

**SENTIDOS DE PERMANENCIA ESCOLAR A PARTIR DE LA NARRATIVA DE
ESTUDIANTES
PRE-ADOLESCENTES AFROBONAVERENSES QUE HABITAN CONTEXTOS
VULNERABLES**



RUBÉNDARÍO CASTILLO HURTADO

FABIÁNARLEX CASTRO TOVAR

BORIS CABEZAS GARCÍA

JOHANA ARDILA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2014

**SENTIDOS DE PERMANENCIA ESCOLAR A PARTIR DE LA NARRATIVA DE
ESTUDIANTES
PRE-ADOLESCENTES AFROBONAVERENSES QUE HABITAN CONTEXTOS
VULNERABLES**



RUBÉNDARÍO CASTILLO HURTADO

FABIÁNARLEX CASTRO TOVAR

BORIS CABEZAS GARCÍA

JOHANA ARDILA

TUTORA

MG. LUISA FERNANDA ROA QUINTERO.

**TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2014

AGRADECIMIENTOS

Alcanzar la cosecha de todo el proceso adelantado, ha sido ante todo un beneficio atribuible en primer lugar a Dios, como faro iluminador de nuestras acciones y posteriormente a nuestras familias que nos han dado tanta fuerza, impulsándonos y asimilando con generosidad nuestras ausencias temporales, para atender los compromisos inherentes a la academia.

Asimismo, agradecemos a la universidad Católica de Manizales su insuperable hospitalidad y apoyo, para hacernos sentir siempre como en casa.

Finalmente, sabemos que el mundo del conocimiento siempre está lleno de vicisitudes y permanentes búsquedas; todo ello, le forja a uno el espíritu. El camino nunca será fácil recorrerlo, a partir de la formación adquirida tendremos fortaleza y músculos para alcanzarlo.

Tabla de Contenido

1. PRELUDIO	7
2. TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO.....	10
3. PRINCIPIOS GENERATIVOS DEL MÉTODO.....	14
4. HISTORICIDAD EPISTEMOLÓGICA	18
5. FUNDAMENTACIÓN	30
5.1 Relevancia Social	30
5.2 Implicaciones prácticas	31
5.3 Valor Teórico	31
5.4 Valor Metodológico	32
6. TÓPICO CRUCIAL DE PROBLEMATIZACIÓN	33
7. INTERESES GNOSEOLÓGICOS.....	35
7.1 Interés gnoseológico crucial.....	35
7.2 Otros intereses gnoseológicos singulares.....	35
8. DIALOGICIDAD COMPLEJA	36
8.1 El estudiante, sus intereses y la escuela	37
8.2 El estudiante como sujeto hermenéuta en clave de tiempo, experiencia historia y diálogo	51
8.3 El estudiante como forjador de sentidos alrededor de la escuela y de su permanencia en ella	59
8.4 Sentidos, Imaginarios y Representaciones Sociales: elementos articuladores del marco conceptual alrededor de la permanencia escolar como expresión de implicación.....	71
8.5 Diversidad de Sentidos: un abordaje en relación con la conducta de permanencia escolar	76
8.6 Imaginarios Sociales/Subjetividad Social	78

8.7 La realidad constituida en la comunicación: Claves de Complejidad a través de las prácticas cotidianas	80
8.8 Representaciones Sociales.....	81
8.9 Descripción de las supracategorías alusivas a los sentidos de permanencia escolar	85
8.9.1 Aproximación teórica reticular socio psicológica en perspectiva de Complejidad.....	85
9. METÓDICA: ELEMENTOS DE INDAGACIÓN Y CONFRONTACIÓN	95
9.1 La respuesta frente a la vulnerabilidad a partir de acciones afirmativas.....	97
10. EMERGENCIA Y HALLAZGOS: ORGANIZACIÓN CREADORA.....	106
10.1 Supracategorías emergentes en la perspectiva de sentidos de permanencia en la escuela	110
10.2 Hacia una dialogicidad en red de las Supracategorías identificadas alusivas a “sentidos de permanencia en la escuela”.	116
10.3 El simbolismo como vehículo de comprensión.....	122
10.4 Aproximación al pensamiento de Dijk desde el contexto y el discurso.....	124
10.5 La interfaz sociocognitiva	124
10.6 Hacia un análisis crítico del discurso	125
11. CIERRE Y APERTURA	130
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	138
ANEXOS	141

Tabla de figuras

Figura 1. Proceso de la obra de conocimiento	9
Figura 2. Trayecto hologramático.....	13
Figura 3. Ruta del Trayecto hologramático	17
Figura 4. Elementos de la permanencia escolar.....	93
Figura 5. Elementos de la Dialogicidad Compleja	94
Figura 6. Los sentidos de la permanencia.....	102
Figura 7. Metódica.....	105
Figura 8. Supra categorías y nuevas categorías emergentes.	129
Figura 9. Cierre- Apertura.....	137

1. PRELUDIO

En nuestro proceso de devenir magister, como estudiantes que habitan vitalmente y laboran en el Valle del Cauca, se construye una obra de conocimiento que aporta elementos significativos en la resolución de una situación problémica que aqueja a cierta población vulnerable de nuestro entorno regional. Se considera que la academia no puede ni debe estar desligada de las situaciones apremiantes que aquejan el entorno en el cual se encuentra inmersa.

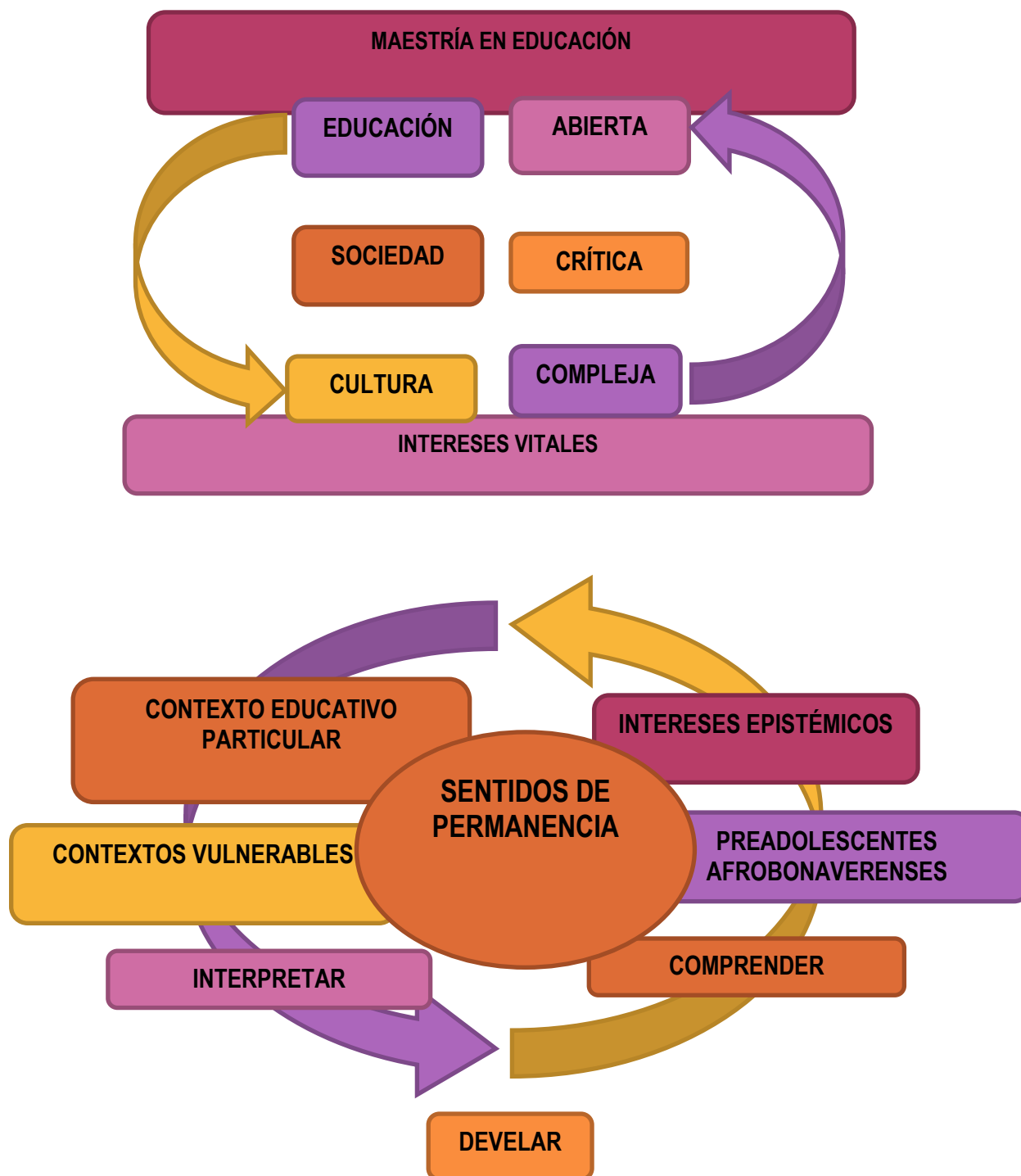
Ni la docencia de calidad, ni la investigación con pertinencia, ni la proyección social, son funciones de la universidad, estas más bien, constituyen deberes inherentes a la universidad misma y a la educación en general, máxime en países en donde existe una gran brecha social como es el nuestro. Con todo, tanto los acercamientos a dichas problemáticas como las propuestas de resolución a las mismas, no se pueden seguir planteando como estratagemas demagógicas, ni como alternativas desarrollistas que desconozcan los sentidos, imaginarios, aspiraciones y vivencias de las comunidades; estos deben ser el fruto del estudio riguroso, de la metodología adecuada y de la conciencia crítica de quienes consideran que la academia es un campo de reflexión y acción.

Es menester resaltar que la formación que hemos recibido, reforzado y replanteado en este proceso formativo pos gradual, nos ha permitido apropiarnos de un conjunto de elementos teóricos, conceptuales y metodológicos pertinentes, que a través de un proceso investigativo contribuyen no solo a interpretar y comprender una realidad compleja, sino a aportar

significativamente en la resolución de problemas sentidos por una franja de la población que representa esperanza y futuro para la región y el país.

Así pues bajo una perspectiva compleja, heterodoxa y constructiva, esperamos develar y contribuir con la resolución de una problemática educativa, humana, social y por qué no decirlo, política, de uno de los municipios más “ricos” y marginales de nuestro entorno. A continuación se presenta un diagrama que representa el proceso de la obra de conocimiento “Sentidos de permanencia escolar a partir de la narrativa de estudiantes afrobonaverenses preadolescentes que habitan contextos vulnerables”. En él se señala la naturaleza de la Maestría, la cual tiene una racionalidad tripartita como quiera que esta es abierta, crítica y compleja. Además, se destacan ciertos aspectos importantes que aborda, es decir, Educación, Sociedad y Cultura. También se muestran las categorías que ayudan a consolidar el circuito relacional de la citada obra y se expone a manera de pistas generales los intereses gnoseológicos que la orientan.

Figura 1. Proceso de la obra de conocimiento



2. TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO

El presente estudio se centra en la exploración de los sentidos de permanencia en la escuela, a partir de la narrativa de estudiantes pre-adolescentes pertenecientes a las minorías étnicas y culturales afrobonaverenses, cuyo territorio como espacio de cosmovisión, identidad y movilidad se ubica en contextos vulnerables del municipio de Buenaventura- Valle del Cauca, Colombia.

En este orden de ideas se indaga acerca de los *sentidos*, como elementos específicos contenidos en los imaginarios de los estudiantes pre-adolescentes que habitan en contextos vulnerables en el municipio de Buenaventura y que aún permanecen en el sistema escolar, para acceder a nuevas aproximaciones de comprensión de la Escuela en clave de complejidad.

Para lograr lo anterior se recurrió a un ejercicio de *dialogicidad compleja*, que incluyó retomar los planteamientos teórico-conceptuales de un conjunto de autores que permitieron una aproximación razonada y crítica a los procesos de permanencia escolar de la población objeto de estudio. A pesar de las diferencias y heterogeneidades de los pensadores, sus visiones comprensivas y anti- positivistas de la realidad, permitieron un ejercicio hermenéutico pertinente.

Desde el punto de vista metodológico se propuso un estudio fundamentado en el enfoque cualitativo, cuya intención fue comprender y develar los sentidos de permanencia escolar de los pre-adolescentes que habitan en contextos vulnerables en el municipio de Buenaventura.

Para tal fin, se recurre fundamentalmente a las entrevistas exhaustivas. En este orden se llevaron a cabo una serie de mediciones que fueron consignadas inicialmente en rejillas de observación, las cuales sirvieron luego para emplear la técnica de entrevista-Semi-estructurada a un grupo de 20 estudiantes afrobonaverenses en condición de vulnerabilidad.

En relación con este último tópico el instrumento utilizado, se uso la guía de entrevista que contenía básicamente ocho reactivos o sondas de paso único, como mediación para obtener el relato en forma de historias de vida. El estudio se realizó en la zona urbana de Buenaventura aunque se pretendía abarcar también la zona rural, para establecer un comparativo entre los relatos en cada una de ellas; pero debido al recrudecimiento del conflicto armado y a la carencia de condiciones de seguridad para los investigadores, se desistió de este último tópico.

Adicionalmente, fueron empleados dispositivos electrónicos de apoyo audiovisual como la tablet y la grabadora en miniatura, ya que los estudiantes entrevistados que cursan los grados séptimo y octavo estaban dentro del rango de edad correspondiente a la Pre adolescencia como etapa transicional entre la niñez y el alistamiento para la vida cuasi-adulta, que para este caso sería la adolescencia y porque estaban en condición de expresar con absoluta propiedad sus diversas perspectivas sobre la escuela, sus familias el entorno, y el mundo de la vida. En términos de la psicología del desarrollo la pre-adolescencia es un periodo vital cuyo comienzo se ubica hacia los 12 años de edad aproximadamente y que independientemente de las diferencias culturales termina entre los 13 y los 14 años, (Coles, 1.997:12) esta etapa marca la transición entre la niñez y la adolescencia; implica una movilidad importante en cuanto a costumbres, intereses, lenguajes, vestimenta, música y también en cuanto a su sexualidad

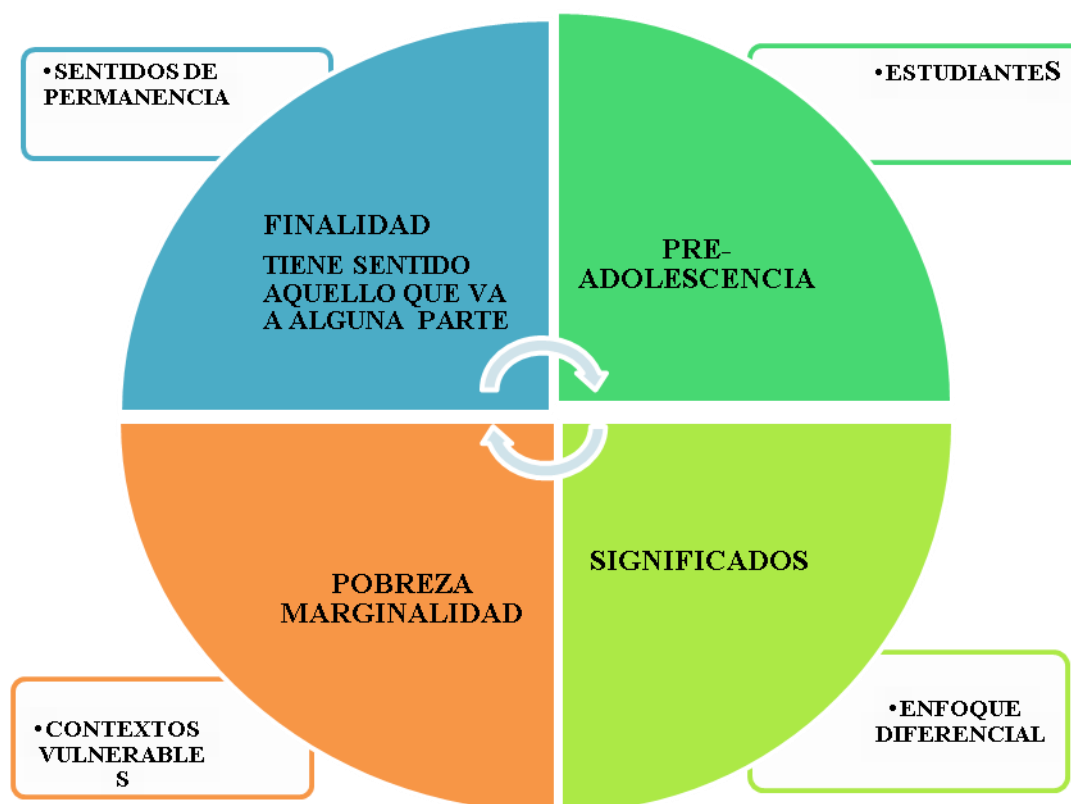
naciente. Además, Marca la búsqueda de emancipación frente a un estado de cosas organizadas por los adultos. En ese sentido, es una etapa que marca el comienzo de una rebelión fuertemente motivada por las tensiones derivadas del hecho de saber que no se es niño pero tampoco se es adulto, lo cual exige la adopción creativa de estrategias para encarar adecuadamente la autoridad. Además, se caracteriza por cambios importantes de índole física, cognitiva y emocional.

Con respecto a la categoría **afrobonaverense** vale la pena aclarar que esta se relaciona íntimamente con la categoría “*enfoque diferencial*”; la primera se desprende de un derecho antropológico según el cual los pueblos tienen el derecho de autodesignarse como les parezca, (Castillo, 2011), lo cual recibe el nombre de etnónimo o autoetnónimo. En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que el autoetnónimo de la humanidad entera es afrodescendiente por ser África su cuna, entonces el etnónimo de los pobladores nacidos en Colombia y cuya Ancestría se ancla en la diáspora africana deben autodesignarse como afrocolombianos y afrocolombianas, lo cual por derivación dentro de un ejercicio identitario, aquellos vástagos de la africanía nacidos o acogidos en adopción en territorio bonaverense tendrían el derecho de llamarse a sí mismos como afrobonaverenses.

Por otro lado, el etnónimo antes citado hace referencia a un legado ancestral que implica la pertenencia a una comunidad socioantropológicamente diferenciada a partir de costumbres, rituales, cosmovisiones, tradiciones y demás prácticas que le imprimen un sello identitario que marca hondas diferencias con respecto a otros grupos socioculturalmente identificados dentro de la nación colombiana.

En términos generales, cabe mencionar que las actividades cotidianas expresadas por los estudiantes como relevantes en las entrevistas (las clases de educación física, las buenas relaciones interpersonales, los ejercicios en salas de sistemas debidamente equipadas, los espacios deportivos, las actividades en el comedor escolar, entre otros) y reflexionadas en el contraste con la observación de sus comportamientos dentro de la escuela, todo esto en el contexto de la revisión de los constructos teóricos, constituyen elementos básicos que posibilitan avances en la creación de nuevas comprensiones en torno a los procesos de permanencia escolar.

Figura 2. Trayecto hologramático



3. PRINCIPIOS GENERATIVOS DEL MÉTODO

Principios dominantes asumidos en la obra: dialogicidad, autonomía –dependencia, sentido hologramático, sentido sistémico organizacional y recursividad.

En esta obra unas categorías dialogan con otras: así mismo, los autores convocados no son antagónicos irreconciliables entre sí, sino que tienen puntos de encuentro principalmente más que puntos de desencuentro. A este principio subyace la idea de una permanente reforma del pensamiento, debido a la capacidad de convocar lógicas que se complementan y temporalmente se niegan para volver a complementarse y des complementarse en un continuo de creación.

El principio de autonomía- dependencia: es situado en su mayor visibilidad en esta obra de conocimiento tanto en la meseta creadora como plenamente en la fase de emergencias y hallazgos. Se reconoce que el nivel de autonomía conceptual al que se puede acceder está en función de una serie compleja de informaciones que provienen del entorno y que en esa medida, la autonomía y la dependencia están imbricadas y reguladas por un principio de auto-eco-organización. Esta dualidad autonomía-dependencia, es precisamente la que permite una transformación por medio de la cual el sujeto cognoscente emerge con una dosis importante de autonomía en forma de un discurso propio alrededor del fenómeno o hecho que estudia.

También en esta obra de conocimiento, **el principio hologramático** se refleja en que las subjetividades que se ponen en escena a lo largo de las distintas historias de vida y que son narradas por los estudiantes convocados en la muestra, no simplemente están relacionadas con las demás sino que en gran medida son una imagen, una copia que las representa; valga decir, un

reflejo importante de ellas. Las subjetividades no pueden ser entendidas como algo que se circunscribe al sujeto en su unicidad (Singularidad), sino que es preciso también introducir la noción de una subjetividad social, quedando de esa manera ilustrado que: “cada parte contiene prácticamente la totalidad del objeto representado, lo que equivale a decir al mismo tiempo que no solo la parte está en el todo, sino también que el todo está en la parte” (Morín, 1990, p.108).

Por su parte, **el principio Sistémico organizacional** se pone en escena, ya que en sentido hologramático, en esta obra de conocimiento, las partes se relacionan con el todo y viceversa. Existe un sentido de red porque quienes indagan el fenómeno de la permanencia en la Escuela intuyen que las emergencias- hallazgos, son el resultado de un ejercicio de desciframiento, de resignificación de sentidos organizados, en un intrincado tejido de red y que esa red debe su fortaleza y su completez al sistema que los mismos sentidos han formado y que van quedando anudados como con puntos de soldadura por medio de esos momentos de encuentro y de fusión, que son cada uno de los nodos que dotan de músculo a la red.

Cabe destacar que este principio está muy relacionado con el método, desde el punto de vista de la generación de algunas de las estrategias empleadas como recursos de acercamiento a lo real, ya que en la base de este principio está la decisión de realizar un cruce cualitativo en forma de red sobre las variables categóricas identificadas al interior de la narrativa de los estudiantes que contaron sus historias de vida.

El principio de recursividad: se evidencia en esta obra de conocimiento a partir del concepto de Bucle recursivo, como quiera que este es un proceso que afecta dramáticamente a la

persona del investigador, quien recibe la descarga fulminante de un rayo que no lo mata pero en cambio, lo potencia a partir de la alimentación de una fuente, valga decir de un agente exterior.

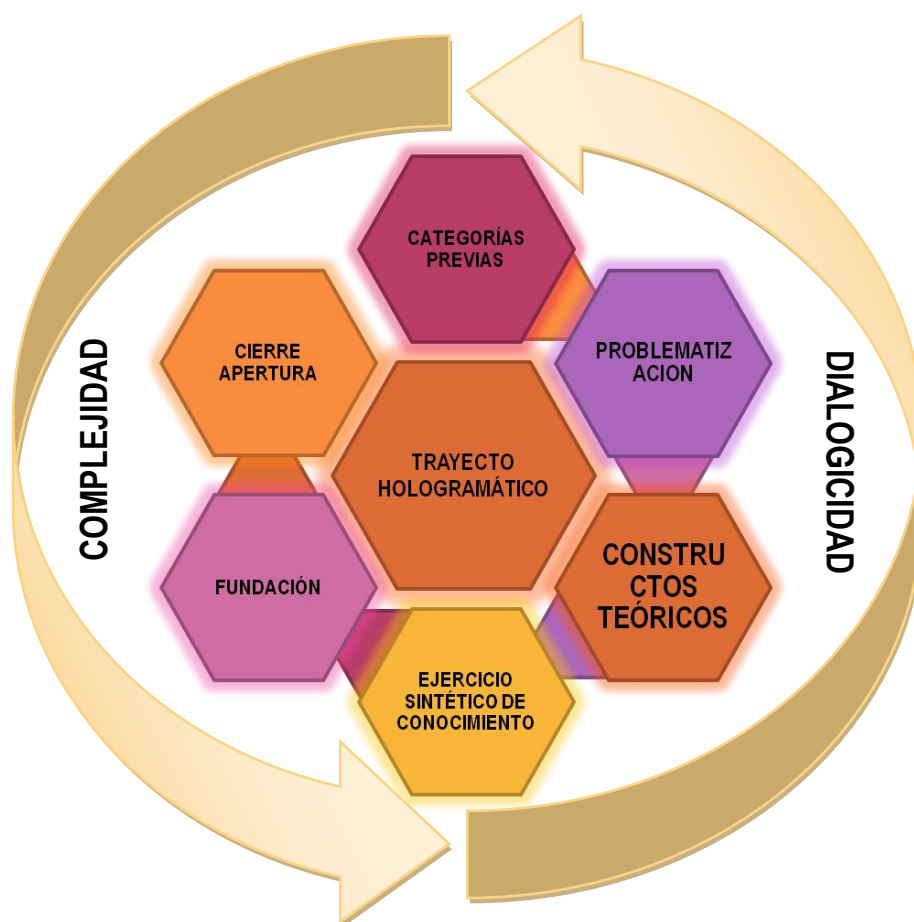
En el caso de los investigadores de la obra de conocimiento que se refiere a los sentidos de Permanencia en la Escuela, el bucle recursivo hizo su debut, cuando en un espacio de intenso debate, se discutía acerca de la pertinencia de la continuidad de los estudios sobre el tema de la Deserción Escolar, teniendo en cuenta que una importante bancada de académicos presentes en ese escenario, sugería que ese era ya un tema estéril debido a que ya prácticamente se sabía todo lo concerniente al mismo. Además, porque se aclaró que la pretensión investigativa del equipo hasta ese momento del debate, parecía no tomar distancia de una línea investigativa anidada más que todo en el modo uno¹ de investigación y que en esa medida, seguir insistiendo en pesquisas interesadas en la identificación de las causas de la deserción, no era consecuente con la lógica de la Complejidad.

De esta manera, el bucle recursivo es la mediación para realizar un giro en sentido epistemológico, el cual permite replantear la lógica de la búsqueda, pues ya no interesa centrar la mirada en las causas de la deserción, no porque el fenómeno como objeto ya no fuera importante ni porque socialmente ya estuviese superado, sino porque se vislumbraba una manera novedosa de abordar el tema desde una faceta menos conocida y con la ganancia de una altísima compatibilidad epistémica en relación con el Pensamiento Complejo, que según Morín (1990), es un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad y : “En ese sentido, el pensamiento

¹ En este modo, el investigador plantea una distancia entre él y el objeto a observar. Así mismo establece los hallazgos y se expresan en términos de causa –efecto.

complejo no resuelve los problemas pero sí constituye un estrategia válida para enrutarse la forma de superarlo (Morín, 1990, p.118).

Figura 3. Ruta del Trayecto hologramático



4. HISTORICIDAD EPISTEMOLÓGICA

El primer escenario de aproximación a la Historicidad Epistemológica, es el fenómeno de la **Permanencia en la Escuela**, abordado a partir de la experiencia de los estudiantes que la habitan buscando con ello acceder a claves novedosas para dilucidar algunos aspectos que de frente a los sujetos y no a sus espaldas puedan contribuir a tener estudiantes más implicados con la escuela y con su propia educación hasta alcanzar un nivel de autorregulación facilitador por excelencia de su permanencia definitiva en la escuela, desde el inicio de un programa de estudios hasta su culminación como para estar en forma activa y entusiasta en ella.

Desde el primer momento se asumió como una actividad epistemológica ambiciosa, que demanda un ejercicio hermenéutico en buena medida, centrado en las historias de vida recopiladas en situación de entrevista. Una vez que se realizaba el análisis de contenido de la narrativa en cada uno de los participantes se iban develando los sentidos de permanencia como elementos orientadores de la conducta de implicación pero sobre todo de permanencia como un hecho psicológico. La aproximación epistemológica en este sentido, también se vio estimulada por los campos de conocimiento previstos dentro de la obra especialmente en cuanto a los fines de la Educación en términos de una acción política liberadora tal como lo asume (Freire, 1998).

Concretamente, llamó la atención el pensamiento de este autor con respecto a que la educación no puede ser reproductora de la hegemonía dominante, que por definición es de naturaleza opresora. (p.5). A su juicio, la educación tiene que comportar una acción política liberadora que se debe emprender decididamente con el pueblo para lograr su emancipación. La

acción política así concebida, nos pareció también una acción pedagógica, democrática y en gran medida relacionada con el desarrollo local y regional que ineludiblemente debe realizarse con los oprimidos y no a sus espaldas. Para nosotros como investigadores este compromiso político de la educación resultó decisivo en cuanto a la obra de conocimiento, ya que los oprimidos para nuestro caso tienen nombre propio, pues son los estudiantes que a pesar de su condición de existencia en condiciones de marginalidad y con toda una gama de adversidad que pone en evidencia su marginalidad como expresión de vulnerabilidad, en una clara muestra de rebote psicológico o resiliencia continuaban asistiendo de manera regular a la Escuela.

También nos pareció muy importante emprender un estudio en pos de dilucidar sentidos de permanencia en la Escuela como una mediación para avanzar en la comprensión de las condiciones y los hechos que favorecen la permanencia escolar en forma situada, es decir de acuerdo con particularidades de tipo étnico- cultural, de clase, generacional y psicosocial.

Además, porque emprender este tipo de estudios representaba una forma de contribuir desde una perspectiva novedosa al avance en la comprensión del fenómeno de la deserción escolar que sigue siendo un problema preocupante no solo en el ámbito local sino a nivel nacional, a pesar de la abundancia de estudios centrados en la identificación de sus causas y consecuentemente, en la prescripción de soluciones homogeneizantes.

También teniendo en cuenta que existe una actitud de derrota por parte de la escuela como dispositivo social frente a la manera como los estudiantes desertan por haber perdido en algún momento el sentido de la Escuela o porque nunca lo tuvieron. Así, la noción generalizada

no solo en el ámbito popular, sino incluso en ámbitos académicos diversos es que “Estos muchachos ya no quieren hacer nada” (Acosta, 2011:195), lo cual parecería evidenciar que se asiste a un momento de la historia signado por una crisis de sentido en la cual el desprecio por lo esencial es una constante. No obstante, en la escuela poseedora de estudiantes que permanecen de manera sostenida en el tiempo y que epistemológicamente el equipo investigador apuesta a que esa conducta de permanencia está mediada por **determinados sentidos que la favorecen** independientemente de la existencia de variables que pudieran desestimularla no parecen tener identificados dichos sentidos.

Los educadores y la comunidad educativa saben que cuentan con una escuela privilegiada con ciertos atributos facilitadores de la conducta de permanencia; Sin embargo, al no identificarlos y al no sistematizarlos la escuela queda expuesta en términos del riesgo de perder su condición seductora y en ese sentido, la pérdida de su capacidad para mantener en su seno a los estudiantes. Por el contrario, si la escuela sintoniza los sentidos de permanencia a partir de la revisión de los imaginarios, o sea de la subjetividad social de los estudiantes, no solo aumenta las probabilidades de atraer cada vez más estudiantes, sino de mitigar e incluso, eliminar las condiciones de displacer o apatía de los estudiantes que llegaren a existir potenciando en esa medida la conducta de implicación y por tanto de permanencia escolar.

El interés inicial de los sujetos cognoscentes concitados en la obra de conocimiento titulada: “**Sentidos de permanencia escolar a partir de la narrativa de estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan contextos vulnerables**”, estuvo centrado en la deserción escolar. En efecto, la discusión del equipo investigador apuntó a la identificación de

las causas de la Deserción escolar en Buenaventura, en primer lugar, teniendo en cuenta que es recurrente la presencia de dicho fenómeno en esta región, tanto en la zona urbana como en la zona rural y en segundo lugar, porque de acuerdo con las reflexiones realizadas en el marco de la necesidad de una educación pertinente, capaz de leer e interpretar adecuadamente las especificidades culturales del contexto local y regional (Etnoeducación) y en esa medida también ser capaz de responder a sus necesidades educativas, (Pedagogía Contextual) dicho equipo consideró necesario apostarle a una indagación que diera cuenta de las Causas de la deserción Escolar de manera situada y que posibilitara tomar distancia a manera de protesta de las conclusiones que con un sello homogeneizante amparado en el diagnóstico, circulaban no solo en las Américas tomadas como región en un sentido amplio, sino también en Colombia.

A propósito, se decidió que era necesario adelantar una obra de conocimiento que tuviera como interés, las causas de la Deserción Escolar en la zona urbana y la zona rural de Buenaventura, con la pretensión de mostrar hallazgos acerca de las causas de Deserción, que rompieran con la tradición de homogenización de las conclusiones a las que generalmente acceden los estudiosos de la línea tradicional de la investigación típicamente ubicada en el modo uno, tal como se ha explicado antes. En este sentido, se buscaba una aproximación novedosa que tuviera en cuenta aspectos Socioculturales y Sociodemográficos desde el enfoque de la diversidad, o sea del enfoque diferencial. De esta manera, se considera que se hacen visibles elementos tales como lo étnico, lo cultural y lo psicológico desde el punto de vista de su relación inseparable con lo biológico (Psicología de las Edades), lo político, lo curricular y lo histórico-epocal, en un enfoque de coyuntura.

A través de esta ruptura se aporta a la comprensión del fenómeno ya mencionado, sobre todo desde el enfoque de la investigación aplicada, en la medida que los hallazgos sirven para ajustar las políticas y las iniciativas tanto gubernamentales como no gubernamentales en materia de retención escolar. Esto significa que la obra aporta al fortalecimiento del enfoque Diferencial y por consiguiente al fortalecimiento de la inclusión desde la diversidad como quiera que el País tendrá mejores elementos de juicio a través del Ministerio de Educación para mitigar y ulteriormente erradicar el flagelo de la Deserción galopante, a partir de la comprensión plena de la condición de plurietnia y multiculturalidad, pero no a pesar de esta condición, sino precisamente debido a ella.

Sin embargo, en el marco de los seminarios ofrecidos por la Universidad Católica de Manizales, producto de la orientación acertada de los tutores que se habían concitado solidariamente con los maestrantes en espacio de seminario, el equipo se dio cuenta de la conveniencia de renunciar a la realización de una obra de conocimiento que a pesar de su ingrediente novedoso, permanecía umbilicalmente unida a la línea tradicional de investigación, la cual por estar ubicada en el modo uno, mantenía una marcada influencia de la tradición positivista, lo cual no permitía un espacio significativo para abordar y acceder a niveles de comprensión de lo real desde unas lógicas de comprensión abiertas, críticas y complejas.

Esta experiencia comunicativa impregnada fuertemente de dialogicidad y retroactividad, catalizó la reorientación de la obra de conocimiento. El equipo se dedica a pensar ya no en forma parametral y lineal, sino abierta; lo cual le permite en clave de complejidad, descubrir que no

solo era importante centrar el interés como sujeto cognoscente en la “Deserción,” sino que existen muchas oportunidades de indagación alrededor de la Permanencia.

En ese orden de ideas, se conviene como resultado de un intenso ejercicio de revisión de los estudios revisados, que es importante abordar el comportamiento de la permanencia en la escuela (implicación de los estudiantes en la escuela) a partir de los imaginarios alrededor de la permanencia en la misma, por eso, se reflexionó este estudio como una poiesis en clave de complejidad. En gran medida, esto significó la asignación de un lugar preponderante al rasgo de lo étnico como una variable de diferenciación en términos de pluriétnia y de afirmación identitaria conexas a la condición de pre-adolescencia y de vulnerabilidad, con connotaciones desde el punto de vista democrático, curricular y Político.

Todo lo anterior, se visibiliza metodológicamente con la mediación de los imaginarios que han construido los estudiantes acerca del hecho de continuar, o si se prefiere, de permanecer en la Escuela (implicarse en la escuela). Específicamente, el giro en sentido epistemológico consistió en privilegiar la experiencia de los estudiantes como sujetos educables a partir de su propia narrativa, es decir la manera como ellos conciben su realidad y la expresan con sus palabras a través del lenguaje cotidiano, el cual devela a través de cada una de las historias de vida, su fenomenología y por lo tanto, su subjetividad expresada como: **“Sentidos de Permanencia en la Escuela”**.

Por estas consideraciones, en esta obra se hace referencia a estudios significativos de deserción escolar en los contextos del orden Internacional y Nacional, pero se enfatiza en las

investigaciones que han sido adelantadas en cuanto a: “Sentidos de permanencia en la Escuela”, teniendo como idea de un esfuerzo en este sentido, que si bien resulta importante tratar de hallar claves de comprensión en lógica de complejidad alrededor de los estudiantes que desertan de la Escuela, también es fundamental comprender las condiciones que configuran la Permanencia en la escuela, o sea, la implicación escolar de los estudiantes, no a sus espaldas sino precisamente a partir de su propia cosmovisión, de su fenomenología, de sus experiencias más vivenciales e íntimas que son narradas en forma genuina mediante historias de vida que permiten extraer a manera de ganchos o anzuelos las representaciones sociales que los propios sujetos tienen de escuela, sus imaginarios de época, de familia, de sociedad, de expectativa, de inclusión en la vida en sentido complejo y sobre todo de su sentido de permanencia en el sistema escolar en forma de *significaciones/significados*, en términos expresados por Mafesolli (2008), Castoriadis (1988) y Moscovici (2008).

De manera general, las investigaciones sobre el concepto de deserción escolar entendido como punto de partida inicial de nuestra obra de conocimiento, están centradas en el estudio de las causas de la misma, lo cual se explica como parte de una tradición del pensamiento moderno para el cual la búsqueda de leyes y causas es muy importante desde la pretensión positivista, encontrando que las causas del abandono escolar se agrupan en:

- a. Aquellas atribuibles al niño.
- b. Aquellas atribuibles al medio ambiente social y económico en que viven.
- c. Aquellas atribuibles al entorno familiar.
- d. Aquellas atribuibles al entorno escolar y al sistema escolar.

Por su parte, las investigaciones sobre deserción escolar o abandono realizadas en el ámbito nacional, corroboran la tendencia encontrada en el orden internacional en lo referente a causas, con ciertas precisiones de vulnerabilidad en términos geográficos, especificando que regiones como Chocó, Vichada y Vaupés, son aquellas en donde más se presenta el citado fenómeno también conocido como la “epidemia silenciosa” y precisando que el 10% de los colombianos abandonan sus estudios muchas veces de manera definitiva en el grado 1 y 2 de la escuela elemental, lo cual es nefasto teniendo en cuenta que es en estos grados donde se adquieren las competencias básicas en los aspectos cognitivos y de motricidad relacionados con la lectura y la escritura.

Lo anterior, resulta sumamente importante para la obra que nos convoca, debido a que no obstante las diferencias epistemológicas, aquellas investigaciones adelantadas en el ámbito nacional de corte lineal- positivista tienen su punto de encuentro con nuestra apuesta en clave de complejidad; en tanto analizan cómo el contexto de los escolares, la formación de sus padres y ciertos factores sociodemográficos entre otros influyen en su permanencia en la escuela, dado que ayudan a configurar los imaginarios acerca de la misma y por lo tanto a moldear sus sentidos de permanencia o implicación en la escuela.

El enfoque de Freire (Freire, 2008) introduce la idea de una educación libertaria que tiene su motor dinamizador en el concepto de toma de conciencia crítica paralela a la toma de identidad de clase especialmente por parte de los individuos en condición de marginalidad (clase obrera) y por tanto de vulnerabilidad. En ese sentido, la grandeza del pensamiento de Freire

estriba en la potenciación de su idea de la *educación democrática* cuya esencia se condensa en tal constructo.

Básicamente, los estudiantes son sensibilizados en torno a la idea de que los profesores no son responsables de su educación, en el sentido de que si bien es cierto que son un apoyo como orientadores cada persona se educa a si misma con el apoyo dispensado, lo que implica que tendrá que usar su identidad, estudio, conocimiento y trabajo como modo legítimo de lucha amparada en la verdad para cosechar los beneficios humanos más elevados como son la libertad y la felicidad. En suma, la dimensión política y el proceso de liberación de los oprimidos tienen que ver con la acción política liberadora que se debe emprender decididamente con el pueblo para lograr su emancipación. De este modo, la acción política es también concebida como una acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra y es por ello que debe ser planteada como una acción con los oprimidos (en este caso los estudiantes que habitan contextos vulnerables) de modo que éstos reconozcan su situación de dependencia e incluso en cierta medida de fatalismo para promover en consecuencia la reflexión y la acción transformadora que posibilite su independencia. En este orden de ideas, el desafío que nos convoca como educadores consiste en descubrir lo que históricamente se debe asumir en el sentido de contribuir a la transformación del mundo, que dé como resultado un mundo más humano y en el que se forje la materialización de la gran utopía “Unidad en la diversidad” (Freire, 1988, p.106)

Con respecto a la ruptura que como investigadores hemos realizado, pasando de la tendencia investigativa de búsqueda de causas de la deserción, a la comprensión de sentidos de permanencia ó implicación de los estudiantes en la escuela, vale la pena mencionar que la

referencia que inaugura dicha ruptura es el estudio de Marina sobre Permanencia en la escuela, en el cual plantea de manera categórica que lo que hay que explicar no es el abandono escolar, sino, al contrario, la asistencia a la escuela, la prolongación de los estudios, lo cual equivale a apostar a la comprensión y la explicación de las condiciones que dan cuenta de la permanencia en la escuela (Marina, 2011). Fundamentalmente en este estudio, se propone que ir a la escuela no es un deseo natural como jugar, estar con los amigos o dedicarse a las aficiones personales y que por tanto se deben averiguar los condicionantes de ese comportamiento para intentar extenderlo a toda la población estudiantil.. Adicionalmente, se propone que el aspecto de la participación de las familias en la vida escolar es demasiado importante de la misma manera que lo había propuesto en su obra “participación de las familias en la vida escolar” (Marina, 2003:13).

Otro estudio interesante, es aquel realizado por Tenti (2000) denominado: “**Culturas juveniles y cultura escolar**”, se plantea que con respecto a los “sentidos de la escuela”, existe un desafío grande si se tiene en cuenta que las agencias de imposición de significados en gran parte han venido desvirtuando el sentido de la escuela y que en esa medida los agentes pedagógicos todos vienen enfrentando una crisis de legitimidad y autoridad, lo cual significa que éstos no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. No obstante, recalca que la autoridad académica sigue siendo una condición necesaria para la eficacia de toda acción pedagógica. Dicho de otro modo, el docente debe desarrollar estrategias capaces de promover nuevas formas y dispositivos de seducción de los escolares, de forma que esto se traduzca en la configuración de nuevas y variadas fuentes y formas de sentido de escuela entre estudiantes (Tenti, 2000).

A nivel nacional, existe un estudio denominado: “El sentido de la escuela: Análisis de las Representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá”, en la cual Hernández (2007) une los conceptos de permanencia y los sentidos que por parte de los estudiantes se entretajan con respecto a la escuela. Básicamente, en esta investigación se buscó establecer el sentido que un grupo de jóvenes escolarizados, pertenecientes a clases medias de población bogotana le atribuyen a la escuela. Desde una perspectiva cualitativa-interpretativa se lograron establecer tres nociones que permiten aglutinar el conjunto de sentidos asignados: a) Como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro, b) como una institución que garantiza el acceso a otros escenarios y c) como un escenario en donde se fraguan y se consolidan relaciones de amistad en diferentes niveles de profundización.

En otro estudio denominado: “Diálogos de sentidos: Entre la escuela y la vida”, Montañez propone que el sentido de la escuela para el joven es básicamente instituirse como un ciudadano habilitado para formar parte de la comunidad adulta de su sociedad, construyendo su identidad en parte desde la obtención de una titulación que potencialmente o desde su imaginario, le permitirá ser “alguien” en el futuro (Montañés, 2011, p.8).

Finalmente, vale la pena mencionar un estudio denominado “Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa” (Higuita, 2008) en la localidad de Bosa Bogotá, que hace referencia a la implicación de los estudiantes en la escuela de manera equivalente a sentidos de permanencia en la misma. En este estudio, se describen y analizan los sentidos y significados construidos por los estudiantes, docentes, madres y padres de familia en torno a la escuela; Aquí se abordan los conceptos de sentido y significado de manera diferencial, pero en mutua relación

a la hora de aproximarse a la comprensión de la acción social que implica asistir a la escuela teniendo como base la normatividad discursiva de los agentes, que a la vez posibilitan develar la presencia de los sentidos construidos .

5. FUNDAMENTACIÓN

Realizar este estudio es conveniente como una aproximación distinta en pos de la resignificación de los elementos y condiciones que median en la permanencia de los estudiantes en la Escuela en forma situada, es decir considerando el contexto en el que viven y las especificidades que configuran su diferenciación con respecto a otros individuos o comunidades étnica, cultural y socio demográficamente diferenciadas. En ese contexto, representa una oportunidad para conocer las transformaciones de sentido que en términos generacionales experimenta la Escuela como un referente vital para los estudiantes en toda la vorágine semiótica de sus imaginarios, que emergen en clave de complejidad en el contexto de su propio relato, lo cual representa puentes de contacto para propiciar su permanencia en condiciones de bienestar con orientación a la felicidad.

5.1 Relevancia Social

Una aproximación juiciosa y elaborada desde lógicas no lineales de los sentidos y las claves de la permanencia en la escuela, posibilita tener a mediano y largo plazo instituciones con mejores condiciones para el acceso y la permanencia de sus educandos. Esto significa un avance significativo en el conocimiento para la mitigación y la erradicación de la denominada “Epidemia Silenciosa” como se le conoce también a la Deserción Escolar. En general, este estudio representa una oportunidad para contribuir a que la escuela se reinvente de acuerdo con las cambiantes necesidades y expectativas de los sujetos que la habitan y de la sociedad que depende de su liderazgo y toma de conciencia.

5.2 Implicaciones prácticas

Una adecuada aproximación a la comprensión, o sea, a la resignificación de la permanencia en la escuela a partir de los imaginarios de los estudiantes, permite un rediseño curricular que abarca todas las facetas y procesos de la escuela, de modo que esta se consolide como un lugar habitable y placentero, donde el estudiante se sienta realizado y desee permanecer, no solo para llevar a cabo la actividad de aprendizaje sino para otro tipo de interacción social. Además, un estudio como éste puede contribuir al ajuste de la política nacional de estímulo a la permanencia escolar denominada: “Ni uno menos”, dicho ajuste no estaría enfocado en forma de receta con capacidad de funcionar en todo el país sino que su mayor aporte consistiría en ofrecer recomendaciones a la medida de las necesidades y realidades de cada una de las regiones debido a la condición de diversidad.

5.3 Valor Teórico

Las emergencias y hallazgos posibilitan que en las postrimerías de la obra de conocimiento se consolide un aporte teórico al campo de los sentidos de permanencia y que en esa medida se dé un aporte específico a la comprensión de ese hecho y por consiguiente al campo disciplinar desde donde se aborda.

5.4 Valor Metodológico

Como las obras de conocimiento implican un momento de cierre-apertura donde la pregunta crucial no queda clausurada sino por el contrario, abierta a otro tipo de aproximación en términos de la búsqueda del sujeto cognoscente, los hallazgos obtenidos tomando como objeto-sujeto los estudiantes de varias instituciones educativas determinadas y que fueron logrados dentro de una ruta epistémica que contempla la confección de un método o andadura, podrían servir como faro iluminador para que otros investigadores realicen una pesquisa similar en otras organizaciones educativas de similares características o incluso bastante disímiles.

6. TÓPICO CRUCIAL DE PROBLEMATIZACIÓN

Preguntas derivadas de los campos

En el contexto de la obra de conocimiento se plantea como problema crucial el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los sentidos de permanencia escolar desde las representaciones sociales de los pre-adolescentes afrobonaverenses en contextos educativos vulnerables?

Preguntas derivadas de los campos

A partir de los campos establecidos en el ámbito curricular de la Maestría en Educación, se pueden plantear como elementos claves para aproximarnos al tópico crucial de problematización, los siguientes interrogantes:

- **Educación y desarrollo local**

¿Cómo lograr que las políticas de desarrollo nacional, departamental y municipal en el campo de la educación, incidan en los procesos específicos de permanencia escolar de los pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables?

- **Educación y democracia:**

¿Qué estrategias específicas se pueden implementar para posibilitar el vivir la democracia como un proyecto común e incluyente que motive los procesos de permanencia escolar de los preadolescentes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables?

- **Pedagogía y currículo:**

¿Cómo contribuir desde las prácticas pedagógicas y el currículo desde lo cognoscitivo, lo afectivo y lo social, a los procesos de permanencia escolar de los preadolescentes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables.

7. INTERESES GNOSEOLÓGICOS

7.1 Interés gnoseológico crucial

Develar los sentidos de permanencia escolar desde las representaciones sociales de los estudiantes de secundaria afrobonaverenses en contextos educativos vulnerables.

7.2 Otros intereses gnoseológicos singulares

- Identificar las claves de permanencia en la escuela, que subyacen en los imaginarios correspondientes a la esfera de lo psicológico de los sujetos escolarizados.
- Identificar las claves de permanencia en la escuela que subyacen en los imaginarios y que en la narrativa emergen como elementos del Contexto en el que se desenvuelven los sujetos escolarizados.
- Explorar las motivaciones que habitan los imaginarios de los estudiantes afrobonaverenses pre-adolescentes que aún en condición de vulnerabilidad asisten de manera regular a la Escuela
- Reconocer los aspectos educativos e institucionales que repercuten en el proceso formativo de los jóvenes afrobonaverenses.

8. DIALOGICIDAD COMPLEJA

A lo largo del ejercicio de devenir magister en educación, quienes adelantamos la actual obra de conocimiento, hemos reflexionado y actuado en perspectiva de la misma; consecuentemente, a través de los diferentes seminarios que componen el conjunto de la Maestría, se han abordado una serie de autores que consideramos clave para adentrarnos a la realidad investigada desde un paradigma pertinente y comprensivo. Esto ha permitido y debe seguir facilitando, el poder establecer una dialogicidad significativa con la práctica, el continuar desentrañando situaciones particulares y propiciando la búsqueda de conexiones ocultas; en este orden de ideas se presentan los planteamientos relevantes y los conceptos clave de los autores que han permitido tal conexión significativa con nuestro objeto de estudio y por ende los planteamientos que han oficiado como brújula teórica, conceptual y metodológica en nuestra indagación.

Con todo, antes del abordaje directo de los autores, es menester señalar que al interior del grupo de trabajo se han adelantado una serie de discusiones e intercambios de ideas para escoger los criterios de orden epistemológico y metodológico que predominaron para realizar dicha escogencia: entre otros: el manejo de un enfoque no positivista, el recurso al lenguaje cotidiano o lenguas naturales como vehículo ideológico de conocimiento, el tratamiento interdisciplinario de los problemas, el reconocimiento de la importancia del contexto para la comprensión de las diversas situaciones, el papel de las relaciones intersubjetivas como clave para la comprensión de las prácticas significantes, el ejercicio de la educación como un quehacer democrático y el recurso a las técnicas cualitativas para aproximarse a una realidad compleja.

Ahora bien, un primer autor que se convoca en la obra de conocimiento en la medida en que permite precisar la orientación de la mirada, es el pensador (Marina, 2011) quien hace alusión a los procesos de permanencia escolar, en contraste con la línea de investigación dominante que se centra en los procesos de deserción escolar. En efecto, el precitado autor plantea que más que indagar a cerca de las causas de la deserción, lo que debe interesar a los estudiosos es comprender las condiciones, los hechos o las motivaciones que hacen que los alumnos se queden de manera sostenida en el tiempo en la escuela. En ese sentido, aporta (Senge, 2002), que la escuela tiene un anclaje en la era industrial por lo cual, en gran medida pretende comportarse como si fuera una máquina, en la connotación de perfección celestial que le atribuían autores tales como Johannes Kepler, Descartes, Newton y otros científicos del siglo XVII. Propone que semejante herencia conceptual hace en gran medida que la escuela tenga puntos ciegos estructurales, distintos a los de cualquier otra institución (Senge, 2002).

8.1 El estudiante, sus intereses y la escuela

En este momento de la reflexión epistemológica se aborda la relación entre el estudiante como un agente activo que afecta la Escuela con sus intereses, expectativas y acciones, al tiempo que es afectado dialécticamente por esta con sus rituales, sus reglas, sus códigos explícitamente institucionalizados y otros afianzados de manera encubierta. De igual manera, se resalta la interacción que se da entre el contexto y el estudiante para denotar que el comportamiento de este no ocurre en un vacío sino en un contexto temporo- espacial específico. Según (Senge, 2002):

El estudiante es el que ve todas las clases, el estrés en el hogar, los mensajes conflictivos de los medios de información y de todo el ambiente. Son los alumnos quienes saben cuándo es excesiva la

carga de trabajo y cuándo no, cuándo es demasiado elevado el nivel de estrés, o el de respeto demasiado bajo. La gran paradoja consiste en que puede decirse por lo observado, que estos no tienen poder ni posición en el sistema ya que sus opiniones no se tienen en cuenta. A Juzgar por lo que viene aconteciendo, la escuela los mira simplemente como niños, en un sistema manejado por adultos, se supone que para su beneficio (p.71).

Por eso, resulta legítimo emprender un estudio que explore los Sentidos de permanencia en la escuela, dado que como sujetos educables, la voz de los estudiantes representa un insumo de capital importancia para ajustar una escuela acorde a su tiempo. Además, porque en la misma línea de pensamiento de (Senge, 2002):

La verdadera esperanza de un proceso a fondo y duradero de evolución en las escuelas está en los estudiantes. A ellos les apasiona hacer que estas funcionen; están conectados con el futuro y con el presente-futuro en una forma en que no lo están los adultos. Tienen imaginación y modos de ver las cosas que no han sido aún acondicionados por el proceso educativo formal; y están pidiendo a gritos que se les dé injerencia y se les haga más responsables por su ambiente (p.12).

Con lo planteado anteriormente, la apuesta no es que todo lo que se necesita sea liderazgo estudiantil; lo que significa es que sin este hay poca esperanza, pues en cuanto no se permita oír la voz de los estudiantes, las escuelas están y seguirán estando diseñadas para no innovar y encontrar la otra posibilidad.

Otro concepto vital en la obra del precitado autor, en clave de complejidad, es el “realismo ingenuo”. Para él, los realistas ingenuos son los que creen que “lo que ven, es”, lo que significa que toman sus propias percepciones como hechos absolutos, lo cual deviene en un obstáculo

epistemológico. En ese sentido, advierte que en la escuela tradicional, portadora del ADN de la era industrial, los maestros no enseñan lo que comunican como interpretaciones socialmente derivadas, sino que lo enseñan como si fueran verdades absolutas (Senge,2002).

Como consecuencia, los estudiantes aprenden una única manera de resolver determinados problemas o de hacerse preguntas frente a un fenómeno, no las complejidades de diferentes perspectivas para situarse ante las diversas situaciones. Como resultado, la tolerancia de los estudiantes por lo ambiguo y lo conflictivo disminuye y no se desarrollan sus destrezas de pensamiento crítico. Asimismo, se nota un paralelismo entre (Senge, 2002; Maturana, 1995 cuando aseguran que: “Ningún ser humano ha producido jamás una afirmación definitiva sobre la realidad” (Senge, 2002, p. 59), con lo cual no se invalida ni la ciencia ni la historia como tampoco la literatura o el arte, pero si nos invita a considerarlos como disciplinas que avanzan en una comprensión compartida de lo real, en continua evolución pero que siempre es imperfecta y por lo tanto falsable.

Este planteamiento es relevante, ya que lo que existe en la literatura a cerca de los sentidos de permanencia como fenómeno de interés epistemológico, solo son aproximaciones. Por lo tanto, es mucho más lo que está por decirse que lo que actualmente se estima como conocimiento al respecto. En el caso de la presente obra de conocimiento, los hallazgos se ubican en el terreno de la realidad situada, con sujetos que habitan una escuela no en un vacío histórico sino en el marco de ciertas contingencias que a la vez implican circunstancias diferenciales de tiempo, modo y lugar, además de algunas especificidades étnico-culturales.

Los estudiantes afrobonaverenses habitan un territorio que no solamente significa espacio físico sino escenario cultural para la práctica de costumbres de herencia ancestral y otro tipo de ejercicios incorporados socioculturalmente como resultado de la relación intercultural en la cual se ven seriamente limitados derechos como: la vida, la libertad personal, la libertad de expresión, la libertad para reunirse libremente y asociarse, la libertad a circular, en este caso concreto debido a la amenaza del reclutamiento forzado por parte de grupos ilegales, la libertad a gozar de un medio ambiente sano y equilibrado, la libertad para acceder a una educación de calidad en toda la cadena de formación, la libertad a la salud integral, en general, al desarrollo humano sostenible en todos sus matices, la integridad personal en sus aspectos físico, psíquico y moral entre otros. Así como la libertad para vivir sin ser discriminado.

Otro aspecto interesantísimo del paralelismo de la obra de los precitados autores es el que se relaciona con el principio hologramático del pensamiento complejo desde la postura de Morin (1999)², cuando confluyen al decir que los datos y las teorías no son susceptibles de organizarse únicamente en el cerebro en sus distintos y especializados almacenes de memoria. En este sentido, proponen como (Senge, 2002), que:

Los datos y teorías se pueden almacenar no solo en la razón consciente y la memoria, sino literalmente, en el cuerpo... hasta una cosa sencilla como marcar un número telefónico demuestra que todo el organismo participa en el conocimiento; (...) yo no recuerdo muchos números como para escribirlos, pero si pongo los dedos en el teclado, ellos mismos saben a dónde ir (p.50).

Sin lugar a dudas, en clave de complejidad y en relación con la obra de conocimiento presentada aquí, semejante planteamiento al ponerse en dialogicidad con ciertos aspectos

²Edgar Morin (1999) Los siete saberes de la educación del futuro. Unesco.

correspondientes a imaginarios cargados de sentido sobre lo que es la escuela, parece demoler nada menos que una creencia fuertemente arraigada, según la cual para la escuela tradicional el acto de aprender es un asunto donde solamente interviene la cabeza y el resto del cuerpo no es un asunto importante, generando de esa manera las bases de una escuela esquizofrénica, que no reconoce al organismo como un holograma por un lado, pero que por otro, inaugura una ideología intelectualizante y perversa del aprendizaje y en general de las condiciones asociadas a este, como resultado de privilegiar las matemáticas y el lenguaje con lo cual se desprecia todo lo demás.

Por otro lado, el concepto de “dominio personal” que introduce (Senge, 2002), resulta interesante en relación con la obra de conocimiento que aquí es presentada ya que para él, el dominio personales: (...) “un conjunto de prácticas que sostienen a todos, niños, jóvenes y adultos, para que mantengan sus sueños íntegros al mismo tiempo que cultivan la conciencia de la realidad que los rodea”.(p.75) Lo anterior, implica que la práctica de dominio personal es un ejercicio y una cuestión privada que se realiza por medio de la reflexión preferentemente a solas, pero que también puede ser compartida como proceso que atraviesa diversas facetas de la vida de un estudiante, desde soñar con graduarse, hasta adquirir gradualmente habilidades de confección para su propio diseño de vida, hasta avanzar en unos escenarios de ejecución y auto vigilancia basados en la conciencia del mejoramiento continuo para la conquista de resultados a corto, mediano y largo plazo.

Como puede verse, este es un concepto de vital fuerza para esta obra de conocimiento, toda vez que la práctica del “dominio personal” incluye todos los aspectos de la vida pero tiene su

fundamento en la realidad actual del estudiante como sujeto educable en relación con el estado de su comunidad, las condiciones de su escuela, las especificidades como el ambiente de su salón de clases, la calidad percibida del aprendizaje que permite el sistema, las condiciones demográficas y de familia de los estudiantes , el nivel de cambio organizacional que está ocurriendo en la realidad, la calidad de los cambios y las resistencias que encuentran las personas que tratan de contribuir a la calidad y hacer que se produzcan las transformaciones deseadas, los recursos disponibles, el aislamiento o la conexión que se siente, las inculcaciones que se escuchan dirigidas a uno mismo o a otros, las propias capacidades y preocupaciones como estudiante, las del maestro, las del acudiente y en general, el apoyo percibido desde la comunidad hacia la escuela.

Pero quizás, el elemento más trascendental del “dominio personal” sea la capacidad volitiva del estudiante, es decir, la capacidad de elegir, valga decir, de tomar decisiones con autonomía. Esto significa desarrollar la habilidad como individuo de hacer conscientemente una determinada elección; en este caso, el principio o criterio no es el deseo sino la consciencia de la elección, esta a su vez se funda en su revisión con respecto a las oportunidades y los riesgos en relación con la visión y las metas contempladas por dicho individuo, en relación con su entorno familiar y social en sentido más amplio. Al respecto (Senge, 2002) señala que este es un proceso que parte de: “elegir, como un proceso orientado a escoger las acciones y resultados que lo han de llevar a uno a su destino es un acto de valor” (Senge, 2002, p.80).

Ó sea, uno se convierte en siervo de la visión que ha elegido y ello antecede a un juicio riguroso de las condiciones que rodean nuestro panorama, así que la práctica del dominio

personal tiene que ver con la manera como percibimos y visionamos la realidad y la manera como nos fijamos metas coherentes con la visión establecida. En relación con los datos obtenidos, los cuales alcanzaron el estatuto de hallazgos, este concepto cobra su vitalidad por ejemplo, cuando buena parte de los estudiantes establecieron una correlación entre: “el estudio y la vida”, como un elemento orientador en términos de sentidos de permanencia en la escuela.

En efecto, en términos de los hallazgos obtenidos el “dominio personal” se relaciona con una experiencia cognitiva y emocional en términos de pasado-.presente, pero que se transforma en una dimensión presente –futuro, que precisamente en términos de la psicología humanista configura lo experiencial, o sea, lo vivencial en estricto sentido organísmico y que es el que permite “darse cuenta” como toma de conciencia, de la importancia y la necesidad de asumir la propia formación no solo como una mediación para la cristalización de los sueños individuales o compartidos como sujetos epocales de pre adolescencia, sino también como la responsabilidad de definir el futuro en términos del diseño de vida, no solo para una vida productiva en términos del trabajo decente sino para asumir de manera temprana el compromiso ético de una educación para asumir con dignidad en su momento la cita ineludible del relevo generacional.

Otra idea de inusitada fuerza dentro de esta obra tiene que ver con la referencia que los estudiantes hicieron de la Escuela como un lugar donde se podían afianzar lazos de amistad.

Aunque esto se relaciona obviamente con el título expuesto arriba, es importante resaltar que la posibilidad de creación y afianzamiento de lazos de amistad con los congéneres advierte a cerca de la fuerza del aspecto emocional una vez se inicia el proceso de creación y

consolidación de lazos socio afectivos dentro del ejercicio de una andadura juntos como aprendientes en el seno de la escuela, los cuales constituyen insumos de fundamental importancia para el aprendizaje y el desarrollo humano. En ese sentido, Senge plantea que este tipo de interacción humana está asociada a mejores condiciones de bienestar entre los seres humanos y al desarrollo de sus capacidades de aprendizaje. Añade que a medida que se va sofisticando la capacidad de relacionarse con los demás, las personas manejan con más eficiencia situaciones ambiguas y difíciles, toleran mejor las diferencias conceptuales o nocionales si se prefiere y llegan a darse cuenta que su punto de vista no es definitivo en el marco de una discusión civilizada. Por eso afirma que:

A este nivel de desarrollo humano las personas desarrollan unas capacidades de aprendizaje entendidas como destrezas y aptitudes que entre individuos, equipos y comunidades más amplias permiten a las personas mejorar constantemente su capacidad de producir resultados y son verdaderamente importantes para ellas. En otras palabras, las capacidades de aprendizaje que se adquieren por excelencia en un contexto de interacción social nos permiten aprender (Senge, 2000:40).

Hasta aquí el autor, muestra como el desarrollo de las capacidades de aprendizaje requiere unas condiciones socio-afectivas que lo faciliten. Pero quizás, lo más interesante sea que cuando se consigue la capacidad de aprendizaje, la voluntad se ve sustancialmente mejorada. En ese sentido, el autor plantea que “Los aprendientes que más aprenden son los que quieren aprender” (Senge, 2000:41). Esto es en términos de construcción de sentidos de gran importancia, pues en los términos de (Mafesolli, 2008), el aprendizaje adquiere no solo sentido sino que conlleva a una finalidad. Al respecto, este autor para referirse a la crisis de sentido de manera típica en los

jóvenes señala lo siguiente:” El problema actual es que las instituciones y a través de los medios de comunicación las instituciones políticas no hablan ya de las finalidades.

No hacen nada sino gestionar en el presente. Frente a la evidencia del presente utilizan palabras evidentes en apariencia, palabras ambiguas o nuevas o renovadas: democracia, derechos humanos, lo humanitario, mercado, gobernancia, compasión pero también injerencia, terrorismo, seguridad. Pero no tienen nada que decir sobre el futuro ni tienen nada que decir a los jóvenes (Mafesolli, 2008, p.26). Además aclara lo siguiente: “El sentido significa la significación y la finalidad; solo tiene sentido aquello que va a alguna parte; lo que no va a alguna parte es insensato” (Mafesolli, 2008:35) Para el caso de los preadolescentes abordados en este estudio, haciendo gala de una conducta resiliente alcanzan a significar la escuela como un sitio o un dispositivo que propicia el aprendizaje. Al mismo tiempo, sería el aprendizaje un bien intangible que posibilita alcanzar metas de superación para ser, estar, tener y hacer dentro de los cauces de la legalidad a mediano y largo plazo.

Esto es interesante toda vez que el entorno en el que ellos se movilizan no fomenta su implicación con la Escuela y en esa medida tampoco la construcción de sentidos positivamente asociados a la escuela de modo que su permanencia se promueva. En realidad, son menores expuestos al peligro del reclutamiento de las bandas criminales y de los grupos paramilitares que de manera velada o manifiesta, en muchos casos tratan de seducirlos para posteriormente incorporarlos en sus filas. En todo caso, una escuela que debido a su condición, a sus características, sea capaz de contribuir a la estructuración de sentidos positivos acerca de ella

misma garantiza la implicación o apego emocional tanto de sus estudiantes como de sus familias y por lo tanto, aumenta la probabilidad de su permanencia.

Resulta muy interesante observar cómo la capacidad de aprendizaje que es una variable asociada fuertemente a las oportunidades de construcción de lazos socio afectivos cada vez más intensos entre las personas, y que para el caso de la presente obra de conocimiento son los preadolescentes afrobonaverenses dentro de la dinámica escolar que se traduce en muchas facetas desde el estar juntos en el aula hasta compartir el recreo cotidiano o asistir a un evento extraordinario calendado o no, parece estar también ligada a su implicación con respecto a la Escuela y en ese sentido, al encuentro o descubrimiento de sentidos de permanencia frente a la misma. En realidad, puede leerse un circuito interesante: si la amistad posibilita mejores capacidades de aprendizaje, también dichas capacidades, una vez instaladas en el sujeto propiciarán mayores necesidades o ansias de aprendizaje en los estudiantes y por tanto, mejores condiciones especialmente de tipo psicológico para su permanencia en la Escuela.

En efecto, semejante raciocinio contiene la apuesta conceptual que a mayor implicación del estudiante como resultado de un incremento en su capacidad de aprender, tanto mejor su disposición para permanecer en la Escuela a partir de la tenencia u organización cognitivo-emocional de **sentidos de permanencia** lo que desde una perspectiva genético-evolutiva sería el equivalente a la pulsión primigenia del feto que inconscientemente desearía mantenerse umbilicalmente unido al vientre materno en virtud de la cómoda seguridad que este le garantiza. Cabe señalar que desde esta perspectiva, los sentidos de permanencia extraídos perceptualmente

en una realidad situada por parte de los aprendientes, que es precisamente aquella que habita los contextos marginales típicos y en el contexto de una

Escuela con unas características concretas de las escuelas creadas para personas en condiciones de marginalidad y pobreza extrema corresponden a imaginarios básicamente compartidos socialmente en un sentido amplio y que se refieren a maneras de entender ciertos aspectos o trozos de la realidad. Específicamente, los sentidos se expresan a partir de dos dimensiones básicas: los significados de las cosas y su finalidad. Por eso, la escuela en el contexto de la identificación de los sentidos de permanencia expresados en la presente obra no es una institución mono sémica sino polisémica. Es la escuela que representa un arco iris lleno de matices de colores expresados en forma de significados y de finalidades. Para los estudiantes que tuvieron la oportunidad de expresarse contando sus historias de vida la noción de Escuela está preñada de significados pero al mismo tiempo ellos conllevan a una finalidad, es decir, no se refieren a un significado que pueda ser confinado a una burbuja o que pueda congelarse en el artificio de una experiencia cognitiva y emocional momentánea y sin vitalidad. En realidad, poseen una teleología definida. Por ejemplo, La escuela como institución que brinda condiciones para configurar y consolidar lazos de amistad es una categoría portadora de un sentido que lleva por dentro el significado de poder apreciar a otros y al mismo tiempo de sentirse apreciado.

Además, la finalidad de la amistad tiene que ver con la mitigación de las vicisitudes de la vida que a una persona que narra su vida le toca vivir. En ese sentido, la Escuela no tendría que ser solamente un lugar para estudiar sino un lugar también destinado no solo a mitigar penalidades de la existencia sino a proporcionar condiciones de bienestar capaces de acercar a

quienes la habitan a la felicidad. Con base en lo anterior, es importante señalar lo que plantea (González, 2013) refiriéndose a la crisis de sentido que afrontan las sociedades contemporáneas; especialmente en cuanto a su población juvenil cita a (Taylor, 2004) para decir que éstas sociedades y en especial, los jóvenes afrontan una crisis que en buena parte se refiere a la falta de sentido de sus vidas, sugiriendo que parece que en la actualidad no se contase con un fin o unos fines elevados sino que la sensación es que la gente, en sentido general estuviese por existir y ver las cosas como algo instrumental.

A esto es lo que tanto el autor citante como el citado se refieren como una “pérdida de sentido”. En este orden de ideas, un **sentido** vendría siendo como una especie de motivación o un combustible que impulsaría a un individuo o a un conglomerado a una acción determinada y que a nuestro parecer, en el contexto de la obra de conocimiento sería como una razón, motivo o aliciente para permanecer en la Escuela por sus aspectos gratificantes y a pesar de sus aspectos poco gratificantes atribuibles a sus características constitutivas y a las condiciones del entorno en el que ella funciona. En su reflexión, también (González, 2013) se refiere a la crisis de los sentidos planteando como su correlato lo que él denomina la “disolución de los horizontes morales”. Además, hace referencia al “eclipse de los fines” que al mismo tiempo parecen ser eliminados de la conciencia individual y colectiva ante el poder de la racionalidad instrumental desenfrenada tan evidente en los actuales tiempos de Postmodernidad.

Cabe destacar, que citando a (Taylor, 2004) subraya que el sujeto de los tiempos actuales parece estar a la deriva y que lo invade una especie de borrachera que amparada en el nombre de la libertad, en realidad se transforma en una cárcel que lo atenaza y lo confina pero que al

mismo tiempo se le presenta como una carga de apariencia atractiva y ligera de llevar pero que súbitamente puede resultar insoportable. Al respecto. Conviene revisar el planteamiento de (González, 2013), cuando dice citando a (Taylor, 2004) que:

La gente ya no tiene la sensación de contar con un fin más elevado, con algo por lo que vale la pena morir....Para Taylor, el sujeto contemporáneo experimenta una pérdida de dirección y significado aparejada de un sobredimensionamiento del cálculo de intereses. Una constante acción racional con arreglo a fines, pero sin una finalidad ulterior. Dirigimos el más mínimo vital de nuestra cotidianidad hacia el logro de un interés, a veces propio, a veces ajeno, pero carecemos de finalidades últimas (González, 2013:28-29).

Por todo lo anterior, queda claro que cuando se habla de **sentidos** se hace referencia al **significado** o si se prefiere a la significación de un trozo de realidad expresada dentro de un imaginario que tiene para el caso de esta obra la condición de ser compartido no solo por un puñado de estudiantes sino seguramente por un universo amplio de estos como sujetos de época y de contexto capaces de coincidir en formas de sentir, pensar, percibir elementos comunes de existencia y de vida. Además, se hace referencia a la **finalidad**. Teniendo en cuenta que el autor citando a (Mafesolli, 2008) ha aclarado que no se debe confundir la tenencia de un interés con la conciencia de una finalidad. Por tanto, tanto conviene resaltar el planteamiento que este hace de manera categórica de la siguiente manera:

En la paradoja del símbolo que conmueve a la sociedad actual: La multiplicidad sin límites de los signos, coexiste con el más profundo vacío de sentido. Nunca antes los símbolos tuvieron tal grado de disponibilidad, circulantes por miles en la incesante parafernalia de los medios de comunicación; No obstante, nunca como ahora se vivió una carencia tan pronunciada de proyección y horizonte compartido (González, 2013:29).

En términos generales, el abordaje de la presente obra de conocimiento desde la perspectiva epistemológica de sentidos de permanencia en la Escuela es equivalente a la apuesta hipotética alrededor de la necesidad imperiosa de explorar y develar aquellos sentidos entendidos como racionalidades motivacionales capaces de contribuir a la solución de la crisis actual que enfrentan nuestras sociedades en las cuales la población más joven se encuentra a la deriva precisamente porque la crisis societal es en gran medida la crisis de los sentidos y en el caso de la escuela como institución privilegiada pero al mismo tiempo en dificultades por el peso de su encargo social, la crisis de una escuela que por ser cada vez menos atractiva por sus propias contradicciones es también menos propiciadora de *Sentidos* para ser habitada de manera sostenida por los aprendientes. En este orden de ideas, vale la pena subrayar siguiendo al autor en mención, que al igual que otras instituciones que permanecen vigentes en la postmodernidad la escuela ha venido perdiendo su sentido no solo por ella misma sino por las transformaciones sociales en la manera de cómo transcurren las interacciones como resultado del auge de las tecnologías, la revolución mediática en el marco de una comunicación desterritorializada, y la influencia de los sistemas y modelos económicos y políticos con sus diversas formas y mecanismos de control social. Para reforzar lo antes expuesto, el autor precisa lo siguiente:

La pérdida de sentido alude al debilitamiento de las significaciones y naturalmente de las finalidades. Hoy, la vida se experimenta como desprovista de un destino ulterior... La deriva se vende como libertad. Que cada cual decida lo que mejor le convenga. La escuela, la fábrica, la familia, las relaciones comunales, la Nación, entre otras, parecen no tener ya un sentido sagrado, sino uno muy débil que debe ser entendido de manera siempre nueva en el contexto en que pretenda ser conocido (González, 2013:29).

Finalmente, es importante decir que la presente obra de conocimiento plantea que la permanencia como un hecho psicológico en oposición a la conducta de deserción (Dropping Out) está en función básicamente de la existencia de una serie de “*sentidos*” que hacen el papel de ganchos o tornillos que garantizan que al margen de eventuales condiciones generadoras de displacer o frustración, los estudiantes permanezcan de manera sostenida en el tiempo en las escuelas de manera que inicien y culminen sus estudios. Dicho de otra manera, los *sentidos* cumplen la función de orientar el rumbo de los aprendientes con respecto a las posibilidades que la escuela representa para ellos. Lo importante de este hecho, es que los *sentidos de permanencia* representan una forma de autorregulación de la conducta en términos de la relación que se teje entre la permanencia en la escuela y el diseño de un plan de vida o lo que muchos prefieren denominar proyecto de vida.

8.2 El estudiante como sujeto hermenéutico en clave de tiempo, experiencia historia y diálogo

Por su parte, (Gadamer, 2000) aporta a esta obra de conocimiento a partir de su concepción de lo que constituye la Hermenéutica. En sus palabras, la fenomenología hermenéutica es un reconocimiento a la experiencia del ser, así que su pertinencia estriba en que la experiencia de los estudiantes que participaron en el presente estudio, al menos parcialmente se ve condensada en las historias de vida que relataron como una mediación para avanzar en niveles de comprensión de los sentidos que subyacen en la vorágine simbólica de las representaciones sociales compartidas a cerca de la Escuela como dispositivo social y cultural. Es decir, las habilidades intelectuales y emocionales que se vieron comprometidas en el acto de develar los sentidos de permanencia en la escuela a partir de una narrativa libre en su producción

pero asistida por la persona del investigador-facilitador se fundan en el respeto por un ejercicio hermenéutico acucioso que tuvo en cuenta entre otros aspectos, el enfoque diferencial como perspectiva de ubicación frente al contexto donde transcurre la vida de los participantes en este estudio, la época en la que estos viven, su presente-pasado y sus especificidades desde el punto de vista socio antropológico, especialmente lo que tiene que ver con la relación entre marginalidad, vulnerabilidad e identidad étnica.

El citado autor, invocando a (Nietzsche, 1993) considera que entre otras cosas, el ser es tiempo. Esta consideración reviste gran importancia para la presente obra de conocimiento ya que las representaciones sociales de la realidad, o si se prefiere, la construcción social de lo real desde la concepción de (Berger y Luckman, 1999) no se da en un vacío sino en el contexto de una época determinada, lo que también implica que los símbolos que se utilizan para aprehender lo real no son estáticos sino dinámicos. Al respecto como ratificación de que la realidad se construye como un producto social, este autor destaca que la importancia de la interacción social no reside solamente en el compartimiento de momentos, de visiones o de experiencias físicas con el otro sino en la capacidad que resulta para reflexionar de manera colectiva sobre los hechos de la realidad así como la capacidad para reflexionar sobre las propias acciones llevadas a cabo.

Esta acotación es también importante en relación con la obra de conocimiento adelantada, ya que el citado autor tiende un puente conceptual entre la historia como un insumo hermenéutico, de naturaleza reflexiva, y los imaginarios que constituyen el nicho donde reposan los sentidos de permanencia en la escuela. Por eso, es importante tener en cuenta también que la historia, al igual que los símbolos que le dan sentido a una determinada realidad es esencialmente

dinámica como lo es el concepto de imaginario. En ese orden de ideas, los hechos que acontecen y que se entretajan en la cotidianidad como hechos productores de historia son realmente objetos de interpretación hermenéutica no solo a nivel individual sino mediante conjuntos complejos de interacciones que a la postre exigen a los individuos ya los conglomerados humanos de llevar la realidad a cuentas. Por eso, los imaginarios tienen el encargo de descifrar la realidad y ponerla en circulación entre los miembros de una determinada organización social que la habita. De ahí que el concepto de imaginario haya ejercido tan importante influencia tanto en la sociología como en la antropología, la comunicación y la psicología toda vez que nos habla en todo caso, de la complejidad de lo social, del eslabonamiento de una constelación de elementos según una lógica particular que se resiste a encajar en la tradición del pensamiento lineal con sus explicaciones y concepciones teleológicas deterministas.

Por lo tanto, cabe insistir en que tanto los *imaginarios* como los *sentidos*, aunque pueden ser considerados como categorías conceptuales diferenciadas constituyen una sola unidad. Dicho de otra manera, *imaginarios* y *sentidos* están imbricados en la experiencia de vida de las personas. Al respecto, (González, 2008) señala lo siguiente:

Todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de las personas mas no en solitario sino como productos que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en espacios, que son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en la cual cada espacio de vida social está integrado (González, 2008:234).

De esta manera, se explica que los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales como podría creerse, sino que son el reflejo de las relaciones complejas que ocurren en los diferentes espacios y facetas de vida social del sujeto. O sea, que **los imaginarios**, o si se prefiere, *la subjetividad social* es el punto de encuentro, de integración de sentidos subjetivos diversos que forman un holograma.

De esta manera, lo que ocurre en cada espacio social determinado: como la escuela, la familia, o el grupo de pares; asimismo, se ve alimentado por producciones subjetivas de otros espacios o instituciones sociales. Con respecto a la obra de conocimiento presentada en este texto, se puede afirmar que un estudiante produce *sentidos subjetivos* que están relacionados no solo con las dinámicas que se dan en su escuela o más exactamente en su aula de clases, sino con dinámicas que ocurren en otro tipo de ámbitos ya que ellas son inseparables desde el punto de vista de sus emociones y cogniciones como quiera que recrean procesos simbólicos vinculados a su condición étnica, de género, de clase social a la que pertenece, entre otros aspectos. Por esta razón, es lícito decir, que la hermenéutica se ocupa de un sujeto tomando como uno de sus referentes principales su experiencia. No obstante, la experiencia tiene que abordarse desde el punto de vista de un sujeto en interacción social. Por eso, es que la subjetividad social como una expresión del imaginario social en palabras del autor previamente citado:

Es un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones sociales y que se actualiza en los patrones y sentidos subjetivos que caracterizan las relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social. Sin embargo, esa producción subjetiva no se formó apenas por la forma en que espontáneamente esas relaciones se organizaron en el curso del tiempo, sino en torno a sentidos subjetivos, los cuales a su vez, están

configurados alrededor de relaciones de poder, códigos y valores dominantes en esos espacios sociales, que penetran de diferentes formas en los sistemas de relaciones (González, 2008:235).

También es importante precisar que *la experiencia* es concebida por (Gadamer, 2000) como el camino de la vida humana con todas sus facetas y que es ella como una especie de maestra que va enseñando en su trasegar al ser humano, a forjarse y más que nada a autoconocerse especialmente en la faceta del padecer, como aquella que es constitutiva en buena medida de la condición humana. En este orden de ideas, Aguilar, citando a Gadamer propone: “La experiencia es el camino de la vida humana con todo lo que ella conlleva: ilusiones, frustraciones, decepciones, dolor”. Este hecho. Encierra un humanismo que invita a aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo, así como el afán de imposición de todo impulso intelectual (Aguilar, 2004:14).

Para Gadamer, la subjetividad implica una apertura histórica a la experiencia, ya que para él, la experiencia es el camino de la vida humana con todo lo que ella conlleva: ilusiones, frustraciones, decepciones, dolor y alegría. Sin embargo, la noción de experiencia en este autor está relacionada con la realidad de los estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables los cuales tienen vidas que transcurren en medio de padecimientos comparativamente mayores que aquellos pre-adolescentes que aunque comparten su edad y su identidad étnica y de género, habitan en otros contextos de la misma ciudad y por tanto se distancian y se diferencian por su condición de clase.

De ahí que las narraciones de los pre-adolescentes participantes en este estudio, hechas todas con un crudo realismo emerjan como creaciones vivenciales que dan cuenta de la realidad

contada desde su experiencia y en gran medida salpicada por contradicciones, deprivaciones y variopintas formas de violencia de proporciones dantescas entre satisfacciones y frustraciones propias de la existencia, en condiciones de pobreza, marginalidad e invisibilización, que es lo mismo que el problema de la tensión entre el ser y el no ser. En efecto, la realidad de los estudiantes abordados se enmarca en episodios de padecimientos y de dolor debido a que en su mayoría afrontan padecimientos en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano. Como pertenecen a familias de clase social baja porque sus progenitores no tienen empleos estables y por lo tanto, los ingresos además de ser ocasionales son también escasos, sufren los estragos del hambre y la falta de acceso a beneficios esenciales como el acceso a la prestación de servicios de salud, seguridad educación, así como recreación y deportes.

Además, como sujetos de experiencia enmarcada en una época concreta de tensiones y contradicciones altísimas en materia de seguridad, en la cual la legitimidad de la fuerza pública compite con aquella de las bandas criminales y de las fuerzas insurgentes en contienda por el control del territorio enfrentan la zozobra de ser reclutados súbitamente por la fuerza por parte de los grupos ilegales antes citados o en el peor de los casos de ser asesinados en forma brutal y absurda por el simple hecho de asistir a una fiesta y ser confundidos con alguna persona que había sido declarada como objetivo letal, por sospecha de ser colaborador de determinada organización ilegal o simplemente por penetrar involuntariamente un determinado espacio considerado como jurisdicción de la delincuencia y denominado frontera invisible.

En la obra de (Aguilar, 2004) donde hace referencia a Gadamer, se destaca la importancia de la intersubjetividad que subyace al diálogo como un estadio privilegiado de la conversación.

En ese sentido, se expone que la comprensión, bien sea que se trate de textos o de interlocutores siempre se da en forma lingüística y se destacan las transformaciones que se producen debido a la afectación mutua de los hablantes, en razón del encuentro y la comunicación que genera el lenguaje. Lo interesante de esto para la obra de conocimiento que nos convoca estriba en que la hermenéutica tal como la entiende Gadamer, no es una postura absolutista sino un camino de experiencia que solo es posible recorrer si los interlocutores nos mantenemos abiertos a la conversación.

Además, la intersubjetividad que se produce través de la interacción humana es lo que posibilita la construcción de los imaginarios que a su vez son la morada donde residen los sentidos. Al respecto (González, 2008), plantea que *los imaginarios* son construcciones en las cuales confluyen tanto lo individual como lo social en un intento por comprender o re-construir el sentido de lo social. Específicamente señala que:

El obsesivo esfuerzo de separar lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos, y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho, se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social (p. 12).

En las relaciones con nuestros semejantes se trata siempre de acoger lo que el otro quiere decir y de buscar y encontrar el suelo común, más allá de la respuesta. Es necesario entonces, liberar las posibilidades creadoras y alcanzar el entendimiento que encierra el lenguaje.

Esto solo se puede lograr con el intercambio vivo de ideas. Quien escucha al otro escucha a alguien que tiene su propio horizonte... Solo al escuchar al otro, se abre el verdadero camino para vivir la solidaridad. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos (Aguilar, 2004:13-14).

Igualmente, el Humanismo de (Gadamer, 2000), con su filosofía de: “defender al otro en su derecho”, invita a aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y a eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual. En ese orden de ideas, (Aguilar, 2004), citando a Gadamer, cree que la verdadera humanidad del ser reside en poder hacerse capaz de diálogo. Sin desconocer el aporte de (Vygotsky, 1984), Durkheim, 2004 y Mead, 1994) con respecto a la experiencia individual en una situación de indisoluble relación con lo social, plantea lo siguiente:

Como nuestra percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, también lo son nuestros impulsos e intereses y la razón que es común a todos y capaz de detectar eso que es común, se muestra impotente ante las ofuscaciones que en nosotros alimenta nuestra individualidad. Por eso, la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque en el acuerdo al que la razón nos invita (Aguilar, 2004:15).

Esta experiencia que hunde sus raíces en el poder del diálogo aplica para la obra de conocimiento que aquí se presenta ya que aunque existe la experiencia del ser en términos fenomenológicos, está claro a esta altura de la reflexión que la aprehensión de la realidad no se da en forma auto gestionada sino en un marco interactivo de naturaleza social. En ese sentido, se debe interpretar el aporte del pensamiento de (Gadamer, 2000) en cuanto a que gracias a la

conversación que por definición es un claro ejemplo de interaccionismo simbólico, es que logramos aproximarnos a la experiencia del ser de las cosas. Como puede verse, dicha aproximación, que en realidad es un conjunto de aproximaciones sucesivas es lo que estructura los imaginarios a cuya base están los sentidos que se atribuyen a la realidad y que orientan las acciones de los individuos.

8.3 El estudiante como forjador de sentidos alrededor de la escuela y de su permanencia en ella

A lo largo de toda la obra de conocimiento, se hace referencia a los *sentidos de permanencia*. Además, se trata de aclarar que estos aparecen condensados en forma de subjetividad social o imaginarios sociales, de modo que ambos términos o conceptos se emplean de manera equivalente. Además, como parte fundamental del marco teórico se ha incluido el concepto de las representaciones sociales (Moscovici, 2000) debido a su carácter comprensivo y explicativo de la permanencia como fenómeno de interés, de naturaleza socio psicológica desde el punto de vista de la confluencia o direccionalidad entre los factores psicológicos y los factores sociales que la conforman.

En la obra de conocimiento: “**Sentidos de permanencia escolar a partir de la narrativa de estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan contextos vulnerables**”, se realiza un diálogo con diversos autores y fuentes primarias; con todo es menester subrayar que la propuesta presenta como eje básico, la obtención de narraciones en el marco de historias de vida (Van Dijk, 1991), en las cuales de manera libre, los sujetos

realizan sus propias narrativas con el lenguaje cotidiano, lo que deja sobre la palestra el asunto de la *otredad* y de la intersubjetividad en el marco de una entrevista en profundidad, que es conducida por medio de una guía de entrevista Semi –estructurada y que tiene como propósito facilitar la experiencia fenomenológica del sujeto que se conecta con su propia historia de vida , a través de cogniciones, sentimientos e incluso de emociones.

Se evoca en un pasado- presente su historia, en los términos propuestos por (Gadamer, 2000), las narraciones de los estudiantes abordados, en relación con los imaginarios que se aproximan a la obtención de *sentidos de permanencia* en la escuela, implican un reconocimiento de la *otredad* a través del lenguaje porque la narración no transcurre en un monólogo sino necesariamente en una interacción dialogal con el otro. Cabe recordar que la narrativa de cada uno de los estudiantes como sujetos educables es objeto de interpretación por medio de la técnica de análisis de contenido del discurso y que en esa medida se reconoce que este cumple tres funciones fundamentales: una función referencial (dice algo de), expresiva (expresa un sentimiento sobre lo referido) y una función pragmática, (influye sobre quien lo escucha). Todo esto se ha tenido en cuenta para afinar el protocolo de entrevista en profundidad de acuerdo con los autores: (Dijk, 1991 y Murcia, 2006-2011). En este sentido, también (Shotter,J 2001, p. 19), se apoya en lo planteado por Wittgenstein al citarlo y decir que el lenguaje sirve: “para indicar el carácter indefinido del marco que determina nuestras respuestas a lo que experimentamos y según el cual juzgamos los acontecimientos de nuestras vidas cotidianas” .

Así mismo (Murcia, 2011 y Shotter,J, 2001), entre otros, plantean que la mejor manera para acceder a las realidades de la vida cotidiana es a través del reconocimiento de sus

significaciones imaginarias sociales; “puesto que es en el marco de ellas que se generan las dinámicas y comportamientos de las personas” (Jaramillo, 2012:24) De igual modo, (Schutz, 2008, p. 41), plantea que: “el mundo de la vida cotidiana es un universo de significaciones para nosotros...una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él”.

Resulta muy importante retomar el pensamiento de Schutz en conexión con nuestra obra de conocimiento, porque al igual que (Mafesolli, 2008) enfatiza en los imaginarios como generadores de sentido, precisando que la idea de sentido está asociada a la idea de orientación.

Además, porque asume los imaginarios sociales a partir de MOTIVOS PORQUE y MOTIVOS PARA, lo cual precisamente posibilita un mayor avance en la hermenéutica de las narraciones de los estudiantes, desde una perspectiva de la búsqueda de “sentidos de permanencia”, en la base de los imaginarios sociales presentes en dichas narraciones. Por eso, resulta plausible un intento de aproximación a *las representaciones sociales* de la escuela atractiva, la escuela seductora, o sea, aquella que permite la conducta de permanencia independientemente de la existencia de condiciones o factores negativamente asociados a ella, teniendo como punto de referencia fundamental, los motivos “porqué” y los motivos “para qué”, que se ponen casualmente en escena desde lo simbólico que subyace en el lenguaje y que se filtra por medio de los imaginarios.

En este punto, vale la pena aclarar que según (Schutz, 2008), los motivos “PARA” están dominados por el tiempo futuro, mientras que los motivos “PORQUÉ”, por el pasado. De igual modo, conviene decir que para este autor, los motivos “PARA” se refieren a una categoría

subjetiva, mientras que los motivos “PORQUÉ” a una categoría objetiva. Como puede verse, las narraciones no transcurren en forma atemporal, sino que las tres dimensiones temporales aparecen imbricadas, dando lugar a expresiones acerca de lo real desde un presente- pasado que en cualquier instante narrativo, producto del estatuto de éste como un acto vital vivencial, se transforma en un presente –futuro en el que aflora una mixtura de añoranzas, duelos, ilusiones, convicciones angustias, entre otros pensamientos y emociones humanos. En general, el aporte de este autor es grande toda vez que para las pretensiones de esta obra significa una mediación en términos de la posibilidad que genera para asumir al sujeto y la realidad misma, de la cual él es protagonista en clave de complejidad.

En cuanto a Paul Ricoeur (2003), su convocatoria es imprescindible, dado que los sentidos de permanencia requieren una interpretación, valga decir, un análisis hermenéutico; para Ricoeur, la Hermenéutica tiene serias dificultades a la hora de concretar cuál puede ser la instancia crítica que cabe reconocer de sus planteamientos filosóficos de fondo. Para él, es fundamental develar la vitalidad de la Hermenéutica a la hora de generar las claves para resolver el problema de la verdad; en ese mismo ejercicio, devela también que una de las crisis de la hermenéutica es el no haber encontrado criterio para encontrar la verdad. . Al respecto, (Escudero, 2005) citando a Ricoeur dice lo siguiente:

El problema de la razón Hermenéutica, que por definición es una razón crítica, estriba en el problema del criterio ante todo, o de los criterios a partir de los cuales debería juzgarse un estado de cosas. En ese orden de ideas, un criterio debería emerger como una pauta, una medida, un canon que permitiera en un ámbito determinado decir, discernir lo que allí es válido y lo que no lo es (Escudero, 2005:154).

Desde esta perspectiva se puede entender que *los sentidos de permanencia en la Escuela* no son evidentes y que además los criterios para develarlos merecen un esfuerzo importante desde el punto de vista epistemológico. Esto, sin lugar a dudas implica una reflexión exhaustiva que permita proponer y definir criterios de abordaje de las narrativas presentadas por parte de los sujetos participantes en el estudio para abordar adecuadamente los textos narrativos producidos a lo largo de las diferentes historias de vida obtenidas. En atención a lo planteado por el autor recientemente citado, en el presente estudio se asumió el análisis de contenido de historias de vida enfatizando en el carácter ontológico de las mismas desde los presupuestos del Humanismo, especialmente en relación con algunos de sus principios esenciales tales como: la garantía de la confidencialidad, la empatía, la congruencia y la aceptación incondicional.

Además, se tuvo muy presente la dimensión espacio-tiempo como referente indispensable que permitía tener en cuenta a qué entorno social y a qué época pertenecían los estudiantes que participaban en ese encuentro vivencial irrepetible de humanidad compartida. También se tuvo en cuenta sus expectativas frente a la vida, la manera como se perciben a sí mismos, las huellas de su pasado, sus seguridades y también sus miedos o inseguridades. Es decir, el ejercicio hermenéutico a pesar de las consabidas limitaciones de orden epistemológico ya descritas por el autor de la referencia contó con una serie de criterios orientados a develar al menos parcialmente los sentidos de permanencia en la escuela.

En cuanto a (Castoriadis, 1988), valga decir, que con mucha potencia se aproxima a las construcciones comunicativas, o sea, a las representaciones de lo real socialmente compartidas, Castoriadis ayuda a reconocer la complejidad de lo social a partir del concepto de imaginario, el

cual ha ejercido una importante influencia tanto en la sociología, como en la antropología, la comunicación y la psicología, éste concepto de imaginario reviste una enorme importancia debido a que los paradigmas sociales estructuran la memoria histórica, la experiencia social y construyen la realidad, permitiendo sostener los sistemas de racionalización ideológica de las sociedades. Sin embargo, para Castoriadis, el concepto en mención ha sido ignorado o maltratado.

En este contexto, para desarrollar sus ideas en torno al imaginario social, Castoriadis partió de algunos interrogantes como: ¿Qué mantiene unida a una sociedad?, ¿Qué es lo que hace nacer formas de sociedad diferentes y nuevas? y ¿Cuál es el origen de la sociedad y la vía para lograr su transformación? (Arruda, 2007), preguntas que más tarde repensó al concebir la sociedad actual como una entidad en donde existe una crisis del pensamiento y un agotamiento de los procesos creativos. Para este autor, la mejor manera para descifrar las realidades de la vida cotidiana es a través del reconocimiento de sus significaciones imaginarias sociales, puesto que es en el marco de ellas donde se generan las dinámicas y comportamientos de las personas. Reconoce que existen los imaginarios radicales, devenidos de las instituciones psicosomáticas y los imaginarios instituyentes, que tienen fuerza social. Para (Castoriadis, 1988:106), el imaginario social, es lo que mantiene la cohesión de la sociedad y le otorga una singularidad propia, diferenciándola de otras y de la misma sociedad en diferentes épocas, para él: “Es una compleja urdimbre de significaciones imaginarias que amparan, orientan y dirigen toda la vida social considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituye”.

(Castoriadis, 1989) acuña el término “Imaginario Radical”, ubicando en este lo poético, lo que precede y produce al sujeto, a la cosa y que a la vez es invisible a estos. Es la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical, en tanto es fuente de creación, Dicho autor, apunta a que ese imaginario tal vez haya sido el más importante descubrimiento Freudiano, expresado en “la interpretación de los sueños”, pero que fue acallado por el mismo Freud, para lograr su aceptación en el seno de la ciencia oficial. Según Sotelo, (Sotelo, 2013):

En realidad, el concepto de imaginarios ha sido construido en clave de complejidad y hunde profundamente sus raíces en el inconsciente, lo cual no corresponde a los presupuestos de la herencia positivista que se esfuerza por elevar al estatuto de ciencia solamente los objetos y los hechos que puedan ser o que den la ilusión de ser objetivables, comprensibles y medibles. (p.36).

Este abordaje de los imaginarios a partir del psicoanálisis, se complejiza; si bien las representaciones del mundo se realizan con cierta dosis de autonomía en el contexto de la interacciones que suponen un intercambio de impresiones perceptuales y de experiencias, también dichas representaciones, entendidas como abstracciones de porciones de realidad emergen mediante un eclipse de la conciencia. Por esa razón, para el psicoanálisis y más exactamente desde una postura clínica, la realidad es una noción a la cual solo puede uno aproximarse con la única pretensión de dilucidarla de manera parcial debido a su naturaleza compleja y cambiante. En efecto, ésta debe entenderse no como un concepto sino más bien como un constructo esquivo que se compone tanto de aspectos imaginarios como simbólicos.

Al mismo tiempo, en clave de complejidad será menester convenir en que si bien la realidad se construye en el ámbito de la interacción social, la cual genera una cohesión multitudinaria alrededor de lo simbólico y de lo semiótico, ésta también depende de cada sujeto.

Por consiguiente, no existe plenamente una “realidad común” y lo que se vuelve verdaderamente importante en términos de la fenomenología del ser, es lo que constituye verdad para el sujeto que sufre. A partir de este dilema, el proyecto de autonomía defendido audazmente por (Poirier, 2006) es retomado por (Castoriadis, 1988) como la aptitud de impedir que el inconsciente determine los actos humanos e instaurar una especie de transacción con nuestro imaginario, de tal modo que ya no estemos a su merced.

Ante ese panorama, la autonomía no puede entenderse como un subproducto de la voluntad que ya ha sido alcanzado sino como un propósito de emancipación del YO, que es capaz de interactuar con el otro, incluso de apoderarse del discurso ajeno, y que es capaz de reconocer sus propias fantasías sin dejarse dominar por ellas al menos que esa fuera su elección. (Sotelo, 2013, p.40) .

Por su parte, el imaginario, en la medida en que se transforma en rector de la vida de los individuos en una sociedad, en la medida en que genera el complejo sistema institucional que rige las organizaciones sociales, se transforma en instituyente. El imaginario Social en tanto instituyente, establece significaciones imaginarias sociales: Dios, los Dioses, los ancestros, etc. De hecho, estas significaciones están encarnadas e instrumentadas por instituciones como la

religión, pero, no solamente instituciones de poder, económicas, familiares sino por el lenguaje mismo. Estas instituciones tienen una lógica.

El imaginario de cada sociedad, en consecuencia, responde a su propia condición que la funda y lo hace inconscientemente comprensible para los miembros de esa sociedad mientras sus significados estén instituidos. También cambia en la medida en que algunos de ellos tiendan a ser sustituidos por nuevos significados, por imaginarios que se contraponen a las instituciones, que presionan por el nacimiento de otros imaginarios radicales o que simplemente, son destituidos y pierden su valor o legitimidad.

Lo que importa para (Castoriadis, 1988) es el imaginario instituido que da lugar a un magma de significaciones sociales, pues implica un proceso de sedimentación de lo imaginario social. Al respecto Castoriadis señala:

Una vez creadas tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, se cristalizan o se solidifican, y esto es lo que yo llamo el imaginario social instituido. Este último, asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que desde ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas (p.106-101).

Pero Castoriadis, también aborda las representaciones sociales, planteando que este fenómeno se ubica en la interfase de lo psicológico y de lo social y de lo simbólico y de lo real, concurriendo a la construcción social de la realidad.

La teoría nace con la publicación, en “Psicoanálisis, su imagen y su público”, de (Sergei Moscovici, 2008) obra en la cual se plantean los fundamentos que alimentan esa perspectiva. Comparte con el interaccionismo simbólico y otras concepciones, los Imaginarios Sociales y su interés por el estudio del significado y de la edificación de signos y símbolos del lenguaje, en suma, su interés por la “construcción social de la realidad”, para utilizar la afortunada expresión de (Berger y Luckman, 1999). Si estos autores junto con Castoriadis tratan de comprender cómo nacen las instituciones sociales, Moscovici alimenta esa discusión poniendo énfasis en la construcción del conocimiento en la vida cotidiana, por lo que podría decirse que su teoría es una suerte de epistemología del sentido común.

Cuando se estudian las *representaciones sociales*, interesa conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad; construcción realizada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y le dan un sentido al mundo de vida. A sí mismo, al estudiarlas, nos proponemos conocer, por un lado, lo que piensa la gente y cómo llega a pensar así y por otro lado, la manera en que los individuos conjuntamente construyen su realidad y al hacerlo, se construyen a sí mismos.

Moscovici, señala como constituyentes principales del pensamiento social: lo imaginario lo simbólico y lo ilusorio. Al respecto la categoría de representación social (RS), aparece organizada desde una perspectiva socio.-cognitiva, como conocimiento que se construye en interacción social y que permite la cohesión entre los que participan en dicha interacción, donde se comparten ideas, creencias y sentimientos de una manera tan compleja, incluyente y profunda,

que llega a constituir la base inconsciente (psicoanálisis) de las posiciones que generalmente son asumidas por los individuales de todo un conglomerado humano. Al respecto, (Moscovici, 2008) señala que:

Desde mi punto de vista las representaciones sociales representan una producción de la subjetividad social capaz de integrar sentidos y configuraciones subjetivas que se desarrollan dentro de la multiplicidad de discursos, consecuencias y efectos colaterales de un orden social con diferentes niveles simultáneos de organización y con procesos de desarrollo que no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social (p.235).

Lo importante para nuestra obra de conocimiento en relación con el anterior planteamiento del autor, es que si bien es cierto que las representaciones sociales son el resultado de las distintas subjetividades individuales que posteriormente se condensan como una subjetividad social integradora de creencias y sentidos, lo cual implica que el conocimiento deviene como una producción social que se instala de manera inconsciente en los individuos, orientando o si prefiere, determinando sus prácticas cotidianas al igual que la recreación del sentido común, también es cierto que el individuo no logra perderse dentro de la masa social a la que se debe, sino que haciendo referencia a él, el conocimiento fundado en lo real desde una perspectiva histórico-cultural no solo aparece totalmente como una construcción dependiente de lo social, sino que en el proceso de construcción de conocimiento, que forma parte de la construcción de lo real como sujeto, emerge la experiencia personal como un elemento determinante. En ese sentido, (Moscovici, 2008), sugiere que:

El conocimiento es una producción subjetiva que no solo aparece como una construcción intelectual que se apoya en cierto sistema de informaciones, sino que también expresa formas simbólico-emocionales que tienen que ver con la configuración subjetiva de quienes viven una determinada experiencia (p.236).

En definitiva se resalta que el lenguaje juega un papel de fundamental importancia en la transmisión, comunicación y permanente reconstrucción de símbolos y significados. Para los fines de nuestra obra de conocimiento, vale la pena poder aclarar la potencia del concepto de las representaciones sociales en su reivindicación como una producción bipolar en tanto que tiene un carácter tanto subjetivo como social. *Las representaciones sociales* se validan para nuestra obra, en tanto su valor como:

Producciones simbólico-emocionales compartidas, que se expresan en forma diferenciada en la subjetividad individual y desde ahí representan una importante fuente de sentido subjetivo de toda producción humana, pues tanto los sujetos individuales en sus múltiples producciones subjetivas en los espacios de relación y los climas sociales en que se desarrollan, como los propios espacios sociales en que la acción humana tiene lugar, representan momentos activos de una producción subjetiva que en su condición procesual, es parte inseparable de la producción del conocimiento social (Moscovici, 2008:236).

Finalmente, las *representaciones sociales* desde la postura de Moscovici se sitúan en contravía del intento de una representación positivista del mundo, debido a que dicha concepción es fuente de muchas dificultades epistemológicas y debido a que con las representaciones sociales, el mundo se hace inteligible no porque estas sean fiel reflejo del mismo, sino porque ellas evocan lo que está ausente de ese mundo y con su lenguaje que es quien finalmente permite un puente de intersubjetividad, se penetran tan profundamente los poros y los intersticios de lo que se concibe como realidad que sin pecar de temeridad puede decirse que ellas constituyen la realidad.

8.4 Sentidos, Imaginarios y Representaciones Sociales: elementos articuladores del marco conceptual alrededor de la permanencia escolar como expresión de implicación.

No obstante que la obra de conocimiento se instala desde el comienzo como un esfuerzo por avanzar en el proceso de develar o dilucidar algunos sentidos de permanencia en la escuela por parte de estudiantes con ciertas características sociodemográficas particulares, se considera pertinente a esta altura de su desarrollo presentar los elementos que de manera sistémica conforman el marco conceptual.

Siguiendo a (Arruda, 2007), es menester aclarar que hasta antes del siglo xx, el concepto de imaginario estaba restringido a la idea de imaginación, lo cual a su vez se homologaba a los contenidos de la fantasía; dicha estaba emparentada con la concepción de Platón quien consideraba a la fantasía como la facultad del alma para producir o reproducir imágenes. Sin embargo, hacia el siglo xx y más exactamente, hacia la segunda mitad de dicho siglo cuando se habían cuestionado las pretensiones positivistas dado que las ciencias sociales concedían más importancia a los componentes subjetivos de su objeto de estudio que a las condiciones pretendidamente objetivas y medibles el concepto de imaginario se posicionó para hacer referencia a (...) “producciones mentales o materializadas en obras basadas en imágenes visuales (pinturas, dibujos, fotografías, o en formas de habla (metáforas, símbolos, narraciones) que forman conjuntos coherentes y dinámicos en los que se destaca una función simbólica aunada a una función real expresada en la conjunción de *sentidos propios y figurados*”...(Arruda,2007:5).

Dentro de la concepción moderna e incluso postmoderna de “imaginarios” y tomando la imaginación como proceso psicológico, cuando este se mantiene en la esfera de lo individual, sus productos pueden ser considerados como simples proyectos, mientras apunten a la creación. Sin embargo, cuando dichos proyectos se comparten y se transforman en sistemas simbólicos, en obras que a través de nuevas formas estéticas comuniquen otro tipo de sensibilidad como arte o como formas de habla, dejan de ser individuales para adquirir un carácter social. De ahí que sea lícito decir que *el imaginario* revela el poder figurativo de la imaginación, el cual excede los límites del mundo sensible; por eso, de los imaginarios devienen construcciones comunicativas en un sentido amplio o representaciones socialmente compartidas que son las que se denominan como “**Representaciones sociales**”. En este sentido, todas las formas de poiesis humanas son imaginarias. Entre estas figuran los mitos, las artes, las religiones. De manera que el imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad y le otorga su singularidad propia, diferenciándola de otras sociedades y de la misma sociedad en diferentes épocas. En este orden de ideas, la mencionada autora citando a Castoriadis precisa que para él “El imaginario social es una compleja red de significaciones imaginarias que amparan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen”... (Arruda, 2007:54).

Lo que para Castoriadis parece importar es lo que él mismo denomina “imaginario Instituido”, o sea, aquel que da lugar a un magma de significaciones sociales. Así, el imaginario social instituido es el proceso de sedimentación de lo imaginario social señalando al respecto:

una vez creadas tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, se cristalizan o se solidifican y esto es lo que yo llamo el imaginario social instituido. Esto último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que

desde ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas (Sotelo, 2013:39).

Lo anterior, remite a la obra de conocimiento para reconocer la manera como son instituidos los imaginarios a cerca de la escuela en relación con la vida y con el contexto social al cual los estudiantes pertenecen y cómo dichos imaginarios son expresados por medio de actos de habla.

Planteado de otro modo, el ejercicio investigativo permite constatar que los imaginarios sociales son explicaciones y nociones de los miembros de un nicho social, en relación con el conjunto del mundo vital, y contienen nociones, prejuicios e idealizaciones con respecto a casi todos los ámbitos de la vida.

Por su parte, las Representaciones Sociales (RS) son mecanismos a través de los cuales las personas construyen y reconstruyen permanentemente su propia realidad social y su propia identidad a través del intercambio social (Moscovici, 1988). Se arraigan en la cultura entendida como una construcción social, es decir, como patrones estructurados de significados sucesivamente legitimados y ligados por las diversas formas de relaciones y prácticas sociales. Las representaciones pertenecen a la comunidad y la comunidad misma es co-construida por la gente en sus prácticas y conversaciones cotidianas.

En general, *las representaciones sociales expresan identidades y afectos, intereses diferenciados pero también comunes entre las personas, lo cual ofrece una referencia de la*

complejidad de la vida social, razón por la cual en su abordaje siempre confluyen tanto la subjetividad individual como la social y es un concepto que aparece indisolublemente ligado al tema de la alteridad.

Los sentidos, comprenden todo el material simbólico y emocional que se produce en la experiencia de vida de las personas pero no como operaciones que se interiorizan de forma rígida, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones particulares de los sujetos individuales implicados en una campo de actividad social y los sentidos subjetivos que se instalan a partir de las nociones resultantes de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en espacios determinados , que a su vez son inseparables de la subjetividad social en la cual cada espacio de la vida social está integrado (González ,2008).

Por eso, cabe precisar que los sentidos subjetivos no son productos exclusivos de las experiencias individuales, sino que dependen en gran medida de las relaciones diferenciadas que se originan en los distintos espacios de vida social de cada sujeto. De modo que los sentidos que se consolidan de manera subjetiva individual llegan a articularse en el espacio de un sistema social concreto como la escuela, la familia, el grupo de amigos, entre otros.

Por otra parte, para terminar de contextualizar el concepto de sentido, es importante señalar que este fue para (Vygotsky, 1987) uno de sus intereses dentro de lo que él denominó “la mediación semiótica” en la interiorización con lo cual desarrolló una de sus más importantes aportaciones teóricas alrededor de la idea de sentido o “campo de sentido”. El autor en mientes

definió en su obra “pensamiento y lenguaje” de manera explícita la categoría de “sentido” en la cual lo presentó como (...) “El agregado de todos los elementos psicológicos que emergen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es para él una formación dinámica fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. (Vygotsky, 1987:275-276).

En síntesis, Sin lugar a dudas, la categoría de Representaciones sociales se organizó con base en una dimensión socio-cognitiva, como *conocimiento compartido*, *sentido común* y *creencias*. Sin embargo, este concepto que está construido en clave de complejidad no es asequible a las interpretaciones ligeras. En este orden de ideas, **las representaciones sociales representan “una producción de la subjetividad social capaz de integrar sentidos y configuraciones subjetivas que se desarrollan dentro de una multiplicidad de discursos.** En todo caso, las representaciones sociales compartidas, a través de las posibilidades amplias que ofrece el lenguaje son al mismo tiempo una imagen y una textura de la cosa imaginada o referida que no solo da cuenta del sentido de las cosa que existe o coexiste sino que completa los espacios que son invisibles o que no forman parte de esa cosa. Asimismo, es fundamental acotar que la representación social constituye un campo simbólico dominante en la vida social que configura sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la forma de imaginarios a través de las relaciones entre las personas. Es imposible dejar de entender que los sujetos individuales son los portadores de sentidos subjetivos diferenciados, los cuales, viniendo de otros espacios de la subjetividad social, se integran al curso de las actividades en que las representaciones sociales dominantes aparecen en cada espacio social (González, 2008).

Epistemológicamente, la pretensión es una aproximación a los sentidos de permanencia no en términos de explicaciones contundentes enmarcadas en el paradigma causa-efecto típico de los estudios de corte positivista. No se pretende proporcionar explicaciones definitivas sino delinear con rigor algún nivel de aprehensión de las condiciones que generan permanencia como una expresión de la implicación del estudiante frente a la escuela. La razón por la que no seduce ofrecer explicaciones es porque no se han buscado tampoco causas. Por lo tanto, La apuesta epistemológica en la obra de conocimiento que nos convoca apunta más a delinear, develar o dilucidar que a ofrecer explicaciones radicales que privilegian el pensamiento lineal en detrimento de uno más orientado hacia la complejidad.

8.5 Diversidad de Sentidos: un abordaje en relación con la conducta de permanencia

escolar

(Vygotsky, 1987) fue uno de los pioneros en el abordaje del concepto de sentido. Aunque reconocía la dinámica compleja de la psique humana no logró desarrollar la categoría sentido en forma amplia, así que para él el concepto en mención se definía solo en la psique individual por lo que solamente le daba importancia a lo cognitivo, dejando por fuera procesos tales como la imaginación y la fantasía. Además, le atribuía un sitio de importancia solo a la palabra, la cual es apenas uno de los procesos simbólicos que puede generar la puesta en escena de los sentidos subjetivos. Sin embargo, su concepción ha evolucionado y en la actualidad el sentido subjetivo es una expresión de las producciones simbólicas y emocionales tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en articulación con otros.

De esta manera, el sentido subjetivo, según (González, 2008) fundamenta una definición de subjetividad que no se restringe a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la definición de una subjetividad social (González, 2008:233). De igual manera, es sobresaliente el aporte de (Mafesolli, 2008) al sistematizar operacionalmente dicho concepto en “significados” y “finalidades” indicando que el sentido consta de significación y finalidad y explicando que el sentido tiene una función orientadora ya que solo tiene sentido aquello que va a alguna parte y lo que no va a alguna parte es insensato.

Finalmente, conviene acotar que los sentidos se ven fuertemente permeados tanto por la experiencia social de la personas como por las experiencias individuales. Así los sentidos son el resultado de la confluencia entre esas dos instancias y a ello deben su diversidad. es conveniente tener presente que los sentidos de permanencia escolar son heterogéneos y que se configuran de acuerdo a condiciones sociales específicas tal como lo señala Hernández (Hernández, 2007). El sentido subjetivo expresa por tanto, las producciones simbólicas y emocionales que se configuran en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; esto marca un hito ya que alude a la superación de la connotación de “sentido” en (Vygotsky, 1987) que se definía en sus primeras aproximaciones solamente en la psique individual, con desprecio de los procesos afectivos para luego comprender que el sentido subjetivo se define por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos.

Así, el sentido subjetivo aparece como una producción psicológica que no es lineal ni directa en relación con la experiencia, sino que se produce por los efectos colaterales y por las

consecuencias de acciones y de relaciones simultáneas de cada persona en sus espacios de vida social.

Lo anteriormente expuesto, tiende un puente de unión entre el concepto de sentido y el de imaginario porque queda claro que a la base de la producción de sentidos que suelen ser expresados desde la particularidad del sujeto existe una red de relaciones que son la esencia de la vida social, las cuales se dan a través de la historia y en los contextos actuales de esa vida social. Por lo tanto no sería aventurado decir siguiendo a (González, 2008) lo siguiente:

Todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de las personas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad (González, 2008:234).

8.6 Imaginarios Sociales/Subjetividad Social

Uno de los teóricos que más ha trabajado el concepto de “Imaginario Social” tan importante como elemento del polo teórico que orienta este estudio, según (Girola, 2007) es (Castoriadis, 1989). Para él este término se refiere no solo a las representaciones en términos estrictos, a las prácticas, que dan cuenta de las identidades de los miembros de una comunidad sociopolítica. Con esto se hace referencia a los modos de pertenencia, las normas comunes, las aspiraciones, la cohesión, la asignación de significados a acontecimientos considerados como de alta importancia y que se expresan en actos afortunados de habla y diversas formas de comunicación entre las cuales se encuentran las narrativas diversas.

“El imaginario es una construcción simbólica que hace posible las relaciones entre las personas, objetos e imágenes” (Girola, 2007:48). La autora refiriéndose a Castoriadis, dice que el imaginario es lo que puede dar cuenta de las instituciones de una sociedad, de la constitución de motivos, expectativas y necesidades de sus miembros, de la existencia de sus tradiciones y mitos y en general, de la intersubjetividad construida como resultado de la complejidad de la interacción humana. De otro lado, (Taylor, 2004) propone que un imaginario social es la forma en que la gente percibe su existencia social, cómo convive con los demás, los anhelos que tiene, las preocupaciones y miedos comunes, los criterios que emplea para juzgar lo que es bueno o malo y las nociones e imágenes normativas, profundas e implícitas que subyacen a esas expectativas (p.23).

En relación con la obra de conocimiento, esta precisión conceptual es un hilo conductor que explica la manera como se teje la comprensión de los modos en que se devela la representación colectivamente construida y compartida de un mundo que para el caso específico del estudio realizado por el colectivo de maestrantes es el mundo escolar vivenciado por los preadolescentes afrobonaverenses en forma situada. Por eso, sin lugar a dudas, el autor considera que “El imaginario social” es la comprensión común acerca de la propia realidad que le impregna sentido a las prácticas sociales y que por lo tanto, las hace posibles. Además, plantea que buena parte de su vitalidad consiste en que a diferencia de una teoría social que se expresa bajo lineamientos teóricos estrictos, este concepto emerge libremente en representación de grupos de personas y genera entre los participantes un sentimiento de cohesión y legitimidad plenamente compartida.

8.7 La realidad constituida en la comunicación: Claves de Complejidad a través de las prácticas cotidianas

La base de este argumento la trabaja (Schutz, 2.008), considerado uno de los máximos exponentes de la sociología del conocimiento. La tesis central de este abogado austriaco postula como objetivo investigar la manera cómo el conocimiento se distribuye socialmente.

Este conocimiento, sin embargo, debe abarcar todos los ámbitos de lo social, especialmente el que se legitima en la vida cotidiana y que se presenta como subjetivo desde un comienzo. Asimismo, en la medida que surgen socialmente significatividades motivacionales e interpretativas, se forma un acervo social de conocimiento que se objetiva en signos, como los actos habituales o el lenguaje. Lo que afirma Schutz es que la experiencia de vida común le otorga sentido a la existencia, y la vida en común sólo se da en comunicación con otros. Esta situación también se extiende a los objetos llamados naturales, por su incuestionable tangibilidad. Al respecto nos dice:

También los objetos naturales como tales están incluidos en el ámbito de sentido perteneciente a la cultura. Mis experiencias de las objetividades naturales en el mundo de la vida adhieren siempre el sentido de la capacidad básica para experimentarlas de mis semejantes; y se me aparecen en tipificaciones lingüísticas, recetas de conducta, etc., en las cuales las explicaciones de mis predecesores siempre están presentes para mí (Schutz ,2008).

Este mundo de la vida cotidiana se presenta sin cuestionamientos. En él trabajamos, estudiamos, nos relacionamos, jugamos, soñamos. Y es en esta realidad donde el sujeto comunicante-consciente define su situación desde su propia biografía, que es diferente para él.

Afirmar, entonces, que la realidad no está constituida objetivamente al margen de la comunicación significa que aquella está constituida por el sentido de nuestras experiencias y no por la estructura de los objetos. Esas experiencias se dan siempre en sociedad, en una dimensión simbólica. Se construyen intersubjetivamente a través de redes imaginarias y discursivas que se entrecruzan. Lo anterior confirma la estrecha interdependencia entre la comunicación y lo que definimos como “realidad”. Así, la comunicación se entiende como una condición inherente a la condición del individuo como ser en sociedad y conformada por un sistema de significados en constante interacción, capaz de crear y recrear realidades múltiples, incluso opuestas entre sí, y donde el ser humano es sólo uno más de los elementos del sistema. El resultado: la existencia de tantas realidades como tipo de interacciones lleguen a producirse.

8.8 Representaciones Sociales

Las representaciones sociales simbolizan una producción de la subjetividad social capaz de integrar sentidos y configuraciones subjetivas que se desarrollan dentro de la multiplicidad de discursos, consecuencias y efectos colaterales de un orden social con diferentes niveles de organización que se dan de manera simultánea y con procesos de desarrollo que no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social (González, 2008:235).

Lo anterior, equivale a decir que las Representaciones sociales ponen en escena los imaginarios sociales, que a la vez están preñados de sentidos, los cuales son expresados en un ejercicio narrativo profundamente humano como lo son las historias de vida. Además, implica que tanto en la versión de los imaginarios como en la de las representaciones Sociales (RS), el comportamiento individual no es el resultado de una racionalidad situada en el individuo.

Específicamente, dentro del enfoque clásico, de la teoría de las representaciones sociales el conocimiento es una producción social que se instala de manera inconsciente en los individuos, orientando sus prácticas cotidianas orientando sus prácticas cotidianas y la producción del sentido común.

Sin embargo, producto de una ruptura epistemológica, el conocimiento se considera como una producción subjetiva que no surge solo como una construcción intelectual basada en cierto sistema de informaciones que se comparten, sino que expresa formas simbólico emocionales que tienen que ver con la presencia de la subjetividad de quienes viven una determinada experiencia. Esto ratifica la idea que las representaciones sociales constituyen producciones simbólico – emocionales compartidas, que luego suelen expresarse de manera diferenciada en la subjetividad individual.

Es tan potente la fuerza conceptual de las representaciones sociales que han soportado la autocrítica que el mismo (Moscovici, 2008) hiciera a su propia teoría cuando desde el comienzo hasta casi el final de la década del año 2000 planteaba que a su juicio no era posible estudiar las representaciones sociales a través de opiniones individuales mediante encuestas provocadoras de respuestas conscientes y directas, tendencia hasta ese momento histórico dominante en ese tipo de estudios. En efecto, aunque el autor y sus colaboradores admitieron y coincidieron con (Castoriadis, 1988) en la existencia de un componente inconsciente que estaba presente en las Representaciones Sociales y que en esa medida ellas daban cuenta del mundo en forma de la aproximación a su reflejo, por un lado, pero por otro lado evocaban lo que estaba ausente de él.

Como puede verse, la evolución en la manera de abordar dichas representaciones, significa que cuando estas se producen, cuando son compartidas, su lenguaje se instala tan profundamente dentro de todos los poros e intersticios de lo que nosotros llamamos realidad, que casi inequívocamente podemos decir que ellas son constituyentes de la realidad.

Lo anterior es de un valor monumental desde el punto de vista teórico, epistemológico, técnico y ontológico. Por una parte, se reivindican como una construcción humana que legitima los referentes de las prácticas sociales. Además, constituyen un avance en términos de la producción de conocimiento al alimentar un nicho concreto dentro de un campo disciplinar y representan una revisión en términos del polo técnico que se ocupa de las metódicas para la confección de instrumentos y técnicas de recolección de información en una praxis investigativa.

Por eso, con sobrada razón afirma (González, 2008) que “las representaciones sociales constituyen una de las materias primas” esenciales de la cultura y pasan a ser objetivadas en los múltiples códigos, normas, valores, monumentos, organizaciones urbanas, de transporte, etc., en que la cultura se expresa y se constituye en el mundo de quienes viven en ella”

De las consideraciones anteriores, se puede sintetizar a grandes rasgos que la representación social es un campo dominante de la vida social, con base en la cual se instituyen diferentes procesos de organización social y de socialización, lo que configura sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la subjetividad individual, a través de las relaciones entre las personas. De otro lado, es imposible estudiar las representaciones sociales en un espacio compartido de acción, esto es, de interacción simbólica y emocional sea

institucionalizado o no, omitiendo a los sujetos, ya que ellos representan un momento activo de contradicción, asimilación, resistencia y cambio en dicho espacio, lo que implica que los sujetos individuales como portadores de sentidos subjetivos diferenciados afectan el conjunto de las representaciones sociales dominantes y en esa dialéctica son también afectados por estas.

El imaginario, por su parte, **se refiere tanto a las prácticas como a la expresión de las identidades de los miembros de una comunidad; es decir, a los modos de pertenencia, normas comunes, aspiraciones y asignación de significados a acontecimientos que se consideran cruciales.** Es una construcción simbólica-emocional que hace posible las relaciones entre personas, objetos e imágenes. Un imaginario social es en términos psicológicos sencillos la forma como la gente percibe su existencia social, su manera de convivir con los demás y la manera como se valoran las expectativas frente a sí mismo y frente a los demás.

Asimismo, el sentido es algo que hace alusión a la experiencia. Por eso se afirma que este está asociado de forma inseparable a las configuraciones subjetivas de la subjetividad individual. Pero la experiencia no se refiere solo a la exposición del individuo a su relación singular de exploración de mundo sino a las producciones simbólicas emocionales enmarcadas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas. Sin embargo, la expresión de subjetividad individual en la que emergen típicamente los sentidos, no implican que su configuración y producción se restrinja a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la coexistencia de una subjetividad social que la influencia (González ,Rey, 1993).

8.9 Descripción de las supracategorías alusivas a los sentidos de permanencia escolar

Como resultado de la investigación realizada se encontraron seis supracategorías que hacen referencia a los sentidos de permanencia en la escuela. Conviene aclarar que la emergencia de las categorías en mención no tiene una pretensión de tipo causal-explicativo; en realidad, con estas se busca avanzar en la comprensión de los sentidos de permanencia asignados a la escuela como institución y dispositivo social al servicio del desarrollo humano. En otras palabras, el espíritu epistemológico centrado en la búsqueda y los hallazgos de dichos sentidos, se centró en la posibilidad de dilucidar significados y finalidades alrededor de lo que representa la escuela para los estudiantes que la habitan de manera entusiasta y resiliente no obstante sus desventajas comparativas con respecto a otras comunidades desde el punto de vista de sus características socio-demográficas y étnico-culturales.

A continuación se describen dichas supracategorías:

8.9.1 Aproximación teórica reticular socio psicológica en perspectiva de Complejidad

Un autor de fundamental importancia para el desarrollo de la investigación: “sentidos de permanencia escolar a partir de la narrativa de estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan contextos vulnerables”, tanto en lo epistemológico como en lo metodológico, lo constituye el pensador chileno (Maturana, 1996) cuando se refiere al punto de llegada de lo epistemológico. El autor advierte que para conocer es necesario no solo estar atento a la identificación de los obstáculos que surgen debido a los preconceptos sino que es necesario

conocer y explicar aquel ser en el cual se materializa dicho fenómeno. A su juicio, es necesario explicar al conocedor que en el caso concreto de la obra de conocimiento es el ser humano que habita la escuela con arraigo.

Sin embargo, advierte que para hacerlo se debe definir un punto de partida que es indefectiblemente, la experiencia del observador. Pero esta experiencia no proviene exactamente de ninguna parte sino que es el correlato directo de nuestro existir, o sea, parte del equipamiento biológico. También plantea que en el proceso de conocer casi de manera obsesiva el investigador trata de establecer una distancia entre él y el objeto que investiga (Maturana 1996:53) Por eso, propone una implicación del investigador como parte de la esencia humana. En ese orden de ideas, hace referencia a lo que él mismo denomina “objetividad entre paréntesis”, hecho que se contrapone al camino de la objetividad sin paréntesis. (De las ontologías trascendentales). El aporte que el autor hace es entonces la observación acerca de una convicción epistemológica subrayada a lo largo de su obra en cuanto a que ningún observador posee base operacional alguna para efectuar aseveraciones a cerca de objetos, entidades o relaciones, como si éstos existieran independientemente de lo que él haga (Maturana,1996:59). Por el contrario, en este camino explicativo, el observador se convierte en fuente de realidad o de dominio de realidad que él trae a la mano a través de sus distinciones en el lenguaje.

El aporte que recibió la obra de conocimiento en cuanto al polo epistemológico fue importante y tuvo también efectos en la definición de ciertas aproximaciones propias del polo técnico. Específicamente, el equipo comprendió que debía desechar prevenciones innecesarias tales como el mantenimiento de cierta distancia con los estudiantes que iban a ser abordados para

que contaran sus Historias de vida. Por el contrario, se comprendió que la implicación a nivel de empatía y otros principios inherentes a la interacción humana que se debía producir en pos de facilitar las distintas narrativas era indispensable y debía permitir que aflorasen las distintas expresiones humanas sin la angustia de una inminente “contaminación”.

En cuanto a Morín, se abren con él las premisas del pensamiento complejo como una alternativa al pensamiento paradigmático, parametral, lineal y positivista. Para los propósitos de nuestra obra de conocimiento su influencia es importante ya que propone especialmente para nuestro gusto una serie de elementos orientadores de la educación en general, en sus diferentes niveles de manera ajustada a las actuales contradicciones del momento histórico en que vivimos en coherencia con el enfoque de la complejidad. Dedicamos especial atención a obras monumentales como *la mente bien ordenada* y *los siete saberes para la educación del futuro* encontrando comprensiones pero sobre todo incertidumbres expresadas mediante cuestiones cuyas respuestas no están al alcance. (Morín,1999).

Específicamente, consideramos que en cuanto a las contingencias de la obra de conocimiento es de gran valor el mandato de una educación que enseñe la condición humana y que en su interior se defienda con determinación el fomento del reconocimiento tanto de la diversidad como de la humanidad común. Semejante espíritu educativo, probablemente haría escuelas más humanas y por consiguiente más atractivas y en esa medida facilitadoras de la estructuración de sentidos positivamente asociados a la implicación escolar y consecuentemente a la permanencia escolar. Asimismo, una escuela comprometida con la construcción del conocimiento pertinente, tendría estudiantes motivados, asumiendo la

educación en sentido libertario y por lo tanto, en perspectiva de responsabilidad política, vigilante de procesos de reproducción de ideologías alienantes y de trampas de pobreza alimentadas por los sofisticados mecanismos y tecnologías del control social al servicio de los oligopolios transnacionales del neoliberalismo y demás corrientes de opresión a escala orbital o sea, a escala planetaria en términos Morinianos.

En un ejercicio de hermenéutica de la propuesta Moriniana consideramos que una escuela crítica es también capaz de avanzar en una disciplina de autorregulación, pues todo conocimiento no es fecundo sino que está atravesado por una honda y constante reflexión ética. Por eso, creemos que es un imperativo ético, generar condiciones éticas que permitan la autogestión de un conocimiento no orientado a la búsqueda frenética de placeres ni a la codicia cifrada en una súper vida material, sino en la búsqueda ordenada de niveles de bienestar y felicidad dentro de los cauces de la legalidad y de la subordinación del tener frente a la apuesta por el ser. Desde esta perspectiva consideramos que la escuela sería muy probablemente facilitadora de la emergencia de sentidos de permanencia escolar alrededor de una idea de justicia y legalidad, es decir del no todo vale.

A propósito de los esfuerzos por promover la interculturalidad, nos parece plausible la idea de promover una escuela con una clara perspectiva planetaria siempre y cuando asegure primero el afianzamiento de lo que en términos socio antropológicos se considera como educación propia. Convenimos en que el aislamiento entre las distintas regiones, culturas y grupos debe ser combatido desde una perspectiva genética cuyo espacio privilegiado sería la escuela.

En cuanto a los desafíos que le corresponden a la escuela convenimos en que la capacidad de respuesta de la escuela tiene que ser mejorada teniendo en cuenta que en la posmodernidad el común denominador es la incertidumbre que resulta de la vertiginosidad con que se producen los cambios en todos los ámbitos sociales. Frente a esa realidad, no es admisible continuar con una escuela paquidérmica sino con una escuela vanguardista. En ese orden de ideas, nos parece que pueden también estructurarse libremente ciertos sentidos de permanencia escolar relacionados con la significación de una escuela reactiva en consecuencia con los retos de su tiempo. (Morín, 1990).

En términos generales, El pensamiento de (Morín, 1990) nos ilumina en sentido hermenéutico interpretando la complejidad de la realidad Psico-antroposocial en su microdimensión entendida como el ser individual y en su macrodimensión (el conglomerado social), que para el caso de la obra de conocimiento, puede ser en primer lugar cualquiera de los estudiantes abordados y en segundo lugar, el grupo de referencia de cualquiera de esos estudiantes, es decir, sus condiscípulos o los amigos de la barriada, o el grupo social de coterráneos visto en un sentido más amplio. La esencia del pensamiento complejo representa también para esta obra de conocimiento claves importantes para la comprensión de la humanidad en su sentido planetario como lo plantea permanentemente el autor.

Por otro lado, a partir de una relectura del autor, el abordaje de la conducta de permanencia en la escuela como una expresión de la implicación del estudiante y posiblemente otras personas muy influyentes en su comportamiento y tomada desde una perspectiva de sentidos asignados o construidos, se generó en el grupo de maestrantes comprometidos en la

actividad de investigación una nueva forma de sensibilidad consistente en asumir una lectura en red de los datos que se iban encontrando y que luego iban alcanzando el estatuto aproximaciones. En efecto, el equipo aumentó bajo la influencia del pensamiento Moriniano su poder de auto vigilancia en sentido epistemológico para tratar de interpretar y crear manteniendo como referente la noción de tejido para no perder de vista que lo que daba la ilusión de estar desconectado, si se miraba con rigor, en realidad tenía su punto de encuentro con otro elemento o aspecto, aunque posteriormente pudiera también dejar ver su desencuentro. Así, se logró mitigar la obsesión por los absolutismos logrando vincular lo inteligible con lo que se percibía como inextricable, confuso o incompatible.

En cuanto a (Bourdieu, 2001), la obra de conocimiento recibió un aporte muy importante desde el campo de la Sociología, pues en concordancia con otros autores que defienden la idea de una educación libertaria basada en una concepción de autogestión relacionada con el desarrollo endógeno, propone que la dimensión ideológica y la formación cualificada y permanente de la conciencia forman parte de las iniciativas que de manera impostergable la escuela como institución social privilegiada debe acoger en un proceso libertario misional constitutivo de su propia esencia, ya que es este el camino para alcanzar un liderazgo revolucionario, científico y humanista en pos de los fines de la educación como derecho social inalienable.

Este autor, especialmente a través de su obra: “La Reproducción”. es uno de los que con más vehemencia aborda el tema de los contextos vulnerables; en su obra hace referencia directa a la manera como la escuela, en sentido genérico, contribuye a reproducir formas de dominación y

desesperanza que favorecen el “orden” que conviene a la perpetuación de las maneras hegemónicas, que corresponden al establecimiento o élites de poder. Así mismo se retoma de este autor francés, el concepto de “habitus”, siendo este uno de los términos centrales de la teoría sociológica de Bourdieu. Por tal razón podemos entender esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social que se tiene en la estructura. El habitus hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos. Este concepto se remonta al filósofo Aristóteles: “habitus” es la traducción latina que Aquino y Boecio da al concepto aristotélico de Hexis, como término entre el acto y la potencia y por otro lado entre el exterior y el interior. Con todo, es con el pensador antes citado con quien el habitus va a recibir al mismo tiempo una formulación sistémica y sociológica. Este concepto sirve para superar la dicotomía entre “objetivismo” y “subjetivismo”.

Por “habitus”, entonces entiende Bourdieu el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos generalmente se definen como "estructuras, estructurantes, estructuradas"; son socialmente estructuradas porque han sido conformadas a lo largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal, pero al mismo tiempo son estructurantes, porque son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

Dicha función estructuradora se sostiene sobre los procesos de diferenciación, en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase. Esto hace que la eficacia preponderada de las

prácticas culturales asumidas como propias respecto de las que no, actúe como tamiz (criterio de selección) de la cultura hegemónica (reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico), ya que según Bourdieu, la cultura importa como un asunto que no es ajeno a la economía ni a la política.

Así entonces, el “habitus” se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. Las personas estamos sujetas al tiempo, tanto que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal, la incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés por jugar el juego. (Bourdieu, 2001:28).

A cada posición social distinta le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación, que al servicio del habitus del individuo, serán naturalizados y considerados cualidades específicas de clase.

Como puede observarse este conjunto heterogéneo de autores, se constituye en una brújula teórica, conceptual y metodológica, que ha permitido y continuará permitiendo, a partir de nuestras apropiaciones teóricas, el dialogo como una realidad poliédrica, heteróclita y compleja, como es la que constituye nuestro objeto-sujeto de investigación.

Figura 4. Elementos de la permanencia escolar.

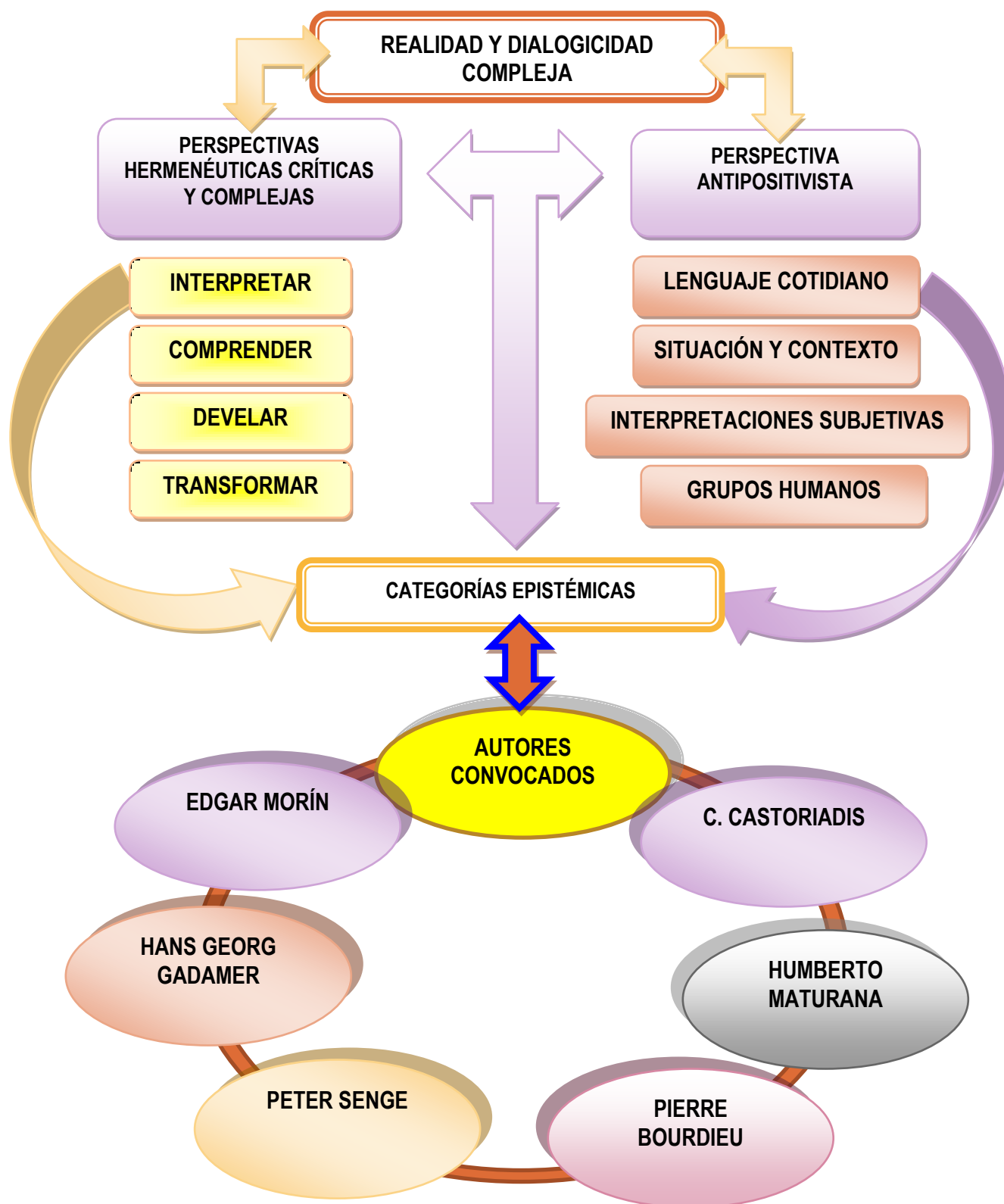
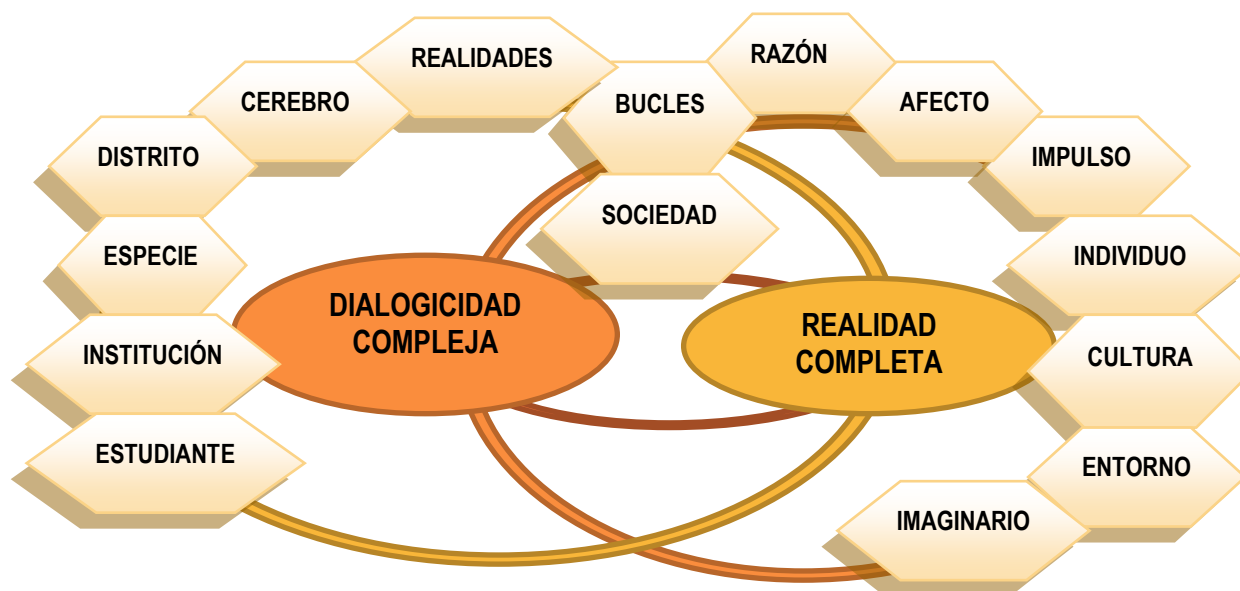


Figura 5. Elementos de la Dialogicidad Compleja



9. METÓDICA: ELEMENTOS DE INDAGACIÓN Y CONFRONTACIÓN

El presente informe corresponde a un momento de revisión de los resultados parciales del análisis de los datos primarios, obtenidos tras la recopilación de la narrativa de un puñado de pre-adolescentes escolarizados afrobonaverenses de distintos sexos, que asisten en forma regular a diferentes instituciones educativas oficiales de la básica secundaria, ubicadas en sectores de estratos socioeconómicos bajos del Distrito de Buenaventura, Colombia.

Con todo, es menester precisar que el ejercicio ha tenido, como brújula teórico-conceptual, los planteamientos de un conjunto de autores entre los que se encuentran: Edgar Morín, H.G.Gadamer, Humberto Maturana, Peter Senge, Bourdieu, Bruner y Ricoeur entre otros, que independientemente de sus diferencias, proponen reflexiones y planteamientos integrales, holísticos y conjuntivos, donde lo teórico y lo metodológico se vinculan y relacionan como un todo complementario.

El ejercicio se realizó con sujetos pre-adolescentes, cuyas edades oscilan entre los doce y los quince años de edad y que conforman un conjunto disímil pero con intereses compartidos. En tal sentido, la obra de conocimiento se planteó como una investigación de modalidad cualitativa, privilegiando un conjunto de valores y particularidades propias de la citada población, tales como lo étnico, la edad y la condición de ubicación en contextos vulnerables.

La pre-adolescencia es abordada en esta obra como un período vital crítico cuya aparición se ubica entre los doce y los catorce años, pero que podría extenderse hacia los quince. Se

caracteriza por una serie de cambios de índole físico, cognitivo y emocional que en todo caso como parte del desarrollo evolutivo marcan un proceso de ajuste en términos de adaptación-asimilación-acomodación al mundo de la vida real que está estructurado entre tradición y cambio, que está confeccionado por una comunidad de adultos y cuyas normas y rituales generan de manera constante una fuerte tensión en un individuo que sin ser ya un niño propiamente dicho tampoco es un adulto (Rodríguez, 2001).

Este concepto, se relaciona altamente con el enfoque más avanzado con respecto a la vulnerabilidad. El autor citado plantea que dicho enfoque está marcado por prioridades temáticas entre las cuales sobresalen las relacionadas con los contextos sociodemográficos en los que se insertan poblaciones juveniles y pre juveniles. Además, tiene que ver con las decisiones y conductas que configuran sus trayectorias familiares, educacionales, laborales y de salud, es decir, que constituyen el epicentro de su proyecto de vida. Específicamente, lo vulnerable posee tres aspectos importantes que son los que interesan tener en cuenta en la obra que nos convoca: incertidumbre, inequidad y exclusión. Los jóvenes preadolescentes que viven en los sectores socialmente más deprimidos del Distrito de Buenaventura, Colombia por pertenecer a las comunas como la doce que es al mismo tiempo la más numerosa en términos poblacionales viven en la incertidumbre porque forma parte de los millares de personas que al igual que en el resto de América Latina están prisioneros en la trampa de la pobreza, tienen menos oportunidades de acceso y permanencia al derecho de a Educación, salud, recreación y otros beneficios que deberían ser inalienables.

La exclusión, por su parte, no es solo del bienestar económico, en el caso concreto de las comunidades que con respecto a otras viven en desventaja, tampoco es exclusión de las redes sociales solamente, sino que es la exclusión *de una comunidad de sentidos* que concierne más a una manera de vivir juntos que aun asunto de pobreza material. Es decir, es un problema más que todo de naturaleza ontológica que devela la condición humana en toda su pobreza espiritual y que le impide ver al ser, que el otro, no debe ser odiado, ni despreciado. En otras palabras, Los pobres no deben ser tolerados sino aceptados.

Esto, en el caso de Colombia y más exactamente de Buenaventura haría referencia a los indígenas y a los afrocolombianos a quienes les cuesta participar de las redes de protección social y de los frutos del desarrollo a pesar de haber participado activamente a lo largo de la historia en el proceso de construcción de nación. Como puede observarse, en la actualidad los riesgos de una sociedad fragmentada otorgan una nueva importancia al aspecto de la necesidad de cohesión a partir de una sensibilidad basada en la repugnancia como referente ético para tratar de fortalecer el tejido social desde instituciones que como la escuela, a pesar de sus dificultades y contradicciones apuntan a la constitución y el fortalecimiento de lo social, desde la promoción de la democracia y ciudadanía, el comienzo de la reflexión hacia el currículo pertinente en procura de la superación de la escuela artificial y el esfuerzo por la defensa de una educación situada, es decir, etnoeducativa y capaz de producir desarrollo endógeno con enfoque diferencial y por ende, desarrollo local comunitario con rostro humano.

9.1 La respuesta frente a la vulnerabilidad a partir de acciones afirmativas

Las acciones afirmativas en pos de la mitigación de las condiciones vulnerables son entre otras, el reconocimiento, la educación pertinente y la inclusión de las minorías culturales. El reconocimiento, no reconocimiento o el falso reconocimiento que el otro proyecta sobre un individuo determina la manera como el yo comprende lo que es y probablemente lo que fue al igual que lo que quiere y puede ser. Así, la valoración que alcanza un sujeto o un grupo condiciona la manera como este o estos se comprenden a sí mismos, lo cual depende en gran medida de la valoración positiva o negativa que otros sujetos o grupos tienen de ellos. Por eso, el continuo reconocimiento positivo de un grupo o de las personas que interactúan con un sujeto, permite que este se afirme, como un individuo valioso que puede construir una vida edificante y que puede enriquecer la construcción de la vida pública de su comunidad (Bonilla, 2004).

Por el contrario, el no reconocimiento, el reconocimiento negativo, o el reconocimiento fingido que se basa en “tolerar” la diferencia sin aceptarla genuinamente por parte de quienes interactúan con una persona, hacen que ella al interiorizar la manera desaprobatoria o de exclusión que se proyecta, se conciba a sí misma como un sujeto que no tiene y que no puede construir un proyecto de vida valioso y como una persona que no tiene nada que aportar a la esfera pública del conglomerado social al que pertenece, cultivando en ese proceso ideativo y emocional sentimientos de desesperanza, fatalismo y resentimiento social. De ahí la necesidad que la escuela como institución social asuma un compromiso político de reivindicación que haga de ella un lugar más habitable, atractivo y potenciador del desarrollo humano.

De otro lado, para los investigadores participantes en esta obra de conocimiento, ha sido muy importante invocar en ciertos momentos de su desarrollo una categoría que se denomina

“Enfoque diferencial” ya que la mayoría de los estudios relacionados con la comprensión parcial o tentativa tanto de la conducta de permanencia a partir de la asignación de sentidos por parte de quienes habitan la escuela, como la búsqueda de las causas que determinan o que están asociadas al desencanto con la escuela o a otras razones no tan emocionales sino contextuales atribuibles a una conducta en todo caso, de separación, de ruptura vincular con la escuela han tenido una tendencia homogeneizante, pues no han tratado de dilucidar las conductas de implicación que necesariamente estarían relacionadas con la permanencia en la escuela teniendo en cuenta las especificidades que lleva consigo la identidad étnico-cultural de las poblaciones estudiadas ni se han preocupado por explicar o por lo menos avanzar en la comprensión de la deserción escolar centrándose en el hecho de que no es lo mismo a nivel de cosmovisión y autonomía pertenecer a una cultura claramente diferenciada

Según (Castells, 1997), citado por (Baquero, 2009) *el enfoque diferencial* en las políticas contemporáneas es un imperativo ético en razón a que grupos históricamente excluidos ya sea por su participación o por su modo de vida, en razón de su etnia, sexo, identidad de género y otros aspectos, reivindican hoy el ejercicio de una ciudadanía desde el reconocimiento y desde la libre escogencia de llevar el tipo de vida que desean de acuerdo con sus preferencias y capacidades. Este enfoque ha gestado movilidades a nivel de afirmación sobre lo que es ser distinto, ser diferente sin perder la capacidad de disfrutar y participar de las demás opciones humanas. Por lo tanto, el enfoque diferencial es en esencia un reconocimiento de ciudadanía y una conquista en términos de derechos civiles y comunitarios en medio de las diferencias que históricamente han generado enajenación cultural por cuenta de la imposición de los grupos hegemónicos sobre las minorías culturales y en ese sentido, han producido tensiones y traumas

en el imaginario colectivo además de las exclusiones sociales resultantes de esa lógica de interacción intercultural asimétrica.

La presente obra de conocimiento, es una apuesta por dilucidar en un ejercicio de interpretación hermenéutica, la manera como cognitiva y emocionalmente los estudiantes afrobonaverenses se sitúan frente a la escuela como institución social, Cómo organizan en ese sentido, la apuesta se centra en acceder a una aproximación significativa de **los sentidos de permanencia en la escuela** a partir de las representaciones, vivencias o significados que surgen de sujetos escolarizados con una diferenciación muy importante desde el punto de vista étnico y cultural, lo cual tiene su fundamento epistemológico en el enfoque diferencial como principio etnoeducativo y antropológico, desde conceptos como: Identidad, Autonomía y Territorio; por ello, se tuvo especial cuidado en la selección de los sujetos de estudio, de acuerdo con criterios compatibles con los intereses gnoseológicos, valga decir, con el alcance propuesto dentro de la obra

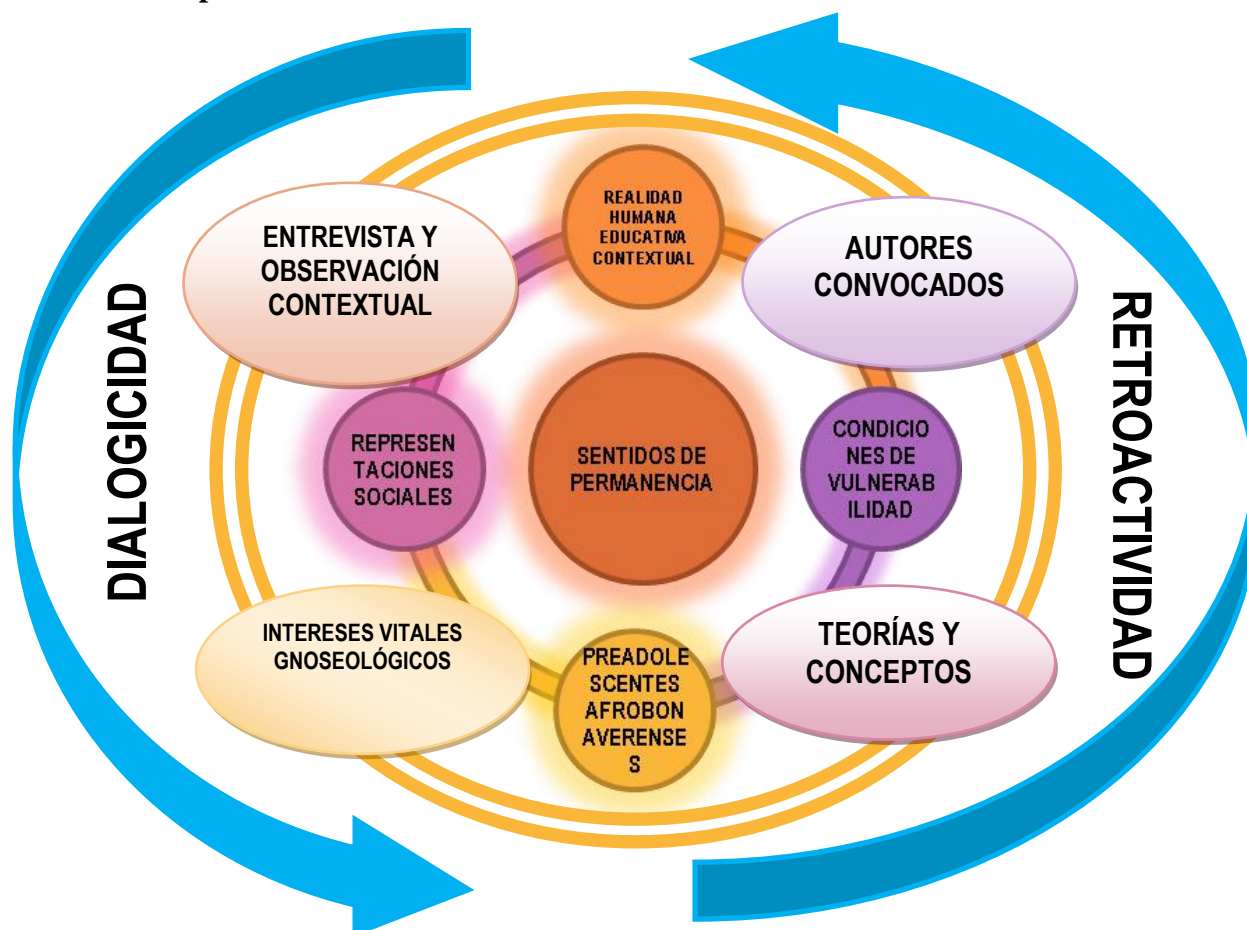
Los supuestos y criterios que orientaron nuestra indagación fueron los siguientes:

Recorrido y devenir

Una vez obtenido el consentimiento del padre de familia, acudiente o representante legal del estudiante, se aseguraba que el espacio donde se iba a llevar a cabo la interacción entre el estudiante y los investigadores fuera el adecuado. Esto significa que se garantizaron las condiciones ambientales básicas para realizar la actividad o sea el trabajo de campo. Posteriormente, se le proporcionaba información esencial al estudiante, para que de manera consciente se produjera un intercambio creativo y vital.

En este orden de ideas, se le informaba al estudiante que su narración iba a ser grabada y que eventualmente se tomaría algunos apuntes si a ello hubiere lugar. En general, aunque la guía de entrevista era visible, ésta no obstruía el flujo natural del relato que los sujetos hacían, sino que servía como referente para no perder el direccionamiento de la narración. Por el contrario, esta guía permitía ir contrastando la dirección del relato con los propósitos y el sentido de la búsqueda planteada de antemano por los investigadores, de manera que se hacía uso de recursos tales como sondas de dos pasos, solicitando mayor detalle y en todo caso, estimulando la puesta en escena de historias o tópicos del relato, cargados de elementos semánticos cruciales que conectaban emocionalmente a cada sujeto en su momento y hacían emerger y resignificar sus más genuinas experiencias.

Figura 6. Los sentidos de la permanencia

Sentidos de permanencia escolar.

Los sentidos de permanencia en gran medida están influidos por el entorno, pues tanto en los contextos escolares, sociales y culturales, entre otros, los estudiantes se ven permeados por modelos y mensajes que influyen en la incorporación de valores y en esa medida la escuela los aleja o los acerca a la concepción de los modelos y mensajes que ellos aprecian en calidad de sujetos de época.

En concordancia con lo anterior, vale la pena destacar que se empleó técnica de Entrevista en profundidad, asistida por una guía de entrevista de modalidad Semi-estructurada,

siguiendo las orientaciones de autores como: (Dijk, 1991 y Shotter. J. 2001). De esta manera, se han recopilado las Historias de vida de los estudiantes convocados en el marco muestral. Asimismo, se han requerido medios y recursos, entre los que se pueden destacar: documentos, textos, grabadora, Tablet que incorpora video;audio, guía de entrevista con ocho ejes temáticos o aspectos de interés, y formato de consentimiento dirigido al acudiente o representante del estudiante parte del estudio.

La estructura de la entrevista tenía los siguientes elementos:

1. **Rapport:** Correspondió al momento inicial de la interacción entrevistador-entrevistado. Una vez que estaban dispuestas las condiciones esenciales para la situación de entrevista con un control adecuado de variables concurrentes tales como: ruidos, presencia de curiosos e interrupciones no planeadas, se le proporcionaba al participante confianza, introduciendo un comentario sobre algún aspecto de la cotidianeidad no relacionado con la temática de la entrevista.
2. El segundo momento de la Entrevista contempló el protocolo de inicio, en el cual se le indicaba al entrevistado que se estaba adelantando un estudio con miras al fortalecimiento del mejoramiento continuo de la escuela y que su participación por medio de su libre expresión era muy importante para el equipo de investigadores que lo acompañaba en ese momento.
3. El tercer momento correspondió a la iniciación como tal de la Entrevista, para lo cual se le había pedido permiso al participante y a su cuidador para emplear los dispositivos audiovisuales arriba señalados.
4. La guía de Entrevistacomenzó con un punto que proponía: Cuéntame:
¿Cómo te llamas? ¿Dónde naciste? ¿Cuántos años tienes?

En términos generales, se exploró la información Socio-familiar, lo cual complementaba el propósito de desinhibir más al participante.

Posteriormente se le pedía que hiciera un recuento de su propia vida.

Después se le preguntaba a él /ella, ¿qué pensaba y sentía a cerca de la Escuela?

En términos generales, la guía de entrevista tenía aspectos de exploración tales como:

¿Qué cosas te atraen de tu colegio?

¿Para ti que significa tu Escuela?

¿Cuáles son las materias que más te gustan?

¿Qué otras cosas esperas de tu Escuela?

¿Ves algún tipo de relación entre tu Escuela y tu vida futura?

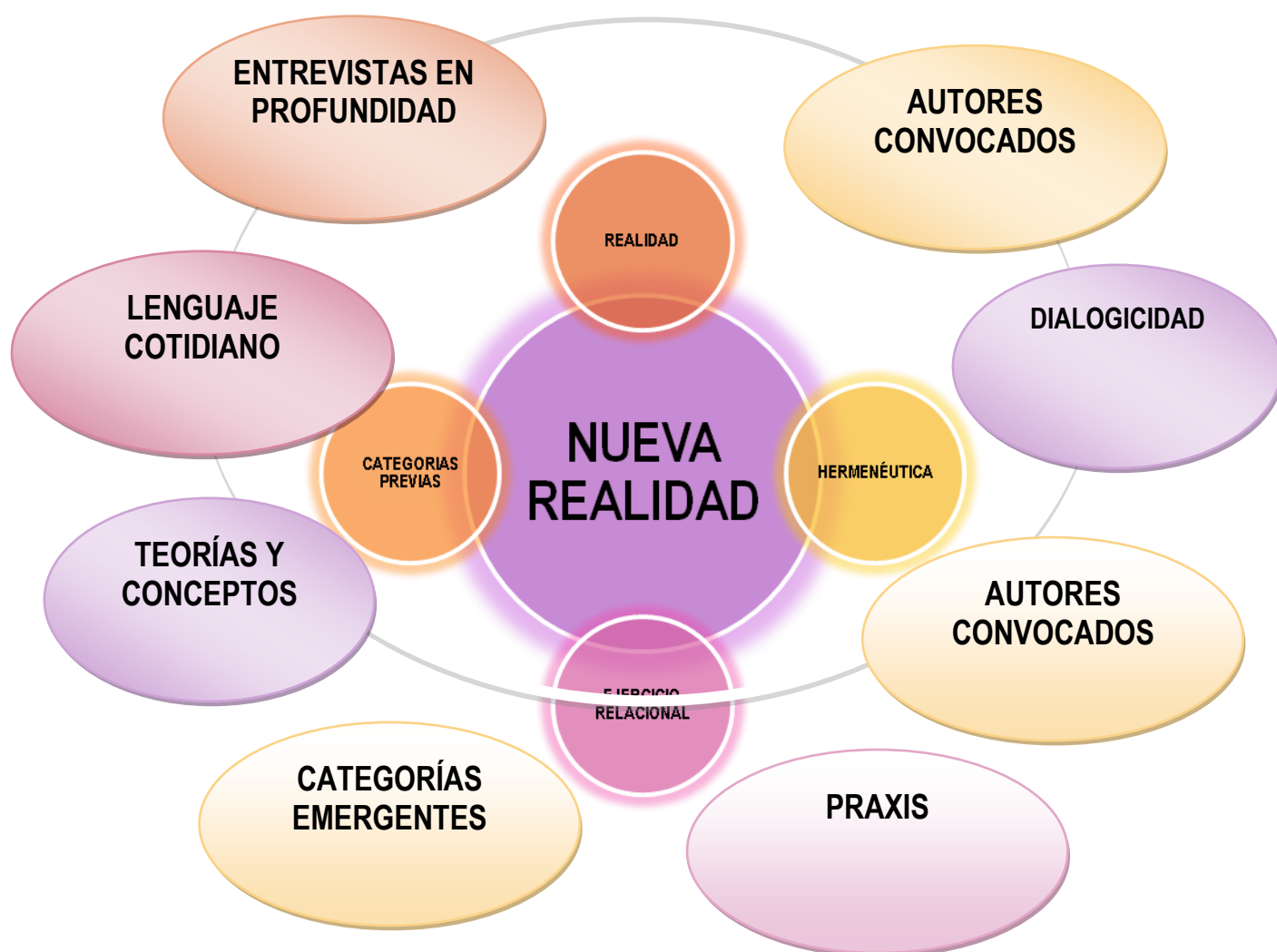
¿Cómo has conseguido cultivar el gusto de asistir a tu Escuela?

¿Cómo reaccionarías si en un momento dado no pudieras continuar en tu Escuela?

La Guía fue un referente flexible de interlocución, teniendo en cuenta que lo más importante lo constituía la respuesta cambiante, lo que implicó que las sondas o preguntas más importantes surgían de la interacción dialógica que se iba generando bajo la dirección del entrevistador, quien en esa dinámica tenía la potestad de formular y reformular lo que en términos de (Swam, 1988) se conoce como sondas de doble paso. De esta manera, cada estudiante se iba involucrando en un proceso de introspección fenomenológica que al permitirle sentir y pensar, desde capas más someras hasta unas más profundas, enriquecía el matiz experiencial de su propia historia de vida.

Un último momento de la Entrevista fue el cierre, en el cual se le agradecía al estudiante su participación y se le animaba a seguir conquistando sus sueños por medio de la Escuela. También se le expresaban agradecimientos al acudiente o cuidador.

Figura 7. Metódica



10. EMERGENCIA Y HALLAZGOS: ORGANIZACIÓN CREADORA

Es menester iniciar este texto señalando, que se ha realizado una conversación compleja entre el objeto-sujeto de investigación, el constructo epistémico y los procesos de observación que se han adelantado en las instituciones educativas del área urbana del municipio de Buenaventura, con la intencionalidad de develar los sentidos de permanencia escolar de los estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses, que habitan en contextos vulnerables del citado municipio vallecaucano.

Como lo han planteado diversos pensadores sociales, la investigación cualitativa está orientada a la reflexión y estudio profundo de la compleja realidad social y el objeto-sujeto de investigación que abordamos en la obra de conocimiento y que por sus características particulares, requiere de una aproximación en la que se conjuguen dialécticamente epistemología, método y contexto.

Entonces, bajo la perspectiva cualitativa y singularmente, desde la hermenéutica y el ejercicio de comparación constante, siempre considerando y teniendo presentes el conjunto selecto de autores que a través de sus obras nos han servido de brújula teórica-conceptual y metodológica, apuntamos a encontrar y comprender diversos aspectos de la realidad social, conexiones con los sentidos de permanencia escolar de la población a la que se ha hecho referencia.

En este sentido, tanto para estructurar los ejes temáticos de las entrevistas en profundidad, como para el posterior ejercicio hermenéutico de las mismas, hemos privilegiado en el sentido que quiso dar Gadamer, citado por Aguilar (2004) la experiencia del ser; perspectiva a partir de la cual se realizó una aproximación a las historias de vida y a las diversas subjetividades. Como lo hemos planteado en la fundamentación teórica de esta obra de conocimiento, la hermenéutica no constituye una postura absolutista sino un camino de experiencia que solo es posible recorrer si los interlocutores nos mantenemos abiertos a la conversación.

También es de suma importancia resaltar, en concordancia con (Gadamer, citado por Aguilar (2004) y con (Dijk, 1991) que a diferencia de las visiones positivistas y neo- positivistas, nos inclinamos por el recurso de las entrevistas abiertas, para reconocer la importancia y potencia del lenguaje cotidiano expresado por nuestros entrevistados como vehículo y forma de comprender y vivenciar el mundo circundante. Es precisamente a través del lenguaje común con sus particularidades y expresiones propias, que los estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables en Buenaventura, expresaron sus ilusiones, miedos, frustraciones, aspiraciones, alegrías, tristezas y situaciones cotidianas, entre otras. Como lo ha expresado una de las niñas entrevistadas: “Me gustaría que en mi institución se dictaran algunos cursos de modistería y otros para que saliéramos más preparados”.

Así mismo para avanzar en el ejercicio hermenéutico comprensivo, se recurrió a tres categorías previas: a.) sentidos de permanencia; b.) representaciones sociales c.) Condiciones de vulnerabilidad de los preadolescentes afrobonaverenses. La primera categoría; es decir los

sentidos de permanencia, ha sido descrita en diversas partes de la obra de conocimiento y construida en diálogo con los autores convocados, con todo es menester resaltar que esta hace referencia al contraste que se establece entre los procesos de deserción escolar, con quienes deciden a pesar de todos los obstáculos y los “llamados ilusorios”, continuar perseverando en el sistema escolar. Cómo no escuchar las voces de encanto y desencanto de quienes han permanecido, de quienes están, de quienes vivencian, de quienes padecen y de quienes gozan la escuela, para mejorar las políticas públicas y para intentar persuadir a quienes se han ido. Esta categoría nos obligó a dar un “giro copernicano” y por ello nuestra mirada cambio radicalmente su enfoque y fue posible entonces, centrar nuestra atención en la permanencia.

La segunda categoría, es decir las *representaciones sociales*, que también se han construido en diálogo con los autores convocados, especialmente con (Castoriadis, 1988; Bourdieu, 2001 y Morín, 1990) se relaciona directamente con la manera como los jóvenes afrobonaverenses que habitan en contextos vulnerables, construyen e intercambian significados; es decir, la manera como se estructuran los sentidos en dicha población, el valor que le confiere a sus vivencias familiares, culturales, sociales, educativas, entre otras, o sea, a la construcción subjetiva e intersubjetiva de imaginarios. En fin, esta supra-categoría se relaciona con los hábitos, las posiciones y las disposiciones que adquieren y manifiestan a través de sus construcciones ideológicas, los agentes en una determinada estructura.

La tercera categoría, es decir *condiciones de vulnerabilidad*, reiteramos, construida igualmente en diálogo con los autores convocados, pero también con las observaciones preliminares, percepciones y por qué no decirlo, con el conocimiento previo y vital del entorno,

hace referencia a las condiciones de pobreza, exclusión social y económica, extrañamiento y enajenación de un grupo humano expuesto a los peligros y riesgos de un contexto que deviene cada vez más problemático, hostil e inseguro.

Ahora bien, llama muchísimo la atención, en el contexto investigativo adelantado y a partir del recurso de las precitadas supra-categorías previas, como la perspectiva bosquejada por el pensador (Marina, 2011) nos permitió identificar y adentrarnos en las subjetividades de quienes han perseverado a pesar de todas las dificultades, precisamente esa población en condición de vulnerabilidad, nos ofrecen claves de suma importancia para corregir y mejorar los centros educativos en lo pedagógico, lo locativo, lo lúdico, entre otros, de tal manera que se vuelvan espacios atractivos para personas de su edad.

En esta dirección se decantaron seis supracategorías emergentes, que fueron posibles como-consecuencia de las entrevistas realizadas, estas son: a) “Formas de enseñanza de los docentes”, b) “Clima institucional acogedor”, c) “Condiciones y espacios para el bienestar”, d) “Relación entre la escuela y la vida”, e) “La escuela como un espacio donde se configura y se consolidan lazos de amistad en distintos niveles de profundidad.”, f) “Actores que refuerzan la permanencia escolar.”

10.1 Supracategorías emergentes en la perspectiva de sentidos de permanencia en la escuela

Las Supracategorías identificadas en un momento correspondiente a las emergencias o hallazgos son el resultado de una experiencia intelectual, emocional y espiritual intensa y fructífera. Develarlas hasta plasmarlas en el texto se ubica en el plano de la habilidad intelectual denominada abstracción y tiene como propósito poner en escena la aproximación que desde una lectura de complejidad se ha alcanzado a través del ejercicio epistemológico correspondiente a la realización de nuestra obra de conocimiento. Nuestra apuesta es tratar de articular las correspondientes Supracategorías en forma de tejido en red con miras a respetar la condición medular de la complejidad, la cual prevé articulación entre los elementos componedores de cualquier hecho o fenómeno, aceptando al mismo tiempo los desencuentros que existan dentro del sistema planteado.

En este orden de ideas y en relación con la categoría emergente: *“Formas de enseñanza de los docentes”*, los pre-adolescentes que han permanecido en las instituciones escolares de Buenaventura, reconocen la labor profesoral como positiva, agradable y paciente. Estas dos últimas expresiones han sido dos características que según varios pedagogos se destacan en el buen docente. Al respecto han señalado algunos estudiantes entrevistados: “Lo que más me gusta de esta institución es que tiene unos excelentes profesores que enseñan muy bien”, en relación con el mismo tópico expresa otro: “Una de las cosas de esta enseñanza es que uno le dice a un profesor no entiendo y él le enseña las veces que sea necesario”, igualmente encontramos planteamientos un poco más desarrollados como: “Me gusta mucho la Simón Bolívar más que

todo por los maestros, porque los maestros de aquí son exigentes y a mí me gusta que me exijan, el nivel académico es alto y porque a mí me enseñan bien”.

En relación con la Supracategorías emergente: “*clima institucional acogedor*”, algunos de los estudiantes entrevistados expresaron:

Son las enseñanzas que a uno le dan, los recreos, los compañeros, los refrigerios. Más que todo a uno lo regañan es porque uno lleva aretes... pero lo que a mí me tiene en la institución son sus normas, el recreo, el respeto y la (educación) física.

Otro de los estudiantes entrevistados, dejando entrever claramente una percepción de apoyo en la escuela para con él, plantea: “En mi institución me siento como en casa, porque mis compañeros y profesores me brindan apoyo en muchos aspectos de la vida donde uno se encuentra en dificultades”; Así mismo señala otro de los estudiantes: “ En mi institución como respeto a mis compañeros también he aprendido a respetar a mis profesores y a valorar los desayunos que nos dan en el restaurante escolar y mi sala de sistemas que me gusta mucho”.

Como se pudo observar diáfananamente en los fragmentos de las narraciones anteriores, los y las estudiantes pre-adolescentes afrobonaverenses, construyen sus valores y significaciones, desde la cotidianidad misma de la cual la Escuela hace parte constitutiva. Así pues, a partir de los planteos de (Schutz, 2008) es posible afirmar que el mundo de la vida cotidiana es un universo de significaciones; para nosotros, una textura de sentidos que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. En este sentido, también es posible a partir de los fragmentos de las narraciones citadas anteriormente, plantear que para estos pre-adolescentes que se mantienen

en condición de permanencia escolar, dicha Institución Escolar juega un papel primordial en sus imaginarios y el prestigio de la escuela aún se mantiene.

Un tópico que merece especial atención es la supracategoría que hemos denominado a partir de las entrevistas: “*condiciones y espacios para el bienestar*”, ya que estos se constituyen en lugares motivacionales que contribuyen a que los pre-adolescentes afrobonaverenses se interesen por permanecer en la escuela. Aunque varios de los entrevistados resaltan el gusto por permanecer en las instituciones educativas, también son enfáticos los estudiantes en decir: “De mi colegio me gustaría que se arreglaran las canchas, que se hicieran más salones, que se hiciera una cafetería, porque hay muchos estudiantes y el restaurante que hay no es tan grande y no hay espacios para tomar el refrigerio, además necesitamos agua potable”; otro estudiante llama la atención en el mismo sentido:

A las canchas les falta mucho arreglo y dividir las en una de hombres y otra de mujeres, deben hacer algunas bancas para comer el refrigerio, se debe hacer otra cafetería porque la que tenemos es muy pequeña para la cantidad de estudiantes que hay en la institución”. Así mismo nos dice otro estudiante: “Valorar los desayunos que nos dan en el restaurante escolar y la sala de sistemas que me gusta mucho.

Como nos lo ha planteado el pensador (Morín, 1990) el pensamiento disyuntivo ha impedido reconocer los verdaderos intereses humanos; muchas reformas y políticas educativas están orientadas a abordar la parte “seria” de la educación, mientras que tópicos tan fundamentales como los resaltados por los pre-adolescentes en las entrevistas son tratados a medias u omitidos en su totalidad. El abordar tales asuntos a través de bucles inter-relacionales: estudiante-entorno escolar- imaginario; afecto; institución – distrito; entre otros, permite

acercarnos y darles de manera significativa para los estudiantes, un tratamiento adecuado a tales problemas. Así mismo con este tipo de pensamiento práctico, es posible trascender situaciones como las denunciadas por (Senge, 2002:33), quien plantea:

Son los alumnos quienes saben cuándo es excesiva la carga de trabajo y cuándo no, cuándo es demasiado elevado el nivel de estrés, o el respeto demasiado bajo. La gran paradoja consiste en que puede decirse por lo observado, que estos no tienen ni poder ni posición en el sistema, ya que sus opiniones no se tienen en cuenta. A juzgar por lo que viene aconteciendo, la escuela los mira simplemente como niños, en un sistema manejado por adultos, se supone que para su beneficio.

Continuando con este ejercicio dialógico, es de anotar que los pre-adolescentes (en concordancia con el estilo Moriniano), respondieron varias de las preguntas de la entrevista conexionando diversos aspectos según sus intereses cotidianos, por ejemplo: “Soy afrocolombiana, mi mamá ama de casa, me gusta jugar fútbol, me gustan las cosas buenas, me gusta ir al comedor escolar, estar en clase de artística, me gusta la clase de educación física porque enseñan deporte”.

Llama muchísimo la atención que entre los estudiantes con los que se sostuvieron los intercambios comunicativos, la gran mayoría hizo referencia a que en las instituciones educativas en las que se encuentran matriculados, sostienen unas relaciones interpersonales agradables tanto con los docentes como con los compañeros, lo que en nuestro estudio constituye una Supracategoría de análisis: “*Relaciones interpersonales agradables*”. En este sentido, es consecuente inferir que la permanencia escolar tiene mucha relación con dicho tópico. Al respecto manifiesta uno de los estudiantes:

Mi experiencia académica ha sido muy buena porque he adquirido conocimiento. Al comienzo uno entra nerviosa, los compañeros lo quedan viendo y uno se intimida, pero después me hice amiga de todos ellos y todo ha sido normal, me llevo bien con los profesores...

Otro testimonio interesante nos dice: “en la institución me siento muy bien aunque al inicio era muy difícil porque no tenía muchos amigos, pero ahora es fácil porque tengo apoyo de los profesores, de los compañeros y de mis padres”; también es digno de resaltar el siguiente comentario:

El colegio al principio me pareció aburrido porque no tenía compañía... después los profesores me aconsejaban que fuera consiguiendo amigos...Y después ya cuando inicié como el tercer grado cambié de idea porque pensé que no me iba a ir de este colegio. Ahora me parece divertido, tengo muchas amistades, no lo quiero dejar todavía.

En relación con este aspecto también es importante traer como referencia el siguiente testimonio de otro estudiante:

Las cosas que me mantienen en el colegio, son mis amigos...Mis compañeros, porque a veces uno se siente deprimido y los compañeros intentan ayudarlo a uno y si ellos no pueden buscan al director del curso que es el que más nos ayuda y él se interesa en uno.

Como puede observarse en los testimonios anteriores, existe entre los estudiantes entrevistados un imaginario en el sentido de Castoriadis, quien aborda las representaciones sociales, planteando que el fenómeno de dichas representaciones se ubica en la inter- fase de lo psicológico y de lo social, de lo simbólico y de lo real (Castoriadis, 1988), de esta manera,

concurriendo a la construcción social de la realidad bajo esta perspectiva, se puede señalar que este imaginario favorece los procesos de permanencia escolar.

Ahora bien, es menester resaltar que existen algunos actores que refuerzan los procesos de permanencia escolar, lo que permitió identificar otra categoría de análisis: *“Actores que refuerzan la permanencia escolar”*. Aunque varios de estos actores ya han sido mencionados en testimonios citados, vale la pena explicitar algunas narraciones: “Lo que me apega al colegio es la familia de uno, el compañerismo, los amigos, la directora, los profesores”; “Pues lo que me hace continuar en el colegio es la familia de uno, las amigas, compañerismo, profesores y el rector”; “De mi institución me gusta cómo me tratan mis compañeros”; “Y si nosotros no estudiamos cómo vamos a ayudar a nuestros padres que no tienen estudios... debemos de estudiar para darles de todo lo que ellos nos han dado a nosotros y darles un mejor futuro, una buena vida, porque si nosotros no tenemos un buen futuro, qué le podemos dar a ellos, porque además la situación está muy dura”.

Como se puede entrever claramente en los anteriores testimonios, la familia constituye un estímulo fundamental que aporta de manera significativa a los procesos de permanencia escolar, particularmente en los casos abordados.

10.2 Hacia una dialogicidad en red de las Supracategorías identificadas alusivas a “sentidos de permanencia en la escuela”.

En relación con las Supracategorías antes presentadas y que son referentes de los sentidos de permanencia en la escuela, conceptualmente estas se ubican dentro de lo que en la literatura se conoce como Narratividad y recuperación del significado. Desde la perspectiva Psicológica se destaca la postura de (Bruner, 1990) cuando se refiere a las narrativas que contienen sentidos como “actos de significado”. En este sentido, el autor indica que el pensamiento narrativo se caracteriza entre otras cosas por la existencia de una configuración de variables que forman una interacción muy compleja y que para comprender dicha interacción, cualquier idea o pretensión de aislamiento de dichas variables al estilo del método experimental resulta improductivo. Resulta además interesante el planteamiento adicional que el precitado autor hace a cerca de la capacidad narrativa y los actos de significado. La capacidad narrativa es connatural al hombre y hasta cierto punto podemos decir que se desarrolla al margen de la instrucción.

Es decir, para saber contar historias de vida no hace falta saber leer ni escribir. Como tenemos ese potencial sin par en la filogénesis, los pueblos han ido contando sus historias a medida que se ha ido produciendo el milagro de la habilidad narrativa a través de la cual por muy ligeros de equipaje que nos hallemos y por pocas enseñanzas que hayamos recibido en medio de muchas resistencias hemos sido capaces de narrar nuestros miedos, nuestras alegrías, angustias, frustraciones e ilusiones. Por eso, en el ámbito de las emergencias o hallazgos, para la obra que nos convoca se precisa un ejercicio que plantee el análisis como habilidad intelectual

incorporando una estrategia reticular, desde la cual se exploren los vasos comunicantes entre las diferentes Supracategorías emergentes.

En relación con los sentidos que se asignan a la escuela y que se develan a partir del contenido narrativo de los estudiantes abordados es importante subrayar que estos se organizan en esa interfase que transcurre entre lo individual y lo social. En todo caso, dichos sentidos están mediados por las condiciones específicas socio psicosocioantropológicas que moldean fuertemente al individuo, de ahí que estos como elementos de orientación en un mundo fuertemente desorientado sean diversos pues se construyen en medio de un sincretismo sociocultural bastante rico. Lo anterior, se encuentra pues, incluido dentro de las propuestas de la Construcción Social de la realidad (Berger y Luckman,1999. El individuo, a propósito de sus interacciones y experiencias dentro de unos marcos Psico socio antropológicos concretos, interpreta y otorga significados estableciendo en paralelo finalidades o racionalidades a los objetos físicos y sociales ante los cuales se enfrenta y hace parte simultáneamente.

A continuación se relacionan las supracategorías halladas por medio de un cruce cualitativo de la siguiente manera:

“Formas de enseñanza de los docentes”, “actores que refuerzan la permanencia escolar”, “Clima institucional acogedor”, La escuela como un espacio donde se configuran y se consolidan lazos de amistad”, “Relación entre la escuela y la vida” y “Relaciones interpersonales agradables”.

Teniendo en cuenta que el principio fundante del enfoque de la complejidad en (Morín, 1990), es el tejido, a continuación proponemos un cruce cualitativo entre las Supracategorías emergentes las cuales conforman un sistema. En dicho cruce, la propuesta consiste en una dialogicidad que busca dilucidar la manera como estas supracategorías se afectan o se retroalimentan entre sí.

En primer lugar, las *formas de enseñanza de los docentes* tal como se expresaron por parte de los estudiantes que participaron en el estudio inciden positivamente en el *clima institucional escolar*, es decir, mejoran sustancialmente el ambiente para que transcurra adecuadamente la relación triangular: enseñante, aprendiente y conocimiento. En esta medida, se ve también favorecida la capacidad institucional para la implementación tanto del contrato didáctico, como de los demás dispositivos que la escuela dispone para cumplir con su encargo social que es precisamente educar.

Al mismo tiempo parecería que estas formas de enseñanza percibida por los estudiantes como adecuados y en algunos casos novedosas constituyen una variable positivamente asociada al establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales agradables teniendo en cuenta su efecto sobre *el clima escolar* que como ya se anotó es percibido de manera favorable. A sí mismo, su efecto positivo parece extenderse hacia el establecimiento y la conservación de lazos de amistad especialmente entre los estudiantes pero extensivo hacia otros miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte las *formas de enseñanza* consideradas como positivas podrían estar relacionadas con el surgimiento de una conciencia estudiantil en términos de la estrecha relación

entre la escuela y la vida; la práctica de didácticas novedosas encaminadas a la incorporación de elementos axiológicos relacionados con la formación en ciudadanía y con una sensibilidad política en el estudiantado teniendo como referencia conceptos como el deber, la responsabilidad, la justicia, la democracia, entre otros facilitarían probablemente una forma efectiva de sensibilización entorno a la relación entre la escuela como dispositivo social que permite un alistamiento para la vida en sociedad en condiciones de dignidad y dentro de los cauces de la legalidad.

Por otro lado, la supracategorías “*actores que refuerzan la permanencia escolar*” también estaría positivamente asociada a la supracategoría “relación entre la escuela y la vida”, si se tiene en cuenta que dichos actores tienen una fuerte influencia sobre los aprendientes. Entre estos actores figuran los padres de familia o los cuidadores, otras personas que cumplen el rol de modelos sociales y que en todo caso contribuyen al proceso de socialización de dichos aprendientes. En esa medida, ejercen un poder que parece estar asociado positivamente a la identificación de la escuela como una mediación para la cristalización del proyecto de vida personal y familiar con una proyección de incidencia en el desarrollo local y regional.

Como quiera que los actores diversos que refuerzan la permanencia escolar están llamados a potenciar con su intervención las competencias ciudadanas en el sentido de la incorporación y la práctica de habilidades sociales para la convivencia, está claro que las orientaciones impartidas en cuanto a principios y valores afecta positivamente el establecimiento y la consolidación de lazos de amistad en la escuela y fuera de ella.

Para continuar con los autores que han hecho aportaciones teóricas al campo de los sentidos de permanencia en la escuela es importante tratar de poner en escena la dinámica que ha tenido la escuela entre tradición y modernidad especialmente en los países en desarrollo de las Américas. Según (Tenti, 2000) la escuela que atiende hoy a los adolescentes es una escuela en expansión que se mueve dentro de unas lógicas distintas a las de hace unas décadas. La globalización y las corrientes económicas de corte neoliberal dieron como resultado la aparición de una escuela en teoría abierta a la diversidad porque alberga una población que antaño no tenía posibilidades de acceso. En cambio, Hoy por hoy existe una masificación de la escuela en detrimento de su calidad. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento y otros elementos simbólicos en relación con el rol de la escuela y los educadores garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden en la institución.

Desafortunadamente, los grandes cambios en los modos de producción produjeron efectos negativamente impactantes en la sociedad en general y por supuesto en la escuela como resultado de la maquinización donde el ser humano es relegado a planos inferiores de importancia y de esa manera, las instancias de producción y difusión de sentidos también entraron en decadencia. Así, La escuela y la familia quedaron expuestas a situaciones agresivas provenientes de las instancias o centros de producción e imposición de significados especialmente a través de los aparatos ideológicos en cabeza de los medios masivos de comunicación y consumo cultural. A partir de esa desventura histórica, las sociedades, especialmente las más deprimidas les ha tocado asistir con impotencia a la disolución progresiva del sentido de la experiencia escolar donde proporciones alarmantes de adolescentes y jóvenes latinoamericanos, especialmente aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y

subordinados son los que tienen más dificultades para ingresar, avanzar , progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido diseñadas para ellos pero cuya principal dificultad es el autismo consistente en creerse a sí mismos en el sentido más perverso la medida del mundo porque no han podido encontrar el significado de la escuela.

En el caso de la investigación que adelantamos, a pesar de la influencia de los medios masivos y los dispositivos de control social y penetración cultural para la alineación por medio de cierto tipo de música y el fomento de la vida fácil a través de técnicas sofisticadas de modelamiento social, los escolares pertenecientes a las instituciones objeto de estudio han resistido este tipo de influencias logrando identificar sentidos de permanencia en la escuela y lo que es más interesante aún, logrando gravitar en torno a estos.

Un aspecto muy importante de la fundamentación teórica que asiste a esta obra de conocimiento lo constituye la obra de (Ricoeur, 1995). La hermenéutica que abandera en parte con influencia de Kant, Husserl y Heidegger supone que ésta es eminentemente de naturaleza ontológica y que para lograr su cometido, el comprender como significación ontológica tiene que realizarse por medio del análisis del lenguaje. Esto significa que toda comprensión deberá estar mediada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en todas sus versiones. Esto es, toda comprensión ontológica queda pendiente de la interpretación hermenéutica. Por eso, En la obra “Tiempo y Narración” el autor plantea en este sentido que “el ser del yo se consolida como una identidad narrativa que justamente se hace visible narrando una historia, contando una vida” (Ricoeur, 1995:12). Dicho en otras palabras, el autor considera que la esencia del hombre

se devela atendiendo la secuencia narrativa de su vida alrededor de un determinado fenómeno o acontecimiento.

En el caso concreto de la obra de conocimiento, la narrativa que hace referencia a las historias de vida, no de forma inmotivada sino en el contexto del significado de la escuela para los estudiantes que la habitan posibilita un encuentro ontológico que por su consabida naturaleza humanística facilita el ejercicio de comunión para la comprensión a través de la puesta en escena de elementos axiológicos tales como la otredad, la empatía, la atenta escucha, la congruencia y la aceptación incondicional entre otros.

10.3 El simbolismo como vehículo de comprensión

Como puede verse, en el pensamiento del autor citado antes, el simbolismo es un mediador esencial en el acto comprensivo, o sea en el acto hermenéutico. En ese sentido la comprensión del yo que puede intercambiarse en un tú dentro de un intercambio fenomenológico, coincide con la adecuada interpretación aplicada a los diversos elementos mediadores tales como: signos, símbolos y textos.

Vinculado al simbolismo aparece el primer concepto de hermenéutica en la obra de (Ricoeur, 1995). La Hermenéutica está llamada a interpretar la semántica propia del lenguaje simbólico; debe descifrar la estructura de las expresiones. Puesto que nos enfrentamos con un lenguaje indirecto debemos reconocer recíprocamente que tenemos planteado un problema hermenéutico. Especialmente porque el símbolo puede ser definido como una expresión en la

que un sentido primario literal, tomado de la experiencia cotidiana, designa otra cosa figurativamente, perteneciente a la experiencia interior, a la vivencia de una experiencia existencial.

En cuanto a la obra, es importante el simbolismo ya que los sentidos de permanencia escolar no son elementos lingüísticos que están a la vista, en forma superficial en el lenguaje, no obstante que este circule en el ámbito de algo tan emocional como una historia de vida. Por eso, quedan planteados en ese tipo de aproximación tres desafíos importantes: Los símbolos y los textos que puedan ser leídos, la falta de univocidad en la interpretación y la subjetividad del intérprete no obstante la definición previa de criterios orientadores de la interpretación de los contenidos discursivos. En el ámbito de la cultura, en referencia a nuestra obra de conocimiento, lo simbólico encierra el sistema interpretativo, valorativo o ideológico de la cultura, con sus creencias, mitos, lenguaje, escala de valores, conductas, modo de vida y comportamiento idiosincrático de todo un pueblo. Por eso, al revisar el concepto cultura como cultivo material, social y simbólico podría asegurarse que la educación está incluida al interior de la cultura. (P.26 y 28)

Para terminar con la pléyade de autores que aportan a la teorización a cerca de los sentidos de Permanencia en la escuela destacando que el lenguaje juega un papel de fundamental importancia en cuanto a sus aspectos simbólicos y emocionales se destaca la obra de (Van Dijk, 2008).

10.4 Aproximación al pensamiento de Dijk desde el contexto y el discurso

La importancia de las aportaciones de este autor parten de su tesis central en torno a que la situación social no influye ni es influida por el discurso sino por la forma en que quienes participan en una situación social la definen. Esto significa que los contextos no constituyen condiciones objetivas o causas directas sino que son constructos intersubjetivos diseñados y actualizados en la interacción por los participantes. Su presupuesto fundamental es que los contextos son dinámicos, es decir, que no influyen ni son influidos por la conversación, sino por la forma en que los individuos interpretan, adaptan y modifican las situaciones comunicativas en curso. De esta manera, el autor derriba la idea que en un conglomerado social necesariamente todos sus miembros tienen exactamente las mismas representaciones sociales. Propone que si todos los contextos fueran predecibles, entonces frente a un hecho determinado, independientemente de las características sociodemográficas y socioculturales de los individuos habría pleno consenso (Dijk, 1999, P. 209).

10.5 La interfaz sociocognitiva

Son las propiedades físicas de las cosas o de las personas, así como las condiciones temporo-espaciales que se imponen como condición de posibilidad para el mutuo entendimiento y las construcciones subjetivas que los participantes en dichas situaciones elaboran a partir de sus modelos de experiencia y de los modelos mentales que han construido. Este es el espacio donde se intersecta lo subjetivo social y lo subjetivo individual (Dijk, 2008). El aspecto cognitivo, en el caso de los estudiantes entrevistados se puso en evidencia mediante razonamientos que ellos

realizaban en aspectos concretos de lo real. Por ejemplo, cuando hacían referencia a la “relación entre el estudio y la vida” mediante expresiones como las siguientes: “Entendí que andar molestando en la calle no sirve y es mejor prestarle atención al estudio al menos un día a la semana *para aprender más para que no me vayan a estafar, conseguir un trabajo bueno, ganar mucha plata, para que los demás no digan que este como es un bruto vamos a robarle, eso es lo que más me ha animado a estudiar*”. **(Reconocimiento de la relación entre el estudio y la vida) SPE5.**

Como puede apreciarse la dimensión cognitiva que subyace al fragmento narrativo aparenta ser una construcción del individuo exclusivamente derivada de su propia subjetividad. En efecto, es él quien hace una reflexión acerca de su propia existencia, con el realismo y las vicisitudes que la acompañan; no obstante, dicha construcción simbólica forma parte de un proceso que se gesta como resultado del interaccionismo simbólico, esto es, una construcción social de lo real.

10.6 Hacia un análisis crítico del discurso

De acuerdo con las particularidades de la obra de conocimiento realizada resulta conveniente poner en escena la postura conceptual de (Dijk, 1988) en cuanto a sus consideraciones sobre el lenguaje. En efecto, la exploración de sentidos de permanencia escolar como una apuesta a dilucidar las condiciones que se relacionan con la conducta de permanencia en oposición a la de escape, lo cual constituye una expresión de implicación hacia la escuela y todo lo que ella significa ha sido planteada a lo largo de la investigación realizada como una

empresa de interpretación hermenéutica anclada en el lenguaje, o si se prefiere en el discurso que los estudiantes revelan en el transcurso de la narrativa contenida en las historias de vida relatadas de manera espontánea y auténtica por ellos mismos.

Con base en lo anteriormente expuesto, conviene destacar la manera como el precitado autor integra al análisis crítico del discurso una perspectiva empírica, capaz de analizar las situaciones cotidianas y reales en las que tiene lugar la interacción discursiva, logrando de esta manera enriquecer el interés de la discusión alrededor del lenguaje. A sí mismo, integra la perspectiva psicológica y sociocognitiva desde la cual es posible explicar la variabilidad entre las representaciones sociales y culturales y las representaciones subjetivas que los usuarios de una lengua tienen de su entorno. En cuanto a la obra que nos convoca, es importante tener en cuenta dicho planteamiento, pues el contexto al cual pertenecen los estudiantes afrobonaverenses es considerado de fundamental importancia en el intento de dilucidar la permanencia en la escuela a partir de una multiplicidad de sentidos asignados a la misma; en este caso, el contexto se refiere a atributos de diferenciación antropológica y sociodemográfica. La primera diferenciación se refiere más que todo a los aspectos étnicos que marcan una diferencia sustancial en cuanto a cosmovisión, identidad, autonomía y territorio. Esto significa que en el concierto de la pluriétnia y la multiculturalidad que definen el sincretismo étnico-cultural de la nación colombiana, cada comunidad diferenciada y por tanto, cada uno de sus miembros tienen formas distintas de producir significaciones en el complejo entramado de relaciones con su entorno, tienen formas diferentes de reconocerse a sí mismos, poseen fueros, códigos y mecanismos para conducirse y planificar su destino, para gobernarse y para autodesignarse y tienen una forma de relacionarse desde el enfoque diferencial con su territorio. Esto aplica también para los estudiantes abordados

en el estudio, como quiera que están inscritos en una etnia en particular y debido a que habitan contextos vulnerables.

El segundo aspecto de la diferenciación antes mencionada, se refiere a aspectos tales como: la clase social, el lugar donde se habita, el hecho de ser hombre o mujer, la escuela a la cual se asiste, el acceso a bienes y servicios básicos considerados como derechos, en términos de calidad y oportunidad entre otros aspectos.

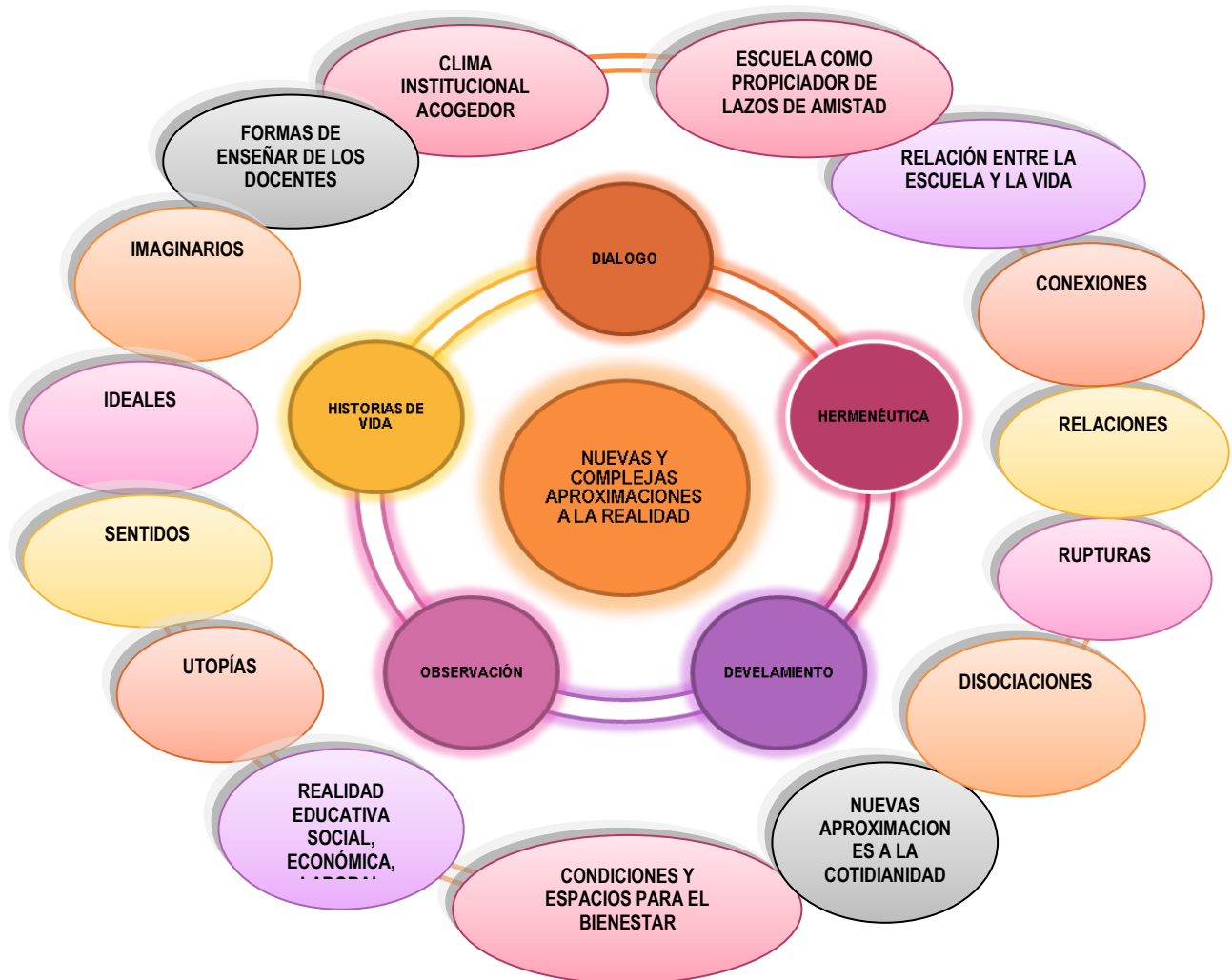
Por todo lo anterior, resulta conveniente prestar atención al lenguaje como una unidad de análisis importante en los términos propuesto por el autor. Al respecto, este señala lo siguiente: “Los contextos no se entienden como condiciones objetivas o causas directas, si no como constructos intersubjetivos, diseñados y actualizados en la interacción por los participantes” (Dijk,1988:204).

La obra del citado autor resulta particularmente importante para nuestra obra de conocimiento especialmente a partir de lo que este expone en su texto denominado *contexto y discurso*, en el cual cuestiona la concepción imperante del concepto “contexto”. Para él este no existe de manera objetiva tal concepto, sino que llega a hacer construido y objetivado a través de las situaciones comunicativas que son elaboradas por los participantes en el desarrollo mismo de la situación comunicativa, es decir que los participantes construyen los contextos y en esa medida sus significados. Además, resulta muy interesante la manera como plantea que las categorías cognitivas que se generan en el marco de las situaciones comunicativas se explican desde la concepción de los “modelos mentales” haciendo una apuesta muy fuerte desde la

psicología cognitiva como una manera de explicar el fundamento del proceso de construcción de dichos contextos, es decir de la manera como emergen las representaciones sociales, los conocimientos y las creencias de los participantes con respecto a un determinado objeto o fenómeno de la realidad (p. 205).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, los sentidos de permanencia en la escuela que han sido develados como resultado del análisis minucioso del discurso, al decir del autor serían el resultado de modelos mentales y estarían elaborados durante la dinámica de la interacción social. (Dijk, 1988:207)

Figura 8. Supra categorías y nuevas categorías emergentes.



11. CIERRE Y APERTURA

Como se planteó en el cuerpo de la obra de conocimiento, explorar una realidad compleja requiere estrategias flexibles que permitan captar, reconocer, percibir, desentrañar y olfatear las relaciones entre sus diversos agentes (con sus intereses particulares) y la manera como éstas devienen en una estructura social y un contexto cultural y educativo, con sus características específicas.

Igualmente se requirió que las reflexiones, consideraciones, valoraciones y juicios evaluativos sobre los diferentes tópicos abordados, incluidas las narrativas de los estudiantes y los sentidos de permanencia que a través de sus hábitos e imaginarios ellos construyen, estuvieran desprendidos por un lado, de pretensiones de “objetividad”, las cuales son siempre ilusorias y llevan al interior más de una carga ideológica; y por otro lado que el ejercicio hermenéutico se realizara en redes que siempre tuvieran presente las subjetividades sin considerar obvias, en lo más mínimo a las actividades cotidianas.

Uno de los hallazgos en relación con el problema específico que nos ocupa, lo constituyó el que la gran mayoría de investigaciones se han inclinado a estudiar la deserción escolar y aunque estos estudios han trascendido lo meramente cuantitativo y han propuesto aproximaciones cualitativas más humanistas, obviamente han omitido las voces y sentires de quienes a pesar de las condiciones adversas permanecen aún en el sistema escolar.

Esta otra manera de enfocar la mirada, nos permitió el encuentro con un conjunto de actores principales que no son escuchados ni tenidos en cuenta, que además son mínimamente cobijados por las políticas sociales y educativas gubernamentales, que en teoría propugnan por el bienestar y por la equidad; en este sentido también constituye un talón de Aquiles, el que se silencien (consciente o inconscientemente) las voces, epistémicamente hablando, de quienes nos pueden dar muchas luces para mejorar nuestro sistema escolar, que son precisamente, los estudiantes.

Cabe también destacar que esta obra de conocimiento con sus hallazgos, abre nuevas perspectivas para la ruptura con las tendencias homogeneizantes en las lógicas de la búsqueda, así como en las creaciones logradas a partir de una determinada pregunta de investigación. En ese orden de ideas, las emergencias obtenidas representan una contribución en el proceso de comprensión de las mediaciones, las características y las condiciones que hacen atractiva e incluso seductora a la escuela desde la manera como los estudiantes habitantes de la postmodernidad, con unas características diferenciales desde el punto de vista de su condición de minoría, de vulnerabilidad por su exposición a factores de riesgo en forma multinivel, así como desde el punto de vista étnico- cultural, perciben, leen o imaginan la escuela como un espacio y como un dispositivo que es casualmente uno de los elementos a los cuales ellos hacen referencia por medio de subjetividades individuales y sociales, que posibilitan el compartir de significados que ulteriormente permiten la construcción social de lo real y por lo tanto, la construcción de las Representaciones Sociales.

En muchas ocasiones los investigadores educativos y los académicos hemos caído y seguimos cayendo en la pedantería pedagógica y nos olvidamos que quienes comparten con nosotros la cotidianidad, son seres sociales, sujetos con afectos y sentimientos y en este sentido, la escuela no constituye únicamente un espacio de adquisición de conocimientos, sino un *lugar* de formación y sociabilidad en el que se propicia un permanente intercambio subjetivo con nuestros congéneres, lo que contribuye en los procesos de construcción de sus imaginarios y en esa medida, de sus representaciones de la realidad en el marco de la intersubjetividad.

Es de resaltar el papel que los estudiantes entrevistados asignaron a las “relaciones interpersonales agradables”, las que consideraron un elemento motivador que hace de la escuela un espacio digno de habitar y el que no hay que abandonar. Es importante subrayar en lo anterior, que estas relaciones se dan con sus compañeros y también con los docentes y directivos. En las instituciones donde estudian los pre-adolescentes entrevistados, se observó como el profesorado goza de una autoridad pedagógica bien concebida, que ha aportado en los procesos de permanencia escolar y en generar un entorno escolar adecuado y acogedor.

Fue muy notorio en el grupo de pre-adolescentes afrobonaverenses entrevistados la importancia que para ellos tienen las clases de educación física, pues estas se constituyen en espacios donde se afianzan las relaciones interpersonales con sus compañeros a través de los juegos, las dinámicas y la recreación y en los que se ejercita el cuerpo, que por las características de la edad cronológica y mental tiene una valoración y relevancia propias.

A tono con lo anterior, el valor motivador para la permanencia escolar que tienen para los citados pre-adolescentes afrobonaverenses los escenarios deportivos es notorio y fundamental; pues estos además de facilitar la recreación y el esparcimiento, son espacios que permiten la práctica de deportes en los que esta población es fuerte y sobresaliente en los ámbitos nacional e internacional.

Igualmente para la población objeto de interés, las salas de sistemas son espacios agradables en los que ellos aprenden y se entretienen, además les permiten relacionarse con otras personas y conocer muchos lugares y cosas, expresaron los pre-adolescentes; apreciación importante en municipio costero donde el conocer personas provenientes de lugares lejanos y de culturas desconocidas siempre ha sido un atractivo, ahora las nuevas tecnologías lo permiten sin necesidad de desplazarse.

En medio de la situación de vulnerabilidad social, de enormes limitaciones económicas, del desempleo de los padres de familia y hermanos mayores; en fin de grandes necesidades, el comedor escolar y la alimentación que se ofrece en las escuelas en las que se desarrolló la investigación, son muy apreciados y contribuyen visiblemente en la permanencia escolar; para estos pre-adolescentes que habitan en zonas deprimidas del municipio de Buenaventura, el comedor y la alimentación, juegan un papel relevante y hacen que la escuela les ofrezca, incluso, mejores garantías que el hogar.

En términos generales, el equipo investigador identificó finalmente seis supracategorías que contienen los sentidos de permanencia en la escuela como resultado de lo que constituyeron

las representaciones sociales de la escuela y el hecho de habitarla por parte de los estudiantes que participaron en el estudio. Sin lugar a dudas que dichos hallazgos representan una contribución importante al campo de conocimiento donde se instala la permanencia escolar como una expresión de la implicación en la escuela (school engagement) como el opuesto al concepto de abandono o deserción escolar (Dropping Out). Un hecho importante tiene que ver con la posibilidad de comprender estos hallazgos en forma de red como se ha planteado en capítulos anteriores ya que en esa propuesta reticular reside fundamentalmente su valor. Por ejemplo, “Condiciones y espacios para el bienestar” presenta una relación importante con “forma de enseñar de los docentes” ya que entre sí son fuentes de placer si están provistas en forma positiva. Esto significa que si se poseen espacios conforme a las expectativas razonables y las auténticas necesidades la noción de bienestar se va percibir de manera apropiada. De igual modo, un “clima institucional acogedor es el resultado de la confluencia tanto de factores contextuales como de factores psicológicos, lo que posibilita vivenciar la escuela como un lugar para experimentar la amistad en diferentes niveles de profundización y de matices y al mismo tiempo de encontrar por aproximación sucesiva nuevos sentidos en términos de la “relación entre la escuela y la vida”.

Cerrando de manera tentativa se plantea que podrían señalarse y describirse otras situaciones y preferencias, que hacen inclinar la balanza en el imaginario de los pre-adolescentes afrobonaverenses -que habitan en contextos vulnerables- hacia la permanencia en la escuela, a pesar de los cantos de sirena que como ecos perseverantes se escuchan en el Puerto de Buenaventura, ofreciendo “oportunidades” y riqueza fácil; con todo la presente indagación constituye una génesis de una obra más gruesa que se inició en los pensamientos, sentimientos y

razonamientos, cuando se dialogaba con esos seres humanos que con tantas potencialidades son excluidos u omitidos.

No obstante, la satisfacción obtenida en términos de la experiencia investigativa en el estudio que nos convocó sería muy importante que a partir de estos hallazgos preliminares, se adelantaran estudios complementarios que dieran cuenta de inquietudes derivadas como las siguientes:

¿Qué papel juegan en la construcción de los sentidos de permanencia escolar emergentes prácticas juveniles como expresiones de las nuevas culturas juveniles especialmente fuera del espacio escolar?

¿De qué manera influye en la permanencia escolar de preadolescentes vulnerables afrobonaverenses el hecho de pertenecer a familias con tradición de implicación y éxito académico?

¿Hasta qué punto influye en el comportamiento de permanencia escolar de preadolescentes vulnerables la práctica docente en sus distintos componentes?

¿Es la afectividad familiar una variable significativa para la conducta de permanencia escolar en pre-adolescentes afrobonaverenses que habitan contextos vulnerables?

¿Las valoraciones positivas o negativas de las familias con respecto a la función social de la Escuela tienen algún impacto en la conducta de permanencia escolar en entornos vulnerables?

¿Qué papel juegan los medios masivos de comunicación y otros aparatos ideológicos complementarios en el moldeamiento de la pre adolescencia, la adolescencia y la juventud socialmente vulnerable con respecto a su conducta de permanencia en la Escuela?

¿Existen diferencias significativas con respecto a las representaciones sociales de la escuela y de su permanencia en ella por parte de los estudiantes por razones de género?

¿Existen diferencias significativas frente a las representaciones sociales de la escuela y de su permanencia en ella por parte de preadolescentes afrobonaverenses vulnerables con respecto a otros grupos culturalmente diferenciados? (Mestizos, indígenas, gitanos, etcétera)

Las anteriores son algunas de nuestras inquietudes gnoseológicas, las cuales por obvias razones no asumimos en este estudio pero propositivamente las dejamos planteadas para que otros estudiosos las retomen.

Figura 9. Cierre- Apertura



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Acosta, C. (2011). La Tutoría desde una visión esencial. Colección Pedagogía Iberoamericana. Educación y Pedagogía. Redipe.
- Aguilar, L. (2004). Conversar para Aprender: Gadamer y la Educación. *Revista Electrónica Sinectica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>. Del plan de ordenamiento territorial de Bogotá, D.C.
- Arruda, A. (2007). Espacios imaginarios y representaciones sociales. Editorial Anthropos. Mex
- Baquero, T. (2009). El enfoque diferencial: un imperativo ético en la revisión
- Berger, P. y Luckman. (1999) la construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bonilla, D. (2004). Reconocimiento, educación e inclusión de las minorías culturales. Periódico Al Tablero. Número 28. Marzo-Abril.
- Bourdieu (2001). La Reproducción. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu y Passeron. (1973). Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Editorial Nueva
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Castillo, H. (2011) . Análisis psicolingüístico: La cuestión del autoetnónimo en las comunidades de Ancestría africana en Colombia. Documento UNESCO. VENEZUELA.
- Castoriadis, C. (1988) los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989). La institución Imaginaria de la sociedad: Vol. Marxismo y teoría revolucionaria. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Coles, R. (1997). La inteligencia moral de los niños. Editorial norma

- Dijk, T.A. (1988) *Discourse and context*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- Girola, L. (2007). Imaginarios Socioculturales de la Modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación. *Revista sociológica*. Año 22. Número 64.
- González, Rey, F. (1993). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Colegio de ciencias y humanidades. México. D.F. Universidad Autónoma de México-
- González, Rey, F. (2008). *Subjetividad Social, Sujeto y Representaciones Sociales*. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*.
- Hernández, O. (2007). *Análisis de las representaciones sociales de la Escuela para un grupo de Estudiantes de Bogotá*. (Tesis de Grado). Universidad Nacional, Bogotá, Colom
- Jaramillo, D. (2012). *Juego, Recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales*. *Revista de Investigaciones*. (12).
- Mafesolli, M, (2008). *El Arcaísmo posmoderno*. En C.E. Pinzón Castaño, G. Garay Ariza & R. Suarez Prieto. (Eds.) "Para cartografiar la diversidad de los jóvenes". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Marina, J (2003) *Participación de las familias en la vida escolar*. Editorial Anagrama.
- Marina, J. (2011) *El abandono escolar*. *Revista avances en supervisión educativa*. Mayo.
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile. Ediciones Dolca.
- Maturana, H. (1996). *Realidad: La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga*. En Pakman (comp). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I. Pag.79-138.

- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.
- Morín, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Argentina.
- Moscovici, S. (2008) Psicoanálisis, su imagen y su público. Polity Press, 2008 Cambridge.
- Poirier, N. (2006) Castoriadis: El imaginario radical. Editorial Nueva visión. Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1995) Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Rodríguez, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Naciones Unidas – CEPAL.
- Schütz, A. (2008). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Senge, P. (2000). La Danza del cambio. Editorial Norma.
- Senge, P. (2002). Las Escuelas que aprenden. Editorial Norma.
- Sotelo, A. (2013) El sentido de lo imaginario en Castoriadis y el psicoanálisis. Revista Polisemia. Uniminuto.
- Shotter, J (2001). Realidades Conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Swam. W. (1988) El manual del entrevistador eficaz. Norma editores.
- Taylor C. (2004). Imaginarios sociales Modernos. Editorial Paidós Ibérica
- Tenti, F. (2000) Una Escuela para los adolescentes. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (1987). Thinking and Speech. In Rieber, R. & Carton. A. (Eds.) The Collected Works of L.S. Vygotsky New York: Plenum Press.

ANEXOS

Evidencias.

Transcripción: relatos de la población investigada.

1. Muy Buenas Tardes.

Mi nombre es **Miguel Ángel Delgado Segura**, vivo en el Municipio de Buenaventura en el Barrio Antonio Nariño, soy estudiante la Institución de este mismo barrio el cual lleva su mismo nombre, este colegio es muy bueno, enseñan bien y he salido adelante con los deportes.

Nací en este municipio y toda mi vida he estado aquí, mi mamá se llama Carmenza Segura y es ama de casa, mi papá se llama Luis Beltrán y es pescador, todos en mi casa somos afrocolombianos y gracias a Dios estamos bien.

En el transcurso de mi vida he tenido muchas peleas con mis amigos pero se han solucionado hablando y todo ha continuado bien, en la Institución he tenido muchas experiencias normales porque enseñan bien, aunque en el comienzo fue un poco difícil pero *todo lo que ha pasado me ha motivado para estudiar y graduarme para ser alguien de bien, tener yo mismo mi casa y no pasar trabajo.* (Motivación de logro a futuro) **SPE1**

De mi Institución *me gusta cómo me tratan los compañeros*, (relaciones interpersonales agradables) **SPE2** / gracias a Dios tenemos salas de sistemas, biblioteca y los salones, buenas sillas, profesores, el Rector es bien, llevo con buenas intenciones y con todo el ánimo de sacar el colegio adelante.

De mi colegio me gustaría que se arreglaran las canchas, que se hicieran más salones, se hiciera una cafetería porque hay muchos estudiantes y el restaurante que hay no es tan grande y no hay espacios para tomar el refrigerio, además necesitamos agua potable. (Condiciones y espacios para el bienestar) SPE3

2. Muy buenas tardes,

Mi nombre es **Cesar David Naboyán Prado** tengo 13 años y soy afrocolombiano, mi madre se llama Alba Lucy Prado Salazar es ama de casa y vive con mi hermana, mi padre se llama Ángel Naboyán Gamboa, trabaja en el muelle cuando hay turnos y lo llaman.

Las actividades que me gustan son el futbol y el micro-futbol, desde que mi mamá y mi papá se separaron, a nosotros nos ha tocado que irnos a vivir donde mi abuela, la vida de nosotros no ha sido tan buena, pero si ha habido ratos que han sido buenos, mi hermano mayor es quien nos da para la comida, es el único de la casa que está trabajando, él es el cabecita de la familia, en los ratos que no tenemos nada que hacer él nos dice que salgamos para la calle para que nos distraigamos y como no hay mucho recurso económico en la casa

Por mi parte a veces cuando los profesores llegan al colegio les pregunto que si van a lavar el carro y las motos.

Mi primera experiencia en el colegio es que iba con muchas ganas de estudiar y salir adelante, pero le empecé a coger pereza y como veía que algunos de mis compañeros no asistían

al colegio y la pasaban mejor en la calle, pues dije:“yo también quiero hacer lo mismo”, hasta que empecé a volarme, dejaban las tareas y nos las hacía, muy pocas veces asistía y cuando acudía no hacía nada, me la pasaba recochando, me salía del salón formando desorden y así terminó el año. Y este año que inició dije que ya no más y que tenía mucha edad para estar en la mañana y en séptimo grado, con la ayuda de mi hermano y ***en mi casa se decidió que estudiara los sábados que era mejor porque había gente de mi edad (sentimiento de afinidad por edades) SPE4*** y ya no me sentía cómodo en la jornada de la mañana y ya me costaba mucho madrugar y le estaba cogiendo mucha pereza, porque había ratos que quería ir al colegio y me levantaba entusiasmado y cuando llegaba al colegio y el profesor empezaba a explicar me azaraba, me aburría, empezaba a molestar para que me sacaran del salón de clases, seguí haciendo lo mismo por varios días hasta que dije:“este colegio no es para mí”. *En el colegio han tenido mucha consideración conmigo porque fuera en otro colegio ya me habían echado, yo me comportaba muy mal con los profesores, no los respetaba, molestaba en las horas de clases, era muy desordenado. (Motivación a partir de la pedagogía del cariño)SPE6*

Fui afortunado porque pensé que me iban a echar y no me fueran a recibir más, pero los profesores me supieron entender, ellos mismos me dijeron que era mejor que estudiara los sábados y yo ganaba más y cualquier cosa que apareciera en la semana, como estamos tan mal en mi casa, eso ayudaría mucho y eso pensé, ya que debo buscar recursos por aquí por acá y nada aparece y eso es lo que puedo hacer a duras penas aunque sea para las peluqueadas y pues mi hermano iba a trabajar en un colectivo medio tiempo, porque el siempre y desde hace mucho tiempo trabajaba en colectivos con mi otro hermano. Así era mi vida antes.

Pero ahora todo ha cambiado porque mi hermano ya está trabajando en una colectiva y en un taxi, mi hermano no desaprovecha nada de trabajo que le salga.

Entendí que andar molestando en la calle no sirve y es mejor prestarle atención al estudio al menos un día a la semana *para aprender más para que no me vayan a estafar, conseguir un trabajo bueno, ganar mucha plata, para que los demás no digan que este como es un bruto vamos a robarle, eso es lo que más me ha animado a estudiar.* (**Reconocimiento de la relación entre el estudio y la vida**) **SPE5**

Además me motivan los profesores, las enseñanzas que ellos me dan, *hay algunos docentes que aunque saben que uno es desordenado, saben cómo manejarlo y aun sabiendo que era insoportable decían que si yo seguía así que me dejaran, que yo debía de saber ya que quería para mi vida.* (**Automotivación como resultado de la pedagogía del cariño**)**SPE6** De todos modos, la buena enseñanza que me dan mis profesores me detiene para seguir haciendo lo malo, pero me gustaría que en mi colegio se arreglaran algunas puertas de los salones que están un poco deterioradas, las canchas también están en mal estado y peor cuando llueve, los baños también están en mal estado y el agua es muy escasa. **SPE3**

3. Muy buenas tardes

Mi nombre es **Ingrid Yaneth Victoria**, estoy en el grado 9-3 estudio en la Institución Educativa Antonio Nariño, mi mamá se llama Maura Celorio y mi papá se llama Jaime Enrique Victoria, en la Institución me siento muy bien aunque *al inicio era muy difícil porque no tenía*

muchos amigos, pero ahora es fácil porque tengo apoyo de los profesores, de los compañeros y de mis padres (percepción de apoyo)SPE7 y gracias a Dios estoy estudiando bien y no me arrepiento de haberme cambiado de colegio porque en esta Institución me dan todo el apoyo que yo necesito.

Mi vida ha sido muy bien, mis padres me dan todo lo que yo necesito en el colegio, *son amables, muy respetuosos (relaciones interpersonales agradables) SPE2* y muy responsables porque cuando me dejan algunas tareas ellos están pendientes y me dan todo lo que es importante para mí.

La escuela es muy importante, es especial porque uno puede aprender cosas que uno no sabe, uno puede salir del colegio siendo un profesional, puede salir graduado, con diferentes cursos, como uno quiere.

Yo no me quiero salir de la escuela y no me arrepiento de estar estudiando porque es muy importante, quiero ser una profesional, quiero ser alguien en la vida, (Relación entre el estudio y la vida) **SPE5**

Quiero que mis padres me apoyen mucho en el colegio y el hogar, estoy muy contenta en el colegio Antonio Nariño, en este colegio las cosas no son así por así, los profesores nos dejan las tareas y nosotros debemos ser responsables, porque ellos dicen que si nosotros somos irresponsables es porque nuestros padres son así, pero como mis padres son responsables yo soy responsable.

Soy una persona que me gusta el futbol, los deportes son muy importantes, hay muchos como el vóleibol, el basquetbol y en mi institución se practica mucho el futbol, *también me gusta la sala de sistemas porque uno puede aprender mucho en los computadores, me gusta cuando a uno lo llaman para el refrigerio, SPE3* no me gusta cuando celebran el día de la mujer porque eso no debía de celebrarse ya que ese día hubo una tragedia donde murieron muchas mujeres, tampoco deberían celebrar el día de Halloween, también el día de ramos, muchas cosas celebran en la Institución dentro y fuera y yo no participo porque soy cristiana.

En la Institución me gustaría que hicieran un parque para que los niños de kínder jueguen y no estén corriendo por los pasillos, deberían de arreglar las canchas, hay unas que solo es barro y uno se ensucia mucho, deberían de colocarle plancha y algunas rejillas para que el balón no se pase a otras canchas, *me gustaría que en mi institución se dictaran algunos cursos de modisterías y otros para que saliéramos más preparados. (Formación complementaria) SPE*

4. Muy buenas tardes

Mi nombre es **Erika Gonzales Solís**, tengo 15 años vivo con mis padres José Nery Gonzales Murillo y Luz Marina Solís Perea, soy afrocolombiana, llevo 7 años estudiando en la Institución Educativa Antonio Nariño y *lo que más me gusta de esta Institución es que tiene unos excelentes profesores que enseñan muy bien. (Forma de enseñanza de los docentes) SPE9*

Mi vida personal ha sido normal, he tenido tropiezos y como todo en la vida hay buenos y malos comienzos, gracias a Dios tengo a mis padres vivos es lo que más me interesa, estoy estudiando, no me ha faltado el pan, no me falta la comida diaria gracias a Dios. **SPE7**

Mi experiencia académica ha sido muy buena porque he adquirido conocimiento. Al comienzo uno entra nerviosa, los compañeros lo quedan viendo y uno se intimida, pero *después me hice amigos de todos ellos y todo ha sido normal, me llevo bien con los profesores.* (Relaciones Interpersonales agradables) **SPE2**

Las cosas que motivan de la Institución, es que debemos de estudiar para hacer alguien en la vida, SPE1/(Motivación intrínseca de logro a futuro) SPE5(relación entre el estudio y la vida) y si nosotros no estudiamos cómo vamos a ayudar a nuestros padres que no tienen un estudio, debemos de estudiar para darles de todo lo que ellos nos han dado a nosotros y darles un mejor futuro, una buena vida porque si nosotros no tenemos un buen futuro qué le podemos dar a ellos, porque además la situación está muy dura. (Motivación de gratitud hacia los padres)**SPE10**

Mi colegio tiene muy buenos profesores, *los refrigerios son muy buenos porque hay estudiantes que llegan sin desayunar, la sala de sistemas está muy bonita con computadores modernos, la biblioteca está bien organizada, las sillas son cómodas, el colegio es grande.* (Condiciones y espacios de bienestar) **SPE3**

En mi vida futura aspiro a ser una gran abogada y si no puedo ser una gran abogada quiero hacer un curso de secretariado ya que tenemos la presencia de Sena en mi institución (Motivación intrínseca de logro a futuro) SPE1 porque hay posibilidades de entrar más rápido, pero también deberían de comprar más computadores porque los que hay no alcanzan, un video ben para las exposiciones, libros especializados para las lecturas.

*A las canchas le falta mucho arreglo y dividir las una de hombre y la otra de mujeres, deben hacer algunas bancas para comer el refrigerio, se debe hacer otra cafetería porque la que tenemos es muy pequeña para la cantidad de estudiantes que hay en la Institución. (Condiciones y espacios para el bienestar escolar) **SPE3***

5. Muy buenas Tardes

Mi nombre es **Kelly Johana Jaramillo Ramírez**, tengo 13 años, estoy en octavo, vivo en el Barrio Vista Hermosa, mi madre se llama María Yaneth Ramírez, es ama de casa ahora madre cabeza de hogar, mi papá se llama Orlando Jaramillo y trabaja...él es...como se llama eso/ los que venden mercancías con mercancías...mi mamá es ama de casa y en este momento cabeza de hogar.

Pienso que independiente de este colegio me parece que *la escuela es un método donde uno debería aprender más y personalizarse en uno mismo en si para el día de mañana, **SPE5/SPE1*** si es una persona de bien y unos niños de bien, este es el primer año en este colegio y estoy bien aunque hay algunas cosas que no me gustan pero estoy bien.

Me parece *un aspecto positivo, que tienen ganas **SPE11*** (quienes orientan el colegio). **(Percepción del esfuerzo institucional en pos de la calidad)** sea el colegio malo o bueno y lo que quiero es tener mi diploma de bachiller, *porque siempre me pongo una meta, una visión...y entonces eso.. Pues me imagino una persona grande. (SPE1)*

Me parece que la escuela debería de tener más arreglos, aunque eso ya no es parte de ellos sino que es parte de la alcaldía, pero la verdad necesita más arreglos. (SPE3)

En cuanto al trato con mis compañeros es muy poco, porque no soy persona problemática ni me gusta discutir, pero estoy acostumbrada a tratar una, dos o tres personas para poder hablar, porque a todo mundo no quiero darle mi confianza, porque hay personas que son demasiadas atrevidas....

De la Institución me gusta la sala de sistemas, está muy bien aunque faltan bastantes recursos pero eso ha mejorado hace unos años. La verdad yo no le veo como relación a lo que me están enseñando aquí con mi vida futura, ya que a mí siempre me ha gustado que me exijan en el colegio, en la institución donde yo estaba SPE fui una estudiante destacada, solamente en colaboración y siempre le decían a uno que las cosas no estaban bien para que uno se preocupara y al final del año a mi madre le decían: “es una buena estudiante”. Me parece que en este colegio falta más autoridad.

Le doy gracias a Dios porque siempre he sido bendecida, porque si entendiéramos todo lo que hace Dios entenderíamos todo lo que él permite. Entonces mal o bien las cosas que me pasen como la muerte de un familiar o un ser querido seguramente todo va para bien porque yo no sé lo que dios me tenga preparado. *Lo que si sugeriría es orden y disciplina porque para mí falta más un poquito de orden y disciplina.... (Importancia de la existencia del contrato didáctico) SP*

6. Buenas Tardes.

Mi nombre es **Jan Steven Ortiz Valencia**, soy estudiante de la IE Simón Bolívar, grado octavo, tengo 13 años y soy afrocolombiano.

Mi papa se llama tocayo....bueno, se llama es Lorenzo...el apellido no me acuerdo pero mi mamá se llama Tecla Jazmín Cuero Valencia

Mi papá no está aquí en el País, pero mi mamá si está en Buenaventura, ella es jardinera en Bienestar Familiar. Se dedica a cuidar niños, haciéndoles las comidas y a mí me gusta es soñar con el fútbol. Yo siempre que me acuesto pienso es en el fútbol... quiero ser un futbolista.**SPE1**
Mi vida ha sido fácil, bien, a pesar de unos regaños que me meten, pues mi mamá y mi tía dicen que soy necio, no hago caso, llego tarde pues me voy a la calle sin almorzar....yo me voy donde unas novias o donde unos amigos y así vivo mi vida.

Mi vida ha sido de cosas duras y fáciles. En los primeros años mi vida en la escuela fue fácil.... Aunque he perdido un año por la recocha *pero quiero salir adelante y sacara mi familia adelante (motivación intrínseca de logro a futuro.)* **SPE1**...fácil los exámenes y esas cosas así....

Las cosas que me parecen buenas de mi institución *son las enseñanzas que a uno le dan, los recreos, los compañeros, los refrigerios. Más que todo a uno lo regañan es porque uno lleva aretes...pero lo que a mí me tiene en la institución son sus normas, el recreo, el respeto y la física (variables motivacionales del ambiente escolar)* **SPE13**. / Los recreos son chéveres

porque uno come hasta que ya suena el timbre y uno se aburre....La física, es lo mejor aunque uno no puede irrespetar al profesor. *También vale la pena quedarse en esta institución porque es muy grande....SPE3*

Otra cosa que a mí me retiene en la institución son los deberes, los recreos, y la física... Los recreos son chéveres y uno come hasta que suena el timbre pero uno no puede desobedecer al profesor de física. La física es lo mejor, uno hace estiramientos y por eso me gusta la física. Viéndolo bien el colegio tiene buenos espacios...nadie se mete con nadie.

7. Buenas Tardes.

Mi nombre es **Isabela Ruiz**, tengo 13 años, estoy en el colegio IE Simón Bolívar, estoy en el grado noveno, soy afrocolombiana. Mis padres son Deyanira mi madre y Luis Antonio, mi padre. Mi papá trabaja en el muelle y mi mamá es ama de casa. A mí me gustan los deportes, casi todos.

Mi vida hasta ahora es normal, porque hasta ahora mis padres me han ayudado siempre en lo que yo he necesitado...el apoyo lo he recibido de ambos en el estudio, en el amor, en el respeto, en lo... todo sobre los valores...

A mí hasta ahora me ha ido bien gracias a dios, solo que a causa de un problema, me tocó. Hmm tuve que retirarme un año. Me salieron a corretear, me estaban buscando para matarme...entonces me tocó salir de aquí, me fui a Cali donde una tía y ahí seguí estudiando.

Me fui y mi familia arreglaron con la persona/ que todo no podía ser así con la violencia....

La verdad es *que yo no me he retirado del colegio porque me gustan las enseñanzas, los profesores, el colegio, sobre todo la enseñanza que es bien porque lo entretienen a uno para que uno permanezca ahí.***SPE13**

Es una enseñanza excelente, solo que hay unos que otros profesores que son estrictos, pero usted sabe que es para dar a entender el nivel que uno tiene, que ya no está en grado pequeño...*una de las cosas de esta enseñanza es que uno le dice a un profesor no entiendo y él le enseña las veces que sea necesario...en cambio en otros colegios, en algunos...la cosa no es así...si él explica una vez, ya/SPE9 (forma de enseñanza de los docentes)* me gusta el ambiente porque es un ambiente agradable...no se siente eso que violencia sino que los alumnos son calmados,...el colegio es muy ...excelente,*los alumnos tambiénpor eso yo siempre quisiera terminar mis años aquí .SPE13 /SPE2*

Me gustaría que cuando un alumno se portara grosero con el colegio, con el profesor, lo expulsaran, lo echaran, porque esos alumnos no merecen estar en una institución tan buena como lo es esta. (SPE12)

Es que mire, uno mismo como estudiante...uno es que forma la institución. La institución no la hace ni el gobierno ni los profesores sino nosotros los alumnos....si nosotros nos portamos mal, la institución se va a ver mal.... Por eso es que yo digo que hay que sacar a todos los que se porten mal, porque ahí se va a ver que la institución no sirve, aunque la institución si sirve.

8. Buenas Tardes.

Mi nombre es **María Patricia Rentería**, tengo trece años de edad, estoy en grado octavo de la Institución Educativa Simón Bolívar.

Soy afrocolombiana, nacida en Buenaventura, mis padres son Joaquín Rentería, obrero por ocupación y mi mamá es María Eloísa Cardona, ama de casa. En mis ratos libres me dedico básicamente a la lectura, ya que por medio de ella puedo expresarme mejor y desarrollo mis capacidades intelectuales...eh...Hmmm... mi experiencia en la institución educativa ha sido placentera, no se me ha hecho difícil dado que he estudiado la mayor parte de mi vida aquí. Empecé de primaria desde segundo año y ahora que estoy cursando grado octavo.

En mi institución me siento como en casa, porque mis compañeros y profesores me brindan apoyo en muchos aspectos de su vida donde uno se encuentra en dificultad. (Percepción de apoyo en la escuela)SPE7

Pues.... Estar en el colegio es súper.....es un ámbito donde uno se siente armonioso...donde hay armonía y comprensión... (Clima institucional acogedor) SPE14 .estoy aquí debido a que quiero salir adelante porque me ha tocado vivir....me ha tocado ver cómo nuestras familias no tuvieron la oportunidad que nosotros tenemos ahora de estudiar y les toca hacer cualquier cosa...eh...mi padre ahora se dedica a la construcción.... Este es uno de los casos que hablo.... Porque de pronto, si él hubiera tenido la oportunidad de estudiar estaría desempeñándose en otra cosa, en otra labor....

En cuanto a mi experiencia de vida, pues...mi mamá murió cuando yo tenía apenas diez años, o sea, estaba un poquito niña todavía y con el apoyo de mi papá he ido como tapando el vacío que ella dejó..... *....me gusta del colegio la forma como lo corrigen a uno y como le exigen. Porque de esa manera uno se va disciplinando en la vida... (Esfuerzo institucional en pos de la calidad) SPE11*

Uno de los aspectos...bueno...porque todo no es un juego y *uno tiene que aprender a cómo desarrollarse competitivamente para cuando esté fuera de la institución poder desarrollarse de manera solvente.SPE1*

Aquí en la Institución Educativa (IE) aunque la verdad no he tenido muchas dificultades uno siempre trata de resolverlas de la mejor manera. Uno busca una estadía viable y no la primera que se le presente porque a veces las primeras opciones no son las más adecuadas para escoger.

De alguna manera me gustaría que se cambiaran algunas cosas pero no son como muy notables sino que son cosas que pertenecen a nosotros mismos como estudiantes: *que nosotros nos concientizáramos y quisiéramos nuestra institución, que nos apropiáramos de ella y tuviéramos sentido de pertenencia y cuidáramos las cosas de ella, (Sentido de pertenencia hacia la escuela)SPE15* aunque si... viendo que nosotros destruimos lo que es de nosotros mismos.....que los profesores y que las directivas del colegio tomaran una represalia que nos haga sentir lo que nosotros hicimos, o sea, es decir, que si nosotros escribimos en la pared del colegio, que tuviéramos que pintarlas para que nosotros sintiéramos el esfuerzo que ellos hacen

para que el colegio esté de un modo bien representado, porque esto no solo es la imagen del colegio sino de todos los que pertenecemos a él.

En todo caso, debemos demostrar, dar a entender que si estamos en la institución no debemos salir a las calles a buscar lo que no se nos ha perdido en ellas y que nos esforcemos porque la vida es un reto y el vencedor es siempre.... No es siempre el que gana la batalla sino el que está presto a seguir en la lucha....

9. Buenas noches

Mi nombre es **Gian Carlo Suárez Conrado**, tengo 14 años de edad, estudio en la Institución Educativa Simón Bolívar, grado décimo, mis padres se llaman Ana Conrado Hinestroza y mi papa Luis Carlos Suárez Cuéllar, mis papas se dedican a trabajar, en la casa me dedico...ves, mi papá trabaja en una bomba y mi mamá de oficios varios en la Sociedad portuaria. A mí me gusta la mecánica: desbaratar y armar cosas así... que tengan que ver con la mecánica.... También me gusta el dibujo, el fútbol un poquito...me ha ido bien, *ya casi termino este año y ahí dándole para que con el poder de dios llegar a ser alguien en la vida. Hacer una carrera, mecánica automotriz.... SPE1 /SPE5*

Mi vida ha sido bien...interesante y a la vez un poco enredada.¿Por qué?, porque ha habido tropiezos en la vida que he sabido superar. Por ejemplo, perdí un año y me salí del colegio.....quedé afuera un año, a los cinco años perdí un año y mis padres decían que dejaran al niño hacer lo que quisiera hasta que volviera a entrar. Volví por mi iniciativa pero además la

gente me dijo que entrara que estudiara para ser alguien en la vida, cosas a si en este colegio, que era bueno

La experiencia que he tenido hasta ahora ha sido interesante a la vez un poco enredada porque he aprendido cosas que no sabía....*yo continúo aquí porque quiero ser alguien en la vida y quiero salir adelante, no llevarla...no volver a tener la vida que tuvieron mis padres que no pudieron terminar los estudios...SPE1*

De este colegio me gusta la manera como enseñan los profesores, también las oportunidades que uno tiene aquí en el colegio.... Bueno, en esta institución me gustaría que se mejorara el lado deportivo porque en eso estamos un poquito mal, para mí el colegio lo es todo

10. Buenas tardes.

Mi nombre es **Nancy Yurany González Segura**, estudio en el colegio Antonio Nariño, mi mamá es ama de casa, a mi papá lo mataron. Tengo 12 años y estoy en octavo.

Mi mamá se llama Amalfi, mi papá se llamaba Álvaro González....soy afrocolombiana, mi mamá es ama de casa, me gusta jugar fútbol, me gustan las cosas buenas, me gusta ir al comedor escolar, *estar en clase de artística, soy muy obediente en mis cosas me gusta la clase de física porque enseñan deportes, (materias o asignaturas predilectas)***SPE16** me gusta mucho el colegio porque enseñan muchas cosas buenas, en el colegio pasan muchas cosas buenas que me gustan y también hay otras malas que me disgustan. Soy un poco rebelde cuando no me gusta

algo. Mi vida ha sido muy dolorosa para mí porque me he puesto muy grosera, desde que he entendido muchas cosas....he estado muy dedicada a la calle. No paro mucho en casa, soy muy hiperactiva y eso no me gusta mucho...por eso trato de cambiarlo... ser una mejor persona... la vida para mí ha sido muy buena en pocas palabras, pero también ha sido muy dura...a veces no me controlo...muchas personas me han dado consejo como mis tías, personas cercanas y profesores también. A veces no sé qué hacer y entonces reacciono mal.

El colegio ha sido muy bueno con todos los estudiantes especialmente conmigo y pues porque *el colegio enseña todo lo que necesita aprender uno para llegar a ser una persona madura. He aprendido cosas que no había sabido y que cuando sea grande yo sé qué debo hacer....SPE5* cosas que me ayuden cuando yo sea una persona madura.

Me gusta mucho unas materias que son las que más prefiero como las matemáticas, la artística, la física.... /SPE16 veo que he ido muy bien para el futuro y por eso me estoy preparando para el futuro. *El colegio es bueno porque todos los que estamos ahí aprendemos cosas para cuando seamos grandes.SPE5* En el colegio es bueno estudiar para ser una mejor persona en la vida real y poder tomar decisiones que puedan ser las mejores....

Me gustaría que hicieran.... colocaran recursos mejores porque hay unos estudiantes que se escapan de los colegios, cogen los refrigerios y dejan los platos por allá, entonces que hubieran como mejores metas.

No me gusta que hay unos estudiantes que no aprecian los refrigerios y *me gustaría que colocaran más canchas y deportes, que hicieran teatro, porque hay estudiantes que les gusta el teatro- que todos los niños sepan que este colegio es bueno***SPE3** y que el estudio nos hace mejores personas cuando ya estemos grandes. Que todos los niños que no estudian y sus papás que sepan que es bueno estudiar *porque el estudio es lo que nos hace mejores personas cuando ya es y estemos más grandes.***SPE5**

11. Buenas Tardes

Mi nombre es **Camila Vallecilla**, tengo 14 años y estudio en la institución educativa Antonio Nariño, soy afrocolombiana, nací en Buenaventura y vivo en el barrio Antonio Nariño. Estoy actualmente en el grado noveno. Mis padres se llaman Orlando Vallecilla, mi mamá se llama Ana Montaña, trabaja en una casa de familia, mi papá es vigilante, me gusta el fútbol.....

Mi vida por ejemplo, pues hasta ahora muy bien, porque cuando uno ha estado en malos caminos, las personas lo aconsejan y uno tiene que mirar como es la vida...hasta ahora me he sentido apoyada por mis padres, aunque yo a veces me porto mal.... */para mí el colegio es como una canción...un lugar donde jóvenes niños y adolescentes tienen que estar para aprender cosas, cuando uno salga del colegio esto le permite a uno ser alguien en la vida.....***SPE5**

*Lo que me pega al colegio, es la familia de uno, el compañerismo, los amigos, la directora, los profesores.....***(actores que refuerzan la permanencia escolar)****SPE17** me gusta la sala de sistemas que tiene computadores, el colegio es muy grande así que uno en distintas

partes se puede recrear...../ *el uso del comportamiento, cuando un profesor está en clase***SPE12**
 y viene uno de otro salón y se interrumpen las clases, *sería bueno que colocaran un restaurante mejor para uno recibir el refrigerio y uno no estar parado, porque el refrigerio es bueno, delicioso, buena cantidad, no...no hay ninguna dificultad en eso.* **SPE3**

12. Buenas Tardes.

Mi nombre es **Ana Luisa Hinestroza**, Estudio en el colegio Simón Bolívar, eh, mi padre se llama Augusto Hinestroza, mi mamá se llama Olga María Angulo. Soy afrocolombiana, a mucho honor, en mis ratos libres hago tareas, me gusta mucho el arte. Mi papá es supervisor en el muelle, me gusta dibujar, nunca he tenido ningún problema difícil a nivel personal.

*Siempre he tenido el apoyo de mis padres, más que todo de mi papá y le doy gracias a eso...tengo una autoestima muy alta...***SPE17**.Según lo que dice mi mamá fui la excelencia hasta grado quinto.... Si no quedaba en primero quedaba en segundo lugar, de ahí me comencé a descarriar....perdí séptimo.

*Me gustan mucho las sociales, inglés, biología***SPE16**

Tengo 14 años y estoy en octavo porque perdí un año. Nací en Buenaventura y toda la vida he vivido aquí en el puerto. Mi vida ha sido normal.

En mi juventud, se me han presentado muchos problemas sentimentales, pero he sabido cómo irlos superando... porque lo que fue, fue...*para mí eso que se salen del colegio depende mucho de los padres, porque si tú tienes una persona ahí a tu lado dándote ese apoyo, va a ser difícil salirse. Lo que pasa es que muchas personas no cuentan con esa suerte***SPE17**...*me han dado mucho apoyo...el colegio es una fuente muy importante para salir adelante***SPE5**

Me gusta mucho la Simón Bolívar más que todo por los maestros porque los maestros de aquí son exigentes y a mí me gusta que me exijan, el nivel académico es alto y porque enseñan bien... SPE9/ SPE11 y porque cuando a uno le exigen, uno muestra el nivel que tiene. O sea, también me gusta aquí, porque yo he visto que algunos colegios no tienen como mucho espacio... además tenemos tres salas de sistemas, cuando otros colegios no tienen esa suerte.

13. Muy buenas tardes,

Mi nombre es **MANUEL EMILIO LLOREDA BERMUDEZ**, estudio en la institución educativa Antonio Nariño. Tengo 14 años de edad, los nombres de mis padres son: MANUEL EMILIO LLOREDA MOSQUERA Y mi madre se llama MARIA SANTOS ANGULO MOSQUERA. Soy afrocolombiano. Mi padre se dedican a trabajar y a cuidarnos a nosotros, yo nací en puerto Boyacá, tengo 6 hermanos en el grado 4, estaba en puerto Boyacá pero luego me traslade a esta ciudad. En mi vida me ha ido bien en el estudio, he sido responsable, me he sentido querido por mis profesores, mi familia y mis amigos. Del colegio me gusta la banda marcial que tenemos. Ahora estoy en el grado 7, desde que llegue a Buenaventura he sido muy responsable con mis amigos y profesores; cuando inicié en la institución educativa Antonio

Nariño me sentía diferente porque no conocía a nadie... más adelante empecé a conocer amigos y a tener confianza con ellos. Ahora me siento muy bien... que he avanzado, comparto con ellos, hago trabajos y talleres en grupo y por medio de estos. Por ejemplo, en mi institución como respeto a mis compañeros he aprendido a respetar a mis profesores y a *valorar los desayunos que nos dan en el restaurante escolar y mi sala de sistema que me gusta mucho. (Condiciones y espacios para el bienestar) SPE3* Para mí el colegio significa un lugar donde enseñan a valorar y a respetar. *Me gustaría que los estudiantes tuvieran más responsabilidad, (importancia de la existencia del contrato didáctico) SPE12* yo he querido avanzar más en la institución Antonio Nariño y quiero ser graduado ahí.

14. Buenas Tardes.

CARLOS ANDRES JIMENEZ

Tengo 14 años y estoy en el grado 8 y pues.... quiero salir adelante para cumplir las siguientes metas que me propongo, quiero ser trabajador profesional en comercio internacional y también en reparación de computadores o cómputo y otras cosas más... también soy afrocolombiano.

Vivo con mis padres, mi papá es motorista y mi mamá trabaja en manicure, haciendo cosas de belleza, este.... mi vida personal ha sido normal como cualquier persona, feliz con lo que dios me ha mandado, seguir con lo que me ha mandado. Pues no me siento ni triste y porque es un camino más que tengo... tengo que recorrer haciendo todo lo que puedo... no me siento

diferente, deseo ayudar a los que me quieren y a los que no me quieren también y a los que están en malos hábitos y con lo que Buenaventura está corriendo que son unos hechos de violencia impresionantes... Y pues, quiero estar ayudando a todas las personas. Mi vida ha sido como ya se los dije, feliz, no me he sentido deprimido, no he pensado en nada malo y quiero seguir así con mi vida. Mi afición puede ser en tenis y el fútbol pero el tenis me está gustando más que el fútbol y quiero salir adelante más con el tenis que con el fútbol. Aunque antes me gustaba más el fútbol estoy viendo que las cosas se me están dificultando mucho.

El colegio al principio me pareció aburrido porque no tenía compañía... Después los profesores me aconsejaban que fuera consiguiendo amigos...y después ya cuando inicié como el tercer grado cambié de idea porque pensé que no me iba a ir bien en este colegio. *Ahora me parece divertido...tengo muchas amistades... no lo quiero dejar todavía. (Clima institucional acogedor)***SPE14**

Los aspectos positivos de mi institución son: *Los eventos que a veces hacen o que los profesores a veces hacen dinámicas en horas de clase o nos sacan a pasear en las horas de clases, realizan dinámicas para no estresarse en las clases;(estrategias empleadas para motivar y recrear a los estudiantes)* **SPE18**, es bueno nos hace distraernos y sentirnos feliz. También es bueno porque a veces a los estudiantes nos hacen actividades que hacen que nos sintamos divertidos. Porque a veces nos quejamos de lo mucho que hacemos

Las cosas que me mantienen en el colegio, son mis amigos, mis.... Mis compañeros porque a veces uno se siente deprimido y los compañeros intentan ayudarlo a uno y si ellos no pueden

buscan al director de curso que es el que más nos ayuda y él se interesa en uno.... (Percepción de apoyo en la Escuela) entonces hacen que uno descubra los aspectos positivos de la situación.

SPE7

Me gustaría que se mejorara el aspecto de los fondos para mejorar el colegio, ya que a veces se dañan algunas cosas y siguen así dañadas por falta de fondos. A veces tratamos nosotros mismos los estudiantes de recolectar unos fondos

Lo que me gusta del colegio es que es muy bueno porque enseñan demasiado aunque a veces uno no le presta atención a las cosas. SPE9 El colegio es bueno, por lo que ahorita el SENA está ayudando también a que aprendamos algunas cosas que antes no se veían...como reparación de computadores, emprendimiento, ética profesional o inglés técnico....*eso nos ayuda a que seamos mejores...eso es una fuerte ayuda para el colegio porque hay estudiantes...una gran cantidad que no tienen los fondos para ir a la universidad () (Formación complementaria) SPE8*

Los amigos, compañeros y profesores, *cuando he sentido problemas busco a los profesores.SPE7.* Me gustaría mucho que los ingresos de la plata que entra a la institución no se lo lleven para otras cosas, me gustaría mandarle una carta a la secretaria de educación para que mejorara mi colegio.

15. Buenas tardes:

Mi nombre es **LINA MONTAÑO** tengo 14 años vivo en el municipio de Buenaventura, mis padres se llaman ANA MONTAÑO PINILLO y ORLANDO VALLECILLA MONTAÑO; ella en estos momentos trabaja en casa de familia, mi papá es ensamblador y vigilante. Estoy en décimo grado.

Lo que más me gusta hacer es jugar el futbol y el balón pesado me encanta mucho, mi historia de vida pues mi vida hasta ahora cuando anda en malos caminos hay personas que me dan consejos, uno tiene que mejorar las cosas y mirar como es la vida.

El apoyo de mi familia es muy bien... todo me lo dan, pero uno tiene que reconocer sus errores. *Cuando salga del colegio tengo que ser alguien en la vida. (Motivación intrínseca de logro a futuro) SPE1*

Pues lo que me hace continuar en el colegio es la familia de uno, las amigas, compañerismo, profesores y rector. (Actores que refuerzan la permanencia escolar) SPE17

Los aspectos para mejorar, la sala de sistemas, cancha, el colegio que tiene un espacio grande cambiar muchas cosas ejemplo: *el comportamiento en el salón* (importancia de la existencia del contrato didáctico) **SPE12** y los alimentos son buenos y deliciosos.

Convenciones

Los códigos que se definieron para la categorización de los relatos, tienen como referencia la técnica y los instrumentos utilizados. En este caso, la entrevista en profundidad, la guía de entrevista, el video grabadora y la grabadora de audio.

El código **S**, significa “sentidos”, **P**, significa “permanencia” y **E**, significa “escolar”
(SPE) = sentidos de permanencia escolar.

El conjunto de las codificaciones aquí, no presenta diferenciación por institución y el elemento vinculante entre sí para todos los participantes es el hecho de estar en condición de vulnerabilidad, de ser afrobonaverenses y de ser pre-adolescentes.

Inventario de variables categóricas, obtenidas dentro de la exploración de sentidos de permanencia en la escuela.

1. Motivación intrínseca de logro a futuro: SPE1
2. Relaciones interpersonales agradables: SPE2
3. Condiciones y espacios para el bienestar: SPE3
4. Sentimiento de identificación con sus pares por edades: SPE4
5. Relación entre el estudio y la vida: SPE5
6. Motivación a partir de la pedagogía del cariño: SPE6
7. Percepción de apoyo en la escuela: SPE7
8. Formación complementaria: SPE8
9. Forma de enseñanza de los docentes: SPE9
10. Motivación de gratitud hacia los padres: SPE10
11. Esfuerzo institucional en pos de la calidad: SPE11
12. Importancia de la existencia del contrato didáctico: SPE12
13. Variables motivacionales del ambiente: SPE13
14. Clima institucional acogedor: SPE14

15. Sentido de pertenencia hacia la escuela: SPE15
16. Asignaturas predilectas: SPE16
17. Actores que refuerzan la permanencia escolar: SPE17
18. Estrategias empleadas para motivar a los estudiantes: SPE18

Formato de consentimiento informado

FECHA _____ LUGAR _____ HORA _____

Señor padre o madre de familia:

La investigación científica es una actividad muy importante que complementa la docencia en procura de la calidad de la educación.

Por esa razón, el equipo de investigadores que cursan estudios de Maestría en Educación en la Universidad Católica de Manizales (U.C.M), conformado por los docentes: Fabián Arlex Castro, Boris Cabezas García, Johana Ardila y Rubén Darío Castillo Hurtado, quienes adelantan una investigación en el campo de la pedagogía y currículo, con el propósito de contribuir a la calidad de la Educación, muy respetuosamente solicitan a usted, su consentimiento para que su acudido (hijo, hija, o acudido), participe en esta investigación, como miembro de la comunidad educativa. La información recopilada durante esta actividad será administrada con la más absoluta discreción y sigilo para preservar su integridad personal y familiar.

Si usted está de acuerdo por favor marcar con una(X) la opción correspondiente, proporcionándonos además su firma. Si usted no está de acuerdo, agradecemos que señale marcando la opción correspondiente también con una (X).

Usted puede desistir de su decisión en cualquier momento que lo desee, incluso después de haber firmado el consentimiento informado.

De acuerdo ()

En desacuerdo ()

Firma del acudiente. _____

Observaciones Generales:

Historia de vida	
Qué es?	Son registros motivados y solicitados activamente por el investigador quien demanda la exposición de trayectorias y formas de pensar a una persona, obteniendo el relato de vida como producto final. La historia de vida comprende tanto el relato como otros documentos (informes médicos, informes jurídicos, test psicológicos, testimonios de personas allegadas, fotografías, objetos personales) que sean aportados por las personas durante el proceso de entrevista.
Características	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Hace referencia a dos dimensiones: por una parte, muestra los elementos comunes en una estructura social, las cuales contienen parte de la historia de una sociedad en una época dada y por otra, muestra la forma como una subjetividad vive esa misma historia. Esta subjetividad manifiesta tanto la particularidad, lo que cada persona es, como el imaginario social de una época. • Reconstruye la dialéctica individuo-sociedad por medio del relato autobiográfico del propio autor. • Permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los diferentes documentos personales (autobiografías, memorias, material fotográfico, cartas) <p>Los objetivos de la historia de vida para la investigación social giran alrededor de captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio; intenta describir los cambios por los que a lo largo de la vida va pasando una persona y las ambigüedades que la envuelve; capta la visión subjetiva con la que cada uno se ve así mismo y a los otros y, por último, descubre las claves de la interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran una explicación adecuada a través de la experiencia personal de individuos concretos.</p>
Criterios para su desarrollo	<p>RELATO DEL ORIGEN Y SU INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMO LLEGA A LA COMUNIDAD (razones, relato de llegada, de dónde viene, ubicación espacial y cronológica de este momento, es decir dónde se ubica, qué fecha) • RECONOCIMIENTO DE LA HISTORIA COLECTIVA (cómo era el territorio, cómo estaba construido, quiénes fueron sus primeros pobladores-familias, qué tipo de viviendas existían cuándo se fundó, por qué se llamó así, cuáles fueron las primeras organizaciones comunitarias que existían, cuál sería la historia de la comunidad si la violencia no se hubiera presentado) • PERCEPCIÓN DE LA COTIDIANIDAD (cómo era la cotidianidad, actividades que se desempeñaban, relaciones de vecindad, cuáles eran los contactos entre los vecinos, cómo eran esos contactos con otros corregimientos, con los indígenas, qué apoyos se daban alrededor de la salud, la muerte, los nacimientos, el sostenimiento familiar) cuáles eran los principales conflictos- cómo se resolvían, cuáles eran los espacios de encuentro, cuáles los de conflicto, los de miedo). • TRADICIONES, cuáles eran las tradiciones más significativas para las familias, cuáles las principales creencias alrededor del nacimiento, la muerte, qué estrategias existían para lograr el sostenimiento y la producción, cómo curar las enfermedades- quiénes las curan, cómo se protege la familia y cada uno de los miembros frente a los peligros- en este aspecto tener en cuenta los ciclos de la naturaleza articulados a las creencias, lunares, subidas del río, día , noche, semana santa

Rejilla de observación preliminar para identificación de Sentidos de Permanencia en la escuela.

Tipos de Observación	Criterios	Escala Valorativa	
		Si	No
1. Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> • Docentes – estudiantes • Estudiantes – Administrativos • Estudiantes – Estudiantes 2. Formas y estilos de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas que emplea el docente • Mecanismos de evaluación 3. Espacios de recreación disponibles	Docente que se relaciona en forma respetuosa con sus estudiantes. Estudiantes son Amistosos con sus pares Los estudiantes que se relacionan adecuadamente con administrativos y personal de apoyo. El docente emplea distintas estrategias y métodos de enseñanza. El docente emplea diferentes estrategias de evaluación. El docente propone la evaluación como forma de sanción. El docente propone la evaluación para asegurar resultados de aprendizaje Los estudiantes tienen acceso a escenarios lúdico – recreativo.		

Este instrumento fue diseñado y aplicado como parte de un ejercicio preliminar de exploración de Sentidos de Permanencia en la Escuela. Metodológicamente, se utilizó como parte del estudio piloto que contribuyó a definir los aspectos de indagación o exploración de Sentidos de Permanencia en la Escuela. Los mismos que fueron obtenidos a

través de esta experiencia sirvieron para estructurar la guía de entrevista como instrumento definitivo que se empleo durante el estudio realizado.

Evidencia fotográfica.









