia sería la cura y solución. Sin embargo, singular remedio contra la realidad, fue engendrando oscurantismo y ceguera, la ciencia y su método fueron poco a poco dando vida independiente y real a los mitos y dioses que creaba: teoría, razón, idea. La ciencia fue entonces el Ojo de Dios, el proyecto que fundó al nuevo hombre dentro de los marcos del realismo metafísico, e impugnó por redefinir la historia descubierta, el futuro y a la felicidad misma.

Putnam (1988) encuentra en esa naturalidad científica, fe y fuerza del Ojo Divino, un espíritu oscuro y contradictorio que fundó un pensamiento simplificador, el cual fijó un mundo unitario con objetos independientes a la mente. La refutación de Putnam a la hipótesis de los “cerebros en una cubeta” está en que debe abandonarse la teoría de la verdad-correspondencia.

hay más de una teoría o descripción del mundo verdadera. Desde la perspectiva internalista, la <<verdad>> es una especie de aceptabilidad racional (idealizada) –una especie de coherencia ideal de nuestras creencias entre sí y con nuestras experiencias, *considerándolas como experiencias representadas en nuestro sistema de creencias-* y no una correspondencia con <<estados de cosas>> independientes de la mente o del discurso. No existe un punto de vista como el Ojo Divino que podamos conocer o imaginar con provecho. Sólo existen diversos puntos de vista de personas reales, que reflejan aquellos propósitos e intereses a los que se subordinan sus descripciones y teorías (Putnam, 1988, p. 59).

La enfermedad de la ciencia está en el doctrinarismo y el dogmatismo que encierra sus criterios sobre ella misma y que la petrifica. Las ciencias apoyadas en una base de teorías que objetivaban al mundo no se dieron cuenta que su fundamentación era endeble, las teorías como axiomas estructurados en proposiciones y definiciones fueron generalizaciones que su verdad estaba supeditada a la corrosión del tiempo, su oxidación era sólo cuestión de los años, quizá sólo de días, hoy entendemos que las teorías como tales no bastan para dar cuenta de lo real, sólo son

instrumentos para acercarnos a la comprensión de un objeto dado, pero no dan la verdad, no son suficientes para entender la complejidad de la vida.¹¹

La razón, del mismo modo que la ciencia, enfermó desde el momento de erigirse como guardiana de la verdad, la razón nunca supo que una parte de lo real es irracionalizable y que una de las cárceles de la realidad fue el propio sistema de racionalización del mundo, a través de un sistema de ideas coherentes pero parciales y unilaterales. Hoy debe reconocerse que la racionalidad tiene por misión y tarea pendiente dialogar con la parte irracionalizable de lo real, en esto se fundamenta la nueva autocomprensión de la ciencia.

Legítimamente, le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas (Morin, 2001, p. 21).

Edgar Morin es certero al describir la ceguera de la ciencia, estamos –nos dice- en la era bárbara de las ideas, estamos en la prehistoria del espíritu humano, propone que una alternativa para civilizar nuestro conocimiento está en el pensamiento complejo, puesto que la inteligencia ciega de la ciencia tiene una incapacidad para concebir la complejidad de la realidad. Es por ello que el mundo no puede ser reducido a teorías y leyes, no puede ser objetivado ni puede determinar verdades universales, la complejidad contiene dimensiones que rebasan la simplificación, el mundo y la vida es por demás incierta y aleatoria que se desarrolla dentro de un juego múltiple de interrelaciones y retroacciones, existe la necesidad latente de pensar la condición del conocimiento bajo la perspectiva de un pensamiento complejo.¹²

¹¹ Un elemento que refiere a la complejidad del mundo está en la Física, por ejemplo, se ha descubierto un principio hemorrágico de degradación y desorden en el cosmos, y dentro de la supuesta simplicidad física y lógica se ha descubierto una extrema complejidad microfísica. La partícula quizá no es un ladrillo primario sino posiblemente una dimensión o frontera sobre la que descansa una complejidad tal vez inconcebible. El cosmos por ejemplo, no es una máquina perfecta susceptible de armarse y desarmarse con teorías y leyes, puesto que al mismo tiempo que está en proceso de organización también está en vías de desintegración, no hay una verdad universal que esté esperando ser develada, si así lo fuera, la aventura cognoscitiva del hombre terminaría en el momento de la suprema develación, quedando bajo nuestra mirada el colapso de las estrellas y el derrumbamiento de los cielos, lo que quedaría de ello sería el fin del espacio y el tiempo. El la propia Biología se contempla ahora que la vida no es una simple sustancia sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo, por ello la vida social y sus relaciones obedecen a principios de inteligibilidad no menos complejos que los naturales. A la ciencia positiva le hizo falta afrontar la complejidad de la vida en vez de disolverla y ocultarla.

¹² ¿Qué es la complejidad? Para Morin resulta ser lo uno y lo múltiple, cuyos rasgos inquietantes están en lo inextricable, el desorden, el enredo, la ambigüedad, la incertidumbre. La ciencia positiva siempre rechazó esto, partió de la idea del orden como ideal, rechazando lo contrario y ante ello se dedicó a seleccionar, clarificar y jerarquizar los elementos de orden, regularidad y certidumbre, haciendo a un lado las irregularidades y las anomalías. Pero la complejidad no se reduce a los problemas de la ciencia, es un tejido cuyos elementos son heterogéneos e inseparables, mucho menos son reducibles, son eventos, acciones, interrelaciones, retroacciones, azares y determinaciones constituyentes de un mundo fenoménico y no un mundo objetivo.

El riesgo que jugó la leyenda positivista al ignorar la dimensión de la complejidad fue la ceguera en la que quedó postrada.¹³ Sin embargo, frente al derrumbe de los dogmas del empirismo, las ciencias puras y duras, y su determinismo absoluto de develar un orden en base a un método como camino de la verdad, se han abierto a la complejidad de lo real y con ello las ciencias del hombre se han liberado del peso y ataduras de su imposibilidad de conocer.

La ceguera según Morin (2001) está en el mal uso que se ha hecho de la razón, el error de la racionalidad científica no está en un error de hecho (falsa percepción) ni en un error lógico (incoherencia de los enunciados) sino en el modo de organizar el saber, los sistemas de ideas (teorías e ideologías) estructuras incapaces de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real. Esta tiranía de la ciencia se emparejó pronto a la tiranía del oscurantismo, puesto que se generó un progreso ciego e incontrolado que hoy en día genera amenazas implacables contra la propia humanidad. La nueva ignorancia se liga al uso degradado de la razón puesto que la ciencia positiva no tuvo la capacidad de pensar lo que pensaba.

Quizá el error más grande en la autocomprensión de la ciencia experimental está en haber creído que la verdad se llenaba haciéndose de una teoría y confrontarla con la realidad, este fue el modelo que dirigió las prácticas científicas hacia organizar el saber a partir de la selección de datos significativos y rechazar los no significativos.¹⁴ Esto como puede suponerse es una reducción de la realidad. Morin (2001) identifica que el modelo científico de la leyenda en su proceso de selección de lo significativo separa lo real (distingue o desarticula), une (asocia e identifica), jerarquiza (lo principal y lo secundario), centraliza (en función de un núcleo de nociones muestras). Tales procesos de operacionalización lógica resultan ser principios supralógicos (paradigmas) los cuales mutilan el conocimiento y desfiguran la realidad, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.

¹³ Si bien la modernidad se constituyó en base a la ciencia positiva como una etapa sin precedentes donde los conocimientos se dispararon y cuyo progreso tecnológico es hoy tangible, paralelamente a este hecho el error, la ignorancia, la ceguera, progresaron en el mismo tiempo por todas partes y cuyos productos se han pagado en la historia y en las relaciones humanas. La ceguera estuvo en que la ciencia coronó con el título de reyes a los métodos de verificación empírica y lógica y los proclamó legítimos herederos de la verdad dentro de la sociedad de la razón, no sin antes someter a juicio a los antiguos monarcas (el mito, la tradición, la religión). En este nuevo reino de la verdad, la ciencia fue juez y parte y la construcción de un nuevo régimen epistemológico cayó y sojuzgó a todas aquellas formas que intentaban trabajar con lo real pero que no cumplían con los requisitos del modelo naturalista, tal fue el caso del conocimiento de los hechos sociales.

¹⁴ Feyerabend (1986) encontró en esto un punto central de la ceguera, la ciencia se basa en señalar los aciertos y donde los errores eran ignorados, necesario por tanto, según el autor, revertir el proceso, donde es indispensable conocer a través del error, construir una epistemología del error, del mismo modo que una metodología del error.

Para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de simplicidad. La palabra paradigma es empleada a menudo. En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones muestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno (Morin, 2001, p. 89).

11. El método científico en la leyenda

La ciencia clásica que respondió a la lógica matemática y a la teoría de las probabilidades fincó sus prácticas de investigación en el método científico que imponía una estructura de planificación del saber: observación, control, orden, objetivos, marcos teóricos, experimentación, comprobación, metodologías, neutralidad, objetividad, etc. Toda una elaboración donde el conocimiento estaba mediado bajo la relación entre el enunciado y la realidad.¹⁵

Dentro de la autocomprensión positiva de la ciencia se ponderó que la observación era neutral, que la ciencia actuaba bajo tres premisas incuestionables: a) La descripción de los hechos; b) Su explicación racional; c) La generación de leyes universales (Schlick, 2002). Tal relato de la leyenda nos hizo creer que por medio de modelos pictóricos¹⁶ la ciencia describía la verdad de un mundo objetivo.¹⁷ Con la crítica al positivismo científico se comenzó a minar los fundamentos de su metodología, por ejemplo en el modelo de verificación de la verdad se presuponía que había que experimentar y experimentar para demostrar una teoría, esto encontró punto de oposición en Popper quien aseguró que no es posible verificar todas las teorías, mejor sería refutarlas a partir de sus debilidades.¹⁸

¹⁵ La realidad, nos dijo la leyenda, tiene relación con las proposiciones (teorías). La ciencia entendida así sería un conjunto de enunciados que se corresponden con la realidad. Entendiendo lo anterior se articula que la ciencia como práctica estaría en su proceder la continua contrastación de los enunciados y sus hipótesis (evolución del saber), al mismo tiempo que los enunciados ya confrontados con la realidad nos darían la receta de hacer las cosas (ciencia prescriptiva).

¹⁶ Los modelos pictóricos han sido utilizados por las descripciones científicas para salvar las deficiencias del lenguaje escrito y con ello conectar a la teoría con la realidad, donde el significado de dichas explicaciones parece estar derivado de las imágenes sensoriales. Los modelos pictóricos se justifican como una forma completa perfectamente clara donde se presenta visualmente la explicación de lo real.

¹⁷ El relato de la leyenda atestiguaba que el conocimiento a través del modelo científico alzaría el potencial del hombre y lo situaría en una nueva dimensión donde el mal estaría desterrado. Pronto sin embargo, nos dimos cuenta que la ciencia tradicional no era un objeto transparente y más aún, que teníamos que tener cuidado de tal autocomprensión, que la práctica científica positiva tiene intereses que se alejan de la búsqueda de la verdad y que su pretendida neutralidad coquetea con la ideología y el dominio.

¹⁸ Por ejemplo al enunciado: “todos los hombres son mortales” el método de verificación es inasible en tanto que para demostrar tal teoría se tendría que esperar a que todos los hombres del planeta murieran (inductivamente, caso por caso) cosa impensable, o por otro lado, matar a todos los hombres para dar verdad en el enunciado, cosa que es inconcebible. Para Popper mejor sería buscar un caso que refute a la teoría, por ejemplo: encontrar a un solo hombre que fuera inmortal probaría que el enunciado “todos lo hombres son mortales” es falso, y en tanto no se encuentre ese caso, la teoría es rigurosamente fuerte.

El positivismo científico centrado en el eje del realismo externo profesaba con enorme fe su voluntad de la verdad bajo la correspondencia entre enunciado y realidad y donde el enunciado la juega como instrumento para describir esa realidad sometándose a la experimentación. Tal paradigma de simplificación¹⁹ controló por muchos siglos la aventura del conocimiento, organizando el saber bajo tres principios paridos por Descartes: a) Disyunción; b) Reducción; c) Abstracción (Morin, 2001).

En este referente pensar el mundo dentro de la leyenda significaba la negación de las actitudes no científicas, aquellas relaciones que no profesaban el método de la ciencia: el arte y la religión por ejemplo. La actitud científica no estaría en la sublimación de los sentidos en base a los significados, sino por el contrario, se entendería en su afán por comprender al mundo y hacerlo inteligible, describirlo por medio de enunciados y conceptos para predecir el comportamiento de las cosas, y explicarlo a través de la sustitución del lenguaje por símbolos e imágenes: modelos pictóricos que compactan la explicación de las leyes y las teorías.

Descripción y explicación como fundamentos del progreso del conocimiento científico ocultaron por mucho tiempo la ceguera de la racionalidad científica, puesto que la actitud de la leyenda redujo la realidad en principios elementales y donde se creía que los esfuerzos eran para amasar una sustancia general del universo que lo hiciera inteligible y transparente como producto de un conocimiento exacto de la naturaleza.²⁰

En este sentido los postulados de objetividad, neutralidad, universalidad, y búsqueda de la verdad, se sujetaron al rigor del conocimiento absoluto donde la medida y el cálculo fundó la realidad en base a fórmulas y ecuaciones, determinando con ello la desintegración del sujeto, su separación con el mundo y su destierro de la realidad. La existencia del yo (subjetividad) pasó a considerarse como un demonio al que había que exorcizar, de tal suerte que se constituye (como plataforma del espíritu

¹⁹ Estos principios que fundaban el esquema simplificador de la realidad produjeron un principio específico e inamovible de verdad y un pensamiento desarticulador del *ego* y de la *res*, es decir, del sujeto pensante (espíritu filosófico) y de la cosa extensa (ciencia) resultado que dio una imposibilidad de que la ciencia reflexionara sobre sí misma, en tanto que la reflexión filosófica y el conocimiento científico entraron en un enrarecimiento de su comunicación.

²⁰ Tal fue el ideal del conocimiento científico que la leyenda por descubrir un orden perfecto, por querer ver una máquina exacta en el cosmos, por pensar en la existencia de una única verdad, (una única realidad y tal fue el ansia por encontrar tal verdad oculta, como si estuviera guardada en una caja fuerte) que el dogma de su método devastó todas las posibilidades de que la ciencia positiva se pensara a sí misma, e impidió al mismo tiempo dejar pensar a las ciencias del hombre, ya que por medio de sus estructuras disyuntivas reductivas aisló radicalmente a los dos grandes campos del conocimiento científico y por medio de la simplificación pretendió dar salida al problema de la disyunción, pero lo que logró fue otro paradigma reduccionista, es decir, la simplificación de lo complejo a lo simple (monismo metodológico) ceguera tal que terminó por desgarrar y fragmentar el tejido complejo de la realidad.

científico) toda una base de reflexión sobre todo aquello que no es el yo, es decir sobre el mundo objetivo, el mundo real: las cosas, los objetos, los fenómenos, todos aquellos entes que se extienden en el espacio y el tiempo.

La separación sujeto/objeto respondió a este paradigma de simplificación, donde el sujeto no era relevante para el método, es más, estorbaba para la conquista de la verdad; tal actitud científica por describir y explicar sin la intervención de la subjetividad, fue incapaz de concebir la conjunción entre lo uno y lo múltiple, en tanto que el paradigma simplificador o unificaba abstractamente anulando la diversidad o yuxtaponía la diversidad sin concebir la unidad, el resultado de la negación fue una inteligencia invidente que destruyó los conjuntos y las totalidades, aisló todos los objetos de los ambientes y no pudo concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Semejante desarticulación entre el *ego* y la *res* desintegró las realidades privilegiando la realidad de la cosa y donde se obligó a las ciencias humanas a negar al sujeto, se partía de la creencia de que la existencia del hombre (subjetividad) solo era ilusoria, la noción de sujeto no era necesario para aprehender la realidad.²¹

12. Verdad y significado

Como hemos visto, demarcar el discurso epistemológico como plataforma donde se justifica el conocimiento científico ha sido desde siempre un asunto que implica una dificultad permanente, en tanto que dentro del conocimiento ha sido reconocido un nivel de complejidad que hace de su trato una instancia difícil para su aprehensión.

¿Qué es a lo que llegamos? En primera instancia nos encontramos a que no hay ya dogmas del empirismo, se han derrumbado con la crítica al positivismo, frente a esto está la pregunta siguiente ¿No hay ya ningún criterio que diferencie la investigación científica de lo que no lo es? No, sólo se

²¹ Hoy frente al reconocimiento de la complejidad, el regreso del sujeto es impostergable, lo que se ha reconocido es que el método de las ciencias sólo produjo creaciones sin hombre, sin esencia, ni ser, en una palabra, oscurantismo. Por mucho tiempo los problemas humanos estuvieron siendo librados en la oscuridad total del conocimiento, existe por ello una necesidad de afrontar la realidad bajo un pensamiento complejo que considere el entramado de la vida, el juego infinito de las inter-retroacciones, es decir, abrir la mirada y contemplar la solidaridad de los fenómenos entre sí, lo cual genera una bruma de incertidumbre y contradicción. Tal necesidad está en sustituir el paradigma disyunción/reducción portavoz de la patología científica, y proponer un paradigma de disyunción/conjunción que distinga sin desarticular, que asocie sin reducir, cuyo principio se reconozca dialógico y translógico. Esta aventura de elaborar nuevos utensilios conceptuales es la inquietud de que el hombre se piense así mismo y a sus creaciones, donde debe emerger la dimensión de la complejidad.

cae el criterio que determinaba que lo científico tenía que basarse en la objetivación del mundo para llegar a verdades universales: ser neutral, contener datos empíricos, generar leyes, estabilizar sus enunciados. Es decir, se cae el criterio que soportaba la ciencia como aquel conjunto de enunciados que tenían que contener una correspondencia universal con experiencia.

Si el problema desde la perspectiva naturalista era solucionado definiendo a la ciencia desde empirismo, donde la investigación científica debía contener una confrontación con datos empíricos, el problema estaba en que el estatuto de científicidad no estaba bien aplicado, porque lo que se hacía era una reducción a lo sintético, hoy entendemos que la ciencia no se reduce a lo sintético, es más que esto.

Si nos basamos en el criterio de que la ciencia es una práctica, como hay otras, entonces nos encontraremos que como práctica involucra procesos holísticos, es decir, dentro de ella a veces los datos se estabilizan, y a veces evolucionan como procesos de diferencia. Si la ciencia es una práctica entonces surgen dos preguntas ¿Toda práctica de investigación es práctica científica? ¿Toda experiencia con el mundo debe estabilizarse en un solo modo? No, primero hay que identificar que efectivamente tenemos experiencias con el mundo, pero esas experiencias no se estabilizan en lo mismo, hay otros modos de estabilizar nuestras experiencias: creencias, saberes, conocimientos.²² Es por esta razón que consideramos que el error epistemológico de la autocomprensión de la ciencia empírica está en la estructura entre verdad y significado, A. Arendt encuentra que el centro del error se resume en creer que lo epistemológico hace referencia exclusiva al conocimiento y esto es una confusión que diluye dos distintas esferas del espíritu: la esfera del entendimiento, conocimiento, ciencia, verdad, y la esfera del pensar, razón, filosofía, significado. (Flores del Rosario, año, 2005)

La distinción de estas dos esferas, parte de una tesis de A. Arendt. Según ella partiendo de la distinción Kantiana entre razón e Intellecto, “la necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del significado. Y verdad y significado no son una misma cosa” (Arendt, 2002:42).

²² Dentro de las relaciones humanas y para que estas puedan producirse debe existir un tipo de verdad operante (niveles de verdad). Luis Villoro (1999) las clasifica en tres instancias dentro de su distinción sobre el saber y el conocer: 1. Creencias, todo aquello que se acepta sin cuestionamientos, sin más argumentos ni justificación que la simple cosa de creer. 2. El saber, aquellos argumentos respaldados con algo expuesto, justificación manifiesta y sometida a crítica. 3. El conocimiento, aquella instancia de la cual tenemos una experiencia vivida que nos da cierto tipo de verdad.

Pero esta distinción no ha sido considerada por los pensadores, de modo que Hegel puede pensar en una “nueva ciencia”, cuando habla de “ciencia de la experiencia de la conciencia” como subtítulo de su obra, mientras que Heidegger puede hablar de que “sentido y verdad del ser dicen lo mismo”. Ellos representan a un conjunto de pensadores posteriores, que “...creyeron con toda honestidad que los resultados de sus especulaciones poseían el mismo tipo de validez que los del proceso cognitivo” (Arendt, 2002:42). (Flores del Rosario, 2005, p. 203-204).

Tomando en cuenta lo anterior caemos en que no hay un método único para hacer investigación, son múltiples las prácticas de investigar, en tal sentido que la investigación científica, es tan sólo una de esas prácticas, lo que hay son problemas y modos de solucionarlos que exigen sus propias implicaciones: resolverlos en creencias, en saberes, o en conocimientos. Siendo así los problemas no necesariamente tienen que llegar a los conocimientos porque tenemos otras opciones para estabilizar nuestras experiencias, a veces es necesario estabilizarlas en creencias, en ocasiones en saberes o en conocimientos.²³

Consideramos en este sentido que debe tomarse en serio la distinción kantiana entre verdad y significado como dos esferas que no son la misma cosa, en la leyenda por ejemplo existió la confusión al pensar que eran lo mismo, lo cual fue la justificación del conocimiento científico experimental, es decir de cierto tipo de conocimiento basado en un solo método (el naturalista) con criterios rígidos (verdad y objetividad), con este método las ciencias puras y duras alcanzaron su estatuto de científicidad, de la misma forma que las ciencias humanas o sociales para alcanzar su pretendida científicidad hicieron una transportación del método naturista a sus prácticas de investigación, cosa que produjo en las Ciencias Sociales una incoherencia por su poca capacidad de estabilizar sus experiencias.

Para la ciencia empirista conocimiento, razón, intelecto, pensar, significado, verdad, entendimiento, eran lo mismo, por lo cual el constructo de la ciencia fincó un método científico único: observación-hipótesis-verificación-ley-teoría, modelo que pretendían estabilizar la experiencia y universalizar el conocimiento a partir de la exposición de esquemas generales de interpretación, en esta delimitación

²³ En este ámbito la educación como práctica (mundo de los significados, mundo de los marcos conceptuales) no es un campo del conocimiento sino que es un campo de los saberes. Aquí cabría hacer una puntualización, sin el ámbito de los conocimientos existe una atadura con el mundo para construir y transformar la experiencia, en el campo de los saberes (la educación) también se producen argumentos que transforman las prácticas, es decir, el mundo se cambia ya sea con conocimientos, con saberes, o con creencias.

ciencia era aquel conjunto de enunciados que se confrontan con la experiencia para dar cuenta de la verdad,²⁴ tal demarcación produjo un encierro en un monismo metodológico cuya justificación epistemológica se sustentaba en los dogmas del empirismo. Ahora bien considerar que verdad y significado no son lo mismo coloca a la ciencia en otro nivel de autocomprensión, donde los procesos de investigar tienen que apelar a nuevos criterios que ya no se sujetan en la existencia de una realidad externa.

Frente a esto la investigación social emerge como una práctica legítimamente válida para producir conocimiento, si objetividad y verdad son dos conceptos que mantienen una imposibilidad permanente entonces los nuevos criterios que guían las prácticas científicas deben amarrarse a la complejidad social. No pueden generarse teorías sociales universalmente comprobables con las cuales poder conocer, porque no existe una sola realidad. Solo pueden existir marcos teóricos pertinentes que hagan referencia a problemas particulares ubicados en un contexto determinado, porque la particularidad es una propiedad de la complejidad.

La teoría de las representaciones sociales refiere a ese tipo de sistemas conceptuales, teoría que está siendo ocupada para interpretar y dotar de sentido a diferentes campos del saber, uno de ellos lo constituye el campo educativo. Nosotros la hemos utilizado para narrar nuestro objeto de estudio y ella nos ha dado significados sin la necesidad de sujetarnos a los criterios de verdad y objetividad, en tanto que esos conceptos se oponen radicalmente a la idea de que la realidad se construye socialmente, la realidad no es objetiva, no es algo que esté ahí y que pueda ser observada de la misma forma por todos.

²⁴ La ciencia en su manifestación más dura y pura (ciencias naturales) se ha sujetado a este nivel de verdad donde la experimentación da lugar a regularidades que se presuponen como conocimiento verdadero y legítimo. Sin embargo, habría que considerar ¿En los hechos humanos hay regularidades? ¿Dentro de las prácticas educativas hay leyes que se someten a comprobación? Si consideramos que toda relación humana es una práctica encontraremos luego que las relaciones humanas no son predecibles ni susceptibles a focos de regularidad, las relaciones humanas no cuadran ni encajan en teorías de verdad presupuesta como a las que refieren los hechos de la naturaleza. Un ejemplo ilustra, quizá pueda considerarse una regularidad al fenómeno de la deserción en nivel básico, puesto que las cifras así lo indican: los primeros en desertar de las escuelas son los niños de clase baja, sin embargo esta presunta regularidad no puede constituirse como ley que dicte que todo niño pobre terminará desertando necesariamente, puesto que la experiencia refutaría esa aseveración. Existen muchos los casos en que niños de clase baja logran tener trayectorias escolares exitosas.

Tercera parte

Referente teórico

13. La representación de la realidad

los seres humanos son representantes. Si un etnógrafo me dijera que hay una raza que no hace imágenes (no porque sea tabú, sino porque nadie haya pensado en representar algo) entonces me vería en la obligación de decir que esos seres no son gente, no son homo depictor. Si estamos convencidos de que la raza humana (y no sus predecesores) vivió en el desfiladero de Olduvai hace tres millones de años, y sin embargo no encontramos nada más que viejos cráneos y huellas, preferiría postular que las representaciones hechas por estos antepasados africanos fueron borradas por la arena, y no que esa gente aún no hubiera comenzado a representar.

Ian Hacking

Mencionan Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas (2004) en su artículo: *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*, que el estudio sobre las RS constituye una problemática emergente dentro de las Ciencias Sociales, especialmente en la investigación educativa en México. Se hace mención de que la RS es un tipo de conocimiento que forma parte del conocimiento de sentido común,¹ en este sentido la RS es el pensamiento que la gente estructura, organiza y legitima en su vida cotidiana para entender y explicar la realidad, además de que es una guía para la acción.

Según los autores, para Moscovici la RS 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, con el cual se integran en un grupo a través de una relación cotidiana de intercambios.

Piña y Cuevas refieren que para Moscovici la RS es un producto de la sociedad contemporánea industrial. En esta sociedad con una compleja división social del trabajo, los escenarios de

¹ Dentro del conocimiento de sentido común se encuentran las creencias, los mitos, los saberes empírico-tradicionales, las teorías implícitas, los significados compartidos, los imaginarios, imágenes populares, los mitos y las representaciones sociales. El conocimiento de sentido común es ante todo, un acontecimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto, y además permite a las personas actuar ante un problema.

participación de las personas están fraccionados: espacio del trabajo, el hogar, en la escuela y del esparcimiento, entre otros. En la sociedad contemporánea la información circula por diversos medios, y los grados con los que las personas se acercan a la información depende de diversas circunstancias culturales y socioeconómicas, tales como la escolaridad, la ocupación, los ingresos, la zona donde se habita, lo cual genera una diversidad en las RS de los diferentes sectores sociales sobre un mismo acontecimiento.

Es en este escenario fragmentado donde se construyen las RS, y en esto radica la diferencia fundamental con las representaciones colectivas a las que Durkehim se refería como pensamiento estructurado y organizado que se depositaba en la totalidad de la sociedad. Si las representaciones colectivas irradian a todos los integrantes de una sociedad como forma de imaginario colectivo, las RS irradian sólo un sector, comunidad o grupo de esta. Mientras que unas son generalizadas, las otras son particularizadas.

En esta diversidad social del mundo contemporáneo los sujetos sólo pueden compartir algunas ideas. La incorporación de imágenes y de representaciones no puede ser extensiva, sino delimitada. La circulación de ideas, informaciones y acontecimientos, pasa por los medios masivos de comunicación, la comunidad, los grupos de pertenencia, la familia, pero la apropiación no es idéntica en los distintos sectores sociales, sino que mucho depende de la mediación de la información y el tipo de comunicación que se mantiene con los integrantes del grupo de la comunidad. En este sentido un mismo acontecimiento no puede ser leído de igual forma por sectores medios vinculados con la actividad intelectual que en los mismos sectores medios que laboran en una oficina gubernamental (Piña y Cuevas, 2004).

Las RS, en este sentido, no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo en particular, y además son expresadas por un sector social particular. No hay RS de una sociedad ni RS universales, sino contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad, que pertenecen a grupos y sectores reducidos, es decir, las RS las expresa un sujeto o un grupo y se refieren a algo o a alguien: una institución, un concepto, un contenido, un acontecimiento, un reglamento, un objeto, una idea.

14. Lo psíquico y lo social de la representación social

Existe consenso en que la obra de Moscovici: *El psicoanálisis, su imagen y su público* publicada en 1961 reinaugura el debate sobre el concepto “representación social” trabajado de manera inicial por Durkheim y olvidado durante un periodo prolongado en la investigación de las ciencias humanas.

Durkheim en: *Las reglas del método sociológico* (1985) especifica como base de su método que los hechos sociales deben ser tratados como cosas, reparando con ello la separación entre la cosa de la idea, es decir, exclusión entre la dimensión de la realidad exterior de la interior, pero dando a cada una de ellas un grado de realidad específico no complementario.

En tal sentido Durkheim considera que si bien existe la dimensión subjetiva esta mantiene una especificidad con respecto a la realidad social. Existen con Durkheim leyes del mundo psicológico manifiestas en representaciones individuales como entramado de fenómenos psíquicos de la actividad cerebral y paralelamente a ellos están las representaciones colectivas² que no se reducen a la suma de las representaciones individuales.

Es claro para Durkheim que la vida colectiva y la individual se constituye por representaciones pero está presente dentro de su método de análisis sociológico una particularidad del pensamiento social con relación al individual, contemplando dentro de este método una primacía de lo colectivo sobre lo psíquico.

Al categorizar que la vida social está completamente constituida de representaciones y que la conciencia tanto individual como social no forman parte de una sustancia homogénea Durkheim está

² Para Durkheim la sociedad requiere de un pensamiento organizado, las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye como persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo constituido por normas, valores, creencias, mitos, tradiciones, ideología etc. Las representaciones colectivas son el pensamiento social existente e incorporado en cada una de las personas. Sin embargo, Moscovici (1979) identifica que Durkheim no distingue las distintas formas de pensamiento organizado por lo cual la noción de representación en Durkheim pierden nitidez, Moscovici considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedad, en este sentido, no toda forma de pensamiento organizado es una representación social, de igual forma, no toda producción humana es equivalente a las demás producciones, por ejemplo existe diferencia entre la ciencia y el mito y entre éste y la religión. En el concepto de representación colectiva de Durkheim imperan todas estas producciones intelectuales y humanas: las creencias, los mitos, los saberes empírico tradicionales, las teorías implícitas, los significados compartidos, los imaginarios, imágenes populares, los mitos, pero no son similares. En este sentido, Moscovici da un giro al concepto de representación colectiva considerando la particularidad de la sociedad moderna. Por ejemplo, si el mito era, para las personas de las sociedades llamadas premodernas sus conocimiento total, entonces la representaciones sociales son, para las personas contemporáneas, sólo una vía para captar el mundo concreto, porque hay otras formas que no son representaciones sociales: la religión, el mito, la ciencia (Piña y Cuevas, 2004).

contemplando que los hechos sociales no pueden explicarse tan solo por la dimensión psicológica en tanto esta última se determinada por una realidad subjetiva, es necesario, según Durkheim considerar la naturaleza de la sociedad como campo que articula y determina la naturaleza psicológica. Esta idea contiene en su seno que los hechos sociales refieren a una asimilación de la realidad impuesta externamente a las conciencias individuales.

Es notorio en los planteamientos de Durkheim que el conocimiento particular es expresión de un pensamiento social, los fenómenos colectivos por tanto dan cuenta de los puramente subjetivos y no a la inversa. El hecho social en Durkheim se enmarca en lo observable empíricamente, el pensar, el sentir, y el hacer estarán contenidos en la objetivación de ese conocimiento que solo puede ser materializable a través de la observación de la conducta, en tanto la conducta como hecho y el hecho como cosa registrable. Tal principio de causalidad implica la reducción del mundo psicológico al social en tanto que la conducta es resultado del condicionamiento social.

Queda demarcada en el método durkheimiano la relación estructura-acción, donde la unidad moral determina la acción humana, la estructura ejerce coacción sobre la acción individual, quedando la conciencia particular subordinada al pensamiento colectivo. El método propuesto por Durkheim basado en la objetivación, la macro realidad, la cuantificación y la relación estructural de los hechos sociales se ve confrontada con el planteamiento de Max Weber quien profundizó en la importancia de las mediaciones individuales en la constitución de la acción social (Peña y González, 2001). Weber pone relevancia en la dimensión subjetiva: el significado, la situacionalidad, el carácter valorativo y la particularidad del sujeto como elementos que destacan y guían el sentido que el individuo da a su conducta.

En Weber contrario a la posición de Durkheim lo subjetivo del fenómeno social es la parte relevante de la acción. El método analítico de Weber contempla la dimensión individual, la subjetivación, la microrealidad y el aspecto cualitativo del objeto sociológico. En este método microsociales se considera que la conducta no es resultado de la objetivación de la realidad sino que adquiere un sentido la mirada individual del sujeto y donde el análisis de las pautas de comportamiento individual enmarcan el sentido de la acción no tanto las determinantes estructurales.

Weber entiende en sus planteamientos que el conocimiento social parte de una fuerza valorativa, en tal sentido que la representación emerge como una proyección perceptiva de la particularidad humana del ser como agente activo y no tanto del imaginario estructural del deber ser.

Los niveles problemáticos en el abordaje de los hechos sociales quedan, a partir de estas dos tradiciones (la durkheimiana y la weberiana) confrontadas a partir de dos miradas yuxtapuestas: lo macro y lo micro, la estructura y la valorización, lo colectivo y lo individual, y su tratamiento metodológico se polariza entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Singular referencia establece, siguiendo a Durkheim, que el análisis de lo puramente individual debe quedar contemplado en el campo exclusivo de la psicología, en tanto que lo colectivo está implicado en el campo de la sociología.

Tales inferencias hechas por Durkheim fueron retomadas del trabajo previo de Wundt (Peña y González, 2001) quien había establecido la diferencia entre una psicología de la mente individual y una psicología de la mente colectiva. Es a partir de este referente como Durkheim distingue en su método lo que significa una representación individual de lo que es una representación colectiva, dualismo y separación entre lo social y lo psíquico.

Bourdieu (Osnaya, 2003) paralelamente a las ideas de Durkheim rescata el principio de la realidad ya dada y su internalización, acota en este referente sobre la doble condición de la cultura - existe - nos dice- una cultura objetivada, materializable en bienes y prácticas culturales institucionalizadas, y además se presenta una cultura subjetivada, internalizada en forma de *hábitus* que viene a concretar una matriz simbólica que se corresponde a la objetivación de la cultura, es decir, cuando el sujeto toma posición frente al mundo lo que hace es poner en juego toda una valorización ya sedimentada en el cuerpo, sedimento que ha dejado la cultura social.

Bourdieu apunta que entre la cultura objetivada y la subjetivada existe una relación directa que no excluye una de la otra, por tanto los pensamientos, sentimientos y juicios imbrican a la objetivación del mundo en tanto que la cultura objetivada permea a los esquemas mentales.

Tal fondo cultural común al que refiere Bourdieu con la idea de la doble cara de la cultura está contenida en los bienes culturales como la ciencia, el arte, la religión, la literatura, que hacen su aparición concreta en las instituciones: la familia, la escuela, el estado; bienes e instituciones conforman la memoria colectiva de lo social, constituyen la identidad de las colectividades y siendo así generan las representaciones con las que enfrentan el mundo, de tal forma que sus creencias y valores generales será una referencia histórica predeterminedada, una circunstancia contextual, política y económica particular de cada grupo social.

En tal sentido que este fondo cultural común constituye el punto de referencia que permite tomar posición en el mundo, es decir, una subjetividad determinada desde afuera que permite que las prácticas sociales tengan un referente en el cual apoyarse. La cultura así entendida envuelve la mentalidad de la época y proporciona elementos básicos para representar la realidad.

Bourdieu al igual que Durkheim da primacía a la dimensión social como fuente generadora de la representación y hace una reducción de las funciones psicológicas a las que considera como resultado de la asimilación y reproducción de los sistemas culturales. El sujeto está de esta forma determinado por la cultura y esta genera efectos sociometales coherentes con la distribución y organización de la cultura misma. Los dos autores ponen de relieve los efectos de lo social en las funciones psicológicas particulares a las que reducen en función de la cultura.

Siguiendo esta línea estructural encontramos dentro de la investigación etnológica desarrollada en Lévy Bruhl y Lévi-Strauss (Alvarado, 1993) que sus indagaciones confluyeron a establecer una asociación entre el tipo de sociedad (sus instituciones y prácticas) con el tipo de mentalidad grupal, es decir, la existencia de una correspondencia muy marcada entre la organización y distribución de la cultura con los tipos de representaciones colectivas de sus miembros.

Dentro de estos marcos, la representación social, como resultado de las influencias culturales, plantearía que la producción de significados serían colectivos y homogéneos, siguiendo el modelo estructura-acción. El sujeto representaría los objetos, las instituciones y las relaciones de manera similar, no podría haber disidencia en lo representado, sin embargo, esto no se presenta tal cual, los sujetos comprenden e interpretan un hecho de manera diferente y su comportamiento varía; esta

consideración entra en conflicto con la linealidad de la estructura, queda un vacío en relación a la discrepancia de la homogeneidad de los objetos representados, ante ello se abre la puerta para considerar la mirada weberiana sobre la micro particularidad del plano individual, esto es que a la par de la influencia de la estructura cultural existe a su vez la estructura mental que media entre el sujeto y lo social, es decir, al plantear que no existe linealidad en los objetos representados y que los sujetos discrepan significativamente de la realidad que miran, entonces, cobra jerarquía la dimensión del sujeto activo, presuponiéndose que su individualidad tiene una organización interna y no está totalmente predisponible a la organización externa.

Al dar la posibilidad del sujeto actor, se visualiza un individuo generador de estructuras internas, esquemas valorativos, reglas intersubjetivas, modelos explicativos, imágenes y símbolos que están lejos de ser producciones puramente estimulativas del medio, sino que son sometidas todas las informaciones a procesos internos de ajuste, aquí está una explicación por la cual los sujetos no representan de manera homogénea los estímulos provenientes del medio cultural.

Si el individuo elabora sus representaciones mentales de manera activa y no pasivamente se está dando relevancia al sujeto en el acto de conocer y representar. En este sentido, el contrapeso a la perspectiva estructural como fuente de la representación de lo real, ha generado una fuerte base de investigación empírica. El enfoque cognoscitivista desarrollado como reacción a la perspectiva conductista generó una ruptura en la visión que se tenía del sujeto. Los trabajos de la Gestalt, la psicología genética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygostky y los planteamientos de Wallon fueron reforzando la idea de que el sujeto no es un ente pasivo cuya conducta tampoco se reduce a los estímulos del mundo sino que por el contrario el sujeto a partir de sus capacidades y funciones cognitivas va otorgando significado y sentido a la realidad que percibe.

En tal sentido la materialización del mundo no puede estar determinada unidireccionalmente por los estímulos objetivos del mundo, los objetos no se representan por añadidura de un estímulo externo sino que el objeto se construye dentro de un sistema cognitivo que se organiza y reestructura internamente y con independencia relativa de la dimensión cultural.

El estudio de la cognición y su aporte para el conocimiento y la investigación social está en su proclama de recuperar la mente, porque es ahí donde el sujeto conoce su entorno y se sitúa frente a él, por lo tanto el análisis de las representaciones no debe dirigirse exclusivamente a las mediaciones culturales y sus variables estructurales sino que debe ser recuperada la dimensión creativa y constructiva de la cognición con todo su entramado afectivo, cuya funcionalidad asigna significados y producciones simbólicas que pueden o no estar en correspondencia con las influencias de lo social.

Todo el referente de investigación estructural, por un lado, y cognitivo por otro, fue contemplado por Moscovici quien no negando a ninguna de las dos soluciones les da un tratamiento complementario, en tal sentido que para este autor las representaciones sociales son un fenómeno psíquico y social creador (Alvarado, 1993) donde existe una multiplicidad de modos de apropiación e interpretación de la realidad, interviniendo tanto los procesos internos de la función cognitiva como las influencias mediacionales de la ideología, el mito, la costumbre y la ciencia misma.

El dilema y la tensión entre la cultura con su componente estructural frente a lo psicológico encuentran cabida en la teoría de las representaciones sociales en tanto que sus factores determinantes no privilegian a ninguna dimensión sino que las dos contribuyen a los procesos de formación de la conducta y orientan las comunicaciones sociales.³

El mismo campo de la psicología no escapó al coqueteo de las dos tradiciones. Por un lado los trabajos de Piaget, en su epistemología genética, se dirigieron a dar privilegio a la dimensión individual en la construcción del conocimiento, y en contrapartida se encontró con los planteamientos de Vygotsky quien ponderó la jerarquía de la dimensión sociocultural como fuente de la construcción del conocimiento. Tesis y antítesis apoyaban desde sus plataformas conceptuales la especificidad de lo psicológico y lo social.

³ Siendo la naturaleza de las representaciones sociales una solución dialéctica se está contemplando dentro de la teoría una mirada adherida al pensamiento complejo, el cual planteado en los términos de Morin (2001) sitúan el fenómeno en una dimensión que no puede simplificar la realidad dentro de una u otra posición, lo objetivo o lo subjetivo, es necesario para el abordaje de esta realidad una mirada compleja, en tanto que el ser humano no es solo un ser social sino que también convive el plano psicológico. Ante tal situación de complejidad de la realidad o las múltiples realidades es necesario, asegura Morin, un conocimiento que se abra a la complejidad, que de una visión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos.

Es Henry Wallon quien retomando la tesis y la antítesis genera una síntesis que abre un nuevo campo de investigación: la psicología social (Flores, 2004). Wallon en su psicología del desarrollo trabaja sobre los reduccionismos en los que ha fincado su anclaje la investigación de las ciencias humanas sobre todo en psicología; plantea como premisa que los fenómenos psíquicos sólo se pueden conocer en su diversidad, movimiento y devenir, es decir, como proceso donde se imbrica la naturaleza y la cultura.

Para Wallon los procesos psíquicos se construyen en un espacio multidimensional donde se presentan múltiples interferencias históricas, esto plantea la complejidad y multidimensionalidad de lo real, el sujeto por tanto según Wallon no puede ser estudiado sólo en su base social y material, como tampoco a partir sólo de su base cognitiva y subjetiva.

Dentro del desarrollo de la teoría de la representación social, esta tensión, no quedó excluida de la discusión, se ha aludido al problema de la acción humana y su correlativo análisis de la estructura social. El problema a salvar desde los primeros pasos fue esclarecer si entre la relación estructura y acción existe tal dicotomía o si es un continuo que va de la acción a la estructura y de la estructura a la acción. En el tratamiento de este primer problema la teoría de la representación social discurrió en el privilegio de una u otra perspectiva, por un lado se generaron vertientes sobre todo en la corriente francesa donde la mirada de lo colectivo tuvo un papel mayor sobre el desarrollo del pensamiento representacional, mientras que del lado americano se encaminó a asignarle un papel más relevante a la actividad subjetiva de la representación (Peña y González, 2001).

Sin embargo es notorio en el avance de tales tradiciones que los hechos sociales no pueden escapar de estas dos realidades, por un lado se admite que la representación varía con los individuos y que depende de un carácter intersubjetivo y del otro que en la representación existen mecanismos estructurales responsables de la existencia de realidades plurales.

El debate planteado en el seno de la teoría respecto a la tensión entre el plano psicológico y el estructural encontró una aporía interna que posteriormente fue trabajada por la identificación de una trampa epistemológica, a saber, el haber planteado una postura unidireccional y jerárquica, pensar el predominio de lo psíquico o la hegemonía de lo estructural, sin revisar que el ámbito de lo social se

transfiere hacia lo psicológico y lo psicológico transfiere energía a lo social; es decir, la realidad es producto de la actividad subjetiva del individuo solo en tanto que es capaz de objetivar la cultura, y del mismo modo la objetivación del mundo construye la realidad solo cuando adquiere sentido y es apropiada o incorporada a las estructuras valorativas del sujeto.

15. La dimensión simbólica de la representación social

Quedando delimitado que en el terreno de las RS existe un vínculo entre la esfera psicológica y la social, por lo que su naturaleza es transversal, lo cual significa que atraviesa la línea que une el pensamiento colectivo con el individual, es en esta materia la RS un campo que estudia los procesos y productos que dentro de los grupos e individuos se generan para la construcción de sus mundos.

Contemplándose a la RS como eje transversal de las dos dimensiones del hombre y que a su vez es la conexión que articula al representante con lo representado (sujeto y objeto) en un lazo indisoluble, en este ámbito la RS será un medio de acceso al sistema global de interpretaciones que el sujeto realiza con respecto a la realidad que percibe (Grami, 1993) Tal acceso tiene el potencial de abarcar el sentido que los individuos dan a sus conductas y practicas sociales, tal como lo señalan Peña y González (2001) la RS es un saber socialmente disponible, una forma de conocimiento social con la que el ser en sociedad interpreta y piensa la realidad, lo cual significa que detrás de toda RS está un sentido que hace familiar lo extraño y torna perceptible lo invisible de la conducta humana.

El sentido de la RS corresponde siguiendo las ideas de Alvarado (1993) a la dimensión simbólica de la vida social, toda esa estructura de imágenes y símbolos con los cuales la sociedad o los grupos de esta develan lo que piensan del mundo que vivencian. Al hacer patente que el sujeto al representarse un objeto está poniendo en juego su mecanismo valorativo y va construyendo por medio de su pensamiento la realidad para ubicarse dentro de ella y relacionarse, se está contemplando que dicho proceso individual se conecta con un marco identitario que da correspondencia a la representación individual con las representaciones del grupo en el que se sitúa dicha representación, es decir, la conciencia individual tiene un punto que se ubica en el contexto mediacional donde se genera la representación, en tal sentido, una representación individual da

cuenta y traduce en cierta forma la manera como el grupo se piensa en su relación con la realidad más próxima. La RS estará entonces dentro de aquellos significados que están siendo compartidos por una serie de individuos y que son la base con la cual ejercen sus prácticas cotidianas, porque el trasfondo de la representación es la directriz que guía sus actos.

Contemplando que los actos y las prácticas colectivas están inscritas en determinados saberes conversacionales, cobra relevancia el análisis de los discursos en tanto que estos son la fuente que interrelaciona a los sujetos, les da pertenencia en el mundo y a partir de ellos, el comportamiento dentro de la cotidianidad, vehiculiza las representaciones. Se plantea en este orden de ideas que detrás del lenguaje, está un conocimiento que devela la identidad individual en un contexto grupal, en el lenguaje se encuentran contenidos, conceptos, categorías y supuestos que articulan la mirada del mundo con la percepción de los hechos y las relaciones que se vivencian en la cotidianidad.

Como lo refiere Heider (Osnaya, 2003) el saber que emerge del sentido común explora y percibe los objetos del mundo, el individuo desarrolla una percepción ordenada de la realidad, con la cual queda explícito que la interpretación del mundo, la toma de posición frente a él no necesita de un proceso totalmente establecido dentro de la racionalidad científica, puesto que ya dentro de la vida cotidiana existe un conocimiento práctico de importancia fundamental que da sentido a la conducta y al ser.

La afirmación de que en la vida cotidiana existe conocimiento, pensamiento y acción ha sido tratado con Berger y Luckmann (2003) quienes en *La construcción social de la realidad* establecen que la realidad es una construcción que emerge de en la vida cotidiana a partir de la interacción y la comunicación del conocimiento del sentido común.

Siendo la realidad, como ya hemos dicho, dual: realidad objetiva y subjetiva, para estos autores los comportamientos dependen de la representación de esta realidad más que de la realidad misma, es decir, independientemente de que el mundo ya está organizado, ordenado, de que se objetiva la realidad en torno al aquí y al ahora, de que el mundo de la vida cotidiana es real tanto para el individuo como para los otros y de que existe una actitud natural de aceptar las objetivaciones, como lo plantea Foucault (2000) al referir que los fenómenos ya han sido categorizados y designados antes de que el sujeto apareciera en escena, esta condición creemos que si bien es acertada no

niega la vida interna que se gesta en el mundo cotidiano, el mundo intersubjetivo moviliza el conocimiento del sentido común, esto es, que la perspectiva del mundo individual contempla otras posibles realidades paralelas al pensamiento del afuera, el sujeto y los otros al estar dentro de la vida cotidiana no se les niega la posibilidad de una vida fáctica.

16. El modelo operativo de las representaciones sociales

El estudio de las RS entrelaza la comprensión de las interacciones sociales y posibilita el análisis de cómo el mundo social llega a tener significado para los sujetos; incursiona además en el sistema de valores y actitudes para bosquejar el cómo se construye el conocimiento sobre la realidad y para saber cómo los seres humanos ubicados en colectividades identitarias perciben y explican su comportamiento dentro de su cotidianidad.

Las RS como elemento constitutivo de una nueva área del campo de la psicología social, al recoger datos sobre las interacciones, valorizaciones y actitudes, tiene la posibilidad de explicación de las prácticas sociales: grupales, colectivas e individuales tanto de los espacios públicos como los privados, es por ello, el impacto que ha tenido dentro de la investigación social: la antropología, la psicología, la comunicación, los procesos culturales, las ciencias de la educación, la sociología, la política, la economía y otras disciplinas que se han visto influenciadas por las RS, en quien han visto un espacio potencial para explicar los nudos problemáticos mas significativos de sus disciplinas.

Señala Abric (2004) que los problemas básicos y actuales del campo de las representaciones sociales frente a una multiplicidad de enfoques y perspectivas disciplinarias es definir la noción misma del concepto, en el sentido de aclarar y especificar su objeto de estudio. Un segundo problema lo señala en establecer cómo operan los mecanismos de las RS. Abric no obstante de establecer que el campo es un modelo heurístico con el cual se puede analizar las prácticas sociales y profundizar el conocimiento de la realidad social puesto que dictamina que las RS son guías para la acción y determinan los comportamientos de los sujetos, tiene contemplado también que el campo mismo aun está en proceso de afianzamiento en tanto que existen partes que aun quedan por construir.

Los planteamientos teóricos iniciales surgen en Moscovici quien señala que en las RS están presentes dos procesos básicos: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1996) La objetivación refiere a una operación formadora de imagen y estructurante, es decir, el proceso por el cual las relaciones y comunicaciones cotidianas transforman el conocimiento en representación. El anclaje por su parte refiere al proceso en que una RS trasforma lo social, es decir, la representación genera realidad. Objetivación y anclaje manifiestan dentro de la representación el proceso de elaboración y estructuración del mundo y muestran a su vez la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condicionantes sociales.

El modelo propuesto por Moscovici se ve complementado en dos momentos, primeramente en la elaboración de Abric con su teoría del núcleo central y posteriormente en Flament con su propuesta de los sistemas periféricos. Este desarrollo de las representaciones sociales como campo de estudio con objeto y marcos teóricos específicos ha permitido en muchos estudios aprehender las formas y contenidos de la construcción colectiva de la realidad.

El eje central de la teoría especifica que no hay distinción entre la dimensión exterior e interior del sujeto, la representación a la vez que refiere al funcionamiento de un sistema de interpretación de carácter social es al mismo tiempo un conjunto sociocognitivo organizador y regido por reglas propias de funcionamiento (Abric, 2004) Este autor señala que no existe realidad objetiva como tal, toda realidad es representada, el objeto cuando es apropiado penetra a un marco valorativo (sistema de valores) históricamente contextualizado que funciona como órgano de pre-decodificación (conjunto de anticipaciones y expectativas) el objeto así apropiado es reconstruido en el sistema o marco paradigmático (por llamarlo de alguna forma y para entenderlo en su función generadora de prácticas) el cual le da una nueva significación, el objeto representado ahora forma parte de la realidad misma, entra como ente objetivo pero es procesado y adquiere la jerarquía de la realidad operante, su salida del marco paradigmático lo coloca posteriormente como matriz que rige las relaciones y comportamientos, se configura este objeto representado en una guía para la acción.

Es imperativo en los señalamientos anteriores que la RS tiene un carácter generativo que otorga realidad, el conocimiento de la vida cotidiana no es reproductor objetivo de algo preexistente, ya dado, es producto a partir de la comunicación e interacción del sujeto con el mundo y consigo

mismo, esto significa que los objetos no dan realidad, esta se crea por lo que nos representamos a partir de aquellos, es en esto lo que Berger y Luckmann denominan la construcción social de la realidad. Lo interesante del caso es la pregunta ¿porqué el objeto representado en un sujeto se corresponde con la de otros?

Esto ha devenido en un interés por explorar los fenómenos colectivos y las reglas que rigen el pensamiento social, interés que ha conducido al estudio del pensamiento ingenuo dentro del cual está contenida una compleja visión del mundo. Complejas relaciones que median las prácticas sociales, la toma de posición y sus respectivas justificaciones. A esto penetra las RS, a definir cuáles son las determinantes que juegan en los significados asignados a los objetos del mundo.

El acto de representar en su acepción refiere a un proceso de sustituir el objeto y hacerlo presente en la mente, por lo tanto es un acto de pensamiento donde el individuo subjetiviza al objeto, se relaciona con él. Al representar o hacer presente contempla la mediación de contenidos, los cuales atañen aspectos de significado entre objeto y contenido. Al ser un objeto parte de la realidad objetiva la representación no se reduce a la actividad intersubjetiva, se traslada como forma de pensamiento en tanto que los objetos son parte del mundo, inscritos en un contexto cultural, social e histórico (Jodelet y Guerrero, 2000).

Al pertenecer el objeto a un espacio demarcado, toda subjetivación de dicho objeto atañe a una específica condición en que las comunidades y grupos expresan y vivencian su relación con la realidad que los afecta. Lo anterior especifica el acercamiento que ejerce la RS con la realidad de las colectividades, visualizándose que en toda representación afectan las condiciones culturales e históricas, lo mismo que las influencias socioeconómicas.

Abric define el término de representación con la siguiente mirada “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí.” (Abric, 2004, p. 13). La referencia participa en el sentir del fin práctico que contiene la representación, se representa para poder actuar frente al mundo, para tomar puntos de referencia con los cuales interactuar con la realidad.

Para Abric (2004) las representaciones sociales tienen tres componentes básicos: el contenido, la significación y la estructura. El contenido estará manifiesto en las informaciones, juicios, creencias, conductas, pensamientos, sentires, aceres, mitos, repertorios discursivos, estereotipos y opiniones que el sujeto mantiene en relación a un objeto dado.

Estos contenidos de la conciencia dependen de la posición que ocupa el sujeto en la sociedad (Jodelet, 1996) y de los factores contingentes y generales que condicionan la objetivación de los contenidos (Abric, 2004). Se entiende en este sentido que el contenido será la manifestación objetiva, el relato, lo que está ahí, lo que sustituye al objeto y se materializa como forma de discurso o práctica social: lenguaje y conducta.

La significación por su parte resulta ser un espacio de simbolización donde los elementos existentes son las imágenes, las cuales dan cuenta de las especificidades que caracterizan a los grupos. La significación presupone la matriz que da pertenencia al sujeto, lo que le da certidumbre frente al mundo. Las imágenes se constituyen como esquemas organizadores de la identidad, le dan ser al sujeto, le proporcionan el aquí y el ahora. Este universo de imágenes, símbolos y formas que cohabitan en el pensamiento es el puente entre los contenidos representacionales y la realidad de los objetos materiales o ideales, Rorty señala que una imagen es una tercera cosa situada entre el yo y la realidad ⁴ (Peña y González, 2001,).

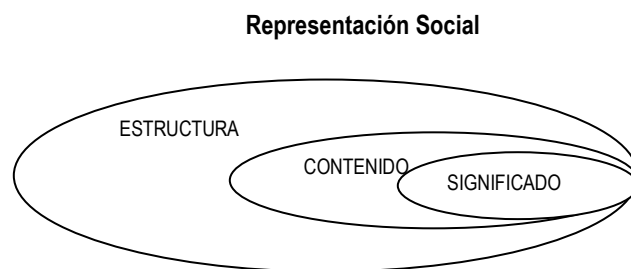


Figura 1

⁴ La imagen como tercera cosa se constituye de esta manera como la realidad misma, porque las imágenes de los objetos conforman lo que para el sujeto es real. El hombre –agregan Peña y González- tiene la facultad de construir imágenes, eso es lo más distintivo de la vida social. El papel de la imagen es ser parte del sostén de toda representación, sin imágenes no puede haber contenidos, o los puede haber pero sin significación, la articulación de varias imágenes dan estructura a las representaciones en tanto que la simbolización es el pensamiento que se expresa a través de imágenes, las cuales contienen un conjunto de significados. Geertz acota en este sentido (Osnaya, 2003) cuando se refiere a que el hombre para orientarse en el mundo necesita de fuentes simbólicas que guíen su conducta sin ellas su comportamiento sería ingobernable, entendiendo lo anterior como la inexistencia de pertenencia e identidad.

El tercer componente, la estructura de la representación es señalada por Abric (2004) quien nos dice que las RS están sometidas a una lógica, al representar un objeto opera un principio organizador como conjunto coherente regido por sus propias reglas de funcionamiento específico. La representación es de esta manera una organización sociocognitiva que da cuenta e integra lo racional y lo irracional, solo así se comprende la complejidad de los fenómenos sociales y se entiende como los conocimientos socialmente elaborados en muchas ocasiones se nos presentan contradictorios, puesto que al representar un objeto los imaginarios pueden aparecer como ilógicos o incoherentes.

Para Abric (2004) las representaciones sociales tienen cuatro funciones:

1. Función de saber. Entender y explicar la realidad.
2. Función identitaria. Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
3. Función de orientación. Conducen los comportamientos y las prácticas.
4. Función justificadora. Permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Dentro de la estructura de una representación el contenido es organizado y estructurado bajo una jerarquización que produce y favorece la centralidad de las significaciones, esto es, siguiendo el modelo del núcleo central de Abric, que en toda RS existe un principio de organización interna:

La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda la representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. (Abric, 2004, p. 18)

Al tener la representación un núcleo central el cual focaliza el significado de los contenidos, entonces el núcleo cumple la función de dar textura causal al mundo, contiene además un sistema de valores imbricados en la marca de los imaginarios (la cultura y las normas del entorno social) Según Abric (2004) los elementos de la representación (contenido y significación) estarán en función de la naturaleza del núcleo central, quien determinará el lugar que ocupen en la representación.

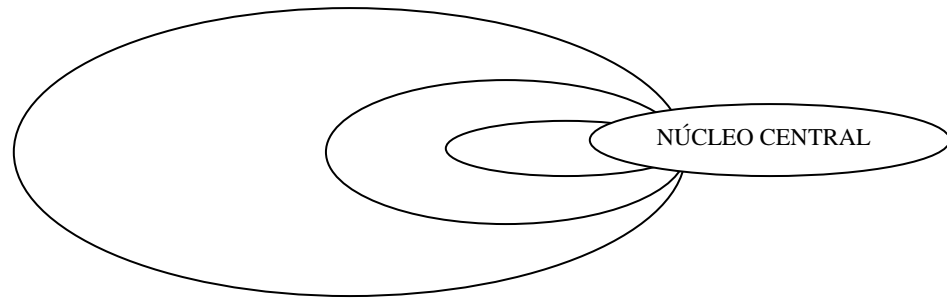


Figura 2

Al ser el núcleo la directriz que atribuirá la significación a través de la focalización de los contenidos hacia los núcleos unitarios entonces el núcleo central cumple una doble función: 1. Función generadora (dimensión normativa), determina el sentido y el valor de las imágenes contenidas en la representación; 2. Función organizadora (dimensión funcional), estabiliza y da equilibrio a la representación, esta segunda función es la que le da perennidad, resistencia al cambio, protege al núcleo central y por lo tanto protege a la construcción de la realidad, podemos decir que cuida a la realidad misma de los sujetos.

Un sistema central (el núcleo central), cuya determinación es esencialmente social, relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Directamente asociado a los valores y normas, define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones. Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios, Desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo. (Abric, 2004, p. 26)

El esquema propuesto por Abric es completado por Flament quien reconfigura la estructura del núcleo central a partir de la categoría de los sistemas periféricos (Abric, 2004). Flament anuncia que si bien el núcleo central focaliza las significaciones, lo esencial del contenido de la representación está en los elementos periféricos cuya característica es ser el lado más cercano para acceder a las informaciones, juicios, estereotipos, creencias, repertorio discursivo, etc., estos contenidos dice Abric ilustran, justifican y aclaran a la significación. Los centros periféricos se organizan alrededor del núcleo central y están en relación a él.

Un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos. Este sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas. Mucho más flexible que el sistema central. (Abric, 2004, p. 26)

Abric entiende a los sistemas periféricos como esquemas que se organizan en función de un núcleo o imagen base, las periferias son la capa que recubre y por ello son más flexibles que el centro y refieren a un aspecto móvil y evolutivo de la representación. Según Abric el sistema periférico contiene tres funciones básicas (Abric, 2004).

1. Concreción. Prescribe a los comportamientos y a la toma de decisión, en esta función se indica la normatividad en la que está sustentada toda situacionalidad. La concreción refiere a una posición frente al mundo y refleja la existencia de contenidos y significaciones e imágenes de un objeto determinado.
2. Regulación. Adaptan las representaciones a las evoluciones del contexto, permiten que las informaciones se integren al sistema.
3. Defensa. Sistema de protección (parachoques) cubre al núcleo central y lo protege de las mediaciones del medio. En este sentido la transformación de una representación social no se da de golpe sino que se realiza en la mayoría de los casos en sus elementos periféricos de forma gradual.

Ha quedado denotado que la RS es un producto de la objetivación del mundo y es un proceso de subjetivación donde existen marcos de aprehensión de la realidad (códigos, valores e ideologías) influidos bajo una inducción social contextualizada. El ser producto y proceso equivale como elaboración psicológica y social de lo real. Jodelet (1996) apunta al respecto cuando menciona que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido por una colectividad, la cual incide en el comportamiento social, a la vez que modifica el propio

funcionamiento cognitivo. Como forma de conocimiento la RS mantiene un objetivo práctico dentro de una realidad común. La RS puede entenderse de la siguiente manera.

Una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Es <<una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de la realidad común para un conjunto social>> (Abric, 2004:13).

Tal definición contempla la multiplicidad de elementos y formas que integran a la RS, encontramos como eje central que una RS se sustenta en un conocimiento espontáneo, ingenuo, conocimiento de sentido común o pensamiento natural. Conocimiento que tiene una utilidad práctica dentro del mundo de la vida y sus relaciones, ya que se utiliza para clasificar las circunstancias y para fijar una posición frente a ellas, con esto se especifica que actúa como sistema de referencia para interpretar y dar sentido a la realidad.

Cuarta parte

Referente metodológico

17. La investigación cualitativa

si bien en otros tiempos era posible hablar de un método científico, actualmente el campo total de la ciencia es tan complejo y heterogéneo que ya no es posible identificar un método común a todas ellas... Hoy sabemos que no todos los fenómenos naturales son reducibles a expresiones matemáticas; que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente; que no todas las hipótesis válidas pueden confrontarse con la realidad a la que se refieren; y que al determinismo y al mecanicismo que prevalecieron en la física y en la astronomía de los siglos XVII al XIX deben agregarse ahora los procesos estocásticos, la pluralidad de causas, la organización jerárquica de gran parte de la naturaleza, la emergencia de propiedades no anticipables en sistemas complejos, y otros aspectos más derivados no sólo de las ciencias biológicas, sino también de las sociales.

Álvarez/Jurgenson

Investigar y la forma de hacerlo es un acto personal y de estilo.¹ Sin embargo la investigación exige la depuración de esas formas de investigar, sobre todo porque nos encontramos en el presente con que las ciencias humanísticas o sociales pasan por una etapa de descubrimiento y redescubrimientos de formas de ver, interpretar, argumentar, y comunicar.

Por esta razón las implicaciones metodológicas en la investigación en educación competen a una toma de conciencia del investigador como medio para superar las formas espontáneas e irreflexivas de su uso.² Considerando que la investigación social remite en sus resultados a la transformación de los significados de los sujetos implicados en el hecho social, entonces, el método que guía la investigación se constituye como la parte medular donde la teoría hace contacto con la realidad

¹ Investigar es un acto personal, tiene una estrecha relación con nuestra vida (familiar, profesional, y personal). En esta actividad se inmiscuyen los gustos, aficiones, creencias y otras pasiones e imaginarios. Se investiga desde sí, pero esta actividad se complementa con el otro (la alteridad). Si la investigación es personal entonces tiene que ver con nuestro mundo de vida, es decir, cuando investigamos no hacemos más que investigarnos. La biografía de cualquier investigador puede verse en lo que está investigando. Por ejemplo "Durante la elección del tema intervienen preferencias, intereses y preocupaciones, además del previo conocimiento que el investigador ha adquirido durante su formación. El ámbito social y cultural que frecuenta matiza significativamente la elección". (García, 2004, p. 13).

² El proceso metodológico es más que el estrecho campo de la técnica, muchas veces se confunde el trabajo metodológico con una labor de sistematizar las herramientas de recopilación de la información. En general lo metodológico está presente en toda la construcción del objeto de estudio y señala los vínculos entre el problema que el investigador se plantea, su perspectiva del mundo, su posición epistemológica, las formas de aproximación al problema, las técnicas para llevarlo a cabo y las estrategias teórico metodológicas de análisis e interpretación del material de campo.

concreta, es decir, por medio de los métodos la realidad se ve enfrentada con la construcción teórica sobre lo que se piensa es lo real.

Al respecto Sánchez (2001) señala que la crítica del método por medio de la epistemología es una herramienta fundamental para desterrar los desvíos e imperfecciones de toda investigación, puntos que reducen la dimensión transformadora que implica a la investigación. En este sentido, concordamos con los planteamientos de que la tarea de investigar es un asunto de transformar una condición que se mira problemática, no tendría razón de ser el investigar para mantener el status y las condiciones sociales imperantes. Se investiga y se realiza proponiendo metodologías alternativas que tengan irrupciones con la realidad, haciéndola revelar su complejidad para producir nuevos conocimientos, los cuales serán los que transformen los significados y posteriormente estos lo hagan con las prácticas.

Somos afines con la idea de que la metodología se va construyendo junto con el objeto de estudio, en tal sentido que las metodologías no son esquemas ni A-B-C metodológicos que se encuentran en forma recetaria. En los fenómenos sociales cada objeto necesita de su propio método para hacer contacto con la realidad. “De ahí la necesidad de compromiso del investigador para con su objeto de estudio; un pacto permanente que <<exige pasión para que sea fecunda>>” (García, 2004, p. 32). Es por esta razón que investigar es apropiarse de lo que se indaga, comprenderlo, implicarse, apasionarse, comprometerse e incluso enamorarse (siempre con la distancia apropiada).

En este sentido dentro de la reflexión del campo metodológico surge la necesidad de dar cuenta del objeto social desde diversas perspectivas o miradas que se alejen de la reducción y entren en el ámbito de la complejidad, siendo esto una tentativa de generar metodologías flexibles, llamadas de segundo orden.³ Esto significa que los métodos ya no deben ser rígidos, ahora son necesarios métodos abiertos, metodologías cualitativas, las cuales intentan dar cuenta de un objeto desde su dimensión subjetiva.

³ La compleja reorganización del saber en la que ha influido el conocimiento científico está obligando a los investigadores a dudar de las fronteras de su saber, la disciplinariedad de la ciencia tradicional está siendo repensada y su territorialidad ahora exige la implantación de nuevas formas de observar, donde las otras disciplinas intervienen para la resolución de sus problemas, en tanto que los problemas se reconocen ahora complejos, difíciles de abordar desde una sola perspectiva, en esto descansa la mirada de la investigación de segundo orden. En una investigación de segundo orden se considera que la realidad al abrirse a la complejidad contiene entramados: lo real y lo simbólico, entonces la objetividad se abre de la misma forma, pasa a ser no una categoría dogmática sino un horizonte, una actitud que no intenta ser el ojo de Dios, sino solo ser una guía para el reflexionar sobre lo que se está haciendo.

Si hemos dicho que las Ciencias Sociales están rodeadas por la complejidad esto demarca una heterogeneidad de problemas los cuales pueden ser abordados desde diferentes perspectivas, el investigador se enfrenta a una variedad de posibilidades interdisciplinarias. En este punto la tradición cualitativa es una propuesta metodológica adecuada para interpretar lo subjetivo, para comprender el sentido que los agentes sociales atribuyen a sus experiencias. En nuestro caso nosotros hemos optado por investigar ese contexto donde las representaciones simbólicas y significados compartidos por los grupos sociales se ponen en juego.

Sin embargo, a pesar de las potencialidades de los estudios cualitativos, no dejamos de reconocer que no escapan a tensiones y contradicciones a la hora de dar cuenta de los problemas, sobre todo porque los fenómenos constituyen un cruce entre la realidad social y la realidad subjetiva, punto que sintetiza la complejidad de la vida, siendo así, la vertiente de investigación cualitativa tiene que armarse de un juego teórico y metodológico de segundo tipo, el cual no escapa al debate, la discusión y la refutación.

De esta forma el problema central de todo estudio cualitativo no lo constituye el alcance de la objetividad para la producción de conocimiento, puesto que en el segundo capítulo revisamos que la objetividad es una creación del realismo externo, no puede darse la objetividad, porque no todos podemos ver lo mismo,⁴ con lo cual el problema central de la interpretación cualitativa lo constituye su capacidad para comprender, interpretar y exponer experiencias concretas, su capacidad para adecuar marcos conceptuales explicativos del sentido que adquiere la realidad para los sujetos que se investiga.

⁴ En la objetividad, cuyos principios están contenidos en la epistemología de Newton, el ser del objeto es inseparable de lo puramente observable, significa que el sujeto está dissociado del objeto, generando una discontinuidad, sujeto divorciado del mundo, la objetividad se aferra a que el sujeto no marque al objeto, que no exista huella ninguna, el sujeto que observa no debe perturbar al objeto. La investigación de primer orden se ata a investigar un objeto (investigación lineal: correspondencia entre enunciados y la realidad objetiva) el presupuesto central es que existen objetos y la tarea es explicarlos con el más alto nivel de neutralidad. Sin embargo al abrirse la ciencia a la complejidad de lo real el método se libera de sus ataduras de describir solamente los objetos, se plantea ahora una investigación de segundo orden. Si en las bases del método positivista la objetividad determinaba que el sujeto no tenía nada que ver con el objeto, en la investigación de segundo orden el sujeto y el objeto son dos caras de la misma moneda. La investigación de segundo orden por lo tanto, es investigar cómo investigo la realidad, pensar cómo pienso, es la integración del sujeto en el proceso de investigación, el regreso del sujeto hacia sí mismo, en el sentido de que el objeto fue parte del sujeto en algún momento y que busca regresar al sujeto. La restitución del objeto dentro del sujeto significa que en los diferentes niveles de reflexividad pasamos del presupuesto tradicional de objetividad (en la investigación del objeto no pueden quedar huellas del sujeto) al presupuesto de rigurosidad en la complejidad (el sujeto no está separado del objeto y en la investigación quedan siempre y necesariamente huellas del sujeto) en tanto que sujeto y objeto se reconstruyen mutuamente.

En esto radican las ventajas y desventajas de la tradición cualitativa.⁵ La ventaja principal es que los análisis cualitativos son un estilo de acercamiento metodológico propio de las Ciencias Sociales interpretativas que buscan el sentido subjetivo de la acción humana.

Hoy se entiende que la objetividad es un constructo del sujeto, por ello es pura subjetividad, cuando el sujeto se aparta del objeto pone una barrera, una distancia entre él y el mundo, la objetividad es inasible, para que fuera posible el ser humano tendría que ser una máquina sin pasiones, sin intereses, sin deseos, sin marcos conceptuales, la objetividad, vista desde una refiguración de la ciencia es infinitamente imposible. Aun en las ciencias duras nos encontramos que la objetividad es inacabada, en el principio de incertidumbre de Heisenberg se señala que es imposible determinar la posición de un electrón, o es una honda o es un corpúsculo, lo uno niega a lo otro, tal ejemplo demuestra que también en las ciencias puras la subjetividad se impone necesariamente.

Dentro de la tradición de investigación cuantitativa (investigación de primer orden) de lo que se trata es de objetivar a los actores sociales, estudiar la variabilidad y regularidad de comportamientos, donde lo básico es buscar la objetividad, confiabilidad, validación estadística y representatividad. Sin embargo la investigación cuantitativa omite toda referencia a las cuestiones subjetivas, simbólicas y valorativas, las cuales son las que dan sentido y significado a las conductas y acciones de los agentes sociales.

De esta manera entendemos que la objetividad en Ciencias Sociales y sobre todo en la tradición cualitativa no debe ser pensada como en los criterios de la leyenda que se erigían como criterios de validación y representatividad. En la investigación cualitativa la objetividad debe ser pensada como el establecimiento de referentes que nos den cierto grado de confiabilidad y rigurosidad, es decir, establecer criterios como: profundidad sobre la extensión numérica, comprensión sobre la descripción, ubicación dentro de un contexto sobre la representatividad estadística.

⁵ Una de las desventajas lo ejemplifica el efecto Bachelard, donde se especifica que el investigador inconscientemente construye sus propios resultados de investigación para dar cuenta de su objeto, lo que en muchas de las veces genera investigaciones inflexibles y dogmáticas. "Si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor." (Malinowski, 1999, p. 26). En la investigación cualquiera que sea su objeto, existe la tendencia de que el investigador construya sus resultados para justificar su objeto, es decir, a través del método los datos se van acomodando a las intenciones del investigador, lo que le resta rigurosidad a todo objeto construido.

En este referente, a diferencia de la investigación cuantitativa, la perspectiva cualitativa lo que presupone es investigar la subjetividad, tratar de comprender los puntos de vista de los actores, punto de vista que opera con el sistema de representaciones simbólicas y significados en un contexto determinado. El supuesto básico de la tradición cualitativa lo encontramos en la cita siguiente:

Los comportamientos humanos son resultado de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad, en un determinado contexto social, cultural e ideológico; realidad que es estructurada o construida por los individuos, pero que a su vez actúa estructurando su conducta (Szasz y Lerner, 1996, p. 13).

Lo anterior es ejemplo del interés de la investigación cualitativa: comprender el sentido que las personas atribuyen a sus propias vivencias, experiencias, prácticas y acciones, donde la tarea del investigador se encuentra en la búsqueda de interpretaciones y significados.

En los enfoques cualitativos el investigador es el instrumento fundamental ya que la rigurosidad de la investigación depende de la conciencia, posición y expresión de las condiciones sociales y subjetivas del que investiga, es decir, la posición y lugar de enunciación de todo investigador supone un conocimiento del contexto, indispensable para entender las expresiones de los sujetos a los que se investiga, ya que todo problema se enmarca en el contexto influido por las situaciones de clase, raza, género y etnicidad.

Siendo la investigación una construcción realizada por el investigador junto con los participantes el objeto de estudio siempre está en proceso constante de interpretación y reinterpretación. En este proceso el investigador debe estar preparado técnica y eficazmente para la movilización de los afectos,⁶ es decir, tomar conciencia de la relación humana y del poder de las interrelaciones para poder controlar los efectos en sí mismo y en los sujetos investigados. Sin embargo dentro de la investigación cualitativa este involucramiento cercano del investigador con los sujetos investigados es un elemento que hace avanzar al objeto de estudio, ya que las experiencias intersubjetivas constituyen puntos centrales de este tipo de acercamientos metodológicos.

⁶ La intersubjetividad pone en juego el movimiento de las emociones, desencadenamiento de la emotividad, cosa que afecta al proceso de generación de conocimiento. Por ello nuevamente mencionamos, en la investigación social estamos frente a una imposibilidad de la objetividad.

Siguiendo a Szasz y Lerner (1996) dentro de la investigación cualitativa existen tres supuestos fundamentales: 1. Supuesto ontológico, la realidad humana se construye socialmente; 2. Supuesto epistemológico, esa realidad únicamente es accesible por conducto de las interpretaciones subjetivas de esa construcción; 3. Supuesto metodológico, la investigación es reflexiva respecto al contexto y el discurso, es decir, el conocimiento de la realidad está en función del contexto y del discurso que se usa. En este sentido entendemos el orden social como un entramado de negociaciones interindividuales. Frente a este entramado, el análisis cualitativo ofrece antes que nada comprensión del sentido, no explicación mediante relaciones causales o leyes. En ello entendemos que los estudios cualitativos se colocan en un nivel de análisis microsociales, lo cual considera aprehender las particularidades de los procesos sociales.

Ubicamos en los procesos de investigación cualitativa que la centralidad está colocada en el lenguaje, ya que el dilema central de la tradición cualitativa está en la relación entre la experiencia de los sujetos investigados frente a su discurso, es decir, la experiencia estructura las narraciones de los sujetos, y la valía de la investigación está en que el investigador debe hacer una narrativa que reconstruya esas experiencias a través de la interpretación, el investigador como narrador que es parte de ese relato.

Frente a la centralidad del lenguaje existe una necesidad de que el investigador explique su concepción del papel del discurso en los procesos de construcción de la realidad, en nuestro caso para nuestro objeto de estudio el lenguaje constituye la frontera de los sistemas sociales⁷ porque consideramos que el lenguaje no es totalmente claro, no es transparente para quien lo mira, muchas veces los sujetos sociales narran cosas pero ese lenguaje dice más de lo que enuncia, por lo cual

⁷ El problema central de los sistemas sociales es quizá el referente a sus fronteras, todo sistema ha de estar cercado por una frontera, real o simbólica, por ejemplo, en los sistemas parlantes el lenguaje es su frontera más cercana. Es por ello que en la investigación de segundo orden el sujeto investigado tiene la palabra, esto es lo que restituye al objeto dentro del sujeto que investiga, es aquí donde entra necesariamente una vigilancia epistemológica entre la dialéctica sujeto-objeto, el investigador debe pensar sobre lo pensado y esto conlleva a tener presente que dentro de los fenómenos sociales no hay leyes, no puede haber generalizaciones ¿Qué hay que hacer entonces? Dentro de lo social y en este caso la investigación en educación la tarea es comprender los significados que dan sentido a la realidad para que luego los sujetos puedan transformarla. La investigación debe producir significados, conocimiento, sirve para transformar las prácticas, para lograr ver más allá de donde se ha visto, mirar la práctica desde otro ángulo. Al modificar significados se crean otros mundos posibles y se instauran procesos de concientización, lo mismo sucede en las disciplinas duras, se investiga para hacer mejores puentes, tecnología, infraestructura, productos de consumo, esa es la tarea, en lo social transformar las relaciones humanas, esto es posible en tanto que la vida en un relato: pequeño, grande, trágico, épico, pero el guión puede cambiarse, tiene posibilidad de que el mañana narre cosas mejores.

los observadores tienen que hacer uso de estrategias para transparentar el significado de lo narrado. Nos enfrentamos en todo objeto de investigación social a las fronteras del lenguaje.

18. Las fronteras del lenguaje

Encontramos desde la mirada hermenéutica dos grandes tradiciones que fincan en el lenguaje espacios de interpretación sobre los hechos sociales y que metodológicamente nos servirán para la construcción interpretativa de las representaciones sociales. Por un lado la hermenéutica estructurada en Heidegger y Gadamer quienes establecen como eje central de su propuesta que el lenguaje es transparente, lo que el hombre es como lenguaje genera estructuras interpretativas que hacen lo que es ese hombre como tal, es decir, el lenguaje común narra la esencia del ser humano. Para Heidegger el lenguaje es la casa del ser, lo devela, lo describe, en tanto que para Gadamer el lenguaje contiene tradición, la cual refleja lo más esencial del hombre.⁸

Sin embargo dentro de la otra tradición que proponen Habermas y Ricoeur su planteamiento convoca una hermenéutica metodológica que postula que el lenguaje no es totalmente transparente, que no es claro, la narración del hombre no describe lo que es ese hombre porque dentro del lenguaje existe interés, valoración, ideología, poder. Para Habermas por ejemplo el lenguaje no es nunca completo ni claro, tiene rupturas y oscuros, es preformativo,⁹ por medio del lenguaje el ser llega a ocultarse, el hablar y el describir es también hacer cosas y querer cosas, valorar cosas, es necesario para este autor una interpretación metódica del lenguaje para descifrar sus rupturas.

Consideramos que la perspectiva hermenéutica metodológica es acertada al plantear los errores de la hermenéutica filosófica de Heidegger y Gadamer. Por lo cual dentro de la construcción

⁸ En Gadamer está presente la idea de que no es necesario ir al contexto para entender los relatos, primero debemos conocernos a nosotros mismos para luego conocer al otro, el contexto está ahí pero lo central en el texto es el lenguaje porque es a través de este último con lo que se construye el horizonte con el que se mira al mundo. En el lenguaje está todo, la experiencia, el sentido, el medio donde se vive, la historia factual, la cual está armada de estructuras de tradición, mismas que son parte del lenguaje.

⁹ Para el autor existe un lenguaje locutivo e ilocutivo que no genera efectos oscuros y que discurre en puras acciones comunicativas emparentadas con una hermenéutica filosófica, pero sin embargo también dentro de ese lenguaje existe un interés perlocutivo el cual si tiene efectos y que se constituye como acciones estratégicas de simulación que esconden cosas y donde el lenguaje manifiesta interés y valor, constituyéndose y rompiendo se pretensión descriptivista de lo universal. Tales espacios donde la comunicación se rompe y donde la descripción no puede develar la realidad exigen momentos metodológicos para su reconstrucción. Por ejemplo, cuando hablamos lo hacemos tanto de forma natural y neutral como también de forma intencional, ahora bien, para el que escucha siempre se encontrará con el problema de saber si es neutral el discurso o intencional. Del mismo modo, cuando hablamos mucho de lo que decimos y sus intenciones son inconscientes, el psicoanálisis como recurso interpretativo es un ejemplo de cómo se puede reconstruir lo oculto, lo oscuro y de cómo se devela el lenguaje y su interés.

metodológica del objeto de estudio será necesario incursionar en análisis que desmenuces el lenguaje, que lo aclaren, que lo laven y lo articulen en relación a los procesos y relaciones del interés y valoración intersubjetiva del que hablan Habermas y Ricoeur.

Consideramos entonces que las narraciones del mundo van más allá del lenguaje transparente, se constituyen como narraciones que dicen más cosas y que escapan a nuestro primer contacto con ellas, por tal motivo serán sometidas a un proceso metodológico de reconstrucción del lenguaje ¿Qué nos quiere decir? ¿Qué hay detrás de esta narración? ¿Qué oculta esta descripción? ¿Cómo se relaciona este segmento del lenguaje con el segmento de aquella descripción?

Al considerar la propuesta metodológica de Habermas y Ricoeur estamos considerando al mismo tiempo que en la metodología cualitativa es necesario un análisis de contenido donde el lenguaje sea desarmado y vuelto a armar, por ello se plantea que será necesario reconstruir el lenguaje que resulte del contenido de la RS de los alumnos de secundaria, todos aquellos momentos donde el discurso no sea suficiente para su entendimiento. En este referente la reconstrucción del lenguaje es una posibilidad de acercamiento a la realidad, la cual se constituye como un instrumento develador de las rupturas de la comunicación.

Sin embargo, no podemos considerar todo discurso como sospechoso y oscuro, siempre hay más momentos de claridad que de penumbras. En este sentido, la aseveración habermasiana de que en el lenguaje viven otros lenguajes que se recubren de interés y valor no le demerita la importancia que tiene el lenguaje tal como se enuncia en tanto que un discurso, el hablar, el manifestar por medio del lenguaje proyecta el ser de quien lo hace y es posible interpretar mucho de ese discurso, no todo, porque como ya se ha mencionado hay cosas difíciles de interpretar, contradictorias, es ahí donde se pasará a la autorreflexión de esa ruptura, ¿Qué quiere decir? ¿Por qué se contradice? Esta conciencia hermenéutica metodológica plantea la necesidad de confrontar al mismo lenguaje para que vuelva a hablar, es decir, tener conciencia de cómo es el lenguaje.

Estamos considerando que en la investigación cualitativa el lenguaje se concretiza en la narración escritural, verbal, o de otros tipos de textualidad. Para nuestro caso nosotros apostamos por reducir nuestro texto de investigación de campo al texto o narración escritural. Ricoeur (2002) considera al

texto escrito como el elemento básico y fundamental de toda interpretación, por lo que estamos en perspectiva de contemplar los cuestionarios (como narración escrita) para la interpretación del contenido de las RS, en tanto que según Ricoeur el texto y el sujeto encuentran un discernimiento cuya posibilidad manifiesta es altamente interpretable.

De este modo, el relato pertenece a una cadena de palabras, por la cual se constituye una comunidad de cultura y mediante la cual esta comunidad se interpreta a sí misma por vía narrativa. Esta pertenencia a una tradición dice a su vez algo de la pertenencia fundamental [...] y que es el tema de la filosofía. En la medida en que esta pertenencia está fundamentalmente constituida en y por tradiciones, se puede decir que esta problemática radical aflora en el nivel englobante de la comunicación narrativa. La narración –en el sentido operativo de la palabra- es así la acción que abre el relato al mundo (Ricoeur, 2002, p. 155)

La teoría del texto de Ricoeur es clara, toda relación que quiera ser motivo de interpretación tiene que ser plasmada en un texto escritural, en tanto que el texto encierra un contexto y una sociología del autor, siendo estas características del texto, se abre la posibilidad de que a partir de él se de una comunicación entre el sujeto que narra (estudiante) y el sujeto que interpreta (investigador).

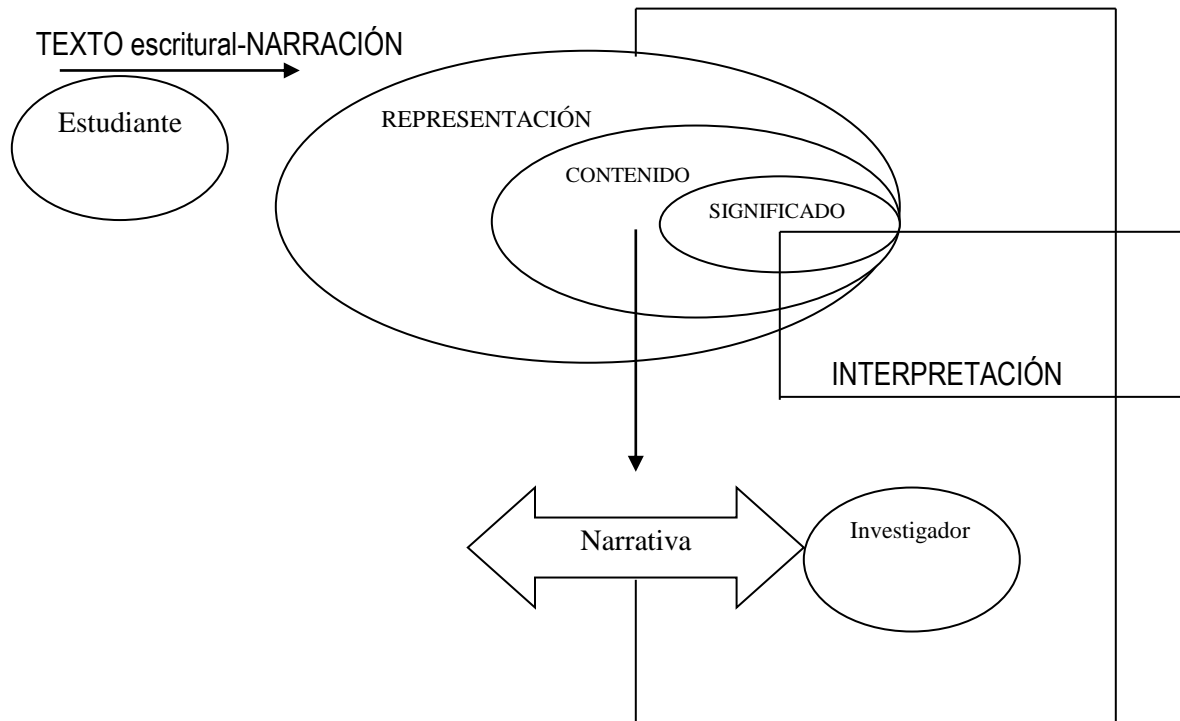


Figura 3

La comprensión de un texto dentro de los problemas de la interpretación se sitúa en un espacio intermedio entre el sujeto interprete y el discurso, ya que el sujeto se enfrenta a salvar una relación de lo que expresa el texto al mismo tiempo que el texto expresa quien allí se mira, como sujeto lector. Tal conflicto latente dentro del objeto interpretativo hace que un texto pueda desviarse del sentido de referencia del autor, sin embargo el texto siempre remite hacia la vivencia que en él se expresa, donde el autor plasma una comprensión histórica y una relación psicológica. La idea de que existe una imposibilidad de desplegar el texto hacia el ser del autor sólo tiene sentido cuando el intérprete no hace un encadenamiento de la comprensión histórica y psicológica del texto, puesto que estas dos dimensiones dan sentido al mundo que se abre y se descubre para el sujeto que interpreta.

Consideramos siguiendo a Dilthey que la solución a la imposibilidad de acercarse a los textos se sintetiza en que la vida por sí misma incluye un poder desbordarse hacia los significados, con lo cual existe manifiesta la posibilidad de apropiarse de los significados y relaciones textuales que emanan en formas de vivenciar la vida.

Si consideramos que entre el autor y el lector existen intenciones que pueden desviar el objeto de interpretación, resultaría que entender un texto sería tarea insalvable, sin embargo sujetándonos al proyecto de Dilthey un texto contiene dentro de sí dos estructuras que guían hacia la filosofía de la vida y el sentido del autor. Por un lado está el contexto, en tanto que un texto habla del medio donde se inscribe el sujeto, una apelación al historicismo y considerando que el intérprete como investigador ya tiene elaborada una descripción del contexto, resulta entonces que la interpretación no puede ni debe desviarse.

En segundo lugar según Dilthey el texto apela a la sociología de la vida, en tal sentido que sí es posible ponerse en el lugar del otro. Siendo de esta manera seguiremos a Dilthey en su proyecto de empatía entre texto e intérprete, puesto que el segundo puede entender las experiencias del autor, su sociología y sus vivencias plasmadas en los relatos sin desviar el sentido de los mismos. Los planteamientos de la hermenéutica metodológica de Habermas y Ricoeur junto con el proyecto hermenéutico de Dilthey son los elementos que habremos de considerar como recurso metodológico para la interpretación de los nudos textuales, las contradicciones narrativas y los vacíos descriptivos,

por lo cual la parte central del planteamiento interpretativo del análisis del discurso descansará en estos autores.

19. Enfoque metodológico de las representaciones sociales

Anunciando nuevamente que las metodologías se construyen en función del objeto de estudio, es decir, por su naturaleza, tipo de población, características de los sujetos, contexto, historicidad, etc., nos pronunciamos por la elección de una metodología que responda en el mismo tenor. Siendo en este sentido y habiendo delimitado en anteriores capítulos que el sustento teórico de nuestro objeto de estudio se ancla en la teoría de las representaciones sociales, definida esta como el conjunto de aquellos contenidos, informaciones, actitudes, opiniones y creencias que se organizan en base a una estructura que delimita una jerarquía de sentidos centrales y periféricos (Abric, 2004) entonces tenemos que la RS tiene tres componentes básicos:

1. Contenido
2. Estructura
3. Núcleo central

Tal presunción teórica se acota al señalamiento de Abric en el sentido de que ninguna técnica hasta ahora permite conocer al mismo tiempo los tres componentes esenciales de la RS, es decir, existe desde la mirada metodológica una necesidad de un acercamiento reconstructivo del lenguaje, porque no tenemos ninguna herramienta capaz de develar a la vez el contenido, la estructura y el núcleo central del objeto abordado. Tal presupuesto está emparentado con los señalamientos ya expuestos sobre las fronteras del lenguaje, señaladas en Habermas y Ricoeur, de la necesidad de una reconstrucción racional de las rupturas de la comunicación.

En las metodologías que hasta ahora se han tratado en la investigación sobre RS está señalado que algunas herramientas nos pueden develar el contenido de la representación, otras su estructura interna y algunas otras su núcleo central. En este sentido la metodología que ofrece la teoría de las RS entra en el referente de la investigación de segundo orden, donde la mirada es flexible, la realidad es diversa y el lenguaje es arto complejo. Consideramos por tanto que nuestra mirada debe considerar herramientas y técnicas flexibles para la reconstrucción del lenguaje.

De esta manera tenemos presente que el análisis de la RS estará articulado en tres etapas u objetivos esenciales.

1. La recolección del contenido de la representación (para identificar los elementos constitutivos de la representación)
2. La búsqueda de su estructura (para conocer su organización y relaciones que se estructuran entre los elementos constitutivos y que determinan siempre una dimensión de interrelaciones)
3. La determinación de la centralidad (identificar a partir de la organización el núcleo central)

Para el desarrollo de nuestro objeto de estudio nos sujetamos a este triple objetivo metodológico, el cual consideramos debe ser abordado con el suficiente rigor que impone la investigación cualitativa. Señalaremos a continuación la metodología que utilizaremos para el desarrollo y construcción del objeto de estudio.

Como lo señala Abric, el valor de una investigación en RS descansa en el rigor de los métodos de recolección de la información, en este sentido que la validez, calidad y pertinencia de toda investigación se sujeta en el tipo de herramientas que se seleccionarán para develar al objeto. El proceso que señala Abric para darle rigurosidad a una investigación está contenido en el cumplimiento de los tres objetivos antes señalados. Este triple proceso que le da valor a todo objeto necesariamente exige un referente flexible, que nos obliga, como lo hemos mencionado, a la utilización de formas para encontrar los elementos de la RS que den como resultado de un proceso de construcción el cumplimiento a la triada de objetivos que impone una RS.

Para el primer objetivo existen siguiendo a Abric dos métodos reconocidos para trabajar sobre el contenido de la representación: los métodos interrogativos y los métodos asociativos. Dentro de los métodos interrogativos existen dos ramificaciones metodológicas: las formas de expresión verbales (entrevista, cuestionario y aproximaciones monográficas), y las formas de expresión figurativas (tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos) Por su parte en los métodos asociativos están contenidos también en expresiones verbales (la asociación libre y las cartas asociativas). Tomando en cuenta la naturaleza de nuestro objeto de estudio (los alumnos de educación secundaria) hemos

considerado pertinente utilizar las dos formas: interrogativas y asociativas como herramientas para obtener el contenido de la RS. De esta manera se utilizará para la recolección de los contenidos de la RS la siguiente herramienta: el cuestionario, el cual se diseñará bajo dos estrategias: 1. De interrogación, y 2. De Asociación.

El cuestionario junto con la entrevista es la técnica más utilizada en el abordaje de las RS. Las cualidades del cuestionario nos dice Abric, permite identificar la organización de las respuestas, pone de manifiesto los factores explicativos o discriminantes de una población determinada y sitúa la posición de los grupos respecto de sus ejes explicativos. El cuestionario ofrece además la ventaja del control de la información, es decir, la estandarización de los temas, su orden y la modalidad de las respuestas emitidas.

Como hemos visto en esta primera etapa de recolección del contenido nos sujetamos a un método de expresión verbal (cuestionario), considerando que esta herramienta nos abren la puerta al contenido de la RS, por lo cual no contemplamos la necesidad de recurrir a herramientas de expresión figurativa, ante todo porque nuestros sujetos de estudio dominan la expresión escritural, las formas figurativas (tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos) por lo general son utilizados para poblaciones que no tienen el dominio del lenguaje oral y escrito.

Para el segundo y tercer objetivo, la búsqueda de la estructura de la representación y la verificación de la centralidad, no se trabajará con el retorno del contenido a los informantes, sino que partiremos del principio hermenéutico de la reconstrucción del lenguaje, donde el propio investigador se enfrentará al contenido para desarmarlo y volverlo a armar, este principio se sustenta como ya lo hemos mencionado en la potencialidad del lenguaje, donde a la vez que no nos dice todo, al mismo tiempo contiene todos los elementos para hacerlo hablar nuevamente y con ello encontrar la estructura y de un núcleo central de la RS.

Siendo así, queda abierto el terreno para la exploración de nuestro objeto dentro de los espacios que nos ofrece la experiencia, en el siguiente apartado se exponen los hallazgos y la interpretación de los mismos.

Quinta parte
Referente empírico

20. Aplicación del cuestionario

Todo análisis reflexivo en torno a los elementos últimos en la actividad humana está ligado en principio a las categorías del «fin» y de los «medios». Nosotros queremos algo en concreto, ya sea debido a su valor intrínseco, o bien como medio al servicio de lo que deseamos en última instancia.

Max Weber

Conocer los hechos de la vida social es un asunto complejo que implica la formación de juicios concernientes a los problemas prácticos de la vida cultural, es por ello que bajo todo juicio que se precie de ser candidato a lectura le quedan implicadas dos interrogantes ¿Cuáles deben ser las normas para tales juicios? ¿Cuál es la validez de los juicios de valor que emite el enjuiciador, o que un investigador utiliza como base para sus propuestas prácticas?

Todo juicio elaborado con intención de conocer parte de la realidad social debe ser enmarcado en el terreno de la interpretación, entendiéndolo por ello no sólo el método de trabajo y el modo de formar sus conceptos, al mismo tiempo, consideramos, tiene que ser entendido como aquel espacio donde el sujeto que investiga se enfrenta a la inminente subjetivación de las experiencias que reconstruye, es decir, el investigador se enfrenta a la imposibilidad de elaborar juicios objetivos. La verdad social lo hemos dicho en capítulos anteriores, no puede desprenderse de su construcción social, en todo juicio van huellas y rastros de la subjetividad humana, necesaria en este sentido, por ser parte de la realidad cultural.

En el proceso que hemos seguido para hacer contacto entre la teoría y la práctica tuvimos especial atención en lo anteriormente señalado, es por ello que los juicios que aquí se encuentran parten de

un interés primordial por buscar una validez interpretativa y no objetiva, fincada en una instrumentalización rigurosa y vigilada, donde no menos importante resulta la participación de una subjetividad autocomprensiva, puesto que consideramos que con ella (sus intuiciones, sus juicios emotivos, su mirada constante) el proceso de explicación de la realidad se reforzaba. Por ello, el lector puede encontrar en la siguiente lectura de la realidad juicios y valoraciones que intentaron ser certeros a la hora de revisar el fenómeno que a simple vista parece sencillo, pero que está dando cuenta de una realidad muy compleja.

Recordemos que nuestro objeto de estudio es investigar sobre el valor de la escuela para los alumnos de secundaria, lo cual se realizó a través de conocer la representación social que tienen sobre la escuela. Frente a lo anterior es necesario explicar en primera instancia el proceso que se siguió para la obtención del contenido de la representación social, donde se enuncian los pasos y los elementos que se consideraron para la construcción, validación y aplicación del instrumento con el cual se obtuvo dicho contenido, y posteriormente se el lector encontrará el análisis de la información, lo cual refiere al estudio y tratamiento de los contenidos encontrados, y la búsqueda de la estructura y el núcleo central de la representación social.

El primer paso para investigar la RS sobre la escuela en alumnos de educación secundaria, lo constituye la obtención del contenido de la representación (Abric, 2004), para tal efecto, consideramos la herramienta del cuestionario para obtener dicho elemento, en tanto que un cuestionario estructurado es la fuente más pertinente (en el caso de poblaciones numerosas, como los estudiantes) que nos puede ofrecer los elementos suficientes para el abordaje de los objetivos de investigación. El proceso que se siguió para la aplicación del cuestionario se dividió en dos etapas:

- Elaboración y aplicación del cuestionario piloto (ver anexo 1).
- Aplicación del cuestionario base para conocer el contenido de la RS.

Aplicación del cuestionario para conocer el contenido de las representaciones

Habiendo realizado las correcciones necesarias al cuestionario piloto, el cuestionario base quedó integrado (ver anexo 2), por lo cual procedimos a aplicarlo en una muestra representativa de los

estudiantes de la escuela secundaria "José Revueltas". Tomando en cuenta que para el ciclo escolar 2004-2005 la escuela contó con un total de nueve grupos, tres de primer año, tres de segundo y tres de tercero, con una matrícula aproximada de 300 alumnos, fue necesario demarcar el porcentaje de la población que se estudiaría, en este sentido consideramos que una muestra de estudiantes del 25% es representativa del universo de la población.

Si en promedio cada grupo contiene 30 alumnos entonces delimitamos que tres grupos de los nueve que integran la escuela constituyen una muestra significativa, esto es una cantidad de 90 alumnos (30%) lo cual rebasa el porcentaje del 25%. Los tres grupos seleccionados fueron uno de primer año, otro de segundo y uno más de tercero, tratando de que la población fuese una muestra de la diversidad tanto en rangos de edad como en género.

Siendo así tuvimos acceso a los siguientes grupos: primero A, segundo A, y tercero C, con una matrícula de 38, 33 y 29 alumnos respectivamente, sin embargo, el día que se aplicó el cuestionario se registraron algunas inasistencias en los tres grupos, cinco alumnos del primero grado, tres del segundo grado, y 8 del tercer grado, de tal forma que la cantidad de cuestionarios aplicados fueron los siguientes:

Primer año	33 cuestionarios.
Segundo año	30 cuestionarios
Tercer año	21 cuestionarios.

84 cuestionarios totales

Porcentaje total 28 % del universo de estudio.

21. El contenido de la representación social (trabajo descriptivo)

¿Cómo realizar el análisis del contenido de la representación social? Partimos para esta tarea de tres categorías para seleccionar, distribuir y organizar el contenido de la representación social. Estas categorías fueron encontradas en la literatura revisada en el transcurso de la construcción del objeto de estudio, las cuales constituyen los ejes desde donde el estudiante valora la escuela y a partir de las cuales se analizó el contenido de la RS:

1. La dimensión instrumental.
2. La dimensión expresiva.
3. La dimensión formativa.

Estos criterios para clasificar el contenido de la RS se construyeron en la revisión de varios autores, donde encontramos que la relación estudiante-valor-escuela se ve determinada por esas tres dimensiones. Por ejemplo, Guerrero (2000) en su investigación: *La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensión de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes*, puntualiza que el estudiante vive intensamente la vida afectiva (lo expresivo) dentro de los grupos de amigos, y que estas experiencias lúdicas es una forma de valorar la escuela. Sin embargo nos aclara en sus resultados de investigación que el sentido que los estudiantes le otorgan a la escuela, no sólo son expresivos, sino que existen otros significados que también están presentes: la escuela como espacio de formación, lugar donde el conocimiento en sí mismo es importante (interés formativo) y la escuela como espacio de proyección (interés instrumental), donde el valor utilitario se hace presente.

Por otro lado, María I. Guerra (2000) en su investigación: *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales*, señala que la escuela adquiere nueve categorías de significado para los estudiantes:

1. La escuela como medio para continuar estudios superiores.
2. La escuela como un espacio que privilegia un estilo de vida juvenil.
3. La escuela como exigencia social: familia y comunidad.
4. La escuela como espacio formativo.
5. La escuela como posibilidad de superar la condición social o status de familia.
6. El certificado como medio que posibilita la movilidad económica.
7. La escuela como posibilidad de enfrentar la condición de género.
8. La escuela como medio para adquirir autoestima y valorización social.
9. La escuela como desafío a la posición o valorización negativa de la familia a la escuela.

En estos resultados encontrados por Guerra se denotan las tres dimensiones de valor que hemos señalado, el punto 4 refiere a la dimensión formativa, los puntos 1, 3, 5, 6, 7, 8, y 9 están en relación a la dimensión instrumental, y el punto 2 sintetiza la dimensión expresiva.

De la misma forma Fernández (1989) ha establecido que el valor que se le da a la escolarización es resultado de los grados de identificación entre el aprendiz y la escuela (identificación expresiva e

instrumental), lo instrumental se corresponde a lo que plantean Guerra y Guerrero; pero en el caso de lo expresivo Fernández plantea que esta categoría se refiere a ver a la escuela como un bien en sí mismo, contraponiéndose a la categoría instrumental que es ver a la escuela como un medio para obtener otros fines, en este sentido lo expresivo para Fernández representa tanto a lo formativo como a lo expresivo de nuestras tres categorías. Es por esta razón que contemplamos estas tres dimensiones como criterios para trabajar el contenido de la representación social. Las tres dimensiones se pueden entender con mayor precisión de la siguiente forma:

1. Dimensión formativa. La escuela como espacio de formación, lugar donde el conocimiento es valioso por sí mismo, espacio donde los estudiantes viven el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una instancia de crecimiento personal, de recreación y asimilación de los conocimientos y de la cultura formal.

2. Dimensión instrumental. La escuela como espacio de vida proyectiva, lugar donde los jóvenes permanecen en suspenso, en transición, en una especie de esfera activa en donde fraguan sus proyectos personales y expectativas presentes y futuras. La escuela como un medio para obtener otros fines.

3. Dimensión expresiva. La escuela como espacio de expresión, espacio de la vida juvenil, lugar donde el alumno vive su condición emotiva-afectiva junto con los grupos de pares y grupos de referencia.

En este sentido, para el tratamiento de la información o análisis del contenido de la representación se elaboraron dos cuadros donde se generó un proceso de discriminación de cada respuesta en los 84 cuestionarios aplicados. El cuadro 1 está dividido en cuatro columnas, la primera (C N°) representa el número del cuestionario, se numeró hasta el 33 ya que el grupo con mayor cantidad de alumnos fue el 1° A; la segunda columna (1ro) representa al grupo de primer año y contiene una fila dividida en tres subcolumnas, donde se señala la dimensión de valor: (FO) equivale al valor formativo, (IN) al valor instrumental, y (EX) al valor expresivo; la tercera y cuarta columna fungen de la misma manera que la segunda columna. En la parte superior del cuadro se señala el número de la pregunta o de la asociación ya sea el caso, y al final del cuadro aparece (T) que representa el total de cada columna.

Cuadro 1

Pregunta N° 1 ¿Qué es la escuela, qué representa para ti, qué significado tiene?

CN°	1ro			2do			3ro		
	FO	IN	EX	FO	IN	EX	FO	IN	EX
1									
2									
33									
T									

Por su parte, en el cuadro 2 se presentan tres columnas, la primera señala la asociación analizada, la segunda columna registra los contenidos aparecidos y la tercera indica la dimensión relacionada, mientras que en la parte inferior se señalan las tres dimensiones de valor para que se le ponga su cantidad total aparecida.

Cuadro 2

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
A Cuando pienso en la escuela lo que más llega mi mente es:	-El aprendizaje -Ser alguien en la vida -Los amigos	Formativa Instrumental Expresiva
	Totales	FO IN EX

En el análisis y selección de la información fueron apareciendo variadas expresiones de valor las cuales se trabajaron a partir de los enunciados encontrados en los cuestionarios, viendo que los datos contenían una diversidad de opiniones, nos vimos en la necesidad de sintetizar las ideas para su mejor análisis, de tal forma que se procedió a seleccionar cada respuesta a través de una palabra clave o idea genérica, por ejemplo, una idea recurrente en la mayoría de los cuestionarios fue depositar valor en la escuela por ser un lugar de aprendizaje: “un lugar donde aprendes” (cuestionario 19, tercer grado) “es para aprender más” (cuestionario 28, primer grado) “un lugar donde se viene a aprender cosas buenas y nuevas” (cuestionario 30, segundo grado), en los tres casos la escuela representa un valor formativo y se le identificó como Aprendizaje (AP).

Para un primer momento de análisis este proceso se siguió con las 8 preguntas interrogativas y las 22 asociaciones, a cada contenido se le agrupó y se le asignó una identificación con un par de letras. En el cuadro de contenidos registrados (anexo 3) se enumeran todas las ideas encontradas con que el alumno refleja las expresiones de valor sobre la escuela, los resultados arrojaron un total

de 140 expresiones textuales. De la dimensión formativa se identificaron 41 expresiones 29%; de la dimensión instrumental 52 expresiones 37%; y de la dimensión expresiva 47 expresiones 34%. Gráficamente este primer análisis de la información se ilustra en las tablas 1 y 2.

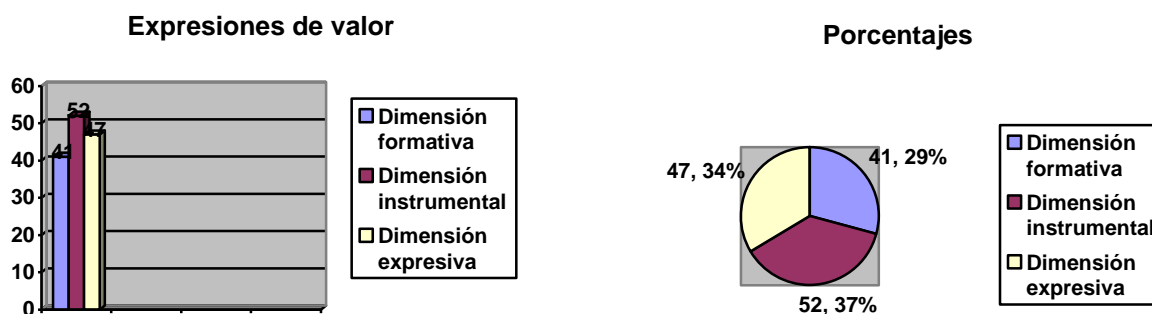


Tabla 1

Tabla 2

En las tablas se puede apreciar que dentro del contenido de la RS sobre el valor que le dan a la escuela los alumnos de educación secundaria se encuentran contenidas las dimensiones de valor que se han señalado: lo formativo, lo instrumental y lo expresivo. Nos encontramos en presencia del primer punto a considerar que ha sido verificado por medio de la discriminación del contenido de la RS. Del mismo modo en las tablas se observa que los porcentajes de valor son prácticamente equivalentes, bajo una diferencia de 3 a 5 puntos, lo cual refiere a una constante inicial donde las tres dimensiones se presentan con frecuencias similares. Para un análisis más detallado de los cuestionarios a continuación se exponen los resultados que se encontraron en la información que se trabajó con cada una de las 8 preguntas interrogativas.

En la pregunta 1 ¿Qué es la escuela, qué representa para ti, qué significado tiene? el valor formativo sobresale como el contenido de la representación que convoca mayor frecuencia. En los alumnos de primero y segundo grado se observa una tendencia a darle mayor valor formativo que a las otras dos dimensiones, pero en los alumnos de tercer grado el valor instrumental cobra un alto interés, aunque lo formativo tenga más presencia (Tabla 3).

En forma general lo formativo sobresale de forma notable, lo instrumental tiene una presencia ya identificada y lo expresivo sólo se asoma dentro de los valores que arroja la primera pregunta (tabla

4). De esta manera, en el cuadro de análisis de la pregunta 1 (anexo 4) se establece que dentro del valor que dan los alumnos de secundaria a la escuela existen variadas expresiones que van de lo formativo a lo instrumental y expresivo, dando por el momento que en la pregunta 1 lo formativo se estableció como el elemento foco.

Frecuencia por grado

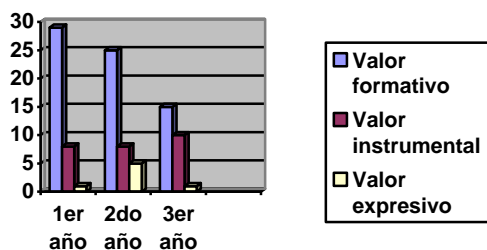


Tabla 3

Frecuencia de categoría



Tabla 4

Algunos ejemplos textuales que identifican las dimensiones de valor. Jacqueline (cuestionario 3, tercer grado) hace referencia a un valor formativo: “La escuela es una obligación para los que quieren **aprender**. Representa un plantel, su significado es que nos da educación sobre las personas y nuestra bandera”. Por su parte Alejandra (cuestionario 13, segundo grado) resalta el valor instrumental de la escuela: “En mi forma de ver es una **superación** para todos, para los que quieren hacer una **carrera** sea corta o sea larguísima”. En Jessica se denota el valor de la escuela en su carácter expresivo: “la escuela es para que yo pueda aprender más y **para tener comunicación con los demás**”, también en Juan Carlos: “Es una escuela con maestros buenos y la escuela es la que **nos ayuda a convivir con otros** y aprender”.

A pesar de ser bajo el porcentaje del valor expresivo (en la pregunta 1), sus llamadas convocan varias ideas interesantes sobre el valor de la escuela, por ejemplo centrar el valor en los amigos: la escuela adquiere valor desde la amistad que se desarrolla en los grupos estudiantiles. En este sentido la convivencia y la comunicación son espacios de valor para los estudiantes, sobre todo porque son lugares donde el alumnado expresa lo que siente con mayor libertad y donde los estudiantes platican, se escuchan y se dan apoyo emocional en los problemas que viven, según las referencias de las respuestas a la pregunta 1.

En la pregunta 2 ¿Qué cosas valiosas encuentras en la escuela? Se encontró que en lo formativo la escuela representa y tiene valor para los estudiantes porque es un lugar donde se enseñan cosas, se aprende, se estudia, se trabaja para formarse como hombres y superarse como personas, se desarrolla el pensamiento y la inteligencia, las clases y la labor de los maestros generan conocimientos, actitudes y valores en el estudiante, donde los libros son un apoyo para la educación y la sabiduría (ver anexo 5). Además en la escuela se intercambian conocimientos y es una instancia necesaria para el que quiere aprender y crecer.

En lo instrumental la escuela representa una meta y una prueba para seguir teniendo estudios, para obtener una carrera y prepararse para el futuro y ser alguien en la vida. Con la escuela se puede salir adelante y conseguir trabajo, diplomas y trofeos. Se menciona que es un privilegio estudiar porque el aprendizaje es útil, al cual se le puede sacar provecho.

Frecuencia por grado

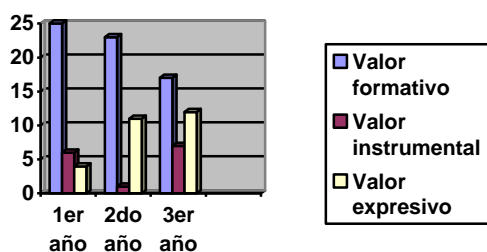


Tabla 5

Frecuencia de categoría

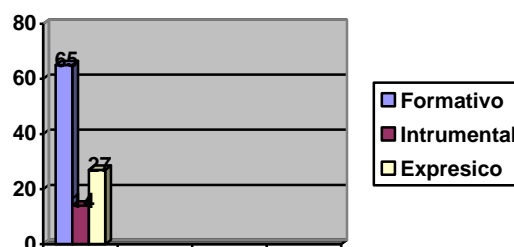


Tabla 6

En lo expresivo los contenidos registrados indican, según los cuestionarios, que la escuela es importante porque existen los amigos, los cuales escuchan y dan apoyo emocional, lo mismo que los maestros. En las tablas 5 y 6 se puede observar que en la pregunta 2 sigue predominando el valor de la escuela en su carácter formativo, pero a diferencia de la primera pregunta ahora lo expresivo se hace notar más que lo instrumental.

En la pregunta 3 ¿Tiene sentido asistir a la escuela? Se encontró una frecuencia mayor en el valor formativo, al cual le da un lugar de suma importancia como el elemento que genera sabiduría,

promueve el aprendizaje, los valores y las actitudes para superar la ignorancia. El alumno ve en la escuela un bien para sí, la escuela es superación y la realización como ciudadanos de bien (anexo 6).

En la tabla 7 se muestra que en el primer año existe un alto valor formativo, el cual va disminuyendo en los grados posteriores donde el valor instrumental va cobrando fuerza, lo que no sucedió con el valor expresivo, el cual en esta pregunta registró un porcentaje marcadamente bajo como se verifica en la tabla 8.

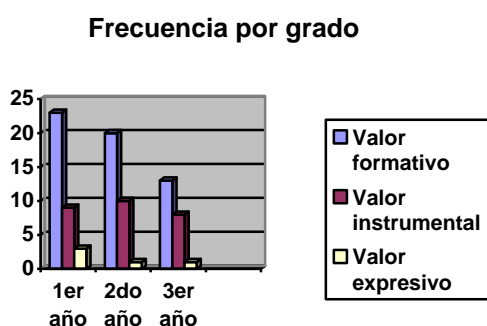


Tabla 7

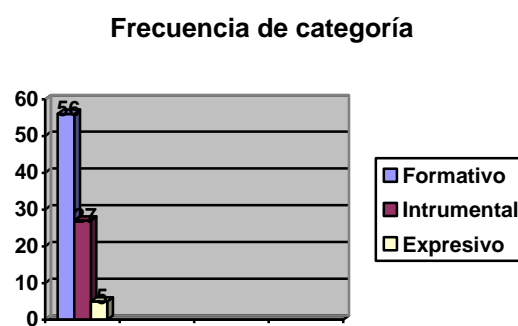


Tabla 8

En esta tercera pregunta lo instrumental también convoca su presencia, ya que la escuela tiene valor porque da conocimientos útiles para la vida cotidiana, en la escuela el aprendizaje y los exámenes importan para no reprobado y con ello sobresalir para ser alguien en la vida y ello implica tener estudios y una carrera, además la escuela sirve como preparación para el trabajo: “es una especie de inversión” menciona un alumno, “en la escuela puedo construir mi vida, hacer algo provechoso con ella” menciona otro estudiante. En lo expresivo, que presentó una frecuencia baja, se hizo notar, que la escuela es valiosa pero a veces aburrida: “lo bueno es que en ella puedes platicar y conocer personas nuevas” menciona una alumna.

La pregunta 4 arroja nuevamente un marcado índice formativo que al igual que en las anteriores preguntas centran el valor en el aprendizaje, la enseñanza, los valores, el estudio, el conocimiento, los libros, la inteligencia, la importancia de los maestros, la sabiduría y la superación (anexo 7). Por su parte en la dimensión instrumental aparecen dos nuevas expresiones de valor: el valor de pasar

el año y la importancia de sacar un buen promedio como elementos que representan fuentes de deseo, al mismo tiempo se refuerzan los contenidos aparecidos en preguntas anteriores, la escuela como medio para alcanzar una meta, una carrera, “ser alguien y no ser cualquier persona”, la escuela como espacio para obtener un buen empleo a futuro. En general el valor instrumental convoca la prevención para tener un buen futuro.

La dimensión expresiva, en esta cuarta pregunta se hace notar con mayor presencia, en donde muchas de las cosas que buscan los alumnos de la escuela es compañía, distracción, cosas recreativas, reclaman más tiempo para el deporte, así mismo tienen interés en conocer a sus maestros, tienen la necesidad de un patio más grande (lo cual denota un interés expresivo ya que el patio se constituye como el nicho más significativo de la vida expresiva). El alumno tiene interés en más espacios para el juego y pide más tiempo de recreo, considera que muchas veces las clases son aburridas y propone que se hagan entretenidas, divertidas. En las tablas 9 y 10 se muestra la presencia de las tres dimensiones de valor que los alumnos otorgan a su proceso de escolarización, donde lo formativo sigue notándose persistente.

Frecuencia por grado

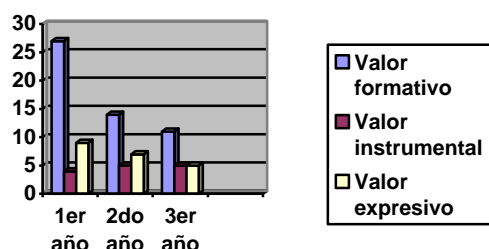


Tabla 9

Frecuencia de categoría

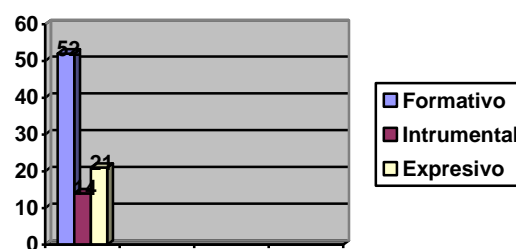


Tabla 10

En la pregunta 5 ¿Cuál es el lugar de la escuela en donde más te gusta estar? Las dimensiones formativa y expresiva se mostraron con mayor presencia, y arrojó información relevante que está en contradicción con los anteriores cuadros de análisis. En este sentido la quinta pregunta constituye un primer nudo problemático dentro de los datos que se manifestaron en las preguntas anteriores. Recordemos que de la pregunta 1 a la 4 se presentó una regularidad en los valores otorgados a la escuela, donde lo formativo estaba bien consolidado y por su parte lo instrumental y lo expresivo

quedaban a la sombra. Ahora con los resultados de la pregunta 5 comienzan las rupturas de la comunicación, puesto que si en las preguntas anteriores el mayor valor descansaba en lo formativo entonces se supondría que los lugares donde el alumno más interés pondría sería en los espacios consagrados a la formación, como lo es el salón y la biblioteca puesto que ahí se desarrolla el aprendizaje.

Sin embargo el cuadro de análisis de la pregunta 5 (ver anexo 8) no confirma a las anteriores respuestas, lo cual denota como lo propone la hermenéutica crítica que el lenguaje no es transparente en su totalidad y por ello es necesaria una reconstrucción, ya que por un lado se manifiesta en el discurso un alto valor formativo (preguntas de la 1 a la 4) y por otro está un discurso totalmente diferente (pregunta 5), entonces aquí existe una ruptura de la comunicación, puesto que existen dos discursos que se contradicen, uno postula que lo formativo es la fuente de mayor valor y otro menciona que lo expresivo contiene y acapara el interés del estudiante.

Frecuencia por grado

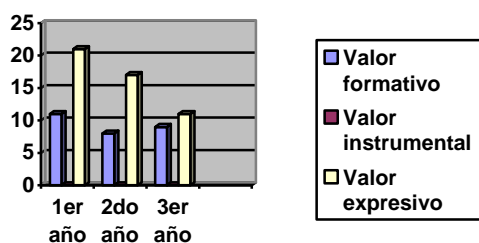


Tabla 11

Frecuencia de categoría



Tabla 12

En la tabla 11 se muestra que la dimensión expresiva constituye la fuente de mayor valor tanto en el primer año como en el segundo y el tercero, por su parte lo formativo también tiene presencia pero en las barras se identifica que su convocatoria se redujo drásticamente. Por su parte en la tabla 12 se ejemplifica que lo expresivo tuvo una erupción que no se vislumbraba si seguimos cronológicamente a todas las tablas.

En esta pregunta 5 el valor formativo radica en las clases, las materias, donde se señala que son espacios donde se aprende y obtienen conocimiento, la biblioteca también fue convocada al ser un

lugar donde hay libros, tranquilidad para estudiar y cosas de donde se puede aprender. Por su parte en lo expresivo se señala que los lugares que más disfrutan los estudiantes están en el patio y los jardines, puesto que es ahí donde los alumnos pueden jugar con sus otros compañeros, se divierten, conviven, pasean, se asolean, caminan y platican, además en esos espacios se sienten liberados y con mayor inspiración “fuera del salón me siento libre” comenta un estudiante.

Estos datos se manifiestan para indicar que lo expresivo es fuente de gran valor, por ejemplo cuando señalan que la escuela es un espacio para “cotorrear” y donde se identifican con los demás alumnos, además en la escuela encuentran fuentes de distracción. Un alumno señala “en el recreo ahí me relajo y me siento bien”, otro señala “el deporte me divierte”.

Del mismo modo la presencia del valor expresivo se hace notar no sólo en los patios y las jardineras, sino también dentro del salón de clases y en algunas materias específicas, por ejemplo un alumno menciona que “en el salón de dibujo nos escondemos”. También les gusta estar en taller porque “ahí platicamos”, “ahí estoy con mis compañeros”, un alumno comenta “me gusta estar en salón pero sin maestros para cotorrear”, otros apuntan que la materia de taller les gusta porque juegan, platican y se ayudan entre compañeros “taller es la materia que no me aburre”, “el taller es un buen sitio para convivir”, “en orientación ahí juego con la maestra y veo tele”. Otro punto es en relación a los maestros, si en las preguntas anteriores los alumnos daban valor a los docentes por ser ellos quienes ayudan a la formación, también son valorados en su carácter expresivo “los maestros son buena honda”.

La pregunta 6, se enunció de la siguiente manera: Si te dieran a escoger entre venir a la escuela o dejar de venir ¿Qué escogerías? Los resultados indican que nos encontramos con que el valor instrumental capta el mayor número de contenidos registrados. Asistir a la escuela tiene un alto valor instrumental ya que como lo comentan los estudiantes el no asistir tiene consecuencias para el futuro personal “he visto a la gente que no estudia y no me gustaría estar ahí”, “quiero seguir estudiando por mi futuro”. En el cuadro de análisis de la pregunta 6 (anexo 9) se verifica lo anterior.

Esto es indicativo de un alto interés en la escuela como medio para obtener beneficios futuros, para desarrollar la vida y hacer cosas productivas con ella. En los resultados de la pregunta 6 se acentúa

que la escuela sirve de mucho, por ejemplo para saber hacer cosas y conseguir un buen empleo, también para obtener un certificado y poder recibirse “si dejo la escuela no voy a tener una carrera y no podré trabajar en lo que me gusta”, “si ya no vengo que va a ser de mi vida a donde iré a terminar sin estudios”, “qué voy a hacer el día de mañana sin estudios”, “no quiero desperdiciar mi vida en la flojera y quiero hacer algo provechoso con ella”, “no quiero echar a perder mi vida”.

Frecuencia por grado

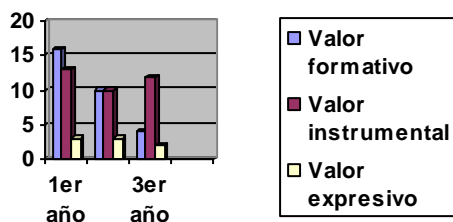


Tabla 13

Frecuencia de categoría

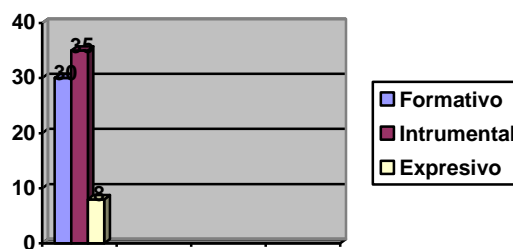


Tabla 14

Los resultados apuntan a que dentro de la percepción de los estudiantes lo instrumental cobra gran interés “vengo a la escuela porque aunque no me guste mucho se que me va a servir para mi futuro”, “sin estudios me iría mal en mi futuro”. Otros comentarios apuntaron sobre de que prefieren la escuela a la casa porque cuando no van los ponen a hacer trabajo hogareño “en casa me ponen a hacer limpieza”. La cuestión de género también se denota “venir porque una mujer que no va a la escuela no es igual que una que si va y que además quiero ser diferente a las demás personas”.

En este sentido las tablas 13 y 14 ilustran claramente que la escuela es valorada por los estudiantes puesto que representa fuente de seguridad futura, la vida proyectiva del alumno es altamente significativa. En general del total de cuestionarios aplicados todas las respuestas a la pregunta 6 prefieren venir a la escuela dándole un valor en sus tres dimensiones, sólo tres alumnos respondieron que preferían ya no venir, Jesús comenta “ya no venir casi no me gusta”, “dejo de venir porque me aburre” Gonzalo y Nahum también prefieren dejar de venir porque les aburre su experiencia escolar.

Para la pregunta 7 los momentos más agradables en la escuela los vives cuando, en su respectivo cuadro de análisis (anexo 10) se hace notar que el mayor interés de los estudiantes está en la vida

juvenil, la vida expresiva se demarca como el espacio más apreciado en las experiencias de los alumnos, la convivencia dentro y fuera del salón, las pláticas, el relaxo, el chacoteo, las excursiones, los convivios, el conocer nuevos amigos, el recreo, la diversión, el noviazgo, el trabajo en equipo, las dinámicas, en fin un sin número de experiencias expresivas que hacen de la escuela un espacio con amplio sentido.

Frecuencia por grado

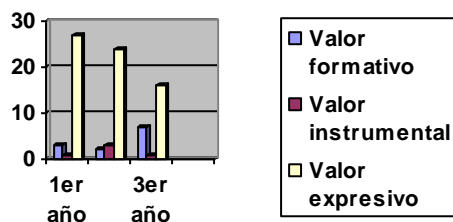


Tabla 15

Frecuencia de categoría



Tabla 16

Los momentos más agradables que señalan los estudiantes son fuente de valor por el cual el alumno asiste a la escuela, algunos alumnos comentan “lo mas agradable es cuando estoy con mis amigas y me la paso chido y cuando nos contamos las cosas buenas y las malas todas”, “es agradable cuando platico con la maestra de Física porque platica cosas interesantes”. Las tablas 15 y 16 son ilustrativas de la amplia significación expresiva.

Finalmente a la pregunta 8 enumera tres razones por las que asistir a la escuela es valioso, los resultados son los siguientes. En el cuadro de análisis de esta pregunta (anexo 11) se muestra que dentro de los valores que el alumno de secundaria da a la escuela se encuentran contenidas las tres dimensiones de análisis: lo formativo, lo instrumental y lo expresivo.

Las gráficas son develadoras al ilustrar que prácticamente en porcentajes son equivalentes: lo formativo con 50 contenidos registrados, lo instrumental con 37, y lo expresivo también con 37. Existen variadas razones por las cuales el estudiante concurre a la escuela, tanto por su formación, como por su futuro, así como también por disfrutar su presente junto con los grupos de pares. La escuela es un espacio de intereses, necesidades y de proyectos donde el alumno se desarrolla y se autocomprende.

Dentro de la pregunta 8 para lo instrumental surgen nuevas ideas de valor como ver a la escuela como un medio para que los padres se sientan orgullosos, interés por terminar la escuela, estudiar para tener una mejor vida y esforzarse por tener un bien académico. También en lo expresivo aparecen nuevos datos, la escuela para conocer gente, la escuela como una época de la vida única.

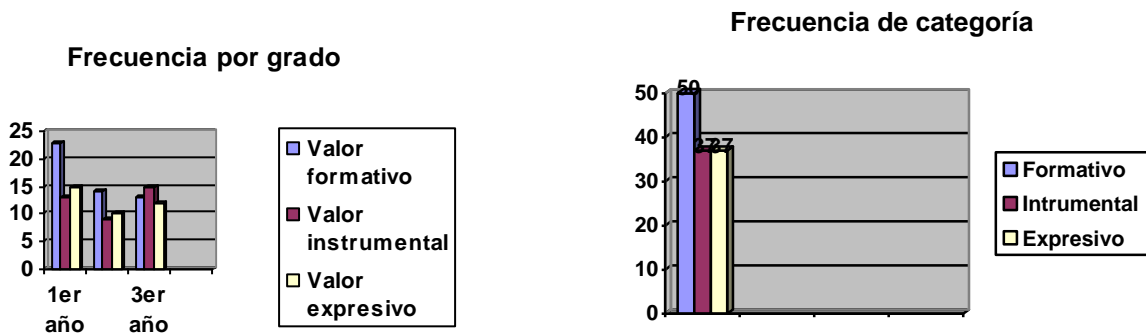


Tabla 17

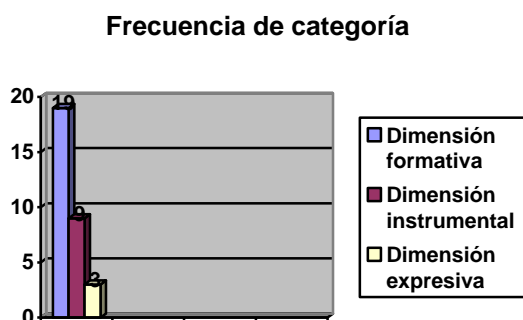
Tabla 18

El anterior análisis de los datos en relación a las 8 preguntas interrogativas muestra de manera descriptiva las expresiones de valor encontradas en las interrogantes, donde se observa la presencia de tres formas de valorar la escuela con que los estudiantes de secundaria se enfrentan a su experiencia escolar.

En el caso de las asociaciones, los resultados arrojan una misma tendencia no obstante que el tratamiento de la información se realizó en forma general, con los 84 cuestionarios sin diferenciar a los tres grupos.

En el trabajo con las asociaciones se discriminó en base a las ideas genéricas a la que convocaba la respuesta de cada cuestionario, de tal forma que el lector puede encontrar la síntesis de las expresiones totales de cada asociación (ver anexo 12). A continuación se ilustra de manera gráfica los resultados de las asociaciones, con la intención de reforzar nuestro análisis del contenido de la representación. En este apartado se afianza la idea de una coexistencia de las tres dimensiones de valor, presentes en el contenido de la representación.

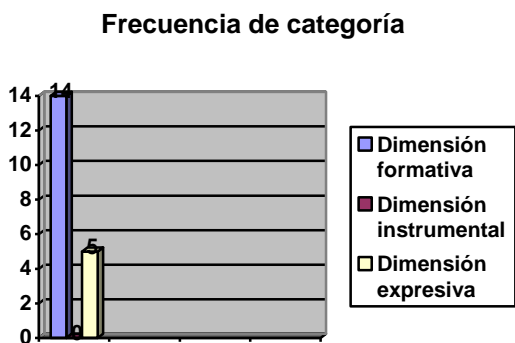
Básicamente dentro de las asociaciones se puede encontrar que el contenido de la representación social sobre el valor de la escuela para los alumnos de secundaria, registra las mismas tendencias que en el caso de las ocho preguntas interrogativas. Sin embargo, consideramos que es válido describir los resultados encontrados en las asociaciones, para reforzar las distintas frecuencias con que se manifestó el valor depositado en forma de contenido.



Asociación A Cuando pienso en la escuela lo que más llega a mi mente es:

En la tabla 19 se observa un mayor índice de contenidos formativos, siguiéndole las ideas instrumentales y luego las expresivas. Esta asociación se empareja con las preguntas interrogativas 1 y 3, en las cuales la jerarquía se estableció de igual forma.

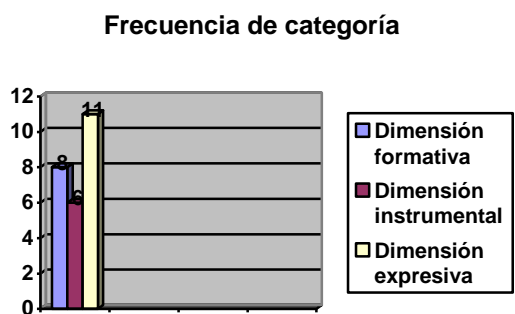
Tabla 19



Asociación B Cuando estoy en la escuela lo que más aprecio es:

La tabla 20 muestra un cierto tipo de discurso donde el alumno expresa variados contenidos de valor formativo. En esta asociación la dimensión instrumental no se hace presente y las ideas de orden expresivo ocupan un lugar importante. Esta asociación se corresponde en sus resultados con las preguntas 2 y 4.

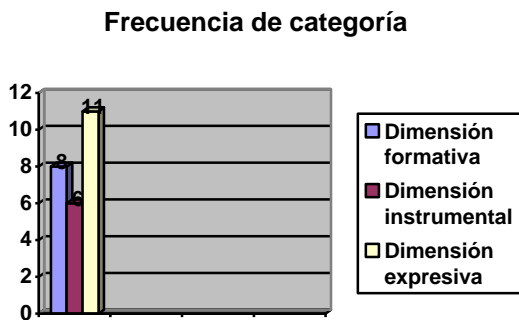
Tabla 20



Asociación C La escuela me interesa cuando:

Se observa en la tabla 21 que los estudiantes depositan en la vida expresiva un gran interés que sobrepasa los intereses formativos e instrumentales, cosa que como se ha mencionado es un punto contradictorio a los resultados de las preguntas 1, 2, 3, 4 y 8, donde se expresa que lo formativo es lo de mayor valor.

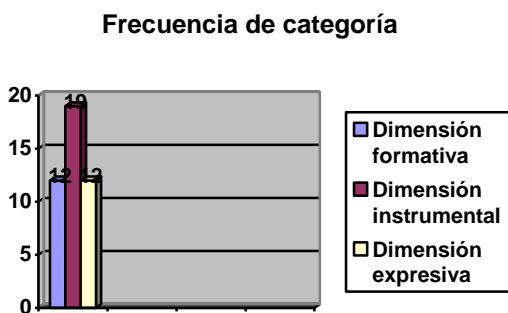
Tabla 21



Asociación D Quiero la escuela porque:

Esta tabla 22 se corresponde con la tabla 21 y con los resultados de las preguntas 5 y 7 donde el alumno de secundaria expone que la escuela tiene mayor significado desde la vida afectiva que se desarrolla con los amigos dentro de los espacios de la vida juvenil: el patio, el cotorreo en el salón, los convivios, etc.

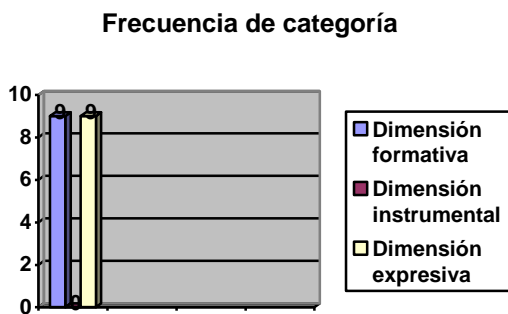
Tabla 22



Asociación E Cuando me acuerdo de la escuela imagino que:

En esta tabla se descubre que el alumno de secundaria vive su experiencia escolar proyectando su futuro y vislumbrando la unión entre escuela y el porvenir. Lo instrumental está presente como dimensión que ocupa los pensamientos cotidianos del estudiante. Esta asociación simpatiza con la los datos de la pregunta 6, al mismo tiempo que genera los mismos resultados que en las asociaciones N, R y T (ver anexo 13).

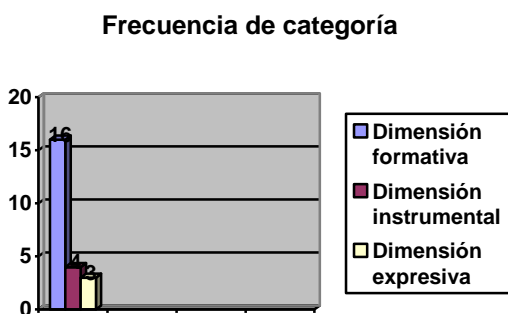
Tabla 23



Asociación F Cuando no voy a la escuela extraño:

La tabla describe un emparejamiento formativo y expresivo en relación al valor que depositan en la escuela, esto refiere a que muchas de las imágenes que llegan a la mente del alumno están marcadas por estas dos dimensiones.

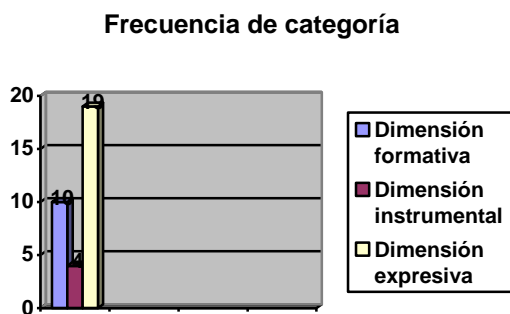
Tabla 24



Asociación G Al ir a la escuela pretendo:

En esta asociación se refleja nuevamente el discurso formativo, el interés que tienen los estudiantes por estudiar y aprender para formarse como hombres y como ciudadanos. Estas ideas se ven claramente superiores a las otras dos dimensiones donde lo instrumental sólo reflejó cuatro ideas básicas y lo expresivo tres tipos de contenido.

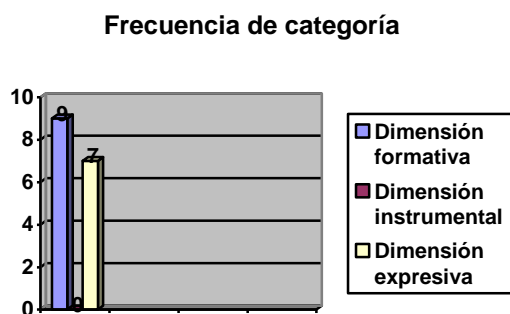
Tabla 25



Asociación H Desearía que la escuela fuera un lugar donde yo:

En esta asociación vuelven a surgir los contenidos de la vida juvenil como los elementos foco del valor que depositan los estudiantes en la escuela. Los amigos, las convivencias, el juego, y las pláticas son la fuente de interés de mayor significación en las referencias de los estudiantes.

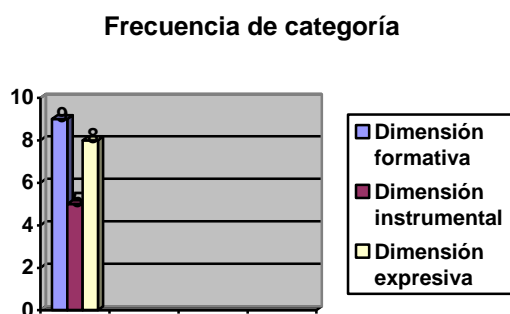
Tabla 26



Asociación I La escuela es un lugar para:

La asociación muestra como dentro del contenido de la representación de los alumnos están contenidas dos visiones sobre lo que se debe hacer en la escuela, por un lado, la escuela es vista desde el referente de la cultura escolar: la escuela como formadora de los sujetos; y por otro la mirada de la cultura juvenil: la escuela como ese espacio de desarrollo vivencial. Esta mayor presencia de lo formativo también se registra en las asociaciones P, Q y S, (ver anexo 14).

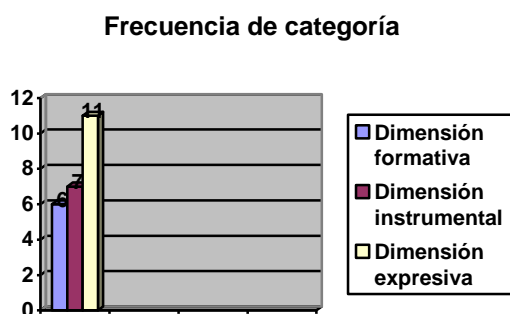
Tabla 27



Asociación J En la escuela yo puedo:

En la tabla 28 se observa que un estudiante se autocomprende como un sujeto que piensa sobre las bondades del aprendizaje en sí mismo, como la utilidad de ese aprendizaje para obtener beneficios futuros, lo mismo que al experimentar esos dos valores se está desarrollando dentro de otro: lo expresivo.

Tabla 28



Asociación K Cuando tengo muchas ganas de ir a la escuela es porque:

Los resultados de esta asociación identifican que la vida juvenil es una fuerza que seduce las necesidades y los intereses de los estudiantes de secundaria, esta idea que recubre fuertemente el sentido abrasador de la vida expresiva también es manifestada en las asociaciones L, M, Ñ, y O (ver anexo 15).

Tabla 29

Como hemos podido observar dentro del contenido de la RS sobre la escuela, los estudiantes de secundaria depositan diferentes tipos de valor, que van desde el plano formativo, pasando por el plano instrumental y llegando también al plano expresivo. Esta información ha sido corroborada en el análisis de los cuestionarios aplicados, por lo cual se ha encontrado que la escuela es una fuente de alto valor para los estudiantes.

Sintetizando, el contenido de la representación puede agruparse en nueve ejes de valor:

Dimensión formativa

1. Valor depositado en los contenidos.

La escuela tiene valor para los estudiantes de secundaria por el proceso aprendizaje enseñanza: el trabajo escolar, el estudio, las clases, la labor de los maestros, la educación, las materias, las tareas, los ejercicios, leer y escribir; también porque genera y se intercambian conocimientos, sabiduría, inteligencia, libera de la ignorancia, da información. Además por los instrumentos y herramientas que contiene: libros, cuadernos, instalaciones, equipo, biblioteca, periódico mural.

2. Valor depositado en las capacidades.

La escuela tiene valor porque ayuda a desarrollar capacidades: pensar, reflexionar, entender, razonar, concentración, creatividad, desarrollo de los sentidos, disciplina, desarrollar la inteligencia, adquirir autoestima.

3. Valor depositado en los valores.

La escuela tiene valor porque promueve y mejora valores y actitudes: portarse bien, echarle ganas, no ser flojo, poner atención, no hacer desastre, cambiar, participar, llevarse bien con los compañeros, apreciar los eventos y las ceremonias. Además porque forma como hombres y ciudadanos, para ser mejores personas, para la realización y crecimiento, es un bien y una obligación, forma la personalidad.

Dimensión instrumental

4. Valor depositado en la meta de una profesión “ser alguien en la vida”, tener status.

La escuela tiene valor para los estudiantes de secundaria porque con ella se puede ser alguien en la vida, ser alguien importante, no ser cualquier persona, con la escuela se puede construir la vida para hacer cosas provechosas y no desperdiciarla, salir adelante: “he visto a gente que no estudia y no quiero eso para mí”. La escuela es importante para desarrollar una profesión, es importante para el futuro: “para prepararnos, superarnos y educarnos para el mañana”, “con la escuela puedo tener un buen futuro, el futuro de lo que quiero ser”, “para tener una carrera”, “para ser un profesionalista y con ello ejercer”. La escuela tiene valor porque con ella se puedes tener estudios, seguir estudiando, ser reconocido, escalar, obtener diplomas, certificados, trofeos, es una oportunidad que no todos tienen, un privilegio, se puede sobresalir, es un bien académico: “para ser el más inteligente”, “un gran estudiante”, “llegar al nivel superior, para triunfar y para sentirse orgulloso”. La escuela tiene valor porque es importante terminar la escuela, superar las pruebas que te ponen, lograr y alcanzar una meta, alcanzar un sueño, por ello es importante sacar buenas calificaciones, pasar el año, aprobar los exámenes, tener un buen promedio, sacar los papeles, el certificado.

5. Valor depositado en superar el déficit socioeconómico familiar.

La escuela tiene valor porque es una inversión a la que se le puede sacar provecho y dejar de ser pobre, sirve de mucho, es útil en la vida, para tener una vida mejor, para tener de comer, obtener un trabajo, un buen empleo, la escuela sirve para prepararte como trabajador, hacer cosas productivas, en la escuela se aprenden esas cosas, lo que necesitas para ayudar a la familia, para que los padres se sientan orgullosos: “para eso nos mandan los padres, para que la escuela nos sirva y luego poder agradecerse los”.

6. Valor depositado en la compensación frente a la institución familiar.

La escuela tiene valor porque: “prefiero estar en la escuela ya que en la casa me ponen a hacer trabajos domésticos”, “la escuela es como un refugio” para no trabajar en casa.

Dimensión expresiva

7. Valor depositado en la amistad y la diversión.

La escuela tiene valor por la amistad con los amigos y los maestros, en ellos se encuentra afecto, compañía, apoyo moral, solidaridad, te comparten su vida, platicas tus problemas personales, te comunicas, en la escuela puedes conocer a mucha gente. Además por la diversión que encuentras en el recreo, en el patio, en la escuela hay distracción: “en la escuela me siento a gusto, de buen ánimo”. La escuela tiene valor porque se encuentran cosas recreativas: “paseo en los jardines”, “en la casa me aburro y en la escuela puedo echar relajo”, cotorreo, desastre, “la escuela es chida”, “puedo correr, bailar, desplazarme”. En la escuela los alumnos se sienten felices: “divertirme, alegrarme la vida”, “reír, jugar en cualquier lugar”, “puedes convivir con los amigos y también con los maestros porque son buena honda, me agradan, me caen bien”. En la escuela es divertido trabajar en equipo y hacer actividades con los compañeros, así se hacen las materias divertidas: “porque en ocasiones son muy aburridas las clases”, “me gusta hacer dinámicas”, “tener salidas y excursiones y que los maestros no vengán para no tener clase y poder entretenerme”, “en la escuela puedo tener experiencias y vivencias”.

8. Valor depositado en la expresión de la cultura juvenil.

La escuela tiene valor porque en ella ofrece espacios para que los estudiantes se expresen, en lo que piensan, en sus gustos y sus intereses: “en la escuela me siento liberado”, “me gustaría no ir con uniforme a la escuela, llevar ropa civil, usar aretes”. La escuela es un espacio donde los estudiantes hacen manifiesto una forma de hablar, también se hacen presente estilos estéticos de su fisonomía, comparten sus gustos musicales, etc.

9. Valor depositado en el amor, el noviazgo.

La escuela tiene valor porque en ella puedes tener noviazgo, es un espacio propicio para encontrar pareja: “hay mujeres bonitas”, “es agradable tener novio y besar por primera vez”, “es una época de la vida única”.

Hasta aquí se ha descrito el contenido de la representación social, el cual presenta nueve ejes de valor, enunciados anteriormente, con esto se ha avanzado en un primer nivel de análisis respecto a la representación social de la escuela en los alumnos de educación secundaria, quedan ahora dos elementos más por investigar: la estructura de la representación y la ubicación de la centralidad. Pasemos primero a establecer cuál es la estructura de la RS.

22. La estructura de la representación social (trabajo analítico)

Para determinar cuál es la estructura de la representación social tenemos dos puntos desde donde partir. **Primero:** la representación social sobre el valor de la escuela contiene tres dimensiones de valor: dimensión formativa, dimensión instrumental, y dimensión expresiva. **Segundo:** en cada dimensión se encontraron tres ejes de valor, esto significa que los estudiantes de secundaria contemplan objetos específicos a los cuales les asignan sentido. Transportada a gráfica encontramos que la representación social posee una estructura delimitada en tres dimensiones, cada una de las cuales contiene dentro de sí una propia delimitación de centros de valor.

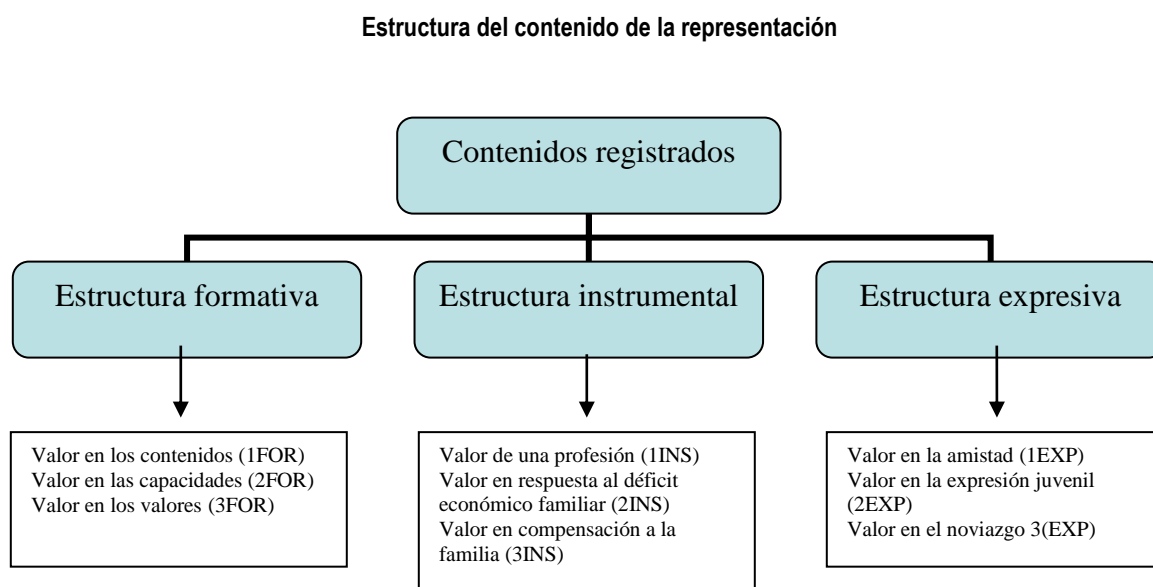


Figura 4

En esta figura se esquematiza que el contenido de la representación social que tienen los estudiantes de secundaria sobre la escuela está organizado en nueve formas donde se deposita el

valor. Analicemos algún ejemplo para ilustrar la forma en que la estructura de la representación de los estudiantes camina por las tres dimensiones y recorre algunos de esos nueve ejes de valor. Héctor Eduardo (cuestionario 2, tercer grado) manifiesta los siguientes contenidos en relación al valor que deposita en la escuela:

Escuela

- | | |
|---|-------------------------------------|
| - Lugar para intercambiar conocimientos. 1FOR | - Te enseña a ser responsable. 3FOR |
| - Aprendemos cosas nuevas. 1FOR | - Aprender. 1FOR |
| - Conoces personas. 1EXP | - La convivencia. 1EXP |
| - Superarte. 1INS | - Los compañeros. 1EXP |
| - Siempre hay algo nuevo que aprender. 1FOR | - Ser mejor. 2INS |
| - Me gusta aprender. 1FOR | - Aprender divirtiéndome. 1FOR-1EXP |
| - Convivo con los demás. 1EXP | - Amistades. 1EXP |
| - Tenemos que ser alguien en la vida. 1INS | - Las clases. 1FOR |
| - Te forma obligaciones. 3FOR | - No ser ignorante. 1FOR |

Como se puede apreciar con Héctor Eduardo su discursividad sobre la escuela se deposita primero en los contenidos formativos (1FOR), luego se instala depositando valor en la amistad (1EXP), posteriormente avanza a depositar valor en el estatus social (1INS), y así sucesivamente se va colocando en las tres estructuras básicas: lo formativo, lo instrumental y lo expresivo. Pudiéramos exponer más ejemplos, y a lo que llegaríamos es a reafirmar esta tendencia estudiantil de recorrer las tres dimensiones y tocar a los nueve ejes de valor. En este sentido, la forma de dar valor a la escuela por parte de los estudiantes se observa en su discursividad, la cual avanza de una dimensión a otra.

Discursividad de los alumnos



Referente empírico

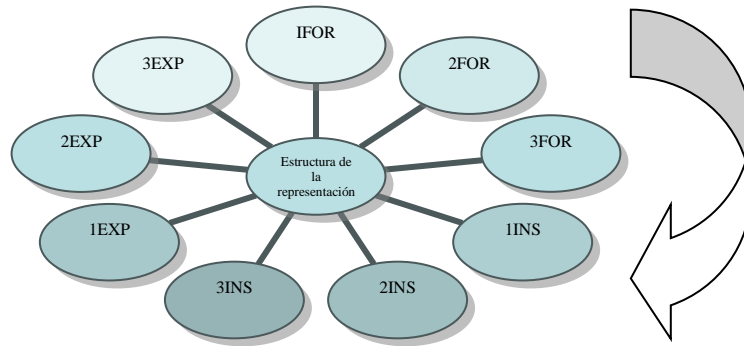


Figura 5

La estructura del contenido de la representación debe ser vista como una estructura circular, como lo muestra la figura 5, donde se establece que el contenido representado se diversifica en nueve dimensiones de interés, las cuales son recorridas por la discursividad estudiantil hacia las dos direcciones.

Sin embargo, ¿Cuál es la organización de esta estructura? Hemos encontrado que las tres estructuras: formativa, instrumental y expresiva son dimensiones independientes, es decir, los estudiantes las valoran por lo que constituyen ellas mismas, pero al mismo tiempo existen dos tipos de relaciones:

1. La relación formativa-instrumental. Los estudiantes exponen que formarse es importante en sí mismo pero también es importante porque a través de esa formación se alcanza un futuro social, "ser alguien en la vida".
2. La relación formativa-expresiva. Los estudiantes mencionan que la formación es valiosa en sí misma, sin embargo, es más apreciada porque en el proceso de esa formación existen los amigos, el juego, la diversión, es decir, porque la formación se acompaña de la vida lúdica.
- 3.

Independencia y relaciones de las dimensiones de valor



Figura 6

Ahora bien, profundizando a mayor distancia, frente al análisis del contenido de la representación social que tienen los estudiantes de secundaria sobre a la escuela, hemos encontrado en la narración de los alumnos que su RS se manifiesta en un tiempo y en un espacio demarcado, es decir, la estructura y organización de la representación social es una espacio-temporalización del objeto escuela, lo cual significa que la escuela es representada como un espacio y es representada como un tiempo.

- **La escuela como espacio-lugar** (plantel, institución, centro, sitio, nivel, refugio). Aquí el objeto escuela está siendo representado por lógicas de especialidad (lógicas de apropiación del espacio), donde el sentido se distribuye o disemina dentro de las tres dimensiones de interés:

a) La escuela tiene valor porque es un lugar para estudiar (aprendizaje-enseñanza-conocimiento-educación). Por ejemplo Arturo comenta “es un **lugar** para **aprender**”, Lizbhet opina “Es un **instituto** que nos sirve para **aprender o leer y escribir**”, Eva dice “es un **centro** de educación donde nos **enseñan** algunos conocimientos y nos ayudan a reforzar nuestros valores”.

b) La escuela tiene valor porque es un lugar para la amistad (afecto, diversión, expresión, convivencia). José nos comenta “es un **lugar** para aprender y **convivir**”, Jessica agrega “es un **espacio** para aprender más y **para tener comunicación con los demás**”.

c) La escuela tiene valor porque es un lugar para acceder a beneficios sociales (éxito, metas, privilegio, futuro). Clara comenta “para mi la escuela es un **lugar** para **no ser ignorantes**”, Juan nos dice “es un **lugar** y una torre en la cual son mis estudios para **ser un profesional**”.

- **La escuela como tiempo** (presente, futuro). El objeto escuela es representado como etapa-proceso que se divide en tiempos:

1. Tiempo presente:

a) La escuela tiene valor porque existe un tiempo para aprender y estudiar, por ejemplo en Lucero se observa bien esta representación del tiempo “si faltas **no aprendes** las cosas que se enseñaron **ese día**”, “**aprender cada día más**”, Miguel Ángel comenta “**cada día aprendes** cosas nuevas y que nos sirven en la vida cotidiana”.

b) La escuela tiene valor porque existe un tiempo para divertirse. Ana Laura hace una representación del tiempo en este sentido “venir a la escuela para **convivir con mis compañeros**”, Jessica nos dice “en la escuela **hacemos cosas divertidas**”, Juan Carlos opina “en la escuela **me gusta jugar**”.

2. Tiempo futuro:

a) La escuela tiene valor porque constituye un tiempo para soñar el futuro, es decir, la escuela es también una representación del porvenir, tiempo para fraguar los proyectos de la vida, por ejemplo Patricia comenta “la escuela significa el inicio de mi vida ya que con ella **puedo iniciar una carrera**”, Miguel Ángel señala “la escuela nos sirve para **prepararnos para el futuro**”, Lucero concluye “la escuela es para **tener una carrera**, salir adelante con un buen futuro”.

De esta manera la estructura de la representación social que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la escuela se desarrolla como una representación espacial y como una representación temporal. Los dos niveles de representación son indisolubles en tanto que las narraciones de los estudiantes van de lo uno a lo otro, es decir, se realiza una temporalización del espacio y una espacialización del tiempo.

Por ejemplo Abraham nos dice “la escuela es un **lugar** donde nosotros nos preparamos para **desarrollar una carrera u oficio y ejercerlo más adelante**, representa nuestra educación y formación como hombres y significa ser alguien en la vida más adelante”.

En este ejemplo Abraham temporaliza el espacio porque ubica a la escuela como “un lugar” para luego argumentar que ese lugar sólo tiene sentido más adelante, en el futuro. Esto significa dentro de la representación de la escuela una conciencia espacio-temporal indisoluble.

Podemos establecer de esta manera que la estructura y organización de **la representación social** que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la escuela **parte de un signo básico: la escuela como espacio-lugar**, de esta manera a partir de este primer signo la RS comienza a ser semiotizada en niveles que hacen una temporalización del espacio, con lo cual el signo es depositado en las tres dimensiones de valor: la escuela como tiempo para el aprendizaje y la enseñanza, la escuela como tiempo para la planificación de metas, y la escuela como tiempo lúdico para la sociabilización juvenil. Los tres niveles de semiotización (formativo, instrumental y expresivo) constituyen centros de valor temporalizados desde un lugar, y que se ubican en un tiempo presente (lo formativo y lo expresivo) y en un tiempo futuro (lo instrumental).

En la siguiente figura puede observarse la estructura de la representación social que se realiza sobre el objeto escuela, identifíquense los tres niveles de semiotización y la temporalización que se hace del espacio o primer signo de la representación que tienen los estudiantes de secundaria respecto a la escuela.

Semiotización del espacio-escuela

Referente empírico

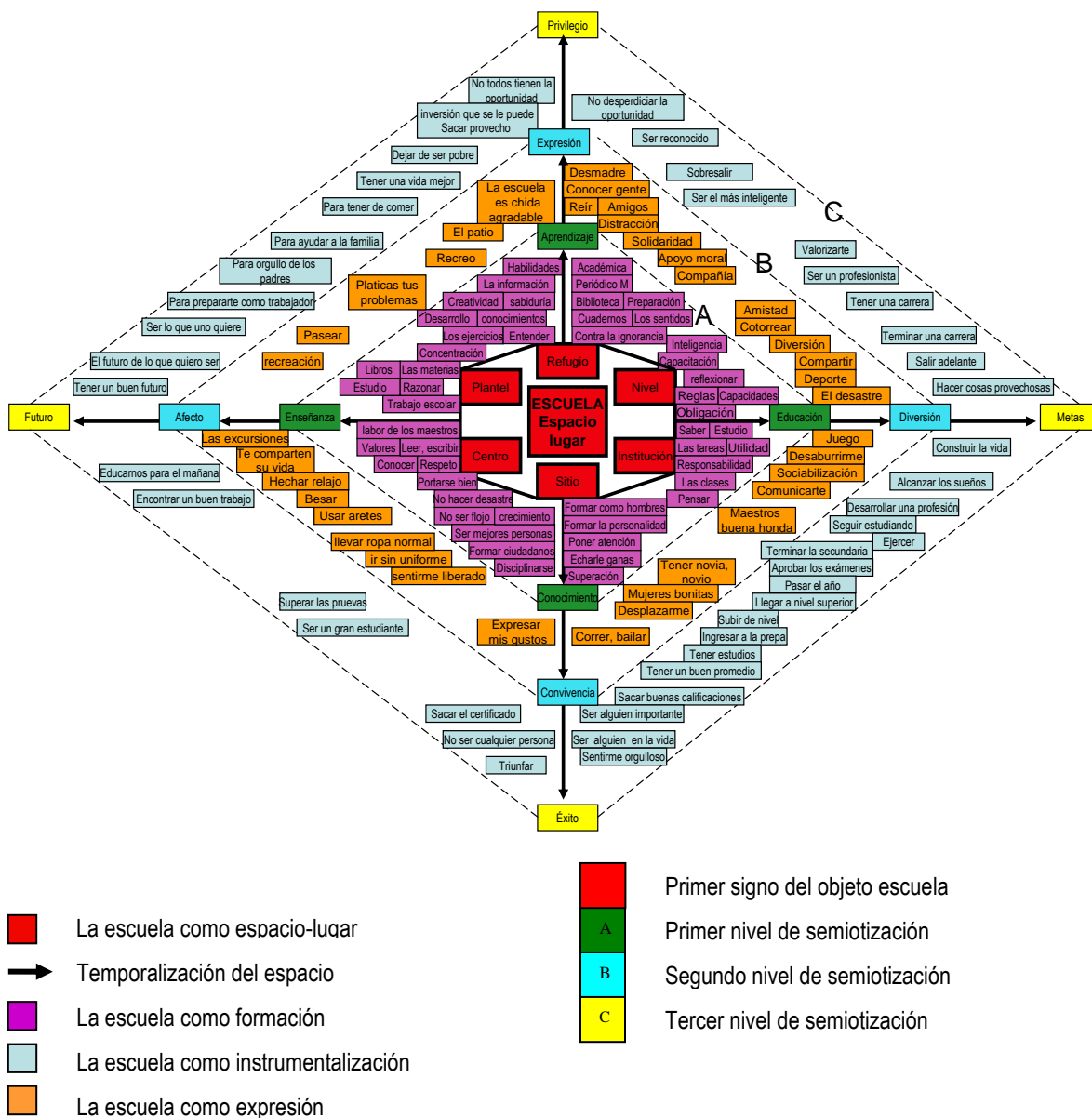


Figura 7

Podemos observar en la figura anterior que en el centro (primer signo de la representación) la trama se constituye como una descripción del espacio, el lugar es representado como un ente físico que se encuentra materializado como espacio habitable. En este sentido, para los estudiantes la escuela es: (espacio, lugar, institución, centro, plantel), un primer signo a ser traducido, es decir, el lugar se constituye como una trama que se semiotiza y que se temporaliza en un cúmulo de significaciones, las cuales van hacia fuera (el presente, luego el futuro) y retorna constantemente al espacio lugar.

Se identifica la presencia de tres momentos y tres lugares en esta semiotización: el primero que corresponde a la dimensión formativa ubicado en el rectángulo A (enseñanza-aprendizaje-educación-conocimiento), el segundo que corresponde a la dimensión expresiva y comprende el rectángulo B (convivencia, diversión, afecto, expresión), y el tercero que constituye la dimensión instrumental ubicado en el corredor C, el cual forma el conjunto: futuro-metas-éxito-privilegio.

Dentro del primer nivel de semiotización (eje A) que centra la representación de la escuela como un espacio de aprendizaje-enseñanza-conocimiento-educación, puede observarse un amplio margen de descripción de objetos curriculares: trabajo escolar, materias, libros, biblioteca, conocer, leer, escribir, desarrollo de capacidades y valores, etc. Dentro del eje B (segundo nivel de semiotización) lo que se presenta es una amplia gama de objetos no curriculares: noviazgo, juego, chacoteo, “desmadre”, convivios, etc. Dentro del eje C (tercer nivel de semiotización) se observan los objetos paracurriculares: sacar el certificado, seguir estudiando, conseguir una carrera, etc.

La temporalización del espacio se observa porque el estudiante de secundaria ve a la escuela primeramente como un signo (lugar, institución, centro, plantel) donde hay tiempos para aprender (eje A) y hay tiempos para jugar (eje B), y además hay tiempo para soñar el futuro (eje C).

De esta manera hemos encontrado en los cuestionarios aplicados a los estudiantes de secundaria una similitud discursiva que nos propone **la existencia de una representación social homogénea** del objeto escuela, la cual resulta ser una representación que se inicia en un signo: la escuela como espacio físico y que este signo es transportado a diferentes niveles de semiotización, es decir la traducción o temporalización del espacio, desde el eje A la escuela como formación, y que llega hasta el eje C, la escuela como instrumentalización, pasando por el eje B la escuela como dimensión expresiva.

23. El núcleo central de la representación social (trabajo interpretativo)

Si hemos establecido que el contenido de la representación social que tienen los estudiantes sobre la escuela es una representación en tres dimensiones, y que su estructura circula de lo formativo

a lo instrumental y lo expresivo o viceversa, lo que viene es determinar cuál es su núcleo central: la escuela como espacio de formación, la escuela como espacio de instrumentalización, o la escuela como espacio de expresión. Esta tarea consideramos la más compleja en tanto que nos enfrentamos a una discursividad estudiantil (la información de los cuestionarios) atravesada por tres polaridades que no dan a conocer una jerarquía estable y que se diluyen en una narratividad entramada, es decir, los estudiantes manifiestan que la escuela es importante tanto por lo formativo como por lo instrumental y lo expresivo, no hay un centro de valor bien identificado, sino que se comparte en tres dimensiones o ejes de interés.

En este sentido, encontramos dos posibles alternativas para determinar la centralidad de la representación:

1. La primera alternativa lo constituye realizar un análisis de los discursos de los cuestionarios para establecer una jerarquía entre las tres dimensiones de la estructura de la representación: lo formativo, lo instrumental y lo expresivo, para poder ubicar un núcleo central, en este sentido estaríamos suponiendo que la centralidad está en una sola dimensión:

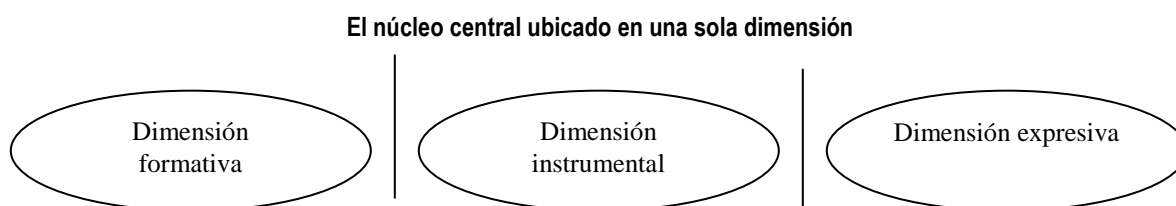


Figura 8

2. La segunda alternativa consiste en realizar un análisis tomando los contenidos en su discursividad tal como se presentó, es decir, considerar que el lenguaje es claro y que lo manifiesto en la estructura de la representación da su centralidad como tal, siendo así la centralidad de la representación es una dimensión de tres polos: formativo-instrumental-expresivo:



Figura 9

Primera alternativa. El núcleo central ubicado en una sola dimensión: como formativo, como instrumental, o como expresivo.

El núcleo central como dimensión formativa

Si el análisis se desarrolla a partir de la frecuencia de aparición de las 140 expresiones de valor dentro de las 8 preguntas interrogativas (ver anexo 16) y de las 22 asociaciones (ver anexo 17), entonces los resultados indican que la dimensión formativa es el centro del valor que le otorgan los estudiantes. También se observa que la dimensión expresiva ocuparía el segundo puesto en importancia, quedando lo instrumental como el tercer interés. Para este análisis cuantitativo se sumaron las frecuencias de aparición de cada dimensión y de cada grado, para luego realizar la suma total de las tres dimensiones.

Bajo esta posibilidad que centra el núcleo de la representación en lo formativo, encontraríamos el mayor número de ejemplos que podemos citar de la discursividad estudiantil manifiesta en los cuestionarios. Tan sólo un ejemplo, Armando (cuestionario 20, primer grado) hace una radiografía de lo que representa la escuela:

- La escuela significa para mi todo porque podemos aprender cosas nuevas.
- Los libros son valiosos porque sin ellos nada más tendríamos la información de los maestros.
- La escuela tiene sentido para aprender de los antepasados.
- Necesitamos más información para aprender más.
- En la escuela aprendemos, nos enseñan, nos hacen reflexionar.
- Cuando pienso en la escuela lo que más llega a mi mente es estudiar.
- Cuando estoy en la escuela lo que más aprecio es la clase.
- La escuela me interesa cuando hay mujeres bonitas.
- Quiero la escuela porque es interesante.
- Cuando me acuerdo de la escuela imagino que estoy en la prehistoria.
- Cuando no voy a la escuela extraño el receso.

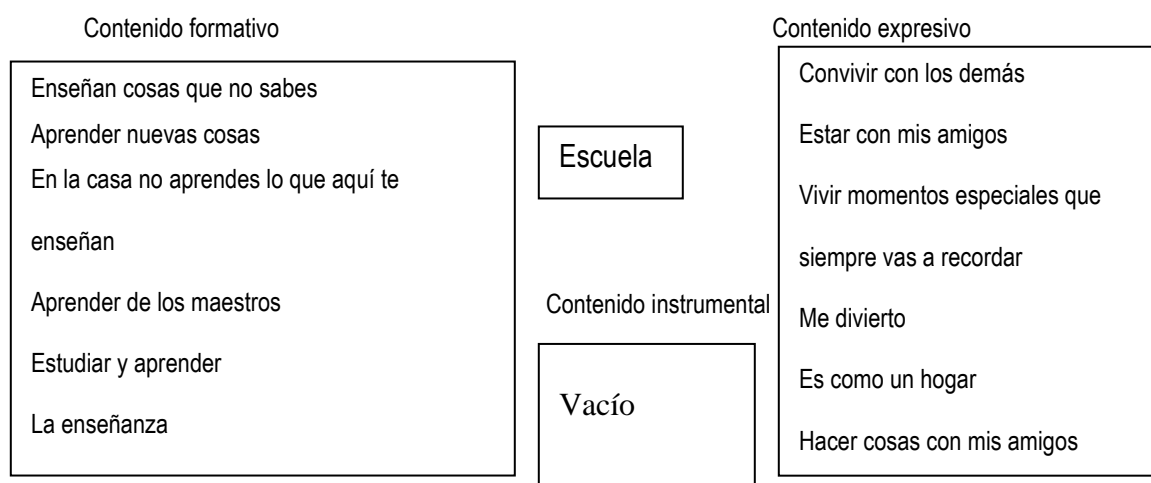
- Al ir a la escuela pretendo estudiar.
- Desearía que la escuela fuera un lugar donde yo jugara más.
- La escuela es un lugar para estudiar.
- En la escuela yo puedo aprender.
- Cuando tengo muchas ganas de ir a la escuela es porque tengo que aprender.
- Las mejores experiencias escolares las he tenido cuando juego.
- En la escuela encuentro cosas nuevas
- Cuando asisto a la escuela estoy seguro de aprender.
- La escuela me hace sentir chido
- Me gustaría que la escuela me permitiera jugar más.
- Pienso que la escuela me ayuda a aprender más.

En este ejemplo expuesto por Armando puede apreciarse la reiterada enunciación del valor de la escuela en su carácter formativo. La representación de la escuela en este sentido puede ubicar su núcleo central en la dimensión formativa ya que el mayor centro de interés se identifica en expresiones como: aprendizaje, información, libros, enseñanza, reflexionar, estudiar, clases, etc.

Ahora bien, frente a los dos tipos de relaciones que encontramos en la estructura de la representación (relación formativa-instrumental, y relación formativa-expresiva) (página 117), bien pudiera presentarse una refutación a que lo formativo se constituya como en núcleo central, en tanto que la dimensión formativa pareciera que depende de las otras dos dimensiones, es decir, el estudiante valora la formación en función de las recompensas a futuro (lo instrumental), y el estudiante valora la formación sólo en función de que ese proceso de enseñanza aprendizaje va acompañado de experiencias lúdicas.

Sin embargo, hemos encontrado que si bien estos dos tipos de relaciones (lo formativo frente a lo instrumental y expresivo) si tiene relación con la representación social sobre la escuela, esto no constituye una relación que demarque una lógica lineal dentro del núcleo central, es decir, las tres dimensiones de valor son a final de cuentas independientes, con relaciones recíprocas pero que mantienen una especificidad particular que las hace dimensiones propias de un valor asignado.

Por ejemplo, hay algunos elementos donde la discursividad estudiantil manifiesta una representación cuyo eje formativo no se subordina a lo instrumental, tal fue el ejemplo de Armando, donde en su descripción no se hizo referencia alguna a la parte utilitaria de la escuela, lo cual nos indicaría que el eje de la representación como espacio formativo es una dimensión independiente, es decir, el alumno valora a la escuela por el conocimiento en sí mismo y no necesariamente por sus implicaciones instrumentales. Otro ejemplo lo encontramos en Denisse (cuestionario 12, primer grado) quien comenta respecto de la escuela: “es un lugar donde venimos a aprender y estudiar con nuestros compañeros y maestros”. Este contenido parte de una dimensión formativa, la escuela como espacio para aprender, ahora bien, ¿Qué cosas valiosas encuentra Denisse en la escuela?: “la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de nosotros” contenido nuevamente formativo donde lo instrumental no interfiere. En el ejemplo de Denisse los contenidos registrados son los siguientes:



El caso de Denisse muestra que no existe una correspondencia de subordinación de lo formativo a lo instrumental, porque sus contenidos manifiestan que lo formativo es una dimensión independiente que no subordina el aprendizaje al “ser alguien en la vida”, sino que es valorado por sí mismo, por lo que es en esencia. Se puede decir de esta manera que en la representación social de Denisse la centralidad está en lo formativo: la escuela como espacio para aprender cosas nuevas y que en otro lado no se aprenden.

Con las consideraciones anteriores y basándonos también en la frecuencia de aparición de las ideas de valor (tanto en las interrogaciones como en las asociaciones) se pudiera determinar que la

jerarquía que se establece entre las tres dimensiones apunta a señalar que el valor formativo es de mayor importancia dentro de la representación social, quedando lo expresivo y lo instrumental como contenidos periféricos.

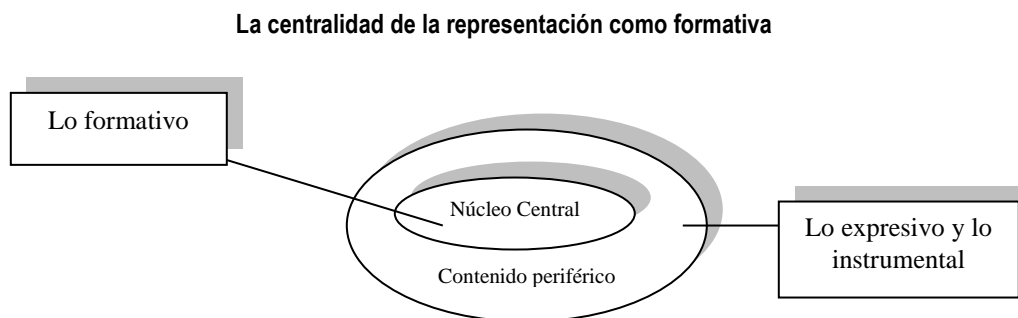


Figura 10

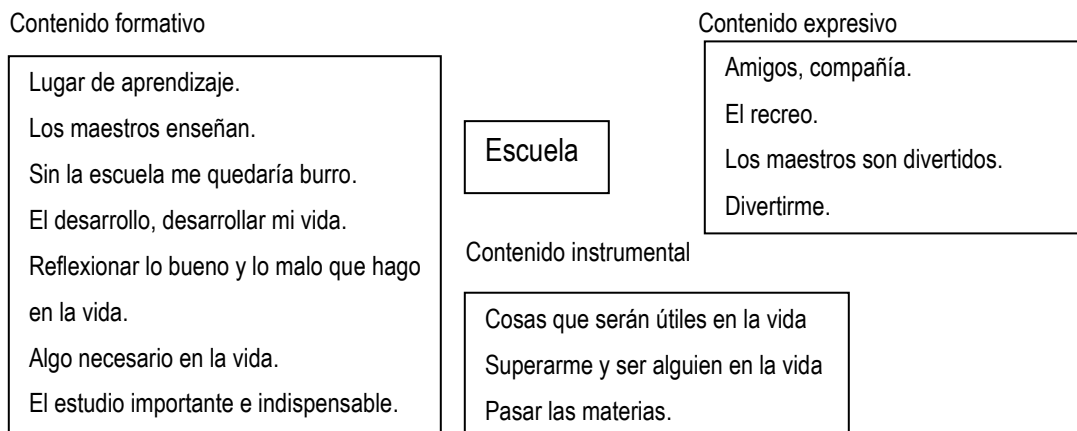
El núcleo central como dimensión instrumental

Como una segunda posibilidad para encontrar el núcleo central de la RS tenemos la opción de validar la relación formativa-instrumental como una relación de subordinación, donde lo formativo depende de lo instrumental, es decir, los estudiantes valoran la escuela no tanto por el conocimiento en sí mismo sino porque están esperando recompensas futuras de carácter social, como por ejemplo obtener una profesión.

Siguiendo esta línea de que lo instrumental puede ser el centro de la representación social que hacen los estudiantes de la escuela, puede devenir una reconstrucción del lenguaje para reforzar esta afirmación, por ejemplo Adrián (cuestionario 15, tercer grado) nos comenta qué es la escuela para él: “es un lugar de aprendizaje, representa un lugar de aprendizaje, tiene un significado para mí”. Si nos guiáramos por este contenido expuesto tal como se manifiesta se entendería que Adrián se representa a la escuela en su núcleo central como un espacio formativo, en tanto que la palabra aprendizaje aparece dos veces como forma de reforzamiento, sin embargo, al considerar que el lenguaje tiene rupturas de comunicación y que no es tan claro como parece entonces es necesario reconstruirlo.

Revisemos el segundo contenido expuesto por Adrián, ¿Qué cosas valiosas encuentra en la escuela?: “los maestros, lo que me enseñan, porque con ellos aprendes mucho, cosas que me serán útiles en la vida”. Contemplemos aquí que el inicio del contenido alimenta la centralidad en lo

formativo nuevamente, donde aparece la figura del maestro como un sujeto portador de valor, enseña y se puede aprender de él, sin embargo al final del contenido hace su aparición la dimensión instrumental, el aprendizaje como forma útil en la vida, siendo así lo formativo pasa a ser una función de lo instrumental. Analicemos en conjunto todos los contenidos expuestos por Adrián.



Puede observarse en los contenidos manifiestos por Adrián la presencia de las tres dimensiones de interés, lo formativo, lo instrumental, y lo expresivo, síntesis que si se hiciera con cada uno de los cuestionarios daría una misma discursividad en la mayoría de ellos. Ahora bien, el punto es reconstruir esta narratividad para saber cuál es el núcleo de la representación.

En los contenidos formativos expuestos por Adrián se hace manifiesto la escuela como espacio de aprendizaje-enseñanza, como un proceso necesario e importante para el desarrollo, sin embargo, como ya mencionamos la idea de aprendizaje no se queda aislada como un concepto encerrado en sí mismo, sino que el aprendizaje se liga con una utilidad: “ser alguien en la vida”, es decir, la escuela da aprendizajes necesarios e importantes para el desarrollo, por ejemplo capacidades para reflexionar sobre lo bueno y lo malo, pero este desarrollo implica un interés instrumental. Adrián al señalar que el aprendizaje está unido a cosas útiles ha proyectado su vida al futuro y entonces el aprendizaje también se proyecta en su utilidad, esto significa que aunque lo formativo se hace latente, esta dimensión se subordina a sus usos utilitarios, y entonces la centralidad de la representación está en lo instrumental, dejando a lo expresivo y lo formativo como segundos focos de interés, es decir, la escuela da aprendizaje indispensable para el futuro de lo que Adrián quiere ser, mientras tanto en el presente la escuela la disfruta en compañía de los amigos, los maestros y el

juego. En este sentido se puede decir que el núcleo central de la representación social está ubicado en lo instrumental.

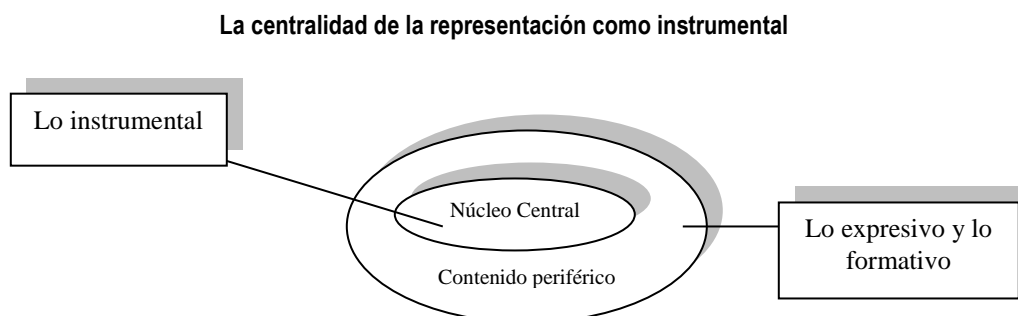


Figura 11

El núcleo central como dimensión expresiva

Sin embargo, desde un tercer ángulo de análisis se pudiera determinar que lo expresivo es el centro de la representación, aquí es importante rescatar los resultados de las preguntas 5 y 7 donde la dimensión expresiva tuvo una presencia superior a las otras dos dimensiones (tablas 11, 12, 15, 16).

La pregunta 5 se enunciaba así ¿Cuál es el lugar de la escuela en donde más te gusta estar? y la pregunta 7 se refería a “los momentos más agradables en la escuela lo vives cuando”. Si se estableció, en los cuadros de análisis (anexos 16 y 17), que lo formativo era el mayor foco de valor para los estudiantes, entonces lógico sería que lo que más les gusta hacer a los alumnos sería estar en clase, hacer las tareas, aprender, estudiar, realizar los trabajos cotidianos, conocer, etc., y que los lugares donde más les gusta estar serían demarcados en lo formativo: el salón y la biblioteca, sin embargo, en la mayoría de los cuestionarios puede encontrarse una constante donde lo expresivo rompe la discursividad estudiantil que finca la centralidad en lo instrumental o en lo formativo.

Observemos que los resultados de las preguntas 5 y 7 apuntan hacia otros terrenos que se alejan de lo formativo y de lo instrumental, ya que los estudiantes lo que más disfrutan no es el proceso de aprendizaje-enseñanza sino por el contrario los espacios y momentos expresivos: los amigos, el patio, el recreo, la convivencia, las pláticas, las excursiones, el juego, el cotorreo, el noviazgo, etc., con lo cual nos encontramos en una contradicción del discurso, ya que el mayor eje de la discursividad da una referencia concreta en lo formativo y lo instrumental, pero detrás de ello existe

otro significado que no se puede apreciar con claridad, pero que está latente como un elemento de singular presencia: la erupción de la parte lúdica.

Un ejemplo para ilustrar este punto, Alicia (cuestionario 14, segundo grado) comenta sobre la escuela: “es un lugar donde vas a aprender y a conocer más cosas, a corregir las cosas que están mal”, este contenido nítidamente identificado como formativo es el inicio discursivo de Alicia, luego comenta sobre el valor de la escuela: “el poder estudiar porque amigos puedo tener donde sea y estudiar no cualquiera lo tiene porque a veces veo personas que no tienen para ir a la escuela”, en este segundo contenido se reafirma la importancia de lo formativo, y pareciera como si la parte lúdica se le negara su posibilidad de ser el centro de la representación.

Sin embargo, penetrando más a profundidad a esta discursividad encontramos cosas que exponen un alto interés en la parte expresiva: ¿Tiene sentido asistir a la escuela? “sí porque aprendo, platico y me gusta ir”. ¿Qué buscas en la escuela? “mas cosas recreativas porque a veces todo se vuelve aburrido, es lo mismo siempre”. ¿Cuál es el lugar de la escuela en donde más te gusta estar? “en el patio o en el salón, en el patio porque no me gusta quedarme todo el tiempo en el salón y me gusta caminar”. Los momentos más agradables en la escuela los vives cuando: “platico con mis amigos o en el salón cuando hacemos algo interesante”. Cuando no voy a la escuela extraño: “platicar con mis amigos”. Desearía que la escuela fuera un lugar donde yo: “me entretuviera mucho”. Las mejores experiencias escolares las he tenido cuando: “salimos a excursiones”. En la escuela encuentro: “amigos y conocimiento”.

En este sentido, aunque en Alicia la discursividad formativa se hace presente y forma parte del contenido y la estructura de su representación social no constituyen la centralidad, está latente pero no fungen como elemento primario, digámoslo de una forma, sí influye e interactúa en la representación pero de forma secundaria, en tanto que lo expresivo es el foco de interés para Alicia y esto se observa en el espacio mas valorado: los amigos, las excursiones, las pláticas, etc. Si trabajáramos más ejemplos nos daríamos cuenta que lo mismo que el caso de Alicia la reconstrucción de la discursividad nos acercaría a la dimensión expresiva como el núcleo central de la representación. En este referente la centralidad de la representación puede colocarse en la dimensión expresiva.

La centralidad de la representación como expresiva

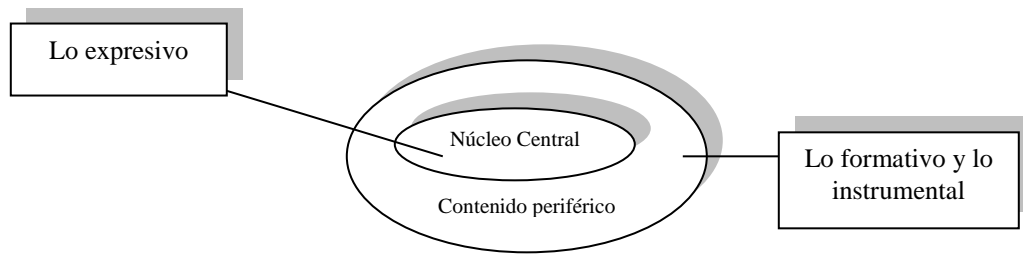


Figura 12

Como podemos observar la ubicación del núcleo central de la RS en una sola dimensión acarrea serios problemas, en tanto que las tres dimensiones son posibles fuentes de la centralidad, por ello se presenta otra alternativa.

Segunda alternativa, el núcleo central como trilogización de lo formativo, lo instrumental y lo expresivo. Si el núcleo central de la RS no se puede ubicar en ninguna de las tres dimensiones, ya que la discursividad está atravesada por los tres ejes entonces la centralidad está dictada por una estructura de tres polos, en cuyas intersecciones se juegan relaciones de correspondencia.

Núcleo central de la representación social

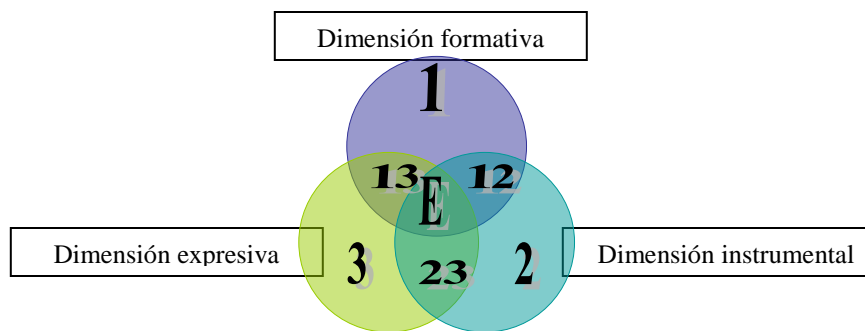


Figura 13

Guiándonos a partir del modelo anterior estaríamos suponiendo que los tres polos se juntan en una intersección terciaria: 1-formativo, 2-instrumental y 3-expresivo, conformando de esta manera el núcleo central de la representación que se hace el estudiante de la escuela y su valor, en tal sentido que E equivale a la experiencia escolar del estudiante, donde se concentran 1-2-3FOR, 1-2-3INS Y

1-2-3EXP. Siguiendo el modelo también encontramos intersecciones binarias: 1-2, 2-3 y 1-3, las cuales también juegan espacios de interrelación.

Entonces como segunda forma de interpretación del problema de la centralidad tenemos esta posible solución, donde la RS sobre la escuela secundaria resulta tener su núcleo central en una trilogización, en donde 1-2-3FOR, 1-2-3INS Y 1-2-3 EXP conviven en un espacio temporalizado único.

Esta posibilidad de que la centralidad de la RS esté ubicada como una trilogización se puede apreciar con el análisis de la discursividad tal como se presenta, ya que efectivamente dentro de la experiencia escolar de los estudiantes existen tres dimensiones de autocomprensión. En este sentido un estudiante mantiene tres distintos intereses frente al objeto escolar: 1. Interés por el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento (dimensión formativa); 2. Interés donde la escuela es un medio para acceder a beneficios sociales y económicos futuros (dimensión instrumental); 3. Interés por vivir su condición adolescente (dimensión expresiva).

Lo anterior se sustenta en las expresiones textuales de los cuestionarios aplicados donde se ve reflejada una constante de valores que juega en los tres espacios, por ejemplo, muchas respuestas encontradas así lo indican, Cesar comenta: "la escuela es un lugar donde aprendo a desarrollar ciertas actitudes y donde me desenvuelvo con mis compañeros y maestros", "para mí la escuela representa, no sólo un edificio, sino un lugar en donde sembramos el conocimiento en nuestra vida y definimos lo que somos".

En la cita se puede observar claramente la convivencia de dos dimensiones, la formativa y expresiva. Cuando Cesar menciona desarrollar ciertas actitudes y sembrar el conocimiento se está haciendo referencia a un interés formativo, mientras que cuando señala a la escuela como un lugar donde se desenvuelve con sus compañeros y maestros entonces se refiere a un interés expresivo. En la cita también se perfila la dimensión instrumental, que aunque no es muy clara se señala cuando enuncia que la escuela es un lugar donde definimos lo que somos. Para César la dimensión instrumental aparece clarificada en las respuestas tres y cuatro: 3. ¿Tiene sentido asistir al escuela?

“sí, porque así me sigo preparando para el futuro” 4. ¿Qué buscas en escuela, qué necesitas más?
“Lo que busco en la escuela es tener mi certificado con un buen promedio”.

Otros ejemplos: Juan Manuel comenta: la escuela “para mí es un lugar en donde expreso lo que pienso y una torre en la cual son mis estudios y llegar a ser un profesional”. Lucero por su parte argumenta: “es una educación para que puedas aprender cosas importantes, tener una buena carrera, salir adelante con un buen futuro”. José Antonio indica: “para mí el significado que tiene la escuela es aprender y convivir”.

Las citas anteriores son representativas de tres tipos de intereses que se interrelacionan como un solo núcleo. Otros ejemplos: en Dulce se manifiestan las tres dimensiones, a la pregunta uno responde “representa algo de esfuerzo y donde se pueden hacer amigos, además de estudiar y el significado que tiene es aprender a ser alguien en la vida”, aquí esfuerzo y estudiar son el valor formativo, hacer amigos es lo expresivo y ser alguien en la vida lo instrumental. En Abraham se marca notoriamente lo instrumental y lo formativo unidos: “Es un lugar donde nosotros nos preparamos para desarrollar una carrera u oficio y ejercerlo más adelante, representa nuestra educación y formación como hombres y significa ser alguien en la vida”.

Para Laura el valor de la escuela está en que “es un espacio donde niños y niñas van a estudiar para tener un oficio”, “para mí la escuela es un lugar donde estudio para tener mi oficio que tanto anhelo, un lugar donde me divierto, hablo con personas, donde pregunto las cosas que no entiendo, donde me orientan”. En este contenido tener un oficio es lo instrumental, lugar donde me divierto lo expresivo y lugar donde me orientan lo formativo. En José encontramos las tres dimensiones en las siguientes expresiones sobre la escuela “es un lugar donde puedes progresar mediante estudios y cosas nuevas” (instrumental), “cuando estoy en escuela lo que más aprecio es el estudio y los amigos” (formativa y expresiva).

Por su parte Anel señala “es un lugar donde puedo hacer **amigos** y es donde todo niño tiene que estar para **aprender** y tener un país con muchos **licenciados**, etc.” En esta cita sintética se puede observar que Anel expone las tres dimensiones con las cuales se autocomprende como estudiante y

valora a la escuela, y donde “amigos” es lo expresivo, “aprender” lo formativo”, y “licenciados” lo instrumental.

Estos sólo son algunos ejemplos textuales, entre otros muchos, que se seleccionaron para ilustrar que la discursividad estudiantil es atravesada por tres polos de interés, a saber: en el centro del valor que dan los estudiantes de secundaria a la escuela se encuentran contenidas tres dimensiones o intereses: valor formativo, valor instrumental y valor expresivo, las cuales se constituyen como el núcleo central de la representación social, y las cuales no tienen jerarquías, sí se dan relaciones entre ellas, pero no de subordinación, es decir, podemos suponer que el valor de la escuela está centrado en las tres dimensiones de forma equitativa, no hay subordinación de una a otra, y sus relaciones están atravesadas por un espacio temporal único.

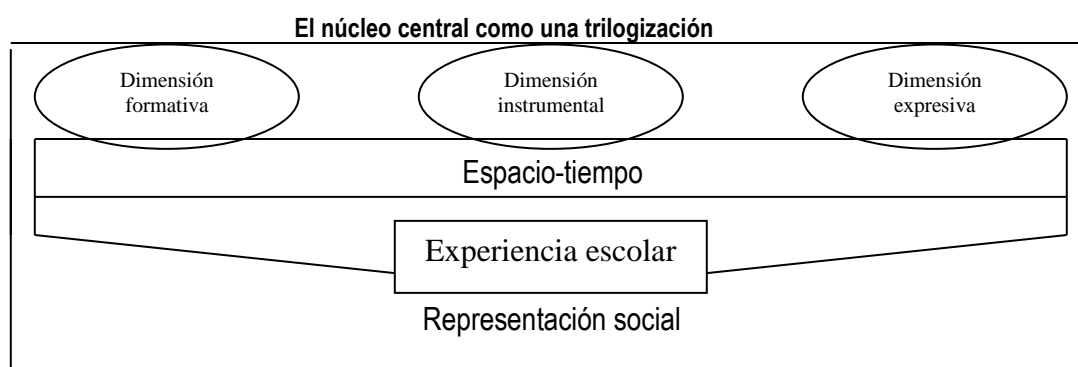


Figura 14

En este referente puede suponerse que los estudiantes encuentran en el medio escolar un espacio muy amplio donde desarrollan intereses que van desde el interés por el conocimiento es sí mismo (lo formativo), hasta el interés utilitario por seguir trayectorias largas y exitosas (lo instrumental), pasando por otro interés que se encuentra en la socialización de la vida juvenil (lo expresivo), y donde el núcleo central se arma de las tres dimensiones.

Desafortunadamente para esta segunda alternativa, de fincar el núcleo central en tres polaridades, existen también sus inconvenientes, que se encuentran en la misma discursividad de los cuestionarios, en tanto que visto desde otro ángulo su entramado exige una reorganización de la narrativa, es decir, los estudiantes mencionan que la escuela tiene valor tanto por lo formativo, lo

instrumental y lo expresivo, y aquí no habría problema de situar la centralidad de la representación como una trilogización, sin embargo, tal solución nos puede llevar quizá a errores de interpretación.

Resolución del núcleo central

Como hemos descrito, si hacemos una reconstrucción de la discursividad para descifrar las rupturas del lenguaje entonces tal organización de la narrativa nos da tres posibles fuentes independientes de la centralidad: 1. Lo formativo, o 2. Lo instrumental, o 3. Lo expresivo. Mientras que por otro lado, si nos basamos en la discursividad íntegra de los cuestionarios esto implicaría dar la centralidad de la representación social en las tres dimensiones en conjunto: formativa-instrumental-expresiva.

Frente a esta disyuntiva nos encontramos que las dos soluciones: 1. Dar la centralidad en una de las tres dimensiones y 2. Dar la centralidad como una trilogización, presentan vacíos explicativos, los dos modelos tienen rupturas y limitantes. Por ejemplo, si apostamos a la primera alternativa: el centro de la representación a partir de una sola dimensión, que se establece a partir de una reconstrucción del lenguaje, nos enfrentamos a límites para establecer cuál de las tres dimensiones es el centro de la representación, en tanto que los tres polos pueden ser el centro, es decir, al reconstruir metodológicamente la narratividad, el núcleo central se nulifica porque tanto puede ser formativo como puede ser instrumental como expresivo, la reconstrucción del lenguaje, si bien es una posibilidad, nos lleva a peligros latentes como son las trampas del lenguaje, es decir, dónde situar la centralidad si las tres posibilidades reconstruidas son interpretativamente viables. Por otro lado, si apostamos por la segunda alternativa: el centro de la representación como una trilogización formativa-instrumental-expresiva nos encontramos en la imposibilidad para establecer cuáles son los contenidos periféricos, porque si las tres dimensiones forman parte del núcleo central entonces qué conforma la estructura periférica.

Viendo que las dos alternativas son insuficientes para explicar el problema de la centralidad de la representación social, entonces recurrimos a un modelo explicativo que hemos construido en base a las lógicas de semiotización del objeto-escuela.

En este sentido, si hemos encontrado que la representación social sobre la escuela parte de un signo básico: **la escuela como espacio-lugar**, entonces, la centralidad de la representación se encuentra en los primeros niveles de semiotización que se hace de ese signo. Es decir, no en el número de apariciones de alguna determinada dimensión de valor, sino en su lógica de temporalización del espacio, esto es, saber hacia dónde se dirige el signo básico como primera etapa de temporalización.

Ahora bien, revisando que el signo aparece recurrentemente dentro de las respuestas de la primera pregunta del cuestionario (debido a la naturaleza de la pregunta), entonces nos abocaremos al análisis de esa primera pregunta para encontrar el núcleo de de representación social. Revisemos entonces algunos ejemplos para ilustrar el problema.

Un estudiante anónimo (cuestionario 21, tercer grado) comenta a la primera pregunta: la escuela es “Un lugar donde se encuentran conocimientos que yo puedo aprender con ayuda de mis maestros y para mi la escuela significa muchas cosas buenas”. En este ejemplo la representación del estudiante parte del signo: “Un lugar”, y el primer nivel de semiotización lo constituye la dimensión formativa que se manifiesta en expresiones como:

- La escuela como conocimiento.
- La escuela como aprendizaje.
- La escuela como ayuda para aprender.
- La escuela como cosa buena.

Jesús Antonio (cuestionario 20, tercer grado) nos dice: “Es una institución educativa que representa mi educación y me prepara”, “Es una institución que me puede ayudar mucho, porque saliendo de aquí puedo continuar con mis estudios y ser alguien en la vida”. El signo en Jesús se ubica como “institución”, y el primer nivel de semiotización lo constituye lo formativo, para luego encontrar un segundo nivel de semiotización, lo instrumental:

Primer nivel de semiotización:

- La escuela como educación.

Segundo nivel de semiotización:

- La escuela como preparación para continuar los estudios.
- La escuela como ayuda para ser alguien en la vida.

Ivan (cuestionario 19, tercer grado) comenta: “es un lugar donde aprendes todo por si yo quiero ser alguien en la vida”.

Signo: “lugar”.

Primer nivel de semiotización (lo formativo):

- La escuela como aprendizaje

Segundo nivel de semiotización (lo instrumental):

- La escuela para ser alguien en la vida

Nelly (cuestionario 7, primer grado) nos dice en relación a la primera pregunta: “Pues muy bonito porque aprendo a estudiar y a conocer amigos y amigas”. En este ejemplo el primer nivel de semiotización esta en lo formativo “aprendo a estudiar”, mientras que el segundo nivel de semiotización está en lo expresivo “conocer amigos y amigas”.

Ana Lilia (cuestionario 18, segundo grado) apunta: “La escuela es donde venimos a aprender valores, para mi representa una meta el poder superarme”.

Signo: un espacio no ubicado “es donde”

Primer nivel de semiotización (lo formativo):

- La escuela para aprender.

Segundo nivel de semiotización (lo instrumental):

- La escuela como meta.

- La escuela como superación.

Un ejemplo más, Cristina (cuestionario 17, primer grado) nos dice: “Es un sitio donde puedo aprender y poner mis conocimientos a prueba”.

Signo: “sitio”.

Primer nivel de semiotización (lo formativo):

- La escuela como aprendizaje.

Segundo nivel de semiotización (lo instrumental):

- La escuela como prueba a superar.

Hemos tomado algunos ejemplos para ilustrar cómo el estudiante de secundaria semiotiza el objeto-escuela, en estos ejemplos se ha hecho notar que el primer nivel de semiotización lo constituye la dimensión formativa, es decir, **el núcleo central de la representación para los estudiantes de secundaria gira en torno a representarse a la escuela como un lugar y un espacio para aprender**, como un primer momento y a partir del cual se generan otros significados alternos que están en función del núcleo central, por ejemplo los significados periféricos son: la escuela para ser alguien en la vida, y la escuela para desarrollar amistades.

Del análisis total de los cuestionarios nos encontramos que 73 alumnos realizan el primer nivel de semiotización dentro de la dimensión formativa, 8 alumnos más realizan el primer nivel de semiotización en la dimensión instrumental y 3 estudiantes lo hacen con la dimensión expresiva.

Dos ejemplos textuales más de esta relación entre el núcleo central y los significados alternos. Miguel Ángel (cuestionario 8, primer grado) apunta: “Es un lugar adonde podemos aprender muchas cosas y nos sirve para prepararnos para el futuro”. En este ejemplo la conjunción **Y** establece una relación entre lo central “aprender”, y lo alterno “prepararnos para el futuro”, en tanto que el aprendizaje es primero y la consecuencia es la preparación para el futuro. De la misma manera José Antonio (cuestionario 20, segundo grado) comenta: “para mi el significado de la escuela es aprender

y convivir”. Se observa nuevamente que el primer nivel de semiotización lo ocupa lo formativo “aprender”, y el significado alterno lo constituye la dimensión expresiva “y convivir”.

De esta manera hemos encontrado el tercer elemento de la representación social: su centralidad, la cual se ha identificado a partir del análisis de las lógicas de semiotización del objeto escuela. El modelo del núcleo central que nos queda es el que se corresponde con la figura 10 (pág. 126)

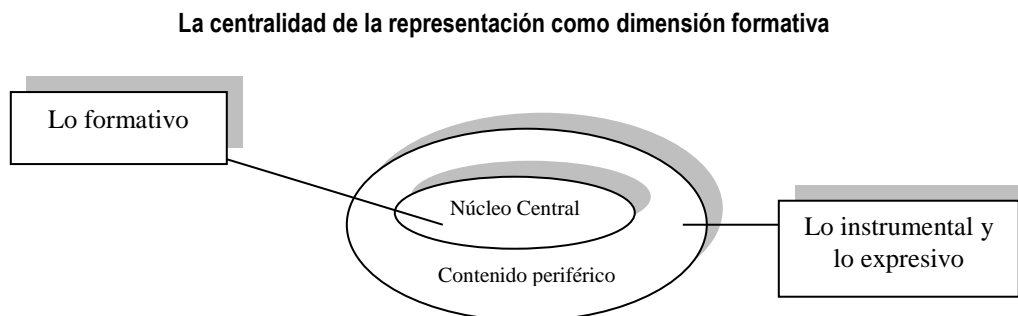


Figura 10

En esta solución, como el lector ha podido observar, se recupera el modelo de la estructura y organización de la RS y sus diferentes niveles de semiotización, ya que hemos encontrado que estos niveles tienen una lógica que parte del signo-espacio y que se temporaliza primero en un plano formativo como su núcleo central y de ahí se generan los significados alternos: lo instrumental y lo expresivo, contenidos periféricos que están articulados por **un plano discursivo de carácter ético**, es decir, dentro de la representación social de los estudiantes de secundaria se encuentra una narrativa que se ordena o parte desde el discurso moral: la escuela como un bien formativo para el sujeto y donde los contenidos expresivos e instrumentales constituyen agregados estéticos e utilitarios respectivamente.

Sin embargo, para entender dicho modelo que explica este núcleo central como dimensión formativa o plataforma ética es necesario primero plantear el problema del objeto-escuela dentro del discurso social, lo cual nos ayudará a entender con mayor precisión el núcleo central de la RS.

24. La escuela en el discurso social

¿De dónde surge la plataforma que nos hace asociar a la escuela como un bien formativo? Estamos proponiendo que esta plataforma se construye desde el discurso social que ha circulado por mucho tiempo como forma del discurso de la modernidad (el discurso de la formación), donde el concepto escuela adquiere una relevancia trascendental. En ejemplo, sólo es necesario poner atención al discurso que los padres construyen para sus hijos en relación a la escuela: “tienes que ir a la escuela para que aprendas”, “si no vas a la escuela serás un burro”, “en la escuela te enseñarán muchas cosas”, “es necesario que asistas a la escuela”, “es importante que estudies”, “tienes que hacer la tarea para que seas inteligente”, etc., discursos que los hemos clasificado como la plataforma ética desde donde el estudiante refleja el valor de la escuela manifiesto en los cuestionarios.

Sin embargo, dentro del discurso social de la modernidad en relación a la escuela también circula otro discurso complementario (el discurso de las profesiones): “estudia para que seas alguien en la vida”, es decir, aprende para que tengas oportunidad de tener una profesión, “tienes que ser un buen estudiante para que logres llegar a una carrera”, “estudiando podrás tener una profesión digna y un buen trabajo”. También aquí podemos observar que el discurso de las profesiones es la plataforma del interés instrumental que los estudiantes manifiestan en los contenidos de la representación social.

Ahora bien entre estos dos discursos: la formación (lo ético), y las profesiones (lo instrumental) existen relaciones de correspondencia, donde lo formativo no se subordina a lo instrumental, como pudiera pensarse, sino a la inversa, es decir, efectivamente los estudiantes saben de los beneficios sociales que la escuela puede dar a futuro pero el logro de esos beneficios está en función del esfuerzo formativo que los estudiantes depositen en su proceso de escolarización, los estudiantes saben de antemano que si no existe esfuerzo por formarse no puede haber metas cumplidas, ni beneficios y recompensas sociales. Los estudiantes tienen presente que asistir a la escuela, ese mismo hecho no ofrecerá recompensas sin esfuerzo, por lo cual los estudiantes saben que entre mayor esfuerzo mayor es la recompensa, es por esta razón que encontramos que el núcleo central de la representación social de la escuela por parte de los estudiantes se encuentra en la dimensión formativa, mientras que lo instrumental y lo expresivo forman parte de la periferia de la representación.

Esta plataforma ética-formativa es la que hemos encontrado como el núcleo central de la RS, tal conclusión se fundamenta en que la línea discursiva de los estudiantes tiene una lógica que focaliza un eje de valor: “la escuela como espacio para el aprendizaje” cuyas implicaciones son de dos tipos: 1. La escuela es importante porque a la vez que da formación con ella se pueden alcanzar beneficios sociales, y 2. La escuela es importante porque a la vez que da formación con ella puedes desarrollar una vida afectivo-emotiva.

En este sentido, los resultantes del valor central que se deposita en escuela son lo instrumental y lo expresivo y el eje central del valor es lo formativo, en tanto que es el primer nivel de semiotización que se hace del signo: escuela-espacio. Por ejemplo, el contenido de la representación encontrado en los cuestionarios no hace manifiesto que el primer nivel de semiotización sea la escuela como espacio para la vida lúdica, puesto que los alumnos saben que la escuela como espacio, es ante todo un lugar para la formación, es decir, la escuela está ahí para el proceso de enseñanza aprendizaje como primera consideración, y su consecuente es que es un lugar donde existen espacios para desarrollar la vida expresiva, pero no es esta última el centro de la representación.

Es por esta razón que consideramos que el núcleo central de la representación social es lo formativo en tanto que es el discurso social con mayor presencia dentro del concepto escuela. Este discurso social define qué es la escuela y para qué se asiste a ella: “la escuela es un espacio de formación”, “se estudia para tener conocimientos”, “se estudia para formar al sujeto”. Estos son algunos ejemplos del tipo de discurso que circula en la sociedad: en las pláticas familiares, en los programas de televisión, en las conversaciones entre amigos. La escuela se sociabiliza como un bien intrínseco, las escuelas son esa institución que se comunica como algo necesario. Este es el discurso que circula en la sociedad, la escuela como objeto ético, como objeto moral, como algo bueno y necesario. Lo mismo hemos encontrado en la representación social de los alumnos de secundaria: ven a la escuela como un lugar ético con implicaciones instrumentales y expresivas.

El discurso ético además de circular en la sociedad se deposita en los sujetos en forma de sedimento, es decir, se va acumulando en la medida en que el sujeto se sociabiliza en su medio, por ello entendemos que dentro del contenido de la representación que tienen los estudiantes de

secundaria con respecto a la escuela este discurso se haga presente de manera predominante. Por ejemplo Juan (cuestionario 19, tercer grado) comenta respecto a la escuela “un lugar donde **aprendes** todo por si quiero ser alguien en la vida”. Ana Lilia (cuestionario 18, segundo grado) también nos deja ver la presencia de una visión ética de la escuela: “La escuela es donde venimos a **aprender valores**, para mi representa una meta el poder superarme”.

Dentro de el discurso ético que circula en la sociedad se establece que un estudiante es aquel que habiendo reconocido que la escuela es un bien para sí mismo, entonces su voluntad es predispuesta para la aculturación, un estudiante por ello, para ser considerado como tal, debe ser, debe dar su cuerpo para que sea formado, y la formación será medida desde las trayectorias de éxito académico, ser estudiante será sinónimo de esfuerzo, dedicación, obediencia, buen comportamiento, excelencia académica, quien no cumpla con estos requisitos del deber ser no puede ser catalogado como estudiante, quien no ajusta la voluntad al centro del imaginario pedagógico queda excluido, sólo puede conformarse con una identidad sin nombre, un no estudiante, un burro, un tonto, un inadaptado, alguien sin porvenir. Por ejemplo, en Clara (cuestionario 21, primer grado) se entrevé cómo su narrativa se manifiesta como una plataforma para oponerse a la exclusión que anuncia el discurso ético: “Para mi la escuela es un lugar donde podemos aprender sobre todo tipo de asignaturas y así no seremos ignorantes”.

En este ámbito, para la mejor comprensión de la implantación del imaginario pedagógico-ético, es necesario hacer un recorrido, entorno a la construcción de la subjetividad moderna, la cual se constituye como el soporte que entreteje la trama y la urdimbre de las identidades que concurren a los centros escolares.

¿Qué es ser moderno? Permítasenos definirlo en un lenguaje literario. Pensarse moderno es anclar la identidad en los rasgos de la certidumbre y el cambio veloz, fijar la mirada en el reloj y conducir las pisadas en los márgenes de la zancada racional del conocimiento. Sentirse moderno es proyectar el presente, subsumir la existencia del porvenir, transferir el cuerpo al reino del espacio y el tiempo y atravesarlo en la escalada progresiva del deseo. Maria de los Ángeles comenta (cuestionario 23, segundo grado) “La escuela para mi significa mucho ya que **quiero ser** alguien en la vida”, observemos en esta narrativa la presencia del deseo dentro del objeto-escuela.

Ser moderno implica absorber el orden, negar el caos, registrar cuadros de valores y alimentar el existencialismo con imágenes que funcionan las veces como espejos. La modernidad es este espacio donde el hombre tiene la posibilidad de conformar su razón práctica y agregarla como elaboración de una ética formativa. El hombre moderno abierto a esta posibilidad queda contemplado como un ser en busca de imágenes, de identidad, no puede ser sin ellas, le coquetean, lo envuelven en un erotismo placentero. El moderno está conformado en la medida en que desea imágenes y lo hace desgarrando al futuro. El futuro lo arrastra, el deseo lo sujeta, la modernidad eclipsa a las identidades, las arroja, las amasa.

En este sentido ¿Quién es un estudiante ubicado en la modernidad? ¿Para qué se es? ¿Cómo se es? Identificamos que una de las construcciones modernas que determinan la identidad del estudiante lo constituye el discurso de las profesiones, el cual contiene dentro de sí los imaginarios que sustentan la idea de la escuela como medio para la movilidad social. Se estudia para ser médico, abogado, ingeniero, o ya en el peor de los casos, para ser maestro. Ser profesionalista es el fin primero y último del ser estudiante, pero no se puede ser profesionalista si antes no se procede a la formación. El profesionalista tiene status, acceso a las mejores recompensas económicas, es el ideal de la correcta identidad, de la subjetividad consagrada y de los deseos más supremos. Por ejemplo en Cristina (cuestionario 17, primer grado) se observa lo anterior: la escuela “Es un sitio donde puedo aprender y poner mis conocimientos a prueba, para más tarde poder ser una profesional”.

Paralelo al de las profesiones, el discurso central es el que se asocia a la escuela como espacio consagrado para la formación del sujeto, idea que se liga en la aceptación de la escuela como un lugar donde el individuo adquiere dones que en ningún otro lado existen, la escuela así representada convoca a un espacio de sublimación y expansión del ser. Sin embargo, en este relato, la formación no puede entenderse sin su referente futurista, el hombre se forma para ser después, para asegurar al hombre del mañana, se dota a los sujetos de profesiones para que sirvan a la sociedad que aun no existe, a una supuesta sociedad que se ubica en el porvenir.

El *Emilio* de Rousseau sintetiza el ideal pedagógico moderno como creación destinada para hacer del alumno un hombre, el ser después recorre la vida de Emilio, desde su nacimiento hasta la

paternidad. La formación vista desde Rousseau es la integración completa del adulto (que dejó de ser niño) a la sociedad, donde formación y futuro es el camino y la meta que tiene que recorrer necesariamente Emilio, camino moderno que no puede estar sin sus respectivas recompensas (lo instrumental). En Sofía está el premio para un hombre que se formó, gratificación que debe corresponder a la cantidad esfuerzo que se dedicó en el proceso, no puede haber mejor premio para Emilio que Sofía.

No es bueno que el hombre esté solo. Emilio es hombre, y le hemos prometido una compañera; necesario es dársela Sofía es esta compañera. ¿En qué lugar está su albergue? ¿Dónde la encontraremos? Para encontrarla, preciso es conocerla. Sepamos antes lo que es, y juzguemos con más acierto del paraje donde reside; y cuando demos con ella, no estará todo terminado. "Una vez que nuestro caballero mozo, dice Locke, está para casarse, tiempo es de dejarle con su novia". Y con esto da fin a su obra. (Rousseau, 2000, p. 353).

El estudiante de secundaria es algo de Emilio, la promesa de una profesión es algo de Sofía, el preceptor Juan Jacobo es algo de escuela. Hay complicidad en el camino y la promesa, ya que si Emilio no recorre el camino no tiene derecho ninguno para con Sofía. El estudiante que no se forme, por consiguiente, corre la misma suerte, se le negará cualquier gratificación prometida. En Víctor (cuestionario 6, tercer grado) se aprecia la presencia de las promesas futuras que la escuela promete: "qué voy hacer el día de mañana sin estudios", César (cuestionario 7, tercer grado) por su parte nos dice: "no quiero desperdiciar mi vida en la flojera y quiero hacer algo provechoso".

Estos dos discursos, la formación y el de las profesiones, son los elementos conductores que han dado en la modernidad la herramienta para construir la identidad de los estudiantes, desde lo formativo hacia lo instrumental, de tal manera que un estudiante moderno queda atravesado a tales discursos. Se es estudiante cuando dentro de sí se ha asimilado estas narraciones, es decir, el sujeto para que la sociedad y el mundo de los adultos lo acrediten como hombre formado debe cumplir con las expectativas de las trayectorias académicas de éxito, porque el éxito escolar se empareja con el discurso de la ética pedagógica. Cuando un alumno no es exitoso se presupone que no alcanzará la meta de una profesión, del mismo modo que no será un individuo formado. El estudiante tendrá que asumir esta responsabilidad de elaborar trayectorias escolares satisfactorias, si es que no quiere quedar fuera de los beneficios sociales que la escuela promete y que la

modernidad ilustra en imágenes de placer y deslumbrantes de materialidad, de tal forma que aceptar ser un estudiante moderno es poner todo el esfuerzo para deber ser, los malos estudiantes no tienen posibilidad en el espacio escolar, están ahí pero el futuro les dará la espalda.

La escuela moderna como institución imaginaria tiene estos dos componentes representacionales: formación y profesión, ningún sujeto (alumno, maestro o padre de familia) queda fuera del imaginario pedagógico, el relato de la escuela devela parte de la esencia de la voluntad: la trascendencia del ser a partir de la formación y el dominio del saber por medio de la profesión. Tal conciencia del tiempo¹ y el espacio sitúa a la escuela como proyección del ser y supone una trama histórica, el niño es pensado para ser hombre, el estudiante es contemplado para que sea profesionista, niño y estudiante son en el presente, en función de lo que serán en el futuro, pero el futuro depende de lo que se haga en el presente, es decir, los estudiantes están ahí, pero ya han sido proyectados a un mundo imaginario, a un lugar que no existe: el futuro, es decir, no están en el presente como tales, se les mira y mide dentro de los márgenes de la felicidad prometida.

Las instituciones en la modernidad se rigen en el porvenir del presente, tanto en la familia como en la escuela el niño vivirá con la exigencia de que realice proyectos de vida, la orientación de tal racionalización del futuro es alcanzar la tierra prometida, el vivir del presente no tiene referentes de donde sujetarse, no tienen razón de ser en el aquí y el ahora, sino que se traslada a una instancia lejana en el tiempo, ser moderno no es vivir para tocar la felicidad, implica pensarla como una extensión más placentera: su espera.

Sin embargo, como hemos visto a la par de los relatos de la formación y de la profesión, dentro de los centros escolares emerge un tercer discurso: la vida lúdica, la cual se constituye como elemento que los estudiantes construyen para sí y para su presente. Este tercer discurso convive con los otros dos relatos, en conjunto los tres se organizan de tal forma que la escuela adquiere tres dimensiones de valor, para el estudiante de secundaria la escuela representa tres ejes de sentido, los cuales se apoyan entre ellos para hacer de la escuela un lugar de gran valor.

¹ Muy contrariamente al proyecto de la modernidad, en el mundo premoderno se pensó el tiempo como eternidad, la vida era organizada sin filosofía de la historia, el sujeto discurría discriminando lo existente en el presente dentro de su realidad concreta. En el pensamiento moderno en cambio, el mañana pasa a ser pensado como la prioridad existencial, ser moderno invoca a la realización de proyectos, la meta es el mañana, instancia donde el existir adquiere razón de ser.

Dentro del discurso social que gira entorno a la escuela, la exigencia de los adultos, los cuales ya son en el mundo, para con las nuevas generaciones, está demarcada en que asistan a la escuela para que logren ser, su presente (por ser una etapa de inmadurez) debe, para ser superada, regirse con los valores y relatos de los adultos, no hay posibilidad de ser hombre moderno si el cuerpo no es sometido a las lógicas de formación.²

Este imaginario ético-pedagógico, que cohabita en la cultura social, ve en el estudiante sólo una masa de voluntad, el hombre debe, por tanto, ser formado para su bien y para beneficio de la sociedad. Para los adultos las nuevas generaciones están postradas en la dependencia y necesitan, para dejar de ser inmaduras, someterse a las dinámicas de la formación, tienen que asistir a la escuela y es su obligación ser buenos alumnos, exitosos y comprometidos, voluntariosos, en tanto que la escuela es algo bueno en sí mismo.³

Los estudiantes que concurren a la escuela quedan demarcados a la lógica del relato, lo que el hombre sabe, es lo que dictamina quien se es, obtener identidad entra en el juego del deseo: “Quiero ser profesionista para ser alguien en la vida”. Un estudiante moderno asiste a la escuela, intercambia esfuerzo y trabajo escolar por notas y calificaciones, con las cuales compra certificados y ascensos a niveles superiores, los certificados y títulos le dan lo que necesita: la identidad del yo. La tarea del imaginario ético-pedagógico es, en este sentido, administrar bajo los modelos de la formación y las profesiones el deseo por identidad, la escuela reparte identidades bajo la premisa de premios y castigos, los buenos alumnos serán gratificados con la identidad del hombre formado y sabedor profesional, los malos alumnos, como resultado de su poco esfuerzo y dedicación al estudio, les será repartido una credencial de desescolarizados, inadaptados, desertores, inmaduros, y con ello, categorizados como hombres sin futuro, sin proyectos de vida. Esto querámoslo o no influye en la percepción que se construyen los estudiantes en torno a la escuela.

² El pensamiento ilustrado lo convoca de igual forma, en Kant, el ser hombre conlleva un derecho para que su palabra sea expuesta en el ámbito de lo público, pero también una obligación de abrirlas a su exposición, quien no ejerce esas dos instancias mantiene una condición lejana de lo humano, condición de inmadurez, mal que no puede ser superado sin la colaboración de la voluntad, la cual debe dar la posibilidad de formar al sujeto.

³ Sin embargo este concepto de lo bueno y lo justo se sujetó a la definición universalista hegeliana donde “Lo objetivo o lo universal es lo comprensible o el concepto.” (Hegel, 1993. p. 31) Siendo así, lo bueno y lo malo resulta ser una construcción moral e histórica donde la voluntad universal se debe imponer a la voluntad individual. Para Hegel el hombre no es por naturaleza, el hombre es hombre porque piensa, porque tiene conciencia, en la conciencia esta la autentica voluntad (la capacidad apetitiva superior) donde para el yo no hay barreras ni límites impulsivos. La razón es por ello lo que hace libres a los hombres, la razón coloca al sujeto en un estado de indeterminación donde la voluntad libre tiene como contenido a ella misma, y en este sentido voluntad y formación son inseparables, lo uno lleva a lo otro, cuando no sucede esto, la naturaleza del hombre se ha desviado.

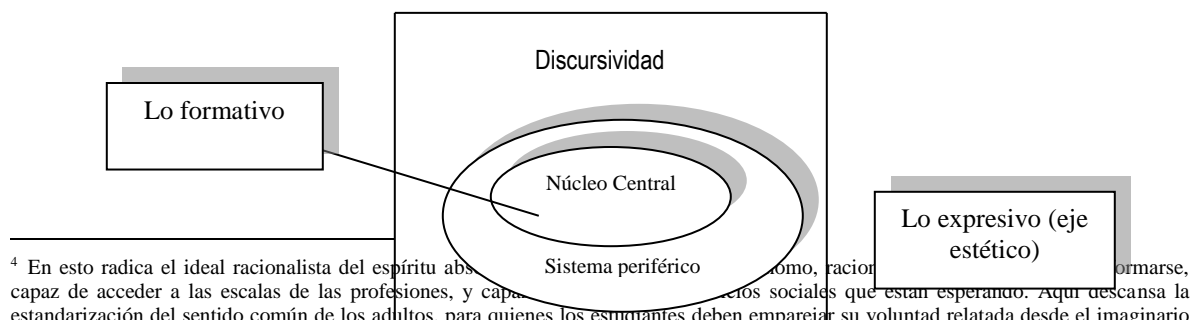
La construcción de la subjetividad del estudiante, de esta manera se homogeniza, el sentido común se somete al lenguaje de la modernidad, donde sólo caben los incluidos, y los excluidos sólo quedan expuestos a contemplación. La subjetividad mira esa escenificación tan recurrente: el paraíso y el infierno puestos para que cada individuo elija. Para ganar el cielo la ética pedagógica confía en el talento individual, el sujeto puede, si él lo quiere, trascender.⁴

De esta manera dentro del concepto escuela, existe una lógica pedagógica, en tanto que para los adultos las nuevas generaciones deben depositar su confianza en el ideal del sujeto racional y exponer su voluntad al compromiso de ser buen estudiante, con la mirada afinada para no ser excluido⁵.

Este discurso social que gira en la sociedad es la plataforma que guía la percepción de los estudiantes de secundaria y es el sedimento que hace de su representación social una estructura cuyo núcleo central es una construcción ética.

Con lo cual hemos encontrado que dentro de la representación social que tienen los alumnos de secundaria respecto a la escuela existe un núcleo central y un sistema periférico, la centralidad está integrada por lo formativo, (que serían el eje ético), mientras que la parte periférica descansaría en la dimensión utilitaria (eje instrumental) y en la dimensión expresiva (eje estético).

Concretización ética de la representación social



⁴ En esto radica el ideal racionalista del espíritu absoluto, capaz de acceder a las escalas de las profesiones, y capaz de acceder a los objetos sociales que están esperando. Aquí descansa la estandarización del sentido común de los adultos, para quienes los estudiantes deben emparejar su voluntad relatada desde el imaginario "todos pueden ser" y más que eso "todos deben ser". Al existir fuera del sujeto entidades identitarias ya centralizadas, nadie podrá pensar distinto de su forma experiencial, en tanto que el sentido común es un pensamiento que está afuera, el discurso ya nos precede, ya está dado, el pensamiento del afuera (los relatos) configuran lo que somos en el mundo (Foucault, 2000).

⁵ Los adultos creemos que es un bien moral el que los estudiantes asuman que el objetivo de todos sus esfuerzos serán recompensados en el cuadro de los prestigios sociales, y donde el cuerpo del que se forma debe enfrentar una competencia feroz contra el otro, quien también busca esos objetos de valor y donde el imperante máximo que reina es: vencerá el más listo, el más inteligente, y este último será al final de cuentas el que se forme y acceda a una profesión.

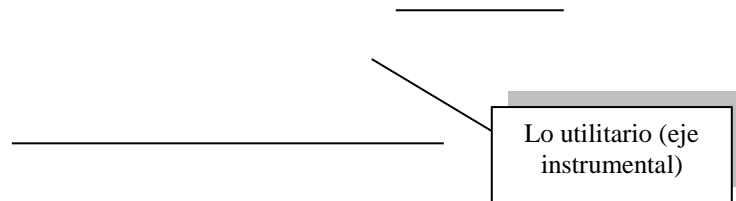


Figura 15

Ejemplificando encontramos lo siguiente, Miriam (cuestionario 1, segundo grado) comenta sobre lo que es la escuela: “es un centro de aprendizaje que nos ayuda a aprender más”, “es algo valioso” “quiero aprender”, “voy a aprender cosas nuevas”. Contenidos los anteriores que ilustra la concretización ética de la representación social y que se sitúa como el núcleo central, al mismo tiempo el sistema periférico va rodeando la discursividad: “para poder terminar una carrera”, “para que se sientan orgullosos mis padres”, “la amistad porque encontramos a personas diferentes”, “en el salón porque estoy con mis compañeros”, “hacemos convivios con mis compañeros”, “para estar con mis compañeros”, “estuviera todo el día con mis compañeros”, “convivo con mis compañeros”, “ir con ropa civil”.

De esta manera consideramos que esta representación que hemos encontrado se materializa sólo en forma de lenguaje (discursividad), es decir, es una concretización ética, donde la representación se ancla en ver a la escuela como algo bueno, concepto que se soporta en el lenguaje (la escuela como discurso). Siendo así la representación del objeto-escuela tiene tras de sí una discursividad ordenada desde lo social, nos referimos al imaginario colectivo que hace de la escuela un espacio moral.

25. Reflexión final. Entre representaciones y prácticas

Podemos identificar que la concretización ética de la representación social es estable en su generalidad, puesto que así lo ilustra el análisis realizado. Sin embargo, nos enfrentamos a la pregunta siguiente ¿Qué relación existe entre la representación social de la escuela que tienen los estudiantes de secundaria respecto a sus prácticas escolares?

En Moscovici encontramos que la función que desempeña la representación social se constituye como una guía para la acción, mientras que en Abric la función de la representación social amplía sus horizontes, denotándose cuatro funciones básicas:

- Función de saber. Entender y explicar la realidad.
- Función identitaria. Define la identidad y permite la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
- Función de orientación. Conduce los comportamientos y las prácticas.
- Función justificadora. Permite justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Como hemos visto la representación social que tienen los estudiantes de secundaria respecto a la escuela está cumpliendo la **función de saber**, porque a través de lo que se ha encontrado se deduce que los estudiantes se representan la escuela de esta manera, para explicar su realidad personal y social como miembros de una institución que los arropa, y también para entender porqué son estudiantes, y cuál es la razón por la que asisten a la escuela.

De la misma forma la representación que se ha encontrado cumple la **función identitaria** en tanto que los estudiantes como sujetos institucionalizados protegen su identidad “ser estudiante” bajo la representación formativa, instrumental y expresiva, es decir, el alumno asimila que “ser estudiante” tiene sus implicaciones de grupo “pertenezco a una escuela determinada”, “pertenezco a un grupo dentro de la escuela”, “pertenezco a un grupo de amigos dentro de mi grupo escolar”, por lo cual su discurso se dirige a proteger esa identidad dentro de la plataforma siguiente: “la escuela tiene valor y por eso estoy ahí”.

Ahora bien, en relación a la **función de orientación** de las prácticas, consideramos que no tenemos elementos para asegurar que la representación que hemos encontrado tenga esta función. Sin embargo, creemos a partir del análisis expuesto, que la representación social de la escuela en los alumnos de secundaria no está cumpliendo esta función, es decir, lo que el alumno se representa de la escuela no es una guía para la acción, porque como hemos visto la representación social encontrada determina que el estudiante valora de gran manera su proceso de escolarización en lo formativo y en lo instrumental, por lo cual si fuera una guía para la acción entonces esto daría como

consecuencia que todos los estudiantes se desarrollarían con buenas trayectorias escolares, lo cual como podemos suponer no es una práctica que se observe en los centros de enseñanza secundaria.

Nosotros consideramos que en la práctica esta concretización ética de la representación social es traducida por los estudiantes a prácticas diversas, es decir, hacia anclajes específicos (acción, conducta, o comportamiento) y que no necesariamente se corresponde con la lógica y la estructura de la concretización ética (la objetivación). Por lo cual concluimos que la representación social que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la escuela no es una guía para la acción, sino que se constituye como una justificación de la institución a la que pertenecen, institución que se construye no sólo como espacio formativo sino como espacio lúdico e instrumental.

Si en forma general la representación social es un conjunto de ideas, saberes y conocimientos con los cuales cada persona comprende, interpreta y actúa en su realidad inmediata (Piña y Cuevas, 2004) y no está delimitada a ser una guía para la acción, entonces nosotros estamos describiendo que en la práctica el estudiante transporta la representación ética y lo coloca en diferentes traducciones, donde la centralidad y la estructura de la representación se reconfigura de diferente forma, de distintas combinaciones y con distintos niveles.

Esto significa que en el plano de la actuación el estudiante va a desarrollarse no necesariamente por la representación ética, sino que cada estudiante encontrará experiencias que colocarán sus centros de interés en lo instrumental, o en lo formativo, o en lo expresivo, o en combinaciones, es decir, en el ámbito de la práctica, el estudiante puede traducir lo ético y pasar los ejes de su interés hacia lo instrumental, o puede mantenerse en la objetivación ética guiando su anclaje en el plano formativo, o puede hacer una traducción donde los ejes de su interés se centran en lo expresivo, en este caso la concretización ética se traduce como una objetivación estética, o puede hacer una combinación entre un extremo ético y otro extremo estético, y también puede hacer una traducción donde lo ético a la hora de su anclaje pierde todo centro de interés. Por ejemplo en el caso de Nahum (cuestionario 10, segundo grado) a la pregunta: Si te dieran a escoger entre venir a la escuela o dejar de venir ¿Qué escogerías? “dejo de venir porque me aburre”, “me obligan”. El contenido manifiesta que Nahum ya no deposita centros de interés en la escuela, ya no desea ir a la escuela, sin embargo dentro de la representación la escuela que tiene Nahum se observa una concretización ética, por

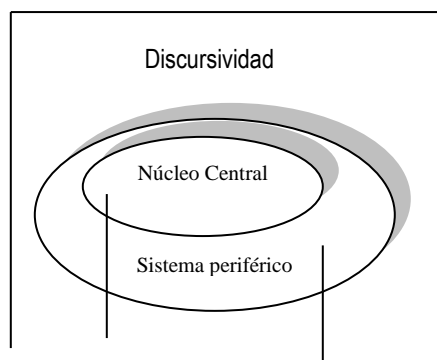
ejemplo, a la pregunta ¿Qué es la escuela? Nahum responde: “un lugar donde vengo a estudiar” “inteligencia”, “aprendes”, “es necesario para que aprendas”, “es importante para que conozcas más las materias”. Estos contenidos manifiestan que efectivamente existe una objetivación ética dentro de la representación de Nahum, pero él hace una traducción (anclaje) que podríamos denominar anti-ética, él ya no desea asistir a la escuela, pero va porque lo obligan, aún así su representación de la escuela está concretizada en lo ético.

En este referente, podemos enunciar que los alumnos de educación secundaria tienen una representación sobre la escuela idealizada éticamente, la cual es resultado del imaginario pedagógico que circula en el seno de la sociedad y que se sedimenta como cúmulo del discurso social, y que tal imaginario se concretiza en forma de lenguaje (la descripción ética de los estudiantes) pero esta representación no constituye el eje de la acción o las conductas, sino que la representación que tienen los estudiantes sólo funciona como justificación del lugar que ocupan como estudiantes, en tanto que la conducta no tiene ninguna relación con esta representación, puesto que las trayectorias escolares de los estudiantes no se dirigen todas hacia el éxito académico, es decir, la conducta de los estudiantes se disgrega en una multiplicidad de formas de aplicarse en la escuela que van desde los buenos y excelentes aprovechamientos, hasta las malas y deficientes trayectorias escolares.

Lo que se quiere decir es que la representación sobre la escuela secundaria está fuertemente arraigada al imaginario-escuela, representación que es presentada como discurso que pocos nexos tiene con las prácticas estudiantiles, es decir, lo que el alumno de secundaria dice con respecto a la escuela no dictamina lo que se hace de ella, tan sólo es un referente para justificar porqué están ahí o porqué asisten a la escuela.

Representación

Concretización ética (objetivación)



Práctica

Anclaje

- Ético
- Instrumental
- Estético
- Ética-estético
- Anti-ético
- Otras posibles combinaciones

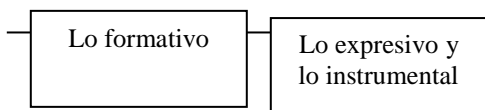


Figura 16

Resumiendo, existe una representación de los estudiantes sobre la escuela, que se concretiza éticamente como forma de lenguaje, donde la discursividad especifica que la escuela es un objeto de valor que ofrece formación y que sus implicaciones están en lo instrumental y en lo expresivo. Esta es la representación que hemos encontrado en la generalidad de los cuestionarios, sin embargo, el estudiante no se desarrolla necesariamente en esa concretización, en tanto que lo ético es traducido hacia diferentes concretizaciones que pueden mantenerse en lo ético, o puede moverse hacia lo estético, lo instrumental o combinaciones.

Representación social

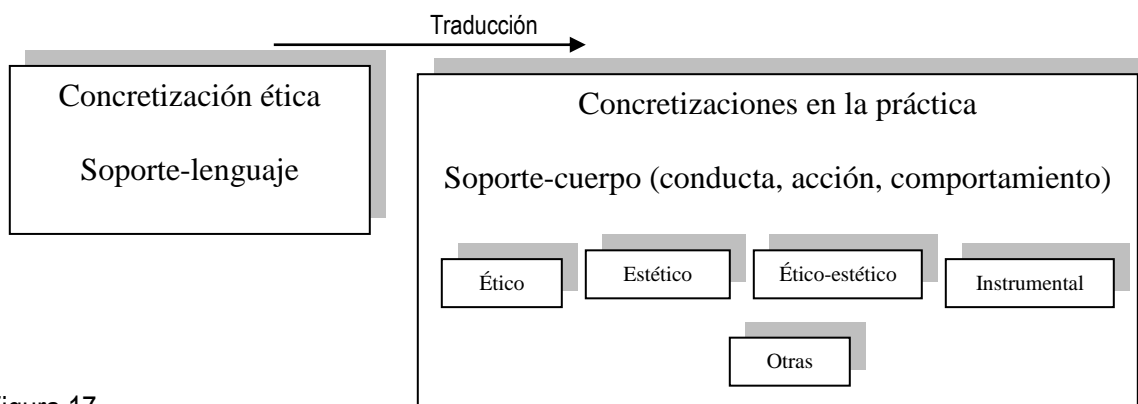


Figura 17

Hemos llegado al punto de establecer la representación que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la escuela, y ésta se sintetiza como una concretización ética, cuyo núcleo central descansa en lo formativo y donde el sistema periférico lo comprende lo expresivo y lo instrumental. A su vez avanzamos un poco para establecer una hipótesis de que esa concretización ética se traduce en diferentes prácticas con lo cual se puede comprender porqué los maestros con los que conversamos mencionan que los alumnos de secundaria no valoran la escuela, cosa que en la representación de los estudiantes es contradecida, puesto que el alumno de secundaria valora la escuela de forma idealizada, al menos en forma de lenguaje.

Hasta aquí consideramos hacer un corte a la investigación, la cual no está agotada, sino que queda abierta para su posterior crecimiento. Lo que hemos logrado es un primer objetivo de investigación que pertenece a un trabajo más amplio. Encontramos la representación que hacen los estudiantes de secundaria sobre la escuela, dentro de un contexto particular: la escuela secundaria “José Revueltas”, del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. A partir de aquí tenemos una primera plataforma empírica para seguir teorizando y seguir ampliando los objetivos de investigación.

Conclusiones

Del proceso de investigar

- El primer problema y quizá el central al que se enfrenta un sujeto en proceso de formación como investigador es construir un problema: encontrar el tema, delimitarlo, ponerle título, encontrar una pregunta central, establecer objetivos.
- Reconocemos que en nuestro proceso tuvimos que vivir esta experiencia (aprender del error) para poder darle movimiento a un objeto de estudio, movimiento que no necesariamente era hacia delante, sino que muchas veces para avanzar se tenía que retroceder.
- Cuando se logra problematizar de una manera certera, el objeto de investigación está desarrollado en su 50%.
- La falta de experiencia para concretizar el problema nos condujo hacia dispersiones de lo que se investigaba, que en muchos momentos nos hizo perder la visión de lo que estábamos haciendo.
- Siempre es necesario el punto de vista de alguien más, cuando otra persona lee tu trabajo ella se coloca desde otro lugar donde nosotros no podemos ver, y nos ayuda a entender que lo que nosotros consideramos que esta bien siempre puede ser reconfigurado para su mejor exposición.
- Nos encontramos todavía en un proceso formativo, pero con la experiencia de haber enfrentado a una investigación, (con todas las limitantes que su contenido presenta), podemos sin embargo, establecer algunas cuestiones que esta experiencia nos ha dejado:
 - a) Un objeto de estudio nace de mirar un punto de la realidad y focalizarlo hacia ejes de interés.
 - b) Problematizar ese punto nos abre ventanas para construir caminos y avanzar.
 - c) Un objeto de estudio es inacabable. A medida que avanzamos nos damos cuenta que son muchas las cosas que quedan sin explorar, es imposible explorar todo.
 - d) Tienen que realizarse necesariamente recortes de ese objeto para que sea finito.
 - e) Al finalizar un objeto de estudio quedan abiertas muchas ventanas para seguir avanzando en nuevos problemas.

Del objeto de estudio

El problema de nuestro objeto de estudio se originó desde una concepción docente sobre las prácticas estudiantiles, para nuestros maestros entrevistados el estudiante de secundaria no valora la escuela, y sus argumentos se centran en los tipos de comportamientos que el estudiantado realiza frente a su proceso de escolarización, comportamientos que se sintetizan en el poco interés por el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias.

Posteriormente armamos un supuesto de investigación anclado en los planteamientos de la literatura posmoderna, tal supuesto implicaba que el estudiante de secundaria no da valor a su proceso de escolarización a razón de que la escuela ha perdido credibilidad y funcionalidad para las nuevas generaciones, en el sentido de que la institución escolar ya no representa un medio para la movilidad social ni un instrumento eficaz para la sociabilización de la cultura acumulada, es decir, el relato de la escuela está en crisis.

La crisis de la escuela según los planteamientos posmodernos se debe a que en el presente se desarrollan procesos de cambio cultural acelerado, manifiesto en la desinstitucionalización, la refiguración de los valores centrales de la modernidad, el estallamiento de la subjetividad, y en general por el derrumbe de los grandes relatos. De tal forma que en el presente nos enfrentamos a una ausencia de sentido y valor para los estudiantes sobre lo que representa la escuela.

En este sentido, si nuestro supuesto de investigación describía que la escuela se encuentra en la encrucijada de la desinstitucionalización: a) Pérdida de credibilidad, y b) Pérdida de funcionalidad, entonces nuestro objeto de estudio se enfrentaba a dos posibilidades: verificar ese supuesto o refutarlo.

Para esta tarea nos centramos en definir dos objetivos de investigación: 1. Conocer la representación social que tienen los estudiantes de secundaria sobre la escuela, para con ello poder saber: 2.Cuál es el valor que los estudiantes de secundaria depositan en su proceso de escolarización. A partir de estos dos objetivos de investigación pudimos construir un análisis que nos ha llevado a concluir lo siguiente:

Del primer objetivo: saber qué representa la escuela para el estudiante de secundaria

La representación que tienen los estudiantes de secundaria respecto a la escuela adquiere una centralidad en su carácter formativo, es decir, la escuela es representada como un espacio de aprendizaje y enseñanza, proceso bueno en sí mismo. Además dentro de esta representación existen implicaciones instrumentales y expresivas, es decir, la escuela es representada como un medio para alcanzar el futuro, y como un espacio para desarrollar la vida afectivo-emotiva.

- Dentro de la representación existen tres dimensiones desde donde el estudiante de secundaria se representa a la escuela:
 - Una representación formativa. Ver a la escuela como un bien en sí mismo, como un espacio donde se desarrollan contenidos, capacidades y valores, los cuales son buenos intrínsecamente.
 - Una representación instrumental. Ver a la escuela como un bien futuro, como un medio para acceder a beneficios posteriores.
 - Una representación expresiva. Ver a la escuela como un espacio de encuentro con la amistad, la solidaridad, el afecto, la cultura juvenil, el amor, el juego, la sociabilidad. En general: la parte lúdica de la escuela.

- Encontramos que el núcleo central de la representación de los estudiantes de secundaria esta ubicado en una plataforma ética (lo formativo), es decir, el núcleo central de la representación se resume en la siguiente frase: la escuela es un espacio para aprender contenidos, desarrollar las capacidades, y fomentar valores.

- También se identificó que dentro de la representación la dimensión instrumental y la dimensión expresiva constituyen la parte periférica que rodea al núcleo central.

- Se ha encontrado que esta representación que el estudiante de secundaria tiene respecto de la escuela es una concretización ética que se deposita en el lenguaje, es decir, el estudiante habla desde un lugar moral que entiende a la escuela como un bien necesario para la vida.

- Encontramos que este lugar moral donde se colocan los estudiantes es resultado de el sedimento del imaginario-escuela producido por la modernidad y por la comunicación social, es decir, la representación que tiene los estudiantes de secundaria se corresponde con el discurso social que circula entorno a lo que es la escuela sus usos y sus beneficios.

Del segundo objetivo: Saber qué valor adquiere la escuela para el estudiante de secundaria

El valor que le dan los estudiantes de secundaria a la escuela adquiere una dimensión positiva frente al objeto representado, es decir, el estudiante tiene una imagen de la escuela como un objeto atractivo, un objeto interesante, un objeto de valor en tres espacios: a) Valor formativo, b) Valor instrumental, c) Valor expresivo.

- Según los profesores de secundaria con los que conversamos en el origen de este objeto de estudio, el estudiante de secundaria en su gran mayoría no valora su proceso de escolarización, lo cual nos hacía suponer que el estudiante tenía una representación negativa de la escuela, sin embargo, en esta investigación se ha encontrado que el estudiante de secundaria tiene una representación positiva de la escuela, lo cual significa, contrario a los postulados posmodernos, que los estudiantes siguen confiando en la escuela como medio para acceder a beneficios sociales y económicos, lo mismo que siguen creyendo en la escuela como una institución formadora.
- Los profesores mencionaron que los estudiantes parecen estar en un sin sentido en su proceso de escolarización, opinión que como hemos visto en este estudio no es tan certera, porque la escuela para el alumno de secundaria es un amplio espacio de sentido:
 - La escuela tiene sentido por los contenidos que transmite.
 - La escuela tiene sentido porque en ella se desarrollan capacidades.
 - La escuela tiene sentido porque en ella se aprenden valores.
 - La escuela tiene sentido porque posibilita obtener una profesión.
 - La escuela tiene sentido porque puede ser una ayuda contra el déficit económico.
 - La escuela tiene sentido porque es una institución que compensa en comparación a la familia.

Conclusiones

- La escuela tiene sentido porque en ella se encuentra amistad y diversión.
 - La escuela tiene sentido porque en ella se encuentra y expresa la cultura juvenil.
 - La escuela tiene sentido por que en ella se encuentran noviazgos.
-
- Consideramos que el análisis de esta investigación nos ofrece elementos suficientes para determinar que los alumnos de educación secundaria de la escuela “José Revueltas” sí tienen un alto valor a su proceso de escolarización. El análisis nos ha dado elementos discursivos que así lo atestiguan. La pregunta 6 es un ejemplo ilustrante ¿Si te dieran a escoger entre venir a la escuela o dejar de venir ¿Qué escogería? de los 84 cuestionarios aplicados, tan solo tres estudiantes preferirían ya no venir, y aun en estos casos, su discurso apuntaba a demostrar que dentro de su representación sobre la escuela, existe un valor latente tanto formativo como instrumental y expresivo.

 - No se encontraron, dentro del contenido de la representación, expresiones sobre la escuela que le asignaran un sin sentido, como: pérdida de tiempo, irrelevancia, inutilidad futura, aprendizaje no significativo, deficiente o falso. Los cuestionarios son contundentes en este respecto, la representación demuestra que sí existe valor, interés y necesidad por estar en la escuela, desarrollarse dentro de ella y pensarla para el futuro. Es por ello que podemos enunciar que el estudiante de secundaria aun sigue confiando en la escuela, deposita en ella su presente y sus proyectos, aun la institución escolar no ha perdido legitimidad frente a las nuevas generaciones, punto que refuta al discurso de lo posmoderno, donde se asienta que los nuevos estudiantes han perdido valor sobre el objeto escolar.

Del supuesto de investigación: la escuela en la encrucijada de la desinstitucionalización

Según los planteamientos posmodernos la desinstitucionalización se manifiesta en dos rasgos: a) La pérdida de credibilidad y confianza, y b) La pérdida de funcionalidad como instancia sociabilizadora.

Ahora bien, lo que podemos deducir de los resultados de investigación es que: a) Del primer rasgo la escuela secundaria, en nuestro contexto particular analizado, no ha perdido credibilidad, los estudiantes sí confían en ella, sin embargo, b) Del segundo rasgo, creemos que la escuela sí ha perdido funcionalidad como instancia sociabilizadora, en tanto que para esta conclusión nos

adherimos a los señalamientos de los maestros entrevistados en la problematización, los cuales argumentan que los estudiantes no construyen trayectorias escolares satisfactorias, lo cual representa una tensión entre los esfuerzos por sociabilizar y los resultados de la sociabilización, es decir, la escuela se enfrenta a déficit para hacer que sus esfuerzos tengan los éxitos esperados, pero la pérdida de funcionalidad no implica una pérdida de sentido para los estudiantes, esta es quizá la conclusión de fondo a la que hemos llegado.

De la perspectiva teórica

Consideramos que es posible conocer a través de la teoría de las representaciones sociales ya que es una forma pertinente de ejercer investigación social, porque cuenta con marcos conceptuales que explican y exploran esa dimensión de los significados.

- Si tomamos en cuenta que las prácticas educativas y las relaciones que se establecen entre todos sus actores están mediadas por creencias, tradiciones, valores, normas, imaginarios, mitos y en general toda una gama de conocimiento que emerge desde el sentido común, entonces la teoría de las representaciones sociales es pertinente y necesaria para realizar investigación educativa, en tanto que la teoría es una expresión que analiza esa forma de conocimiento y que examina los significados que cohabitan en los sujetos, con lo cual puede entenderse de mejor manera las prácticas de los actores escolares.
- El problema de las representaciones de los estudiantes sobre la escuela y las prácticas estudiantiles es un asunto que se nos abre como elemento a considerar en la siguiente etapa de investigación.

Bibliografía

Abric, Jean-Claude (2004). Prácticas sociales y representaciones (Primera reimpresión). México: Ediciones Coyoacán.

Alvarado, Ramón (1993). (Presentación del artículo de Alain Giami) Representaciones y representaciones sociales (argumentos para una discusión). En Ducoing P. y M. Landesmann. (Compiladoras y editoras). Las nuevas formas de investigación en educación. (129-136). México: Universidad Autónoma de Hidalgo.

Álvarez, Juan Luis y G. Jurgenson (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Bachelard, Gaston (1980). El compromiso racionalista. (3ra edición). México: Siglo XXI.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2003). La construcción social de la realidad. 1ª ed. 18ª reim. Traducción de Silvia Zolúeta. Buenos Aires: Amottortu.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995). Horizonte posmoderno y configuración social. En Alicia de Alba (compiladora). Posmodernidad y educación. Centro de estudios sobre la universidad. UNAM. México: Miguel Ángel Porrúa.

Castorina, José Antonio (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

Descartes (1974). Discurso del método. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, Emile (1985). Las reglas del método sociológico (4ta edición). México: La Red Jonás.

Fernández Engüita, Mariano (1989) El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social. En F. Ortega. Manual de sociología de la educación. (pp.312-328) Madrid: Ed. Visor. En internet:

Fernandez Engüita, Mariano (1995) Yo no soy eso que tu te imaginas. Cuadernos de pedagogía. (238) pp. 35-38. En internet:

Feyerabend, P. K. (1986). Tratado contra el método. Madrid: Tecnos.

Flores del Rosario, Pablo (2005) Ciencia y verdad, significado e interpretación: los bordes del "conocimiento" educativo. Cuarta Bienal de investigación educativa. Instituto Superior de Ciencias de la Educación. CD ROM.

Flores Osorio, Jorge Mario (2004) Psicología y epistemología Genéticas. Una aproximación metodológica. México: Angelito.

Flores Palacios, Fátima (2001). Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social. México: McGraw-Hill.

Foucault, Michel (1970). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.

Foucault, Michel (2000). El pensamiento del afuera. Valencia, España: PRE-TEXTOS.

Gadamer, H. G. (1988). Verdad y método. Salamanca: Sigueme.

Gadamer (1993). Texto e interpretación. En Verdad y método II. Salamanca: Sigueme.

Bibliografía

- Gadamer, H. G. (1993). El problema de la conciencia histórica. Madrid: Tecnos.
- García Córdoba, Fernando y L. T. García (2004). La problematización. México: ISCEM.
- Giroux, Henry (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. En Nueva sociedad, (146) 148-167. Caracas, Venezuela. Editorial Texto.
- Grami, A. (1993). Representaciones y representaciones sociales (argumentos para una discusión). En Ducoing, P. y M. Landesmann. (compiladoras y editoras) Las nuevas formas de investigación en educación. México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Guerra Ramírez, María Irene (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5 (10), 343-272.
- Guerrero Salinas, María Elsa (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, 5 (10), 205-242.
- Guiddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad. En la época contemporánea. Barcelona, España: Península.
- Habermas, J. (1990). La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2002). Verdad y justificación. Madrid: Trotta.
- Hacking, I. (1996). Representar e intervenir. México: Paidós.
- Hegel, G. W. (1993). Doctrina del derecho los deberes y la religión para el curso elemental. España: Universidad de Murcia.
- Heidegger, Martín (1980). El ser y el tiempo (Segunda reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2000). Ontología. Hermenéutica de la facticidad. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Izuzquiza, Ignacio (2003). Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo. Madrid: Alianza Editorial.
- Jodelet, Denise (1996). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici S. Psicología. II. Pensamiento y vida social y problemas sociales (469-494). España: Paidós.
- Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero Tapia (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Kitcher, P. (2001). El avance de la ciencia. México: I.I.F-UNAM.
- Larrosa, Jorge (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Argentina: Novedades Educativas.
- Lomas, Carlos (1999). La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. En Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. (pp. 19-66). Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Lyotard, Jean Francois (1990). La condición postmoderna. México: rei.
- Malinowski, B. (1999). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Los argonautas del Pacífico occidental. Madrid: Ediciones Altaza.
- Mireles y Cuevas (2003) Capítulo 4. Representaciones. En Piña Osorio, J. M., A. Furlan, y L. Sañudo (2003). Acciones, actores y prácticas educativas. México: COMIE. La investigación educativa en México 1992-2002 (Estados Del Arte).
- Morin, Edgar (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- Moscovici, Serge (1875). Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, Serge (1985). Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. España: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. España: Paidós.
- Olivé, L. (1996). Razón y sociedad. México: Fontarama.
- Osnaya Alarcón, Fernando (2003). Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Programa de doctorado: innovación y sistema educativo. Ballaterra.
- Peña Zepeda, Jorge y Osmar González (2001). La representación social. Teoría, método y técnica. En Tarrés, M. L. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social (327-368). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El Colegio de México. Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Gómez Ángel (2002). La función social y educativa de la escuela obligatoria. En Lomas, Carlos (Compilador). El aprendizaje de la comunicación en las aulas (pp. 293-313). Barcelona: Paidós.
- Piña Osorio, J. M., A. Furlan, y L. Sañudo (2003). Acciones, actores y prácticas educativas. México: COMIE. La investigación educativa en México 1992-2002 (Estados Del Arte).
- Piña, Juan Manuel y Yazmin Cuevas Cajiga (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos. (105-106), 102-124.
- Putman, H. (1988). Razón, verdad e historia. Madrid: Tecnos.
- Quine, W. V. O (1962). Desde un punto de vista lógico. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, Paul (1988). El discurso de la acción. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, Paul (1995). La explicación y la comprensión. En Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. México: Siglo XXI.

Bibliografía

Ricoeur, Paul (1995). "Entre el tiempo vivido y el tiempo universal; el tiempo histórico", en *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica ii. México: FCE.

Rousseau Juan J. (2000). Emilio. México: Editores Mexicanos Unidos.

Sánchez Gamboa, Silvio (2001). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: Ediciones Magisterio.

Saucedo Ramos, Claudia. (2003). Modos de apropiación de la escuela y sentido de vida en jóvenes de clase trabajadora. (CD ROM) VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Guadalajara, Jalisco.

Schlick, M. (2002). Filosofía de la naturaleza. Madrid: Ediciones Encuentro.

Szasz, Ivonne y Susana Lerner (1996). Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México.

Tedesco, Juan Carlos (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad. (146) 74-89. Caracas Venezuela. Editorial Texto

Tenti Fanfani, Emilio (2001). La escuela desde fuera. Sujetos, escuela y sociedad. México: Lucerna Diogenis.

Villoro, L. (1999). El conocimiento. Madrid: Trotta.

Weber, Max (1994). Sobre la teoría de las ciencias sociales. España: Planeta-Agostini.

Anexo 1

Elaboración y aplicación del cuestionario piloto. Consistió en diseñar un cuestionario base que se aplicó como instrumento prueba para la validación de la herramienta. Dicho cuestionario se estructuró en base de dos estrategias: una interrogativa y la otra asociativa, es decir se elaboraron preguntas directas y frases incompletas. El cuestionario piloto se aplicó a siete alumnos (cuatro mujeres y tres hombres) de la escuela secundaria “José Revueltas” turno matutino, municipio de Nezahualcóyotl, (2 alumnos de primer año, 3 de segundo año y 2 de tercero). El objetivo de esta primera tarea fue: verificar la pertinencia de los cuestionamientos y las asociaciones.

El cuestionario piloto se estructuró con 8 preguntas interrogativas y una novena con 22 asociaciones. Al inicio de la sesión se les explicó a los encuestados algunos puntos necesarios, mencionando que se trataba de un trabajo particular sin ningún fin ni nexo institucional. Del mismo modo, se les indicó que si en la lectura del cuestionario existían dudas podían preguntar.

En el desarrollo de la sesión sólo un alumno, de los siete, solicitó fuese aclarada una duda, que correspondía a la pregunta número 7, la duda no refería a la pregunta como tal, sino al formato que se le dio la pregunta, a la cual se le asignó cuatro líneas para que en ellas se escribiera una sola respuesta, la duda era si tenían que poner cuatro momentos agradables, según las cuatro líneas, la duda fue aclarada. Con los demás alumnos la pregunta número 7 fue entendida, sin embargo, considerando el pequeño detalle optamos por quitar las cuatro líneas y dejar el espacio de respuesta en blanco para evitar posibles dudas en el desarrollo de la aplicación del cuestionario base.

Resultados del cuestionario piloto. El cuestionario piloto se diseñó en base a nueve pruebas, las primeras ocho interrogativa y la novena asociativa con 22 ideas por completar. La rigurosidad de cada prueba se determinó en base a dos criterios: 1. La comprensión de la pregunta o la asociación por parte del alumno, y 2. La obtención del contenido pertinente que manifestara relación con el objeto escuela.

En lo que respecta al primer punto, puede corroborarse que el cuestionario fue entendible para la lectura del estudiante, de los seis cuestionarios todos fueron contestados en su totalidad, ninguna

pregunta o asociación quedó en blanco. A salvedad, como ya lo mencionamos, de la duda que generó la pregunta número 7, de la cual se modificó su formato, todas las demás pruebas cumplieron con el primer requisito. Ahora bien, en lo que respecta al segundo elemento (la obtención de contenido pertinente) se encontraron en todas las preguntas interrogativas, contenidos pertinentes, lo cual nos indicó que las interrogaciones cumplen con el segundo requisito.

Por otro lado, 21 de las 22 pruebas asociativas generan contenidos del objeto escuela, por lo cual también cumplen con el segundo requisito, sin embargo, la prueba asociativa: "Lo que me hace falta en la escuela es" no tuvo los efectos pronosticados, tan sólo dos cuestionarios arrojaron contenidos pertinentes, y los otros cuatro generaron contenidos indeterminados, fuera de nuestro objeto de estudio, por lo cual eliminamos esta prueba dentro del cuestionario base que se aplicó posteriormente. En este sentido y como hemos podido observar el cuestionario piloto cumplió su función ya que presentó los requerimientos de pertinencia que nuestro objeto de estudio reclama.

Anexo 2

Centro de Estudios Superiores en Educación

Maestría en Docencia

Cuestionario No. _____

Cuestionario para los alumnos de la Escuela Secundaria "José Revueltas" T. Mat.

Alumno _____

Grado _____

Grupo _____

1. ¿Qué es la escuela, qué representa para ti, qué significado tiene?
2. ¿Qué cosas valiosas encuentras en la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Tiene sentido asistir a la escuela? ¿Por qué?
4. ¿Qué buscas en la escuela, qué necesitas más?
5. ¿Cuál es el lugar de la escuela en donde más te gusta estar? ¿Por qué?
6. Si te dieran a escoger entre venir a la escuela o dejar de venir ¿Qué escogerías? ¿Por qué?
7. Los momentos más agradables en la escuela los vives cuando:
8. Enumera tres razones por las que asistir a la escuela es (importante, divertido, valioso, especial, indispensable, único, maravilloso, interesante, o necesario)

1. _____

—

2. _____

—

3. _____

—

9. Completa las siguientes ideas.

A - Cuando pienso en la escuela lo que más llega a mi mente es

B - Cuando estoy en la escuela lo que más aprecio es

C - La escuela me interesa cuando

D - Quiero la escuela porque

E - Cuando me acuerdo de la escuela imagino que

F - Cuando no voy a la escuela extraño

G - Al ir a la escuela pretendo

H - Desearía que la escuela fuera un lugar donde yo

I - La escuela es un lugar para

J - En la escuela yo puedo

K - Cuando tengo muchas ganas de ir a la escuela es porque

L - Las mejores experiencias escolares las he tenido cuando

- M - En la escuela encuentro
- N - Cuando asisto a la escuela estoy seguro de
- Ñ - La escuela me hace sentir
- O - Me gustaría que la escuela me permitiera
- P - Pienso que la escuela me ayuda a
- Q - Si tuviera que dejar la escuela me perdería de
- R - En la escuela tengo la oportunidad de
- S - Sin la escuela estaría yo
- T - Dejaría la escuela si no es porque

Anexo 3

Cuadro de contenidos registrados

FORMATIVA		INSTRUMENTAL		EXPRESIVA	
AP	Aprendizaje	PR	Prueba	RE	Recreo
EN	Enseñanza	ME	Meta alcanzar, lograr	AM	Amigos, enemigos
ES	Estudio, ser estudioso	CA	Calificaciones, sacar buenas calificaciones	PL	Platicar
TR	Trabajo escolar	IV	Inversión	DI	Diversión, alegrarnos, reír,
PE	Pensar, reflexionar, razonar, despejar mi mente	EV	Construir mi vida para hacer algo provechoso con ella, no desperdiciarla	JU	Jugar
CL	Clases, una clase perdida no se recupera jamás	PA	Pasar el año	EP	Expresar lo que pienso
MA	Maestros	PF	Preparamos para el futuro, superación para el futuro, educamos para el futuro, el futuro de lo que quiero ser, tener un buen futuro	LB	Libertad, sentirme liberado
ED	Educación	TC	Tener una carrera, ser un profesionista, iniciar una carrera, para tener de comer	CV	Convivencia
VA	Valores	SA	Ser alguien en la vida, ser alguien importante, no ser cualquier persona	CM	Compartir
CO	Conocimiento, conocer	SL	Salir adelante	CN	Comunicación con los demás
LI	Libros, cuadernos	ST	Ser un trabajador	MY	Apoyo moral de maestros y amigos
Sa	Sabiduría, saber más	SE	Seguir estudiando, escalar	AB	Es aburrida a veces
SU	Superación, como persona, como estudiante	DP	Diploma	CP	Conocer personas
IN	Inteligencia, ser listo	TF	Trofeo, torneo	LL	Llevarme bien con todos
SM	Ser mejores personas	XA	Examen, pasar exámenes	QA	Que no se hagan aburridas las clases, que sean entretenidas
FH	Formarnos como hombres, realizarnos como ciudadanos de bien	RF	Refugio para los estudiantes	Pa	Patio más grande
IC	Intercambiar conocimientos	TE	Tener estudios	Cm	Conocer a los maestros
OA	Obligación para el que quiere aprender, para eso nos	SP	Sacarle provecho	Di	Distracción, sentirme a

Anexos

	mandan los padres				gusto, de buen ánimo
CR	Crecer como personas	OP	Oportunidad que no todos tienen	Cr	Cosas recreativas
IG	te libra de la ignorancia, sin ella me quedaría burro	CT	Conseguir trabajo, tener un buen empleo	DE	Deporte
BI	Es para nuestro bien	PV	Es un privilegio	Co	Compañía
AC	Mejorar actitudes	AU	Aprendizaje útil en la vida, para el futuro	JA	Estar en el jardín
IF	Información	AR	No reprobar	MD	Materia divertida
IQ	Instalaciones y equipo	SO	Sobresalir	BH	Maestros buena honda, me agradan
BB	Biblioteca	PT	Prepararse para el trabajo	ID	Me identifico
HG	Echarle ganas	BP	Sacar buen promedio	BC	En mi casa me aburro
MT	Materias	BE	Tener buenos estudios	MM	Me caen bien los maestros
TA	Tareas, ejercicios	HV	He visto a gente que no estudia y no quiero eso para mi	HR	Echar relajo, cotorreo, desastre
NF	No ser flojo	DM	Desarrollar mi vida	TQ	Trabajar en equipo, hacer más actividades con los compañeros
PM	Periódico mural	HP	Hacer algo productivo	EX	Excursiones, salidas
Pt	Poner atención	TS	Te sirve de mucho	NV	Noviazgo
EC	Eventos, ceremonias	LZ	Prefiero la escuela que la casa me ponen a hacer trabajo	HD	Hacemos dinámicas
LE	Leer, escribir	CE	Sacar mis papeles, certificado	UN	Es una época de mi vida única
MP	Formar mi personalidad	HC	Necesito saber hacer cosas para trabajar	CG	Conocer gente
PB	Portarme bien, no hacer desastre, disciplinarme	BA	Bien académico	SC	Mi segunda casa
Ct	Concentrarme	VM	Tener una vida mejor	NC	No tener clases, que falten los maestros
Ca	Cambiar	TT	Terminar la escuela	MB	Hay mujeres bonitas
De	Desarrollar mis sentidos, la creatividad	OR	Para que se sientan orgullosos mis padres	CH	Es chido la escuela
En	Entender	NS	Llegar a nivel superior	AG	Es agradable estar
pp	Participar	Tr	Ser reconocido	BO	La escuela es bonita
CC	Conocerme a mi mismo	In	Ser el más inteligente, el mejor	TN	Tener novio, novia
		GE	Ser un gran estudiante	MG	Expresar mis gustos y mis intereses
		SU	Alcanzar un sueño	Ba	Bailar
		TF	Triunfar	CD	Correr, desplazarme
		Pf	Platicar del futuro	SF	Ser feliz
		ap	Agradecérselo a mis padres	VV	Tener experiencias, vivencias
		so	Sentirme orgulloso	pp	Los problemas personales
		mc	Aprender cosas de mi carrera		
		dp	Dejar de ser pobre		
		mv	Reflexionar que hago con mi vida		
		sm	Ser mejor que mi familia		
		YE	Mi familia necesita que yo estudie, tengo que ayudar		

41 ideas de valor

52 ideas de valor

47 ideas de valor

Anexo 4

Pregunta N° 1 ¿Qué es la escuela, qué representa para ti, qué significado tiene?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ
1	EN			ΑΠ			ΦΗ	ΤΧ	
2	ΑΠ						ΙΧ		
3	ΑΠ			ΑΠ			ΟΑ		
4	ΑΠ				ΤΧ	ΕΠ		ΧΤ	
5	ΑΠ			ΑΠ			ΕΣ	ΧΤ	
6	ΑΠ			ΑΠ				Πζ	
7	ΕΣ		ΑΜ	ΣΥ		ΛΒ	ΑΠ	ΠΦ	
8	ΑΠ	ΠΦ					ΕΣ		
9	ΑΠ	ΣΑ		ζΑ			ΕΣ		
10	ΕΔ			ΕΣ			ΣΜ		
11	ΑΠ			ΑΠ	ΤΧ			ΠΦ	
12	ΑΠ			ΧΟ	ΣΠ			ΠΦ	
13	ΕΣ			ΣΥ	ΤΧ		ΧΡ		
14	ΕΣ			ΑΠ				ΠΦ	
15	ΕΣ			ΕΣ			ΑΠ		
16	ΕΔ			IN			ΑΠ		
17	ΑΠ	ΠΡ		ΣΜ				ΣΕ	ΣΧ
18	ΑΠ			ζΑ	ΜΕ		ΑΠ		
19	ΕΣ	ΠΦ		ΕΝ				ΣΑ	
20	ΑΠ			ΑΠ		Χζ		ΣΕ	
21	ΑΠ			ΕΣ			ΧΟ		
22	ΑΠ			ΑΠ					
23	ΕΝ				ΣΑ				
24		ΣΑ		ΕΣ					
25		ΣΤ		ΑΠ		ΧΝ			
26	ΑΠ				ΤΧ				
27		ΡΦ		ΕΔ					
28	ΑΠ	ΤΕ		ΑΠ					
29				ΑΠ		Χζ			
30	ΕΣ			ΑΠ	ΜΕ				
31	ΕΣ								
32	ΑΠ								
33	ΕΝ								

T	29	8	1	25	8	5	15	10	1
---	----	---	---	----	---	---	----	----	---

Anexo 5

Pregunta N° 2 ¿Qué cosas valiosas encuentras en la escuela?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ
1		ΑΠ		ΕΣ		ΑΜ	ΑΠ	ΤΧ	
2	ΕΣ		ΑΜ	ΕΝ			ΜΑ		
3	ΕΔ			ΛΙ			ΕΝ		
4	ζΑ			Σα		ΑΜ			ΜΨ
5	ΜΑ			ΛΙ		ΘΥ	ΜΑ		ΑΜ
6				ΜΑ			ΛΙ		
7	ΕΣ			ΜΑ		ΑΜ	ΧΟ	ΠΦ	ΑΜ
8	ΧΟ						ΜΑ		ΑΜ
9	ΕΝ					Χζ			ΜΨ
10	ΛΙ			IN			ΜΑ	ΣΑ	ΑΜ
11	ΧΟ			ΕΝ			ΜΑ		
12	ΕΝ					Χζ			ΑΜ
13	ΤΡ			ΜΑ			ΧΟ	ΠΦ	ΑΜ
14		ΤΦ		ΕΣ	ΟΠ		ΜΑ		ΑΜ
15		ΤΦ		ΕΝ			ΕΝ	ΑΥ	
16	ζΑ							ΠΦ	
17	Σα	ΤΧ				ΑΜ	ΕΝ		ΑΜ
18	ΜΑ			ΕΝ			ΕΝ		

Anexos

19		ΤΦ				ΑΜ	ΜΑ		ΑΜ
20	ΛΙ			ΕΣ			ΕΔ	ΠΦ	ΑΜ
21	ΕΣ						ΕΝ		
22			ΑΜ	ΕΔ					
23	ΜΑ			ΜΑ		ΑΜ			
24	ΜΑ			ΕΔ					
25	ΛΙ			ΕΣ					
26	ΜΑ			ΑΠ		ΑΜ			
27				ΛΙ					
28			ΑΜ	ΑΠ					
29	ΛΙ			ΕΝ					
30	ΛΙ			ΕΔ		ΑΜ			
31	ΜΑ								
32	Σα		ΑΜ						
33	ΕΝ	ΠΦ							
T	25	6	4	23	1	11	17	7	12

25		ΣΑ		ΑΠ					
26		ΣΑ			ΣΑ				
27		ΤΧ		ΒΙ					
28		ΤΕ		ΣΥ					
29	ΕΣ			ΟΑ					
30		ΠΤ		ΑΧ					
31	Σα								
32	ΑΠ								
33	ΑΠ								
T	23	9	3	20	10	1	13	8	1

Anexo 6

Pregunta N° 3 ¿Tiene sentido asistir a la escuela?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ
1		ΞΑ		ΑΠ			ΑΠ		
2	ΑΠ			ΑΠ			ΙΧ		ΧΠ
3	ΑΠ		ΑΜ		ΑΥ		ΑΠ		
4	ζΑ				ΑΥ		ΧΟ		
5	ΕΝ			ΣΑ			Σα		
6	ΑΠ				ΧΤ		ΧΛ		
7	ΧΛ			ΕΣ				Ες	
8		ΑΥ		ΑΠ				ΑΥ	
9	ΣΑ			ΦΗ			ΑΠ		
10	ΑΠ			ΑΠ			ΑΠ		
11	ΑΠ		ΑΒ	ΑΠ				ΣΑ	
12	ΕΝ			ΑΠ				ΤΧ	
13	ΕΣ				ΣΕ			ΣΑ	
14		ΑΡ		ΑΠ		ΠΛ		ΜΕ	
15	ΑΠ			ΑΠ			ΙΓ		
16			ΑΒ		ΤΧ			ΣΕ	
17	ΑΠ			ΑΠ			ΦΗ		
18	Σα				ΤΧ		ΑΠ		
19	ΑΠ			ΑΠ			Σα		
20	ΑΠ			ΑΠ				ΣΑ	
21	ΙΓ				ΣΑ		ΕΝ		
22	ΑΠ				ΙΝ				
23	ΑΠ				ΣΑ				
24		ΣΟ		ΑΠ					

Anexo 7

Pregunta N° 4 ¿Qué buscas en la escuela que necesitas más?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΕ
1		ΜΕ		ΑΠ				ΤΧ	
2	ΑΠ				ΒΠ		ΣΥ		
3							ΕΝ		
4	ζΑ		ΛΛ	Σα				ΠΦ	
5	ΕΣ	ΠΑ				Χμ		ΠΦ	
6	ΕΣ						ΣΥ		
7	ΕΣ		ΑΜ		ΣΑ		ΧΟ		
8	ΕΝ		ΘΑ				ΑΠ		
9	ΑΠ			ΣΥ				ΒΕ	
10		ΧΑ		ΑΠ			ΑΠ		
11	ΧΟ			ΑΠ					
12	ΑΠ					Δι			ΡΕ
13			ΑΜ			ΑΜ	ΧΟ		ΑΜ
14	ΛΙ					Χρ	ΧΟ		
15	ΙΘ		Πα		ΣΑ				Χο
16			ΘΥ		ΧΤ				ΑΜ
17	ΕΑ			ΑΠ					ΑΜ
18	ΙΘ		Πα	ΣΥ			ΑΠ		
19	ΙΘ		Πα	ΑΠ			ΑΠ		
20	ΙΦ							ΠΦ	
21	ΙΝ						ΧΟ		
22	ΑΠ		ΑΜ		ΤΧ				
23	ΙΘ			ΑΠ		ΑΜ			
24		ΤΧ		ΕΣ					
25	ΙΘ			ΕΣ					
26	ΜΑ					ΘΥ			
27	ΕΣ			ΕΣ					
28	ΕΣ					ΔΕ			
29	Σα			ΑΠ					
30	ΕΣ			ΣΥ					

Anexos

31	ΜΑ								
32	Σα								
33	ΑΠ								
T	27	4	9	14	5	7	11	5	5

Anexo 8

Pregunta N° 5 ¿Cuál es el lugar de la escuela en donde más te gusta estar?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ
1			PE			AM	ΧΛ		
2	ΧΛ						ΑΠ		
3			Πα	ΧΛ			ΧΛ		
4							BB		
5			ΔΕ			ΘΥ			Πα
6			Πα			Πα	ΧΛ		
7			ΘΑ	ΧΛ					Πα
8			Πα						Πα
9			AM	ΧΛ					AM
10			ΘΥ			Πα			Χς
11			ΠΛ			Πα	ΧΛ		
12			Χς			ΜΗ	ΧΛ		
13	ΧΛ					ΘΥ			Πα
14	ΧΛ					Πα			Πα
15			PE	ΧΛ					
16			ΘΥ			Πα			ΙΔ
17	ΧΛ								AM
18	ΧΛ					Δι			Πα
19			PP			Πα	ΧΛ		
20	ΧΛ					Χς			Χς
21			PE				ΧΛ		
22			Δι	BB					
23			PP	ΧΛ					
24	BB					Πα			
25			Χς	ΧΛ					
26	ΧΛ					Πα			
27			ΠΛ	BB					
28			ΜΔ			Χς			
29			ΜΔ			Πα			
30	ΧΛ					Πα			
31	ΧΛ								
32	ΧΛ								
33			Πα						
T	11	0	21	8	0	17	9	0	11

Anexo 9

Pregunta N° 6 Si te dieran a escoger entre venir a la escuela o dejar de venir ¿Qué escogerías?

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ	ΦΟ	IN	ΕΞ
1			ΣΑ			TX			XT
2			ΣΕ					ΑΠ	
3	ΑΠ				ΣΑ				HX
4	ΑΠ				ΕΣ				
5			ΣΑ		ΛΖ				ΣΑ
6	EN				ΙΓ				ΠΦ
7	ΕΣ				ΑΠ				Ες
8	ΑΠ								Ες
9	ΑΠ				ΣΑ				AM
10			BX			AB			
11			ΤΣ		Χς				ΗΠ
12	ΑΠ				Σα			ΑΠ	
13	ΑΠ				ΣΥ				ΑΥ
14	ΑΠ				ΑΠ			ΑΠ	
15	ΑΠ				ΛΖ				ΔΜ
16			Δι		ΧΕ				
17	ΑΠ				ΣΜ				ΠΦ
18			TX			ΣΑ		ΑΠ	
19			TX			ΑΠ			Ης
20			ΛΖ			ΑΠ			ΣΕ
21	ΑΠ						AB		
22				AM			MM		
23			ΛΖ			ΣΑ			
24			ΣΑ			ΑΠ			
25			ΣΑ						
26	ΕΣ		ΣΕ						
27									
28	ΕΣ								
29	ΕΣ								
30			XT			ΣΑ			
31			ΣΕ						
32	ΕΣ								
33						BX			
T	16	13	3	10	10	3	4	12	2

Anexo 10

Pregunta N° 7 Los momentos más agradables en la escuela los vives cuando

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ
1			AM			Xζ	EN	ΞA	
2		XA	AM			AM			Xζ
3			Xζ			AM			
4			AM			AM	ΕΣ		ΘΥ
5									PE
6			Xζ			ΘΥ	XΛ		ΔΕ
7	ΕΣ		HP			AM	ΑΠ		
8			Xζ						ΘΥ
9			AM			ΕΞ			ΠΛ
10			Xζ			ΔΙ			PE
11	XΛ					Xζ			ΠΛ
12			Xζ			ΠΛ			ΔΕ
13			PE		XA				AM
14			ΔΕ			ΠΛ			PE
15			ΔΕ	ΑΠ		ΘΥ			PE
16			ΘΥ			Xζ			PE
17			TΘ			AM			AM
18			TΘ			Xζ	ΑΠ		
19			AM		XA				ΕΞ
20			ΘΥ			Xζ	ΑΠ		Xζ
21			PE				ΕΣ		
22			ΕΞ			ΗΔ			
23			AM			AM			
24			ΠΛ	ΑΠ		Xζ			
25						ΔΙ			
26			Nζ			Xζ			
27					ΞA				
28			Xζ			Xζ			
29			PE			ΘΥ			
30						AM			
31			ΘΥ						
32	ΕΣ								
33			AM						
T	3	1	27	2	3	24	7	1	16

Anexo 11

Pregunta N° 8 Enumera tres razones por las que asistir a la escuela es valioso

X N°	1ρο			2δο			3ρο		
	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ	ΦΟ	ΙΝ	ΕΞ
1	TP	ΞA		ΑΠ	OP	AM	ΑΠ	TX	
2	ΑΠ						ζA	ΣA	
3	ΑΠ	ΠΦ	AM	ΑΠ	ΣA	AM	ΑΠ	TX	ΔΙ
4	ΑΠ							OP	Δι
5		ζM							
6	ΑΠ	XT	ΘΥ				ζA	OP	
7				ΕΣ		ΔΕ	XO	Eζ	AM
8	ΑΠ	ΠΦ	ΔΙ	XΛ	XT	ΔΙ		ΣΕ	BH
9	ΑΠ		AM	ΑΠ	ΣΛ	ΔΙ	ζA	ΣA	ΘΥ
10	ΑΠ		ΘΥ	ΑΠ					
11	ΑΠ	TE	ΔΙ				ΑΠ	XT	
12	ΑΠ		Xζ		XT	ΔΙ	ΑΠ	ΣA	
13	ΑΠ	ΠΦ						ΠΦ	Xζ
14	ΑΠ	TX					XO	TX	YN
15		TX		ΑΠ		ΘΥ	ΕΣ		AM
16	ΑΠ		ΘΥ	ΦH	TX		OA		AM
17	ΑΠ		AM					ΣA	AM
18	Σα	XT	AM	ΑΠ	ΠΦ				
19		TT	AM		BA	AM	ΑΠ	XT	ΔΙ
20	ΑΠ						XΛ	ΣA	AM
21	ΑΠ		ΔΙ						
22									
23	ΑΠ								
24		ΣA		ΑΠ		XΓ			
25	ΕΣ	Eζ		ΑΠ					
26	ΑΠ								
27	ΑΠ		Xζ	Σα	ΣA				
28				ΑΠ		Xζ			
29									
30				Σα					
31	ΕΣ		ΘΥ						
32	ΑΠ		ΔΙ						
33									
T	23	13	15	14	9	10	13	15	12

Anexo 12

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión			relacionada
------------	------------------------	-----------	--	--	-------------

Anexos

<p>A</p> <p>Cuando pienso en la escuela lo que más llega mi mente es:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Educación. -Examen. -Leer. -Estudiar. -Mis compañeros, amigos, estar con ellos, conocer amigos -Acabar una carrera. -Inteligencia. -Aprender. -Sacar las mejores calificaciones. -Echarle ganas. -Las materias. -Libros y cuadernos. -Tareas. -No tener clase. -Pasar las materias. -No reprobar. -Llegar a nivel superior. -No ser flojo. -El estudio. -Los maestros. -Enseñanza. -Las clases. -Jugar. -El conocimiento. -Tener una carrera. -Los maestros me agradan. -Recibirme. -Ser mejor. -Mi futuro. -El trabajo escolar. -Cumplir mis obligaciones. -Hacer la tarea. 	<p>Formativa Instrumental Formativa Formativa Expresiva</p> <p>Instrumental Formativa Formativa Instrumental</p> <p>Formativa Formativa Formativa Formativa Expresiva Instrumental Instrumental Instrumental Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Expresiva Formativa Instrumental Expresiva Instrumental Formativa Instrumental Formativa Formativa Formativa</p>	<p>FO 8</p> <p>Asociación</p>	<p>IN 6</p> <p>Contenidos registrados</p> <p>interesantes. -Hay convivios. -Es divertida. -Estoy en clase. -Hago la tarea. -Se que me hace falta. -En Educación Física, cuando juego fútbol. -Pienso en el futuro que lo voy a necesitar. -Las materias. -Jugamos en el patio. -Aprendo. -En todo momento. -En el receso. -Se dan las clases interesantes y no aburridas. -Me platican qué pasaría si no estudiara. -Evalúan. -Leo un buen libro. Tengo problemas, necesito ayuda -Hay eventos, ceremonias importantes. -Hablan de la vida. -Hay mujeres bonitas.</p>	<p>EX 11</p> <p>Dimensión relacionada</p> <p>Expresiva Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva</p> <p>Instrumental</p> <p>Formativa Expresiva Formativa Indeterminada Expresiva Expresiva</p> <p>Instrumental</p> <p>Instrumental Formativa Expresiva</p> <p>Formativa</p> <p>Expresiva Expresiva</p>
<p>FO 19</p> <p>Asociación</p>	<p>IN 9</p> <p>Contenidos registrados</p> <p>B</p> <p>Cuando estoy en la escuela lo que más aprecio es:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estar con los amigos. -Convivir con todos. -Las clases. -Aprender. -Estar en el salón. -Las materias -El trabajo. -Que no haya clases. -Estudio, estudiar -La educación. -Tener información. -La enseñanza. -Los maestros. -La enseñanza. -Jugar. -El recreo. -El periódico mural. -Poner atención. -El conocimiento. -El trabajo escolar. -Los libros. 	<p>EX 3</p> <p>Dimensión relacionada</p> <p>Expresiva Expresiva Formativa Formativa Indeterminada Formativa Formativa Expresiva Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Expresiva Expresiva Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa Formativa</p>	<p>FO 8</p> <p>Asociación</p>	<p>IN 6</p> <p>Contenidos registrados</p> <p>D</p> <p>Quiero la escuela porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendo, quiero aprender. -Te distrae. -Enseñan cosas nuevas, cosas que desconozco, muchas cosas. -Puedo leer. -Simplemente me gusta. -Es divertida, me divierto. -Es chida. -Es interesante. -En un futuro me puede servir de mucho. -Te ayuda no desperdiciar mi vida. -Voy a superarme. -Es un buen futuro. -Me agrada, es agradable. -Son buenos los maestros, me agradan. -Es algo único, interesante, valioso. -Es como mi casa, he vivido tres años aquí con mis amigos que lo considero como hermanos. -Quiero conocer. -Puedo saber más. -Conozco amigos, tengo amigos. -Tengo maestros. -Es bonita. -Me interesa estudiar. -Es mi personalidad. -Es necesaria. -Juego. -Sin ella no sería alguien en la vida. -Me educa. 	<p>EX 11</p> <p>Dimensión relacionada</p> <p>Formativa Expresiva Formativa</p> <p>Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental Instrumental</p> <p>Instrumental</p> <p>Instrumental Instrumental Expresiva Expresiva</p> <p>Genérica</p> <p>Expresiva</p> <p>Formativa Formativa Expresiva</p> <p>Formativa Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva Instrumental</p> <p>Formativa</p>
<p>FO 14</p> <p>Asociación</p>	<p>IN 0</p> <p>Contenidos registrados</p> <p>C</p> <p>La escuela me interesa cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuando hay proyectos interesantes, algo fuera de lo normal, cosas nuevas -Cuando enseñan. -Cuando apruebo. -Estudio. -En los exámenes, paso los exámenes. -Hablamos de varias cosas 	<p>EX 5</p> <p>Dimensión relacionada</p> <p>Expresiva</p> <p>Formativa Instrumental Formativa Instrumental</p> <p>Expresiva</p>	<p>FO 8</p> <p>Asociación</p>	<p>IN 6</p> <p>Contenidos registrados</p>	<p>EX11</p> <p>Dimensión</p>

Anexos

	-Realizara manualidades. -Pudiera saber más. -Pudiera estar toda mi vida. -Pudiera ser mejor. -Fuera la mejor.	Expresiva Formativa Formativa Expresiva Formativa Instrumental
--	--	---

FO 10 IN 4 EX 19

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
I La escuela es un lugar para:	-Aprender cosas importantes. -Conocer todo tipo de gente. -Estudiar. -Obtener más conocimientos. -Jugar y aprender. -Todos. -Expresarse. -Convivir. -Conocer. -El desarrollo de uno. -Disciplinarse. -Saber cosas. -Alegamos la vida. -Trabajar. -Escribir. -Divertirse.	Formativa Expresiva Formativa Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Formativa Formativa Formativa Formativa Expresiva Formativa Formativa Expresiva

FO 9 IN 0 EX 7

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
J En la escuela yo puedo:	-Educarme. -Aprender. -Jugar. -Leer. -Decir lo que quiero y siento / expresarme. -Divertirme. -Hacer nada. -Conocer cosas. -Estudiar. -Entender. -Tener cosas valiosas. -Platicar. -Hacer casi todo. -Participar. -Llegar a ser alguien. -Ser mejor que todos. -Convivir. -Salir adelante. -Expresar mis conocimientos. -Salir triunfando. -Correr. -Echar desastre. -Escribir.	Formativa Formativa Expresiva Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva Indeterminada Formativa Instrumental Instrumental Expresiva Instrumental Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Formativa

FO 9 IN 5 EX 8

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
K Cuando tengo muchas ganas de ir al escuela es porque:	-Quiero aprender, voy a aprender. -Necesito aprender. -Va haber convivio, extraño convivir. -Hay clase de música. -Quiero desaburrirme, estoy aburrida -Hay clase Educación Física. -Quiero estudiar, me gusta estudiar. -Me interesa. -Quiero echarle ganas. -Tengo que saber lo de matemáticas.	Formativa Instrumental Expresiva Formativa Expresiva Formativa Formativa Indeterminada Formativa Formativa

	-Hay fútbol. -Sucederá algo interesante. -Quiero ver a mis amigos. -Me gusta. -No tengo estudios, quiero tener. -Hay examen. -Realicé algo bien. -Va a pasar algo interesante. -Hay examen. -Extraño a los maestros. -Quiero distraerme. -Necesito ver a alguien. -Va a ver una salida o un torneo. -Quiero seguir estudiando. -Tengo un trabajo que entregar.	Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental Instrumental Instrumental Expresiva Instrumental Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental Instrumental
--	--	--

FO 6 IN 7 EX 11

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
L Las mejores experiencias escolares las he tenido cuando:	-Estoy con mis amigos, conozco amigos. -Estudio. -Estoy en el taller. -Hay examen, paso los exámenes. -Hay excursiones. -Me acuerdo lo que hice con mis amigos. -Enseñan. -Sacó buenas calificaciones. -Hacen convivios. -Me reconocen que hice algo bien. -Hablan los maestros conmigo. -Algo las cosas bien. -Aprendo. -Pongo atención a la clase. -Convivo con mis compañeros. -Me dan un reconocimiento. -Entrego trabajos escolares. -Llega el maestro. -Juego, hecho relajo. -Estoy en receso. -Me río. -Cuento chistes. -Oigo del futuro que podemos tener. -Imagino que soy el mejor. -El día de muertos. -No reprobó. -Tuve novio. -Hay evaluaciones. -Besé por primera vez. -Me escuchan y me ayudan los maestros. -Paso el año. -Cuando trabajo en equipo.	Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Formativa Instrumental Expresiva Instrumental Expresiva Formativa Formativa Formativa Expresiva Instrumental Instrumental Instrumental Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental Instrumental Expresiva Expresiva

FO 7 IN 10 EX 15

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
M En la	-Amigos / compañeros. -Sabiduría. -Muchas cosas. -Materias interesantes. -Conocimientos.	Expresiva Formativa Indeterminada Formativa Formativa

Anexos

escuela encuentro:	-Valores importantes. -Maestros. -Experiencias. -Cosas nuevas / cosas buenas / maravillosas. -Entretención. -Compañía. -Amistad. -Educación. -Aprendizaje. -Libros. -Un lugar para ser mejor. -Cosas divertidas. -Estudio -Reencuentros inesperados. -Enseñanza. -Oportunidades. -Un refugio. -Enemigos. -Convivencia. -Un buen futuro.	Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Formativa Formativa Formativa Instrumental Expresiva Formativa Expresiva Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental
--------------------	--	---

FO 9 IN 3 EX 11

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
N Cuando asisto a la escuela estoy seguro de:	-Algún día agradecerse a mis padres. -Mi mismo. -Voy a ser más. -Aprender más / varias cosas. -Aprender todo lo necesario. -Ser alguien. -No tener problemas. -Estudiar. -Echarle ganas. -Voy hacer un buen hombre. -Poner atención. -Salir de la escuela con muchas cosas. -Voy a ser una persona sobresaliente. -Sacar buenas notas. -Que no van a venir los maestros. -No reprobar. -Pasar los temas y las materias. -Que voy a lograr mis metas. -Tener una vida mejor. -Pasar el año. -Trabajar. -Convivir. -Estar feliz. -Sacar buenas calificaciones. -Que será un día bonito.	Instrumental Formativa Instrumental Formativa Instrumental Instrumental Expresiva Formativa Formativa Formativa Instrumental Instrumental Instrumental Expresiva Instrumental Instrumental Instrumental Instrumental Instrumental Formativa Expresiva Expresiva Instrumental Expresiva

FO 7 IN 12 EX 4

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
Ñ Escuela me hace sentir:	-Inteligente. -Muy bien, cuando estoy con mis amigos. -A gusto. -Feliz, no acordarme de mis problemas. -Divertido. -Que es mejor que el hogar. -Grande. -Mejor de ánimo -Que no estoy solo. -Seguro de mi mismo. -Como si estuviera en casa. -Alegre. -Que puedo encontrarme con mi	Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Instrumental Instrumental Expresiva Expresiva Formativa Expresiva Expresiva Instrumental

	nueva vida. -Chido. -Sabio. -Muy hábil. -Muy orgulloso. -Agradable. -Emoción por expresarme. -Bien alivianada. -Libre.	Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva
--	--	---

FO 4 IN 4 EX 13

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
O Me gustaría que la escuela me permitiera.	-Jugar más tiempo. -Hacer deporte. -Leer más. -Venir con ropa normal. -Tener más dinámicas. -Escoger las materias que me gustan. -Traer mi patineta. -Aprender más. -Pasar los tres años y poder ir a la prepa. -Ir con tenis de cualquier color. -Descansar más. -Ver más allá de lo que es. -Echar un poco de coto. -Dejar salir mis ideas / expresarme. -Hacer cualquier cosa. -Más receso. -Regresar al 2do C. -Ir con ropa civil. -Divertimos. -Los gustos que quiero. -Quedarme horas extras para aprender más. -Estudiar más. -Que me enseñen lo que quiero de carrera. -Convivir más. -Más excursiones. -Sobresalir. -Vivir ahí. -Bailar. -Sacar buenas calificaciones. -Platicar. -Ir sin uniforme y sin credencial. -Tener un taller de música. -Seguir estudiando. -Ser radiotécnico. -Correr. -Tener novio. -Traer piercing en la ceja. -Salir más temprano, cuando quiera y fumar.	Expresiva Formativa Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Formativa Formativa Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva Formativa Formativa Instrumental Expresiva Expresiva Instrumental Expresiva Expresiva Instrumental Expresiva Instrumental Instrumental Expresiva Expresiva Expresiva Expresiva

FO 7 IN 6 EX 25

Asociación	Contenidos registrados	Dimensión relacionada
P Pienso que la escuela me ayuda a:	-Aprender. -Ser cada día mejor. -Razonar, pensar. -No ser ignorante. -Estudiar. -Salir adelante. -Ser más inteligente. -Dejar de ser gente de escasos recursos. -Olvidar mis problemas -Superarme para el futuro.	Formativa Formativa Formativa Formativa Instrumental Formativa Instrumental Expresiva Instrumental

Anexos

FO 8	-No tengo los suficientes recursos económicos. -Quiero aprender más. -Tengo que tener una carrera. -Nunca la dejaría. -Sirve para ser alguien. -Quiero estudiar. -No tengo dinero. -Tengo problemas. -Me hace falta saber. -Tengo necesidad. -Aprendo. -Todos mis hermanos no estudian. -Es obligatorio. -Sin ella no sería mejor. -Se afecta la economía. -No quiero trabajar todavía. -Es algo necesario en la vida diaria.	Instrumental Formativa Instrumental Indeterminada Instrumental Formativa Instrumental Expresiva Formativa Instrumental Formativa Instrumental Formativa Instrumental Instrumental Instrumental Formativa
IN 19	EX 2	

Anexo 13

Asociación N

Frecuencia de categoría

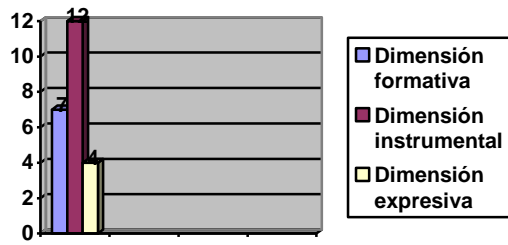


Tabla 32

Asociación R

Frecuencia de categoría

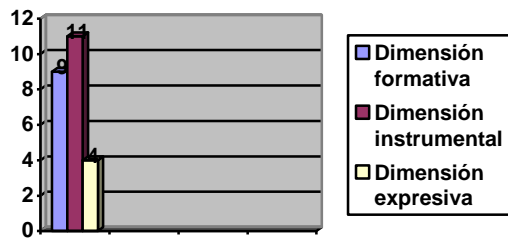


Tabla 37

Asociación T

Frecuencia de categoría

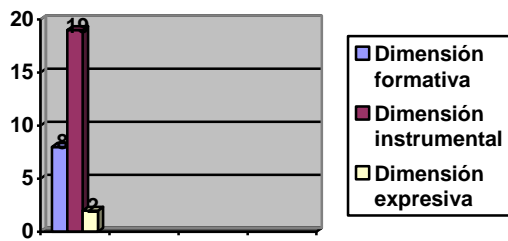


Tabla 39

Anexo 14

Asociación P

Frecuencia de categoría

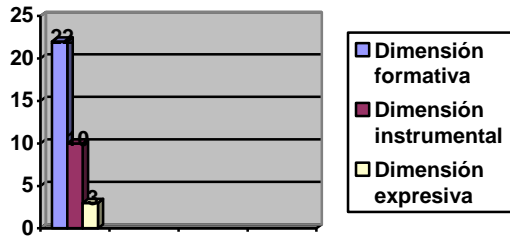


Tabla 35

Asociación Q

Frecuencia de categoría

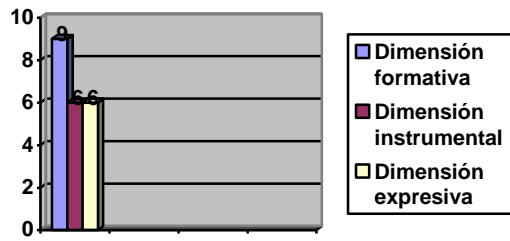


Tabla 36

Asociación S

Frecuencia de categoría

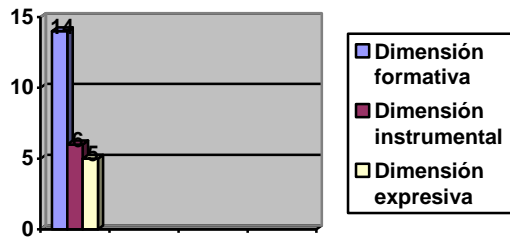


Tabla 38

Asociación L

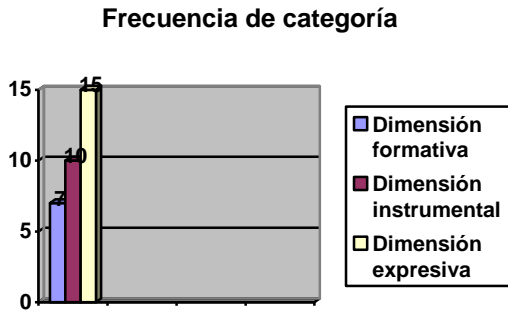


Tabla 30

Asociación Ñ

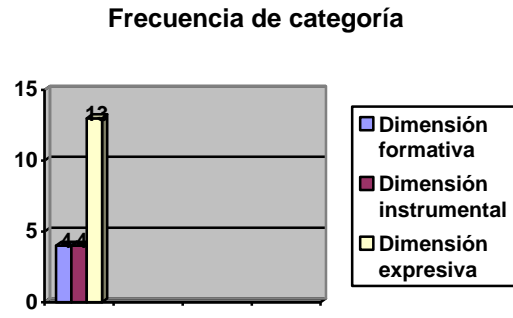


Tabla 33

Asociación M

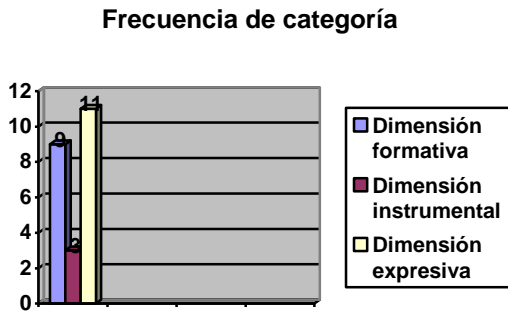


Tabla 31

Asociación O

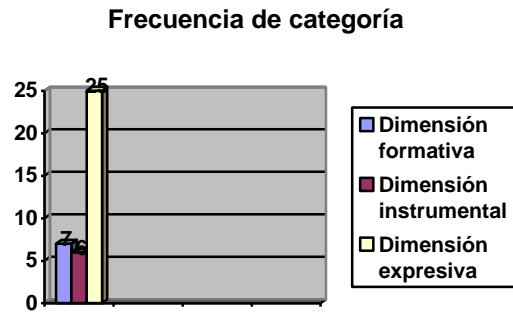


Tabla 34

Anexo 16

	1ER AÑO			2DO AÑO			3ER AÑO		
	FO	IN	EE	FO	IN	EE	FO	IN	EE
1-T	29	8	1	25	8	5	15	10	1
2-T	25	6	4	23	1	11	17	7	12
3-T	23	9	3	20	10	1	13	8	1
4-T	27	4	9	14	5	7	11	5	5
5-T	11	0	21	8	0	17	9	0	11
6-T	16	13	3	10	10	3	4	12	2
7-T	3	1	27	2	3	24	7	1	16
8-T	23	13	15	14	9	10	13	15	12
	157	54	83	116	46	78	89	58	60

Frecuencia de subcategorías por grupo

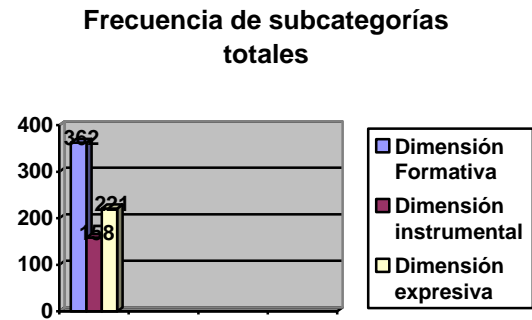


Tabla 41

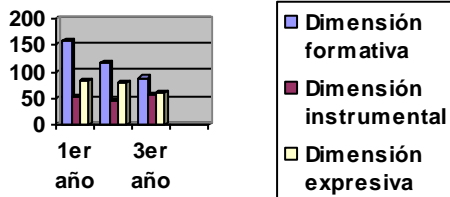


Tabla 40

Porcentajes totales

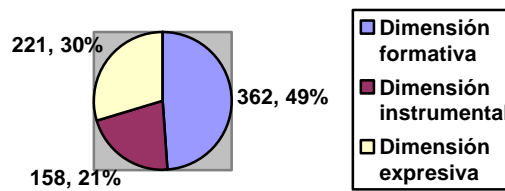


Tabla 42

ASOCIACIÓN	FO	IN	EX
A	19	9	3
B	14	0	5
C	8	6	11
D	8	6	11
E	12	19	12
F	9	0	9
G	16	4	3
H	10	4	19
I	9	0	7
J	9	5	8
K	6	7	11
L	7	10	15
M	9	3	11
N	7	12	4
Ñ	4	4	13
O	7	6	25
P	22	10	3
Q	9	6	6
R	9	11	4
S	14	6	5
T	8	19	2
	216	147	187

Frecuencias de subcategorías
totales

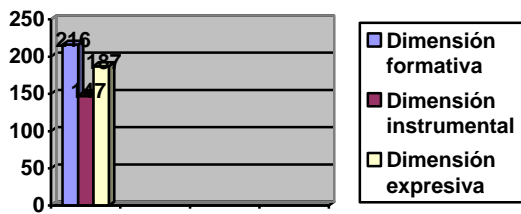


Tabla 43

Porcentajes totales

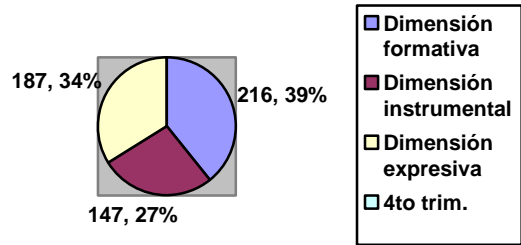


Tabla 44

