

SIGNIFICADO DE COLEGIO CONSTRUIDO A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA “VOLVER A LA ESCUELA”¹

Meaning of school built from the students' social representations of the “back to school” program

Buitrago, L.
Moreno, V. y Velandia, J.



All alone at recess - por: Tim & anette - tomada de: www.sxc.hu

RESUMEN

Hablar de las representaciones sociales que construyen los seres humanos supone interpretar los significados individuales que estos le dan a la realidad en la que se encuentran inmersos. Se realizó un acercamiento para identificar las representaciones sociales de colegio construidas por los estudiantes del aula de aceleración del programa “Volver a la Escuela” en el Colegio Distrital Robert F. Kennedy (IED) de Bogotá. La muestra está compuesta por diez estudiantes seleccionados intencionalmente, cinco hombres y cinco mujeres, hijos de recicladores, vendedores ambulantes e institucionalizados, que no presentan ninguna deficiencia cognitiva. La metodología utilizada consistió en recolección de diarios de campo, narraciones, entrevistas semiestructuradas y utilización del dibujo. La consolidación de los resultados se realizó por medio de la Teoría Fundamentada. Esta aproximación muestra que los estudiantes otorgan significado al colegio de acuerdo con sus historias de vida. Para algunos se convierte en una oportunidad que les ofrece el Estado como mecanismo de incluirlos socialmente; también es un espacio que les permite socializar y compartir vivencias y experiencias similares, acceder a la tecnología y a los recursos a los que no habían tenido acceso por las mismas condiciones socioeconómicas en que se encuentran. Se evidencia que la denominación “aula de aceleración” los incluye pero a la vez los estigmatiza dentro del contexto escolar.

Palabras claves:

Representación social, dibujo como sistema de representación, “Volver a la Escuela”.

Keywords:

Social representation, drawing as representation system, “Back to School”.

Recibido: 27/02/2012
Aprobado: 10/06/2012

1. Proyecto de investigación formativa llevado a cabo en el Programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia. Línea de investigación en Cultura Organizacional. Grupo DHEOS.
Asesora del proyecto de investigación: Luz Esperanza Buitrago.
Participan como investigadores principales los estudiantes de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia Victoria Moreno Calderón y Jennifer Liliana Velandia Gelvez. victoriamorencalderon@yahoo.es

ABSTRACT

Speaking of social representations built by human beings involves interpreting individual meanings given to the reality in which they are immersed. An approach was done to identify the social representations built by the students in the acceleration classroom of the “Back to School” program in the District School Robert F. Kennedy in Bogota. The sample consists of ten students selected intentionally, five men and five women, children of recyclers, street and institutionalized vendors, which exhibited no cognitive impairment. The methodology consisted of collecting field journals, narratives, semi structured interviews and drawing. The consolidation of the results was performed using the Grounded Theory. This approach shows that students give meaning to school according to their life stories. For some it becomes an opportunity offered by the State as a mechanism of social inclusion, it is also a space that allows them to socialize and share experiences, access to technology and resources not accessed before due to the same socioeconomic conditions in which they find themselves. It is evident that the term “acceleration classroom” includes them, but also stigmatizes them within the school context.

Introducción

Pensar e imaginar una posibilidad de hacer un aporte a la educación de la población más vulnerable fue lo que nos llevó a realizar esta investigación. En la actualidad se atiende la demanda de incluir en el sistema de educación a los niños, niñas y jóvenes que por diferentes circunstancias no han podido acceder al sistema regular de educación; el programa “Volver a la Escuela” convoca parte de esta población con estrategias de afrontamiento que van más allá del mero hecho de enseñarles a leer y escribir, pues busca ofrecerles la posibilidad de incluirlos socialmente, de desarrollar sus capacidades intelectuales y de interactuar en comunidad.

En este sentido, se hace necesario revisar las estrategias utilizadas en el programa e identificar la paradoja de sentido y responsabilidad, que abarca no solo el pasado y el presente, sino además trasciende el futuro de los individuos a los cuales dirige sus esfuerzos. Esta investigación indaga e intenta comprender la representación social de colegio que los sujetos construyen a través de sus experiencias desde una perspectiva crítica que cuestiona las creencias arraigadas en el adulto de pensar que se debe hacer todo en favor “de”.

Es necesario volcar la mirada hacia los que se benefician, y examinar si se cumplen los objetivos planteados. Cuando se les permite compartir sus experiencias, se extraen de ellas elementos

de éxito o fracaso que son importantes a la hora de crear estrategias en pro de mejores resultados como producto de una tarea ardua. A partir del conocimiento de primera mano de las experiencias particulares de los individuos se funda una estrategia para afrontar la falta de información disponible al analizar temas relacionados; se recopila información disponible sobre los mecanismos de afrontamiento de las distintas problemáticas que se viven en el aula y que involucran a los actores con impactos positivos y negativos.

Los mecanismos de exigibilidad de políticas públicas deben ir más allá de garantizar el derecho a la educación, deben re-dignificar al ser humano y en especial la dignidad de los más pequeños que se encuentran involucrados en un conflicto en el cual no tienen otra opción que tratar de sobrevivir. En Bogotá el programa “Volver a la Escuela” aúna sus esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de la población desprotegida, y así dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución de 1991 y que se enmarca en las políticas públicas.

El propósito de este trabajo fue realizar un acercamiento crítico al programa –partiendo de una investigación cualitativa, basada en la teoría de las representaciones sociales expuesta por Abric–, realizado en el Colegio Robert F. Kennedy (IED), ubicado en la localidad de Engativá. La



información se recopiló a partir de una serie de visitas, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, dibujos elaborados y socializados por los estudiantes del aula de aceleración. El análisis de la información recolectada se efectuó a partir de la teoría fundamentada.

Representación social

La representación social es un fenómeno transversal a la sociedad. Es una actividad humana que trasciende en el tiempo y en el espacio, cobra significados y diversas funciones dependiendo del contexto en el cual se instaura; “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, y que determina su comportamiento o sus prácticas” (Abric, 2001).

En este sentido, lo primero que se debe tener claro es qué es representar; representar hace referencia a traer “algo” a la mente, pero este “algo” está mediado por la experiencia, depende de un espacio, de un lugar y de un tiempo para que sea significativa y cobre sentido para el individuo o para la sociedad.

Desde la psicología social, la representación es “el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc.; está contemplada con un símbolo y con el signo... remite a otra cosa” (Jodelet, 1988), lo cual permite pensar que para que se forme una representación se necesita la experiencia del individuo y la relación que establece con el entorno, lo cual le facilita la interiorización y apropiación de la información. Abric sostiene que la forma en que se diferencia el concepto de representación se debe hacer desde lo físico y de lo psíquico; lo primero hace referencia a todo lo que se puede ver, oír, oler, sentir, haciendo parte de un espacio físico, mientras que lo psíquico hace referencia a la sensación o fantasía que se encuentra en lo intangible, lo que no tiene espacio, lugar ni tiempo, y adquiere importancia porque el significado que se le otorga varía de acuerdo con la experiencia individual y con la relación que se establece con el medio. En este sentido, la representación se define como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a las conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencia y adaptar y definir un lugar para sí” (Abric, 2001).

Al profundizar un poco más en la noción de representación, surge el concepto de representaciones colectivas, entendiendo que estas son el “producto de una inmensa cooperación extendida no solo en el tiempo, sino también en el espacio; que una multitud de espíritus diferentes han asociado, mezclando, combinando sus ideas y sentimientos para elaborarlas”. Estas se mantienen vigentes gracias a las diferentes formas de difusión que pueden ser orales o escritas y se convierten en

legados transmitidos de generación en generación y en el tiempo; están inmersas en los diferentes contextos, son independientes de los individuos y parecieran impuestas de forma discreta por la sociedad, a las cuales no se puede renunciar fácilmente por estar instauradas en la cultura y en la forma de pensar de los individuos, quienes no se atreven a contradecirlas. Si acaso, solamente las cuestionan sin intervenir, por ser “amplias series de generaciones que han acumulado en ellas sus experiencias y saberes” (Durkheim, 2007).

En el mismo sentido, las representaciones colectivas son “normas, valores, creencias, modos de pensar, sentir y obrar que integran la sociedad, en forma independiente de los individuos” (Durkheim, citado por Piña, 2003). Según lo anterior, las representaciones colectivas son transformadas por la sociedad y no por los individuos. En este sentido, se podría pensar en la sociedad como algo estático; ¿pero acaso no son los individuos los que forman la sociedad? Se podría pensar que sí, puesto que son ellos los que se relacionan de forma inmediata con su entorno, con su contexto, con su cultura introduciendo pequeños cambios que parecieran insignificantes; sin embargo, estos cambios mínimos, al hacer la sumatoria, generan transformaciones que se trasladan a los colectivos.

Estas transformaciones se producen porque cada individuo asimila los valores, normas y costumbres de forma independiente; cada sujeto socializa lo interiorizado o impuesto de manera única y esta forma de socialización se mimetiza disimuladamente en el contexto, “concertando en ella algo así como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que lo individual” (Durkheim, 2007), lo cual determina la forma de pensar, actuar y de comportarse de los individuos quienes lo interiorizan desde lo cognitivo y lo socializan en la cotidianidad dando origen a la representación social.

Por tanto, la representación social, de acuerdo con Moscovici (1985), es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es también 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.

De acuerdo con lo anterior, la interacción del sujeto con el entorno, con lo cotidiano, es lo que genera los procesos de intercambio social y psicológico para formar la representación social, como un mecanismo que logra integrar las nociones generales y adquiridas; las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos

y funcionales socialmente caracterizados. Entonces, para que haya una elaboración cognitiva es necesario recurrir al sentido común.



school - por: Elias minasi - tomada de: www.sxc.hu

Con respecto a lo anterior, Moscovici (1985) considera que el sentido común sirve para que las personas se orienten y actúen en el contexto en el que se encuentran, permitiéndoles describir, comprender e interiorizar los acontecimientos que ocurren a su alrededor de una forma tangible y práctica mediada por el pensamiento, el cual tiene por misión describir, clasificar y por último explicar e integrar el accionar cotidiano, está mediado por el tiempo y el contexto, le impregna sentido y significado a las cosas que ocurren alrededor. Por tanto, para que se forme una representación social, primero debe formarse una representación mental, que posteriormente será socializada en el contexto, permitiendo al individuo apropiarse y reconocerse dentro del entramado social. De esta manera, la representación mental que se elabora adquiere relevancia porque le permite encontrarles sentido y significado a sus experiencias, concediendo entablar una relación con el entorno en el que habita.

Por otra parte, Abric (2001) considera que para comprender las representaciones sociales (RS) es necesario un doble enfoque que integre lo cognitivo y lo social; lo cognitivo hace referencia a las reglas que someten y rigen los procesos establecidos, y en él reposa una jerarquía mediada por las creencias, mitos, leyes, opiniones y actitudes, de un colectivo y de la misma cultura, denominado núcleo central, el cual es responsable de la rigidez y la estabilidad, y que no son innegociables, jugando un papel fundamental a la hora de establecer patrones de comportamiento. El núcleo central cumple dos funciones: generar el significado principal de la representación y determinar la organización de sus elementos desde una lógica cognitiva.

Como se mencionó, para comprender la RS es necesario el enfoque social en el que se elaboran, se transmiten y se generan reglas distintas a la lógica cognitiva, denominado elementos periféricos, los cuales son los encargados de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos, permitiendo la integración de las experiencias e historias individuales, se apoyan en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo y son más sensibles al contexto inmediato. Por tanto, la función principal es la adaptación de las prácticas sociales concretas y proteger al núcleo central de una rápida transformación (Kornblit, 2007). Sin embargo, tienen tres funciones paralelas: concreción, regulación y defensa.

La concreción permite crear enlaces en el contexto, entender en términos sencillos, concretos y transmisibles de forma inmediata, integra lo que se produce en el contexto inmediato y pasado.

La regulación permite adaptar nuevas formas de pensamiento, de evolución del contexto, integrando información nueva que hace posible al individuo o al grupo adaptarse a las nuevas condiciones del entorno.

La función de defensa parte desde las contradicciones, es resistente al cambio y permite la interpretación diferente de los esquemas, de las funciones asignadas en determinada situación, permitiendo que sean personalizadas por los individuos o por el contexto específico siempre y cuando sean compatibles con el núcleo central (Abric, 2001).

El núcleo central es complementado con los elementos periféricos, y viceversa: se necesitan mutuamente, son necesarios al entender las representaciones sociales, teniendo en cuenta que siempre está mediado por los individuos, por el colectivo, en un entorno social, en una cultura determinada. A partir de lo anterior, de acuerdo con Abric (2001), las RS cumplen cuatro funciones. La primera es la función de saber: permiten entender y explicar la realidad desde el sentido común en el marco asimilable y comprensible; permiten el intercambio social, la difusión y el saber ingenuo.

La segunda función de las RS es la identitaria: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de grupos, situando a los individuos y a los grupos en el campo social; posibilitan elaborar la identidad social y personal gratificante; es decir, son compatibles con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. Permiten la comparación social ejerciendo control social por la colectividad.

Por último, está la función de orientación y de justificación, que conduce los comportamientos y las prácticas, justifica a *posteriori* los comportamientos; representa la perspectiva de comportamiento o prácticas obligadas, define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto dado.

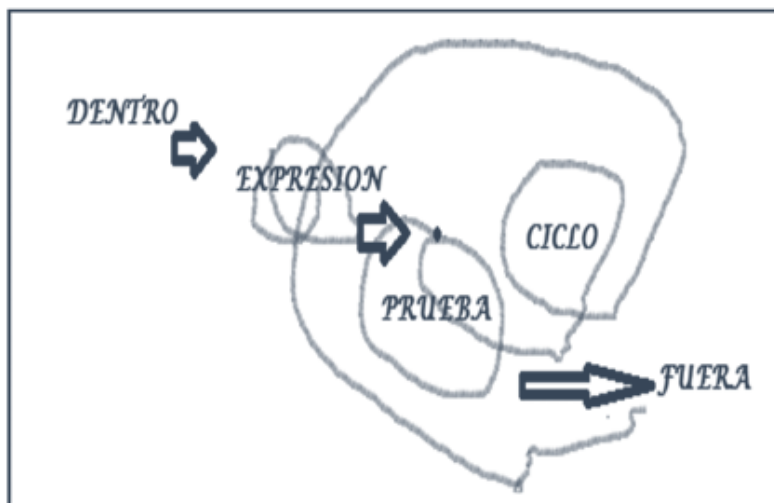
El dibujo como expresión del pensamiento

El dibujo es considerado un lenguaje universal, una forma de acercamiento al pensamiento humano, un medio para conseguir un fin, una herramienta que ayuda a resolver problemas, crear nuevas ideas y ayuda a la comunicación. A través del dibujo, los sujetos pueden expresar múltiples experiencias; se convierte en una metodología que convoca y que permite exteriorizar los pensamientos, surge como un proceso de la actividad social, en el dibujo se consigue plasmar y evocar las vivencias de los que lo realizan. “Actúa como el reflejo de la mente visual; en su superficie podemos ensayar, probar y desarrollar el producto de nuestra muy peculiar visión (...) para realizarlo se requiere de una acción, de la realización y del acto mismo” (Hanks, 1995).

Por lo anterior, el dibujo es algo que está en el pensamiento que se exterioriza por medio de figuras en una superficie a través de líneas, sombras, garabatos, es decir que permite exteriorizar lo oculto, lo reservado, lo que es inanimado; es una manera de darle vida a una pasión indepen-

diente de la capacidad artística del que lo realiza, sirviendo como medio de construcción del pensamiento. Por tal razón, se convierte en un mecanismo que permite plasmar y desarrollar una idea, es una proyección de la mente sobre el papel. “Es una actividad mental antes de convertirse en una actividad física. Todo dibujo es una impresión mental” (Hanks, 1995). Por medio del dibujo se logra un acercamiento a lo más profundo del pensamiento, escrudinarse en lo más íntimo del ser humano, entender el pasado, comprender el presente y visualizar el futuro.

El dibujo permite visualizar lo invisible y comprender lo que con palabras no se logra comunicar, apreciando lo rico de una idea de una manera tangible, permitiendo captar las imágenes mentales para su posterior evaluación si se requiere. A continuación se muestra un esquema que representa el proceso mental que se requiere para la elaboración del dibujo, denominado ciclo de expresión y evaluación. Este diagrama permite expresar lo que se piensa de determinado tema en el que se pueden incluir, o no, palabras escritas.



Ciclo de expresión y evaluación del dibujo para exteriorizar los pensamientos (Hanks, 1995).

El dibujo es un proceso del pensamiento y de comprensión que se tiene de la realidad en la que se interactúa. “Puede ser considerado un proceso completo, una representación de lo que se ve, o de lo que se cree o quiere ver”; por lo tanto, el dibujo se convierte en una representación de la

realidad de cada sujeto en la que interviene su experiencia con el entorno, con el contexto y con la misma cultura; es una forma de “representación de la realidad o de una idea abstracta manifestada en lo real” (Hanks, 1995).

Programa “Volver a la Escuela”

En 2000, Colombia adaptó este programa bajo el nombre de Aulas de Aceleración, como una alternativa para que los niños, niñas y jóvenes que por alguna razón no han terminado los estudios de básica primaria tengan la oportunidad de nivelarse con respecto a los estudiantes que asisten a las aulas regulares. Para ello se tiene en cuenta que la edad a la que se dirige el programa acoga a posibles estudiantes entre 9 y 16 años; se busca solucionar el desfase existente entre la edad y el grado escolar y además se busca que a partir de este esquema se fortalezcan las habilidades sociales y las competencias como individuo de los asistentes al programa.

El primer pilotaje del programa se desarrolló en la localidad 19 Ciudad Bolívar; en la actualidad se desarrolla en 180 colegios de la Bogotá. Se divide en dos fases: la primera que acoge a los estudiantes que nunca han tenido un acercamiento al aula escolar, no saben leer ni escribir y no tienen conceptos matemáticos, denominada “Mis Primeras Letras”, y que se encuentran en situación de extraedad. La segunda fase está dirigida a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en extraedad, que por razones como la repitencia, reprobación o casos fortuitos han abandonado el aula escolar, pero que en algún momento estuvieron escolarizados y les es familiar el proceso educativo.

El marco jurídico del programa “Volver a la Escuela” está en concordancia con la Constitución Política colombiana; según el artículo 67, la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la tecnología y demás bienes y valores de la cultura. “El Programa ‘Volver a la Escuela’ se ubica dentro del proyecto ‘Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela’ dedicado a trabajar por una cultura a favor de la infancia que garantice el efectivo ejercicio de sus derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación como lo es-

tablece la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (1994), las cuales señalan que la educación es un derecho de la persona y con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Por lo tanto, es deber del Estado garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, como componentes fundamentales e indisolubles de este mandato que busca mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes del país. Es aquí donde toma importancia, en especial, el garantizar que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad sean tenidos en cuenta como una prioridad dentro de las políticas gubernamentales; los estudiantes del programa “Volver a la Escuela” son personas a las que se les debe garantizar todos sus derechos por encontrarse en estado de indefensión ante la sociedad. Las estrategias del programa buscan incluir a esta población estudiantil independientemente de la razón por la cual no se encuentran escolarizados. El programa permite la inclusión de estudiantes con superioridad de edad, condiciones económicas adversas y situaciones socioculturales diversas (Secretaría de Educación, 2009).

El Colegio Robert Francis Kennedy fue creado en 1965, durante la administración del alcalde Virgilio Barco Vargas, y se encuentra ubicado en la calle 65A No. 76-47, localidad de Engativá. En la actualidad su cobertura es muy amplia: recibe estudiantes de más de 40 barrios de las localidades 10 y 11 y tiene 2.400 alumnos. El servicio académico que ofrece es: jornada mañana: 3 grados de preescolar y transición, 14 de educación básica primaria, 12 de educación básica secundaria, 7 de educación media. Jornada tarde: 1 grado de jardín, 2 de transición, 10 de educación básica primaria, 1 de aceleración, 12 de educación básica secundaria, 6 de educación media.

Metodología

Tipo de estudio

La investigación se realiza a través de un estudio cualitativo. El principal propósito de la investigación cualitativa, de acuerdo con Kornblit (2007), es desentrañar las estructuras en las que se basan las prácticas sociales, las ideas y creencias de las personas en estudio y además permitir el entrelazamiento de los conceptos teóricos en los cuales se fundamenta y las formulaciones sobre los sistemas simbólicos que orientan a los actores; es decir, lo que se intenta es comprender

las significaciones otorgadas por ellos a los hechos, a partir de sus propias explicaciones.

Para la consolidación de los resultados se recurrió a la Teoría Fundamentada a fin de analizar la información, porque considera que el investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, sino que esta emerge a partir de los datos obtenidos, convirtiéndose en un conjunto de técnicas y procedimientos que dan cabida a la creatividad (Glaser & Strauss, 1978). La siguiente figura muestra el mecanismo que permite consolidar la información.



Fuente: Krause (1995), citado por Ballas (2008).
Modelo: Teoría Fundamentada.

La investigación cualitativa permite un acercamiento a los pensamientos e interpretaciones que los sujetos hacen de su entorno a partir de la experiencia; la información suministrada en entrevistas y cartografías (dibujo) permite incorporación textual a modo de evidencia. Lo que expresa: “al repetir palabras del entrevistado se da coherencia a la argumentación (...) en este caso la palabra del entrevistado es tal que reproducen sus pensamientos” (Kornblit, 2007).

Estrategia metodológica

Esta investigación parte de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes; sin embargo, ante la dificultad de los mismos para dar respuestas a las preguntas de la entrevista, se hace necesario recurrir a una nueva estrategia que permita que los alumnos expresen sus pensamientos. Por ello se acude al dibujo.

La estrategia metodológica involucró una etapa exploratoria que permitió que los estudiantes se familiarizaran con nuestra presencia y que su comportamiento fuera espontáneo y natural: actividades de conocimiento de sí mismos y sus compañeros, la cual se desarrolló en las canchas del colegio; también se realizaron actividades de distensión y relajamiento en el aula múltiple. Estas actividades se ejecutaron con todos los estudiantes y fueron necesarias para identificar y seleccionar la muestra intencional.

A los estudiantes de la muestra seleccionada se les aplicó la entrevista semiestructurada y posteriormente se solicitó la elaboración de

un dibujo del colegio, para lo cual se entregó un octavo de cartulina de colores y crayolas; se escogieron estos materiales como mecanismos de protección de su propia integridad. La muestra intencional permitió un acercamiento a la forma de pensar de los estudiantes, ya que son ellos quienes interactúan de manera constante en las dinámicas de la institución y se convierten en un componente esencial a la hora de confirmar la hipótesis.

De acuerdo con lo anterior, el dibujo se convierte en parte indispensable al extraer sentimientos, percepciones y valoraciones; es una herramienta metodológica diferente que permite comprender las representaciones sociales de forma natural y cercana, al facilitar la comunicación entre las dos partes; se expresa de una manera diferente lo que piensan, se hace posible un acercamiento al pensamiento de los involucrados que a la vez les permite socializar lo que piensan de una forma práctica y cercana a su cotidianidad. “A través del dibujo el niño es capaz de expresar múltiples experiencias, inclusive mejor que con palabras” (Silva, 2008, párr. 13).

Luego se solicita a cada estudiante que relate lo que muestra el dibujo. “Los relatos son narraciones que los actores despliegan ante las preguntas centradas del investigador, aunque con la flexibilidad y apertura que implica la idea de diálogo” (Rodríguez, 2001, p. 82). De esta manera se convierten en un mecanismo de comprensión de los significados a través de la palabra y una estrategia para hacer preguntas que respondan al objetivo de la investigación.

Participantes

La muestra fue de carácter intencional, para lo cual se trabajó con diez estudiantes seleccionados discrecionalmente por los investigadores. Una de las razones es que a estos estudiantes se les facilitaba la interacción y socialización por medio de palabras, además de ser los que generalmente asistían a clase del grupo de 25 estudiantes del aula de aceleración; el grupo seleccionado quedó conformado por cinco mujeres y cinco hombres y se buscó mantener una equidad de género; las edades fluctuaron entre diez y catorce años; por ser menores de edad el consentimiento informado fue otorgado por los padres de familia (siete) y por la docente (tres).

Procedimiento

La primera fase de investigación se realizó directamente en la Secretaría de Educación de Bogotá, donde se trabajó con las personas que coordinan, diseñan y controlan el programa; en un periodo de seis meses se diseñaron, se modificaron y aplicaron talleres dirigidos a estudiantes, profesores y padres de familia que hacen parte de este proceso, el cual permite un acercamiento y contextualización desde la elaboración hasta la práctica del mismo.

La segunda fase estuvo enmarcada por la búsqueda y consecución de la institución educativa que estuviera dispuesta a abrir la puerta a esta investigación. Para ello se intentó conseguir el permiso de cuatro instituciones, pero los intentos fueron fallidos. Una de las razones de los rectores ante esta propuesta es la sensación de que los estudiantes son “manoseados” por los profesionales en formación de las universidades; los directivos argumentan que en otras oportunidades los estudiantes realizan trabajos con la población estudiantil y que no entregan resultados. Finalmente, el Colegio Robert F. Kennedy otorgó el permiso, generando el compromiso de socializar y de entregar los resultados al final de la investigación.

La tercera fase de la investigación se realizó en el colegio mencionado. Para ello fue necesaria la asistencia al aula escolar durante un mes, los días martes y jueves; durante este periodo no hubo intervención, se realizaron observaciones y se buscó que la población se acostumbrara a nuestra presencia. Al cabo de la familiarización se inició

la intervención con juegos y dinámicas de reconocimiento mutuo, como una estrategia de acercamiento e identificación de la población con la que se realizaría posteriormente la investigación.

En la cuarta fase, con la muestra seleccionada aleatoriamente se realizó la recolección de información a través de los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas; sin embargo, ante la poca fluidez verbal de la población, se hizo necesario cambiar la metodología de trabajo, recurriendo al dibujo como estrategia metodológica que permitiera convocar el pensamiento de los estudiantes. Para este procedimiento se seleccionó intencionalmente una muestra de quienes elaboraron los dibujos y posteriormente los socializaron; esta parte de la investigación duró aproximadamente tres meses.

La quinta fase estuvo enmarcada por la separación y cierre de investigación con la población con la que se trabajó. Posteriormente se realizó la consolidación y análisis de resultados obtenidos.

Categorías de investigación

Las categorías espacios de interacción, relaciones interpersonales y prejuicios surgieron durante la investigación y fueron analizadas a partir de la Teoría Fundamentada. La primera hace referencia a los espacios de interacción desde el colegio, entendiendo por estos los lugares físicos que permiten comunicarse y entablar relaciones entre pares y con personas ajenas al ámbito familiar, que les permiten desarrollarse como individuos, y a la vez regulan sus comportamientos. “La regulación permite adaptar nuevas formas de pensamiento, de evolución del contexto, integrando información nueva y permitiendo al individuo o al grupo adaptarse a las nuevas condiciones del entorno” (Abric, 2001).

La segunda categoría se refiere a las relaciones interpersonales que consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas. Involucra los siguientes aspectos: la habilidad para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de cada uno, y pueden ser eficientes y deficientes (Olivero, 2011).

Por último está la categoría de prejuicios, que se entiende como el “proceso mediante el cual las personas organizan e interpretan información a fin de dar significado y posibilidad de comprensión a su mundo” (Olivero, 2011).

Resultados

Pensar e imaginar una posibilidad de hacer un aporte a la educación de la población más vulnerable fue lo que nos llevó a realizar esta investigación. En la actualidad se atiende la demanda de incluir en el sistema de educación a los niños, niñas y jóvenes que por diferentes circunstancias no han podido acceder al sistema regular de educación; el programa “Volver a la Escuela” convoca parte de esta población con estrategias de afrontamiento que van más allá del mero hecho de enseñarles a leer y escribir, pues busca ofrecerles la posibilidad de incluirlos socialmente, de desarrollar sus capacidades intelectuales y de interactuar en comunidad.

En este sentido, se hace necesario revisar las estrategias utilizadas en el programa e identificar la paradoja de sentido y responsabilidad, que abarca no solo el pasado y el presente, sino además trasciende el futuro de los individuos a los cuales dirige sus esfuerzos. Esta investigación indaga e intenta comprender la representación social de colegio que los sujetos construyen a través de sus experiencias desde una perspectiva crítica que cuestiona las creencias arraigadas en el adulto de pensar que se debe hacer todo en favor “de”.

Es necesario volcar la mirada hacia los que se benefician, y examinar si se cumplen los objetivos planteados. Cuando se les permite compartir sus experiencias, se extraen de ellas elementos

de éxito o fracaso que son importantes a la hora de crear estrategias en pro de mejores resultados como producto de una tarea ardua. A partir del conocimiento de primera mano de las experiencias particulares de los individuos se funda una estrategia para afrontar la falta de información disponible al analizar temas relacionados; se recopila información disponible sobre los mecanismos de afrontamiento de las distintas problemáticas que se viven en el aula y que involucran a los actores con impactos positivos y negativos.

Los mecanismos de exigibilidad de políticas públicas deben ir más allá de garantizar el derecho a la educación, deben re-dignificar al ser humano y en especial la dignidad de los más pequeños que se encuentran involucrados en un conflicto en el cual no tienen otra opción que tratar de sobrevivir. En Bogotá el programa “Volver a la Escuela” aúna sus esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de la población desprotegida, y así dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución de 1991 y que se enmarca en las políticas públicas.

El propósito de este trabajo fue realizar un acercamiento crítico al programa –partiendo de una investigación cualitativa, basada en la teoría de las representaciones sociales expuesta por Abric–, realizado en el Colegio Robert F. Kennedy (IED), ubicado en la localidad de Engativá. La

Tabla 1. Matriz comparativa de las representaciones sociales

Teoría
<i>Planteamientos tomados desde la RS de Abric</i>
Es una imagen mental que se construye a partir de la experiencia. Está atravesada por normas y principios ya establecidos en la cultura. En las RS toman relevancia los mitos, las creencias, la religión, los cuales les dan el soporte que necesitan los individuos para comprender, actuar y orientarse en un contexto determinado. Es un referente que les permite encontrar sentido a su realidad
<i>Categoría espacios de interacción</i>
Están atravesados por las experiencias de los individuos, los cuales reconocen que el espacio es importante a la hora de socializar e interactuar con personas distintas. Los espacios les permiten desarrollarse como individuos y a la vez regulan sus comportamientos. “La regulación permite adaptar nuevas formas de pensamiento, de evolución del contexto, integrando información nueva y permitiendo al individuo o al grupo adaptarse a las nuevas condiciones del entorno” (Abric, 2001).



Tabla 1. Matriz comparativa de las representaciones sociales (Continúa)

Categoría relaciones interpersonales

Son las que permiten a los individuos comunicarse entre sí, en una interacción cara a cara.
Son formas sociales en que las personas tratan de expresar sus construcciones individuales mediante sus acciones y comportamientos.
Se producen en un espacio y entorno determinado.
“Espacio es donde los individuos socializan e interactúan, pero además se les permite encontrar un referente para sí” (Frindte, 1995, citado por Morgenthaler, 2008).

Categoría prejuicios

Es el proceso mediante el cual las personas organizan e interpretan información a fin de dar significado y posibilidad de comprensión a su mundo (Olivero, 2011).

Aproximaciones

Planteamientos elaborados a partir de los discursos gráficos y relatos de los estudiantes

Son las construcciones que elaboran de su entorno a partir de su experiencia, la cual está mediada por los espacios donde interactúan.
Las RS están determinadas por la posición y el rol que ocupan en la institución.
Las RS dependen de las oportunidades de acceso a los recursos locativos y de socialización.
Las RS están atravesadas por los imaginarios que se crean; un ejemplo de ello es: “para mí es una oportunidad y aquí me gusta porque hay computadores y una biblioteca”.

Aproximaciones

De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes, los espacios que se tornan relevantes son:

La “sala de informática es el sitio que más me gusta del colegio aunque vamos solo un día poquito tiempo”.
“Me gusta porque tiene biblioteca y sala de computadores... allá donde yo vivía no había nada de eso”.
“A mí lo que más me gusta es cuando vamos a la sala de computadores y al parque, aunque por lo general siempre estamos encerrados”.

Aproximaciones

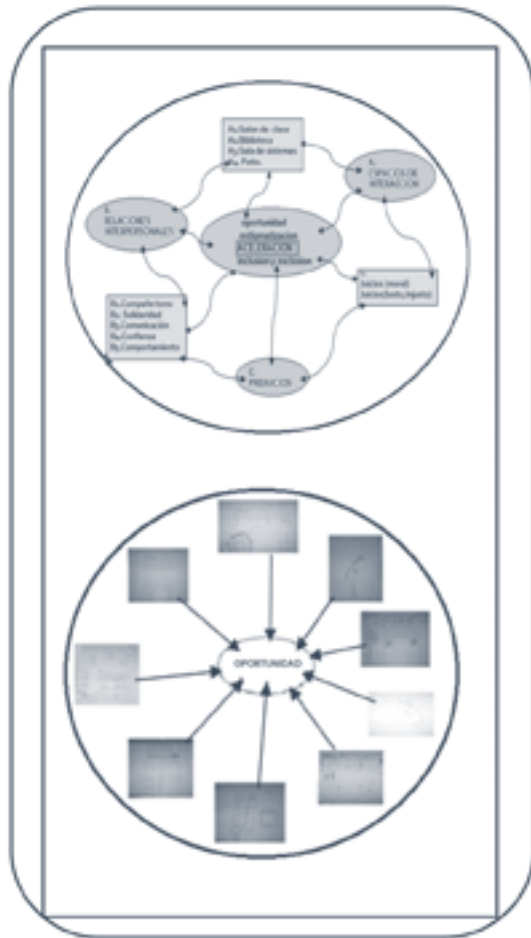
Las relaciones humanas se establecen en los espacios de interacción (salón de clase, sala de sistemas, biblioteca y los lugares abiertos como son el patio y el parque) en los cuales conviven día a día.
A continuación se relacionan algunos fragmentos que dan cuenta de las expresiones de los estudiantes:
“Son las canchas, estos son los salones”. “Hay unos mancitos chéveres y con ellos comparto cosas que con mis hermanos no puedo hacer”.
“Se puede uno comunicar y convivir con otras personas”.
“Me gusta porque tiene biblioteca y sala de computadores”.

Aproximaciones

Los estudiantes a partir de sus pensamientos logran indagar y evaluar su entorno desde el cual emiten un juicio que puede ser de carácter moral o ético y un juicio de valor (justo, injusto), independientemente de si es verdadero o falso, basándose en la información que poseen.
“A veces cuando en mi casa no hay qué comer la profe me regala otro refrigerio o mis compañeros me traen algo de sus casas, y yo se lo llevo a mi hermanito, yo entiendo que eso no se hace, pero si yo no le cuento a ella entonces pasaría a veces todo el día sin qué comer”.



La matriz anterior refleja la consolidación de los resultados obtenidos de las representaciones sociales de colegio construidas por los estudiantes del aula de aceleración del Colegio Robert F. Kennedy (IED). Se hace un acercamiento a comprender las RS de colegio a partir de las aproximaciones que surgieron en el transcurso de la investigación.



Consolidación codificación selectiva

El esquema antepuesto muestra los resultados obtenidos que se consolidan en la categoría central, en la que se muestra permeada por las subcategorías, expresa de forma explícita la continua relación en el interior del contexto escolar, relaciona multidireccionalmente los espacios físicos, las relaciones interpersonales y los prejuicios que surgen en estas, permitiendo hacer una aproximación a la representación social de colegio. Desde la óptica de los estudiantes se reconoce que para algunos es un espacio que los incluye socialmente, en el que logran desarrollar sus habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y emocionales.

A continuación se muestran algunos dibujos que dan cuenta del significado que elaboraron los estudiantes del aula de aceleración.

El bosquejo muestra al colegio desde una perspectiva como si el sujeto estuviera observando desde afuera y justo enfrente el mismo espacio físico; sin embargo, la forma en que percibe los salones es diferente, las aulas regulares son abiertas y sin obstáculos y el aula de aceleración está rodeada por barrotes, por lo cual queda la sensación de diferencia que puede ser tomada como un mecanismo de protección y a la vez una forma de aislamiento por el resto de la comunidad.



Para algunos estudiantes del aula de aceleración es un espacio significativo porque pueden estar a gusto y adelantar las actividades que les asigna la docente. Sin embargo, los estudiantes reconocen que fuera del aula de aceleración existen otros espacios de interacción, integración y socialización, como el patio, espacio dentro del colegio donde logran sus primeras relaciones con personas diferentes a su familia de origen y a sus compañeros de aula, donde se rigen por normas establecidas en la comunidad educativa; en el patio comparten y se divierten con sus compañeros.

A continuación se muestra un dibujo en el que se observa un plano del colegio visto desde arriba; se logra integrar todos los escenarios que hacen parte de la institución; el aula de aceleración aparece destacada.



La figura da cuenta de los espacios importantes y significativos para los estudiantes: salón de clase, biblioteca, sala de sistemas y patio; estos espacios les permiten entablar relaciones interpersonales que favorecen su desarrollo personal: de compañerismo, solidaridad, confianza, comunicación; además se reconoce que los comportamientos inadecuados dificultan la labor de la docente y a la vez el buen desempeño académico de algunos estudiantes.

El dibujo que se muestra a continuación refleja la importancia de la tecnología en la relación que establece con la institución, dándole importancia a la sala de informática.

El dibujo, al ocupar el centro, muestra la importancia que alcanza la tecnología en su contexto escolar.



En el bosquejo se observa el colegio desde una perspectiva externa; se evidencia la importancia que adquieren para el estudiante las áreas de espacios abiertos, al ocupar la mayor parte del espacio para realizar el bosquejo, y al escuchar la narración cobra fuerza esta postura.



Se establece que en el espacio escolar se tejen prejuicios que van de la mano con sus experiencias de vida antes y después del ingreso a la institución; se reconoce que elaboran juicios morales y juicios de valor como de justo e injusto.

El dibujo muestra cómo la estudiante interioriza la norma; se podría pensar que la imagen expresa la prohibición dentro de la institución educativa.

Los dibujos anteriores dan cuenta de cómo esta herramienta metodológica permite identificar espacios importantes para los estudiantes, que al ser socializados hacen posible conocer más de cerca sus pensamientos, desde su perspectiva, a partir su propio mundo, sin limitarlos a lo que el adulto cree que sabe.



El esbozo muestra la importancia del colegio para el estudiante; es él quien aparece reflejado en la imagen, atribuyéndole sentido y valor al ser humano en un contexto.

Conclusiones

Se realizó un acercamiento para reconocer los espacios de socialización significativos para los estudiantes del aula de aceleración: salón de clase, biblioteca, sala de sistemas y patio; además se logró comprender cómo estos espacios de socialización e interacción están atravesados por las experiencias de los individuos, quienes reconocen que el espacio es importante a la hora de socializar e interactuar con personas que comparten historias de vida similares y distintas, los cuales les permiten potencializar sus habilidades sociales.

En este sentido, a partir de los dibujos y las narraciones se logra entender que para cada uno de los estudiantes el colegio representa algo único y particular, una oportunidad en la mayoría de los casos; también es un espacio que los incluye socialmente, pero a la vez los excluye y los estigmatiza dentro de la misma institución.

Por lo tanto, es evidente que los estudiantes del aula de aceleración necesitan de espacios paralelos al aula, los cuales les permiten fortalecer sus capacidades y regular sus comportamientos en comunidad, valiéndose de los recursos y espacios físicos existentes que no generen ningún costo adicional.

Cabe resaltar que otro lugar significativo para los estudiantes es la sala de informática. En ella adquieren nuevas habilidades, destrezas y aprendizajes. Es un espacio que les da la posibilidad de acercamiento a la tecnología; se trata una gran necesidad que se tiene por las nuevas formas de educación y enseñanza, además permite aprender de manera práctica y dinámica. Estos espacios logran que los estudiantes tengan una formación integral entendida como “el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política) a fin de lograr su realización plena en la sociedad”.

Al igual que la sala de informática, la biblioteca es un lugar significativo e importante para los estudiantes, aunque en algunas oportunidades se sienten discriminados, señalados dentro de ella como personas que están en desventaja con respecto a los demás estudiantes de las aulas regulares, restringiéndoles la posibilidad de explorar y conocer sus aficiones e intereses.

Por otro lado, se logró identificar las relaciones interpersonales relevantes que se generan en el espacio escolar, entre los estudiantes y los estudiantes con la docente, estableciendo relaciones de compañerismo, solidaridad, confianza, comunicación, las cuales dependen de las historias de

vida de cada individuo y quedan plasmadas de forma única y particular en los dibujos y narraciones. Además se les permite fortalecer las necesidades afectivas que en ocasiones son escasas o ausentes y que son necesarias para la adecuada interacción en sociedad. También es evidente que la labor de la docente y el desempeño académico de algunos estudiantes se dificultan por los comportamientos inadecuados de los mismos estudiantes.

En concordancia con el objetivo que hace referencia a los preconceptos, se establece que en el espacio escolar se tejen prejuicios que van de la mano con las experiencias de los estudiantes antes y después del ingreso al colegio; se reconoce que elaboran juicios morales y juicios de valor como de justo e injusto. Estos prejuicios se generan dependiendo del lugar que ocupa cada estudiante en la institución; los estudiantes que han logrado desarrollar sus capacidades de interacción y se les facilita comunicarse tienen un concepto diferente a los estudiantes que hasta ahora ingresan al sistema educativo.

En otro sentido, la docente es considerada por los estudiantes como la persona que los guía dentro de su proceso de formación y se convierte en oportunidades en la imagen materna, que en muchos casos está ausente no solo físicamente sino también desde lo emocional y afectivo.

Finalmente, los resultados arrojan que las representaciones sociales de colegio están marcadas por la forma en que han sido acogidos en el aula tanto por la docente como por los mismos compañeros y la institución.

Se identificó que existen factores externos e internos que hacen que el estudiante se interese por permanecer o ausentarse del colegio; la corresponsabilidad de cambiar las circunstancias en las que se encuentran inmersos es deber del Estado, de la Secretaría de Educación, del colegio, de los padres o instituciones y del mismo estudiante que está en la obligación de cumplir y esmerarse por que los recursos que están a su disposición sean aprovechados de manera idónea.

Se evidenció que los estudiantes del aula de aceleración necesitan modelos paralelos a seguir dentro y fuera de la institución, que les permitan encontrar estrategias que les faciliten regular su comportamiento social, imponiendo límites y herramientas que les den la posibilidad de afrontar las necesidades y exigencias del día a día.

Por lo tanto, esta investigación arrojó resultados relevantes para la construcción de nuevas estrategias metodológicas, en busca de un mejor aprovechamiento de los recursos que dispone el Estado en favor de la población menos favorecida.

Para los estudiantes del aula de aceleración del Colegio Robert F. Kennedy el programa “Volver a la Escuela” se convierte en una oportunidad que provee el Estado como parte de un mecanismo que pretende acogerlos y reintegrarlos nuevamente a la sociedad de la cual, por motivos ajenos a su voluntad, fueron excluidos.

Esta investigación facilitó explorar y conocer diferentes escenarios con los cuales se enriquece el quehacer profesional de todas las personas que hacen parte y apoyan esta labor, para concluir y dar respuesta al objetivo de esta investigación a

partir de las representaciones sociales de colegio que construyen los estudiantes del aula de aceleración, quienes comparten un mismo lenguaje y unas condiciones similares; permitió reconocer que, además de ser una oportunidad, es una alternativa que tienen para ser personas de bien, útiles a una sociedad.

Finalmente, es importante reconsiderar el término “aula de aceleración” porque, así como permite reconocerlos e incluirlos socialmente, a la vez esta denominación es excluyente y los estigmatiza dentro de la institución.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (1985). *Psicología social, influencia y cambio de actitudes en individuos y grupos. La creatividad de los grupos*. España: Paidós.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. México: Coyoacán.
- Álvarez, F. (2007). *Sociología de la educación; textos e investigaciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.
- Ballas, C. (2008). *Análisis de datos cualitativos; técnicas y procedimientos de análisis de acuerdo con la teoría fundamentada. Textos de estudiantes de la maestría de la educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cartilla de acompañamiento psicosocial para el programa “Volver a la Escuela”*. Manual de facilitadores. (2009). Bogotá: Gente Nueva Y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994). Bogotá: Unión.
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Bogotá: Impre-Andes.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista cubana de psicología*, 19(1), 47-56.
- Diccionario de la Real academia de la lengua española*. (2009). Bogotá: Larousse.
- Durkheim, E. (2011). *La división del trabajo social*. 4a ed. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Gaos, J. (2000). *La filosofía en la universalidad*. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Universidad Nacional de México D. F. Recuperado el 8 de diciembre de 2011 de books.google.com.co.
- García, J. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Graham. (2000). *Procesos mentales*. Recuperado el 30 de agosto de 2011 de www.uv.es/~colomerj/fundacion/riesgoestabilizacion.
- Informe final del proceso de acompañamiento psicosocial*. (2009). Dirección de inclusión e integración a poblaciones. Proceso de acompañamiento psicosocial a padres de familia y/o acudientes y prácticas universitarias. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Hanks, K. (1995). *El dibujo: la imagen como medio de comunicación*. 2a ed. Buenos Aires: Trillas.



- Jiménez, C. & Martínez, Y. (2010). *Representaciones de la educación a través del dibujo*. México: Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos y Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/030.pdf>
- Jodelet, D. (2000). Comunicación y sociedad. *Cuadernos de CIEC*, No. 39, 40. Madrid.
- Jodelet, D. (1988). *Psicología social; la representación social, conocimientos, conceptos y teoría*. España: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Universidad Autónoma de México. Recuperado el 8 de diciembre de 2011 de books.google.com.co.
- Kornblit (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. 2ª edición. Buenos Aires: Biblis.
- Martínez, Y. (2009). *Representación de la educación a través del dibujo*. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de ch.mx1.uabc.mx/lateduca/030.pdf.
- Martínez, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Fundamentos.
- Morgenthaler (2008). *Identidad y pluricentrismo lingüístico: hablantes canarios frente a la estandarización*. Madrid: Panamericana.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social. Pensamiento y vida social. De la ciencia al sentido común*. 2a ed. Madrid: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales; cognición y desarrollo humano*. 2ª ed. Madrid: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social, influencia y cambio de actitudes individuos y grupos*. La creatividad de los grupos. Madrid: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *La era de las multitudes; un tratado histórico de psicología de las masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olivero, L. (2011). *Relaciones interpersonales*. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de www.andalan.org/folsupadministrativo/relaciones.
- Piña, J. (2003). Representaciones, imágenes e identidad colectivas. Recuperado el 30 de agosto de 2011 de redalyc.uaemex.mx/pdf.
- Ramírez, J. (2010). *Informe final del proceso de acompañamiento psicosocial y prácticas universitarias*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.
- Ramírez, J. (2010). *Informe final del proceso de acompañamiento psicosocial y prácticas universitarias*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.
- Rodríguez, T. (2001). *Las razones del matrimonio; representaciones y relatos de vida y sociedad*. México: Universidad de Guadalajara
- Rodríguez, T. (2007). *Representaciones sociales, teoría e investigación*. México: Cuchs.
- Rosental, P. (2007). *Diccionario filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- Secretaría de Educación. (1998). Proyecto "Inclusión social, protección a la niñez y la juventud en la escuela". Bogotá: Subdirección de Comunidad Educativa.
- Secretaría de Educación (2009). Informe final "Proceso de acompañamiento psicosocial y prácticas universitarias, año 2009". Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. Juanita Ramírez López.
- Seribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sian, J. (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado el 16 de diciembre de 2011 de books.google.com.co.

Silva, G. (2008). *La voz de los niños sobre el trabajo infantil*. Recuperado el 30 de agosto de 2011 de www.fao.org/Participation/español/Dasilva-lessons.

Tovar, M. (1995). Psicología social comunitaria: teoría y concepto. *Revista Cubana de Psicología*, 12(3), 143-150.