SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN SUJETOS ESCOLARIZADOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN-COLOMBIA

JUAN JOSÉ TORRES RAMÍREZ

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLIN

2013

SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN SUJETOS ESCOLARIZADOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN-COLOMBIA

JUAN JOSÉ TORRES RAMÍREZ

Proyecto presentado para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Línea de Investigación Desarrollo Humano y Contextos Educativos

Maestría en Educación

Universidad de San Buenaventura

Medellín

2013

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Medellín, de 2013

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 4

1. **CONTEXTUALIZACIÓN** 12
2. **JUSTIFICACIÓN** 15
3. **ANTECEDENTES** 17
4. **MARCO DE REFERENCIA** 24

4.1. La escuela : La Escuela 29

4.2. Gubernamentalidad y gerenciamiento : el Yo emprendedor 29

4.3. Subjetividades : entre la aceptación y la resistencia 32

4.4. La construcción del significado : de los nidos del sentido 35

5. **OBJETIVOS** 41
6. **METODOLOGÍA** 42
7. **HALLAZGOS** 46

7.1. INSTITUCIONALIDAD 46

7.1.1. Dimensiones de la educación 48

7.1.2. Lugar de la institución escolar 51

7.1.3. Lugar del docente 57

7.2. LA EDUCACIÓN COMO CAMINO 62

7.2.1. La educación como valor 63

7.2.2. Fundamentos de la elección del proyecto educativo 67

7.3. SUBJETIVIDAD 72

7.3.1. Expectativas en torno a la formación 73

7.3.2. Percepción sobre la educación **76**

7.3.3. Experiencias **79**

7.3.4. Problemas de la educación **83**

7.4. INTERSUBJETIVIDAD **88**

7.4.1. Actores de la educación **89**

7.4.2. Origen social del significado **91**

7.4.3. Apoyo social **97**

7.5. SUBJETIVACIÓN **98**

7.6. CONSIDERACIONES FINALES **103**

COLOFÓN **116**

BIBLIOGRAFÍA **119**

PRESENTACIÓN

Como introducción a la presente investigación he escrito un texto inicial que construí después de recolectar, analizar e interpretar la información de los sujetos que participaron de la misma.

La elección por iniciar de esta manera tiene que ver con un aspecto fundamental: en la fusión entre los hallazgos y algunas de mis percepciones frente al tema pude resolver una inquietud, un problema casi existencial que sólo con el tránsito por la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín, en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, de la mano de mi tutor, me fue posible abordar. En efecto, luego de este proceso y como investigador, asumo lo que a mí me corresponde de lo que estoy investigando, siempre con la consigna de respetar los testimonios de vida de los participantes pero con el convencimiento de que el problema, efectivamente es un problema de una propuesta de desarrollo humano y que se presenta en un contexto educativo.

En virtud de lo anterior, esta presentación, como diría acertadamente Moscovicci, hace parte de la epistemología del sentido común. En el desarrollo del proceso, tendremos la oportunidad de comprender como todo esto se desenvuelve.

EL ETERNO RETORNO

Para comenzar, es importante anotar que no es el presente escrito introductorio un ensayo teórico porque las discusiones que pretendo introducir no son originalmente de ese orden, aunque ello no signifique que no se puedan llevar a tal nivel. Para lo que es mi deseo expresar en este momento, no es un objetivo realizar una disertación sobre el **"deber ser"** amparado constantemente en referencias teóricas, toda vez que iría en contravía de mis convicciones.

Sea este el momento para poner en juego los significados que he construido a partir de mis percepciones en las discusiones sobre educación.

De manera coloquial y desde que estaba muy niño, era relativamente común escuchar frases de los adultos como **"el mundo es para los que estudian"**. Desde allí, en mi contexto vital y cultural inicial, la educación hacía de pilar estructural del desarrollo político y económico; una catapulta al éxito. Máxime, cuando este tipo de "tesis" provenían matizadas con otras como **"sin un cartón de bachiller, no te dan trabajo ni para barrer"**, mis primeras nociones de la división social del trabajo, el estatus y de conciencia de clase.

El asunto era serio: los abuelos habían podido iniciar sus actividades productivas en el mercado laboral sin tener que cursar, al menos, el ciclo de educación primaria. Casi todo su conocimiento estaba basado en la práctica y sus intereses estaban dedicados a actividades que les eran familiares: agricultura y ganadería. En un país de marcada población rural, de la mano de la alfabetización familiar aprendían las tareas del día a día y a "contar plata", punto de confluencia de todos los esfuerzos de razonamiento lógico en este contexto.

Algunas de estas personas, casi siempre de género masculino, rebelados y aventureros, venían a Medellín, a la ciudad, para vincularse con las empresas textileras para **"progresar"**, como en el caso de mi abuelo, quien entusiasmado nos contaba su historia de cómo llegó a Medellín, cada que tenía oportunidad.

Ahora bien, mi abuelo (segunda generación) era claro: **"ahora ustedes no se pueden dar ese lujo. Ya si les toca terminar el liceo para ser bachiller e ingresar a la universidad"**, dirigiéndose a mis primos y a mi persona (cuarta generación).

La meta para los hijos de mis abuelos, tercera generación, mis tías, tíos y mi madre, era terminar el bachillerato(al menos los mayores), eso sí, los hombres porque las mujeres tenían que estar en la casa.

Al liceo iban solo los hombres de mi familia puesto que mi madre y mis tías tenían que estar dedicadas a las labores del hogar u otras. En todo caso, para mi abuelo, la educación de las mujeres era una pérdida de tiempo, razón por la cual ellas no gozaron de su patrocinio. A caso, si les quedaba tiempo, podrían ir a la escuela y hacer la primaria.

Rara vez se encontraba un abuelo bachiller. Era un asunto casi que improbable.

Contaba mi abuelo que la posibilidad de ir al liceo y terminar el bachillerato era prácticamente imposible puesto que no se vivía en los cascos urbanos de los municipios sino en las veredas, en medio de largas y extenuantes jornadas de camino, que no muchos estaban en capacidad de soportar. Sobre todo en la inversión de tiempo en un proyecto que al fin y al cabo no se sabía para donde iba. La preferencia era a estar en el campo.

Ya con mi abuelo en la ciudad, “organizado” y con familia, mis tíos tuvieron la oportunidad de cursar el bachillerato y vincularse rápidamente, por los énfasis comerciales de los mismos, acordes a las dinámicas de la ciudad en ese entonces, al sector productivo en calidad de auxiliares y demás. El acceso a la educación superior era esquivo para ellos por la limitación de recursos y los que conseguían los aportaban para la manutención de la familia.

Ya casi con un ejército conformado, seis hombres y nueve mujeres, la exigencia para los menores en términos de educación iba subiendo: los que venían de mis tíos mayores hacia atrás, tenían la obligación de vincularse al Servicio Nacional de Aprendizaje para ser técnicos. Los que sucedían a los técnicos tenían el deber de ser tecnólogos y los siguientes, profesionales.

Como lo mencione anteriormente de manera escueta, yo soy de la cuarta generación. Estábamos en el deber no solo de ser profesionales sino de serlo en medicina, derecho o, en su defecto, podríamos ser curas. En caso de elegir otras profesiones “moriríamos de hambre” (Aun en estos tiempos, ciertos sectores de la sociedad promueven la idea de que aquellos que no somos profesionales en algunas de esas tres áreas, incluyendo las ingenierías, somos unos pobres hippies come flores, que no sabemos dónde estamos parados ni qué queremos de la vida).

> **Nota breve:** *Abriendo un paréntesis, para cerrar un tema que dejé inconcluso, mi abuela nunca estuvo de acuerdo en que mis tías, mujeres, no tuvieran acceso a la educación escolar. Por eso, al escondido de mi abuelo, vendía algunos productos del mercado, hacia reformas de modistería, tejía por encargo y demás, con el ánimo de subsidiar la educación de aquellos para los que no había inversión posible por otros medios. Vale la pena anotar que mis tías son las que tienen mayor nivel de formación puesto que escasamente alguno de mis tíos hizo alguna profesionalización y ninguno tiene estudios de posgrado. La mayoría de mis tías no solo son profesionales sino que están en nivel de maestría,*

ocupando mejores cargos y, paradójicamente, son las que llevan la batuta en mi familia, en lo que a educación se refiere.

Mi abuela, de silencioso papel protagónico la tenía clara: "**Si el trabajo está malo para los que estudian, para los que no estudian sí que está peor"**. Por eso se dio a esa tarea. Además, sin ser feminista declarada, consideraba que una mujer sin autonomía e independencia económica, sin conocimiento, jamás podría liberarse del **"yugo opresor de los hombres"** (en sus propias palabras)**.**

Independientemente de si era en lo público o en lo privado, religiosos o laicos, todos los de la cuarta generación, la mía, fuimos a la escuela, incluso en contra de nuestra voluntad. Siempre tenemos que caminar más lejos que los que nos preceden.

Es menester indicar que no soy docente ni lo he sido. Como veo la cosa, no sé si me atrevería a serlo. Y aunque mi experiencia ha estado ligada estrechamente al sector educativo, mis lugares han sido otros.

Cuando estaba en sexto de bachillerato, fueron las palabras de un instructor de matemáticas las que, aunque no recuerdo con exactitud, más o menos planteaban que mi grupo y mi persona debíamos olvidarnos de la primaria, porque aparte que no iban a tratarnos como unas "mamás", no servía para mucho de lo que ahora íbamos a tener que hacer y cumplir (por no decir que para nada). Luego, en esa misma semana, fuimos tristemente informados por el profesor de inglés (ese si era un profesor) de algo bastante impactante: no obstante las reconocidas dificultades que teníamos (y tenemos) para dominar la lengua castellana, nuestra lengua materna, las personas que no supiéramos ingles en un futuro inmediato íbamos a ser consideradas como analfabetas puesto que el inglés era el idioma ***universal*** (más o menos con ese énfasis).

Ese día sentí como si por mucho tiempo hubiera sido parte del universo y ya no lo era. Además, en términos de universalidad, me preguntaba si ya habían descubierto vida en otros planetas y sólo habían podido comunicarse con esos seres en este idioma ***universal***.

De ahí en adelante, ese primer mes de permanencia en el bachillerato (porque no fue de participación), todo referente que llegaba a tomar la palabra lo hacía para meter miedo, para deslegitimar el ciclo anterior, para exhortarnos a ponernos al día con "nuevas responsabilidades". Así, el hábito y la costumbre hicieron lo propio… ese fue el inicio de mi bachillerato.

En octavo de bachillerato, con el inicio del auge del desarrollo tecnológico, fuimos notificados por el instructor de informática, casi que con la misma precisión del profesor de inglés de sexto, que todas aquellas personas que no supiéramos de "sistemas" (entiéndase manejo de aplicativos), en un futuro cercano, íbamos a ser consideradas como analfabetas puesto que todo en el ***universo*** (si… otra vez), iba a ser manejado por máquinas y desde computadores. Las fábricas desaparecerían y la maquina triunfaría finalmente sobre el hombre (Así como en el filme anglosajón del 94 "Terminator", protagonizado por Arnold Schwarzenegger).

Ahí la cosa si se puso opaca: el ***universo*** requería bachilleres con conocimiento de "sistemas" y además bilingües (porque, además, los sistemas vienen en inglés, el idioma del ***universo***). Lo que yo no comprendía muy bien era si una persona con bachillerato a duras penas puede barrer ¿para qué un barrendero sistematizado y bilingüe? Si las máquinas iban a barrer mejor ¿para qué estudiar?

En la universidad, así parezca sospechoso, otro señor que nunca supe si era docente, instructor, profesor, mensajero (la categoría de maestro no entra en concurso), dijo: "***el bachillerato no sirve para nada, esto es la universidad"***.

Y pensé: eso equivale a decir: ***"has perdido más de la mitad de tu vida en algo que no sirve para nada, ni siquiera para barrer"***; Doce o trece años aproximadamente de martirio en nombre de la superación personal, de la formación, pisoteados y tirados a la basura en menos de tres segundos.

Cuando iba en la mitad del ciclo universitario, comenzó a correr un rumor de que era necesaria la cualificación y certificación del conocimiento porque ***"ya con un pregrado no se compite en el medio"***. Por tanto, era indispensable un estudio de posgrado para poder cumplir con el estándar (¿estándar de qué? ¿De quién? ¿De dónde?).

En efecto, cuando culminé la universidad, ya un ciclo de especialización era un curso de tres pesos, por no decir menos y había que hacer maestría. Si una especialización ya no es un elemento de diferenciación, ni hablar de los diplomados, cursos, asistencias a eventos, participación de semilleros de investigación y demás.

Parece que **"estudiar para ser alguien en la vida"**, se pone cada vez más difícil. Es más, podría asegurar, en esos términos, que la gran mayoría de la población nos pasamos la vida siendo **"nadie".**

Con la introducción de la formación por competencias, en donde todos tenemos que saber de todo, estar listos para todo, preparados para todo, servir para todo, en todo momento, quedamos a merced de un barco a la deriva, vagando de un lado para otro en un océano de conocimiento, con

un centímetro de profundidad. Sumado a lo anterior, si la desarticulación de nuestros ciclos escolares es descarada, ni hablar de la relación que hay de estos con el mercado laboral.

Quise iniciar la descripción con aspectos de mi experiencia personal para ilustrar de manera implícita pero tajante, que la epistemología que sigo en mis sustentaciones académicas y en mi praxis profesional está directamente ligada con *mi historia de vida*. Estos tres escenarios, por supuesto, ligados a un trasegar constante por instituciones educativas. Este trasegar por estos escenarios, la triangulación de información, me aportan otras perspectivas diferentes de pensamiento, aunque los razonamientos pueden o no ser sustentados empíricamente. Con todo ello y vía participación de procesos educativos, algo me lleva a pensar que **la educación sirve para algo.**

Yo podría decir para qué me ha servido a mí la educación, de que me ha servido lo que nunca quise aprender académicamente hablando y como aprendí a ser, tomando como referente lo que no quería ser (representado en algunos docentes, profesores, instructores, etc.). Todavía lo hago y seguramente lo hacen conmigo.

Considero que nuestra sociedad y nuestra cultura no ha podido comprender para qué sirve la educación y nuestros dirigentes tampoco han sido capaces de argumentar para qué sirve, mucho menos para dar ejemplo.

En esta línea y con la división que hay entre la academia, el conocimiento que allí se produce y las esferas políticas y económicas, es indispensable que la academia se politice. Con ello no estoy indicando adscripción a partidos políticos o generar aparatos ideológicos; se trata de construir mecanismos estratégicos para participar activamente en la generación de políticas públicas en educación, de tender puentes, de trabajar conjuntamente para la solución práctica de problemas

que las personas y las comunidades tienen en la vida cotidiana, no la resolución de estos mismos en papeles.

Así, los dirigentes políticos tendrán la obligación de poner en interdependencia sus iniciativas, pero solo cuando comprendan que necesitan de la academia para validarse. Asimismo , la academia tendrá que comprender que no puede seguir al margen de la participación política organizada, coherente y contextualizada : hacer valer su voz para que el conocimiento que se produce en los entornos académicos se convierta en uno de los insumos básicos al momento de tomar determinaciones en materia educativa, más que la centralización en una suerte de carnicería intelectual obsesionada en comprobar o falsear teorías , cuyo único trofeo es el triunfo en debates estériles y la acumulación de conocimiento enfrascado en bibliotecas, sin divulgación ni acción, al mejor estilo de la biblioteca de la abadía que Humberto Eco nos dejó conocer en su título *"El nombre de la rosa"*.

Sin embargo, aunque no voy a detenerme en la exposición de lo que voy a mencionar, en cierto lugar de la historia y con el nacimiento de lo que hoy conocemos como modernidad, la educación derivó en escolarización y la escuela se convirtió en el formato único para educar. Aunque educarse no es ir a la escuela, así se promueve.

Hoy, en la cotidianidad, hablar de educación es hablar de escuela y hablar de escuela es hablar de un mismo modo de proceder desde el jardín hasta el nivel más especializado de formación avanzada.

De todo lo anterior, tal vez lo que más llama la atención, es el tipo de subjetividades tan potentes que está lógica sigue articulando y generando: cada que veo manifestaciones por la educación y escucho las demandas que hacen los diversos estamentos relacionados con el tema educativo, pienso: ¿Pidiendo más de lo mismo? Además, en el marco de lo que he expresado anteriormente

acerca de la escuela como formato único posible de educación (los que no van a la escuela son unos salvajes. Los que van y se retiran son ***desertores***), mal hace El Estado en no ceder a todas estas pretensiones sabiendo que en la escuela le hacen la tarea. Si yo fuera presidente de un país y quisiera promover un proyecto nacional, les daría a los maestros y a los estudiantes todo lo que pidan, sin ningún tipo de miseria. ¿Cómo despreciar la principal matriz regenerativa de los idearios de un estado, de su proyecto de sociedad? Hasta en esto son torpes los gobernantes de nuestro país.

Digamos que la educación es la clave del progreso, por decir alguna cosa: cuando veo, escucho y leo noticias, me percato de algo: no son precisamente los menos "educados" los que han hecho de este mundo, de nuestra sociedad, la maravilla que hoy tenemos. Si el objetivo fundamental de la educación es generar cultura, pues lo que tenemos debe ser lo que estamos transmitiendo, incluidas también las escuelas en sus diferentes niveles y, por supuesto, todo su recurso humano.

No me gustan las generalizaciones, no voy a recurrir a estadísticas porque mi intención no es descriptiva, pero si demostrativa. Creo que basta ver un noticiero nacional para ver quiénes son las personas que hacen los mayores y mejores desfalcos, los mejores estafadores, los que se pasan la ley por la faja cada que pueden, los de menores niveles de autonomía moral. No hace falta siquiera revisar el palmarés. Por citar cualquier ejemplo, que no me vengan a decir que los hermanos Nule, los Moreno Rojas, el ex ministro Arias, por mencionar cualquier cosita, son los "menos educaditos". Sin dejar de darle mención de honor al señor Procurador General, vigilante de la transparencia en los entes estatales, quien en nombre de un dios y con la ayuda de unos cuantos "semidioses", hace pensar que la única diferencia entre el delincuente y el político raso es la delgada línea que separa lo que es legal de lo que no lo es.

Que no me vengan a decir que son los niños, los jóvenes, las madres cabeza de familia, las personas que venden dulces en los buses, en los semáforos , prostitutas, los ladrones, locos , viciosos, homosexuales, discapacitados, gamines y demás , los que toman las determinaciones

acerca de “esto” para donde va. Perversa ha sido la histórica manía de hacer parecer a las víctimas como victimarios, como culpables de todos los desmanes, como si la desigualdad y la inequidad fueran dadas en el mundo *per se.*

En virtud de lo anterior, el problema que busco escudriñar, relativo al tema de la educación, me lleva a un nivel de maestría y seguramente tendré que hacer un doctorado. Para bien o para mal, este es el mundo que me tocó vivir y el discurso de la competitividad me empuja a hacerlo, si quiero sobrevivir en el escenario laboral del cual hago parte. Aun, en contra de mi voluntad. No está lejano el día en que digan **“Sin un doctorado, no te dan trabajo ni para barrer”.**

Como parte de mi propia revolución, me consuela saber que al menos tengo mediana claridad de al servicio de quien estoy, de qué me estoy rodeando y qué me rodea aunque no lo quiera o no me guste.

Con lo anterior, tal vez encuentro la tesis central de mi escrito, cuyo argumento iré construyendo en el proceso y que el lector tendrá la oportunidad de identificar en el apartado en el cual se exponen las conclusiones del camino transitado en esta ocasión con la compañía de personas que, al parecer, comparten algo de estas preocupaciones.

SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN SUJETOS ESCOLARIZADOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN-COLOMBIA

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Para exponer el origen de las inquietudes que configuran el planteamiento del problema se toma como referente previo el análisis somero de información producida en el marco de una figura administrativa institucional de la institución educativa en la cual trabajo hace poco más de cuatro años. La figura, denominada Transferencia Interna, enmarca un procedimiento mediante el cual los estudiantes matriculados en la Institución solicitan cambio de programa académico.

Para iniciar el proceso, los estudiantes solicitantes deben diligenciar un formato definido por la institución para recolectar información acerca de la génesis de su solicitud, argumentar las motivaciones previas para la elección del programa en curso y las motivaciones actuales para solicitar el cambio.

A partir de la lectura, análisis e interpretación de manuscritos realizados por los estudiantes solicitantes, se identifican diferentes tendencias que motivan el cambio de programa:

Un primer grupo de personas ingresaron a la Institución eligiendo un programa académico por presiones externas explícitas, generalmente provenientes de los padres y/o familiares cercanos. Algunas veces por ser ellos los auspiciadores de los costos derivados del curso del programa académico y de los costos derivados de estar en la universidad, estos financistas se autorizan para

señalar directamente cuál es el programa académico de destino, soslayando el interés del estudiante.

En un segundo grupo, se encuentran las personas que ingresaron a la Institución con motivaciones académicas que fueron cambiando conforme se iba desarrollando el programa y concluyeron que su elección académica inicial no cumple con sus expectativas personales ni profesionales. Por lo anterior consideran conveniente explorar otra opción en la Institución.

Un tercer grupo lo conforman los estudiantes que desean cambiarse de ciclos profesionalizantes para ciclos tecnológicos, en el mismo plan de estudios (modalidad propedéutica), con el ánimo de tener una titulación de tecnólogo previa que les facilite la inserción al medio laboral.

Finalmente, se encuentra un cuarto grupo de personas que ingresaron a la Institución a cualquier programa con tal de no quedarse en la casa "haciendo nada" y/o que identificaron un programa académico de baja demanda para garantizarse el ingreso y, pasado el primer semestre, ya en la Institución, solicitar "Transferencia Interna".

Algunos casos atípicos buscan realizar transferencia interna intentando evadir las asignaturas "básicas" de la institución, entre las cuales se encuentran algunas matemáticas que tienen que cursarse obligatoriamente en cualquier programa académico. Por lo general, estas personas solicitan el cambio sin conocer la estructura formal de los programas destino y no han referenciado que en todos los planes de estudio se encontrarán con aquellos "obstáculos".

El ejercicio anterior, además de brindarme la posibilidad de identificar algunas tendencias relativas a las motivaciones de las elecciones de los sujetos para cursar y/o cambiar de programa, contiene entre líneas un asunto bastante llamativo: Independientemente de las motivaciones

relatadas en los escritos, existe un interés general de los sujetos de permanecer en la institución educativa, a toda costa.

Incluso, frente a una eventual negativa de aprobación de transferencia, los sujetos se inclinan por permanecer estudiando el mismo programa académico puesto que quedar por fuera de la Institución no es considerada una opción.

Sobre esta base, se puede suponer que existen algunos tipos de conocimientos, de significados compartidos, acerca de la educación y de su intencionalidad, que se construyen en la interacción de los sujetos con las diferentes instituciones sociales.

La presente propuesta de investigación inicia con el interés de agrupar , comprender y analizar los significados que circulan acerca de la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de la ciudad de Medellín, toda vez que, como se ilustró anteriormente, se dejan ver zanjas en el discurso que son llenadas por concepciones, valores , significados, prácticas , entre otros , producidos en la cotidianidad, que circulan la vida universitaria configurando un discurso propio y simultáneo al propiamente Institucional.

De lo descrito anteriormente se generan algunas preguntas generales:

¿Cuáles son los significados en torno a la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior de la ciudad de Medellín?

¿Qué sentido tiene para la subjetividad del estudiante participar del sistema educativo?

¿Qué aspectos sociales, culturales y grupales favorecen la elección de proyectos educativos?

2. JUSTIFICACIÓN

En lo que históricamente se ha denominado como modernidad y en la configuración de su propuesta de sociedad, la educación adquiere una relevancia inédita hasta ese entonces; las condiciones del contexto se amalgaman para dar origen a un formato para la trasmisión de "lo educativo", acorde a las necesidades del estado y a su intención de moldear a las personas sobre la base de intereses que, en la consolidación de identidades nacionales, constituyeran para las naciones una suerte de garantía de la reproducción de sus principios e ideales.

La escuela, pensada inicialmente para los infantes, población que debía ser educada hasta llegar a ser adulta, propone un ordenamiento del espacio y del tiempo en los cuales las futuras generaciones aprenderían todo lo básico para tomar las riendas de la sociedad cuando se llegara el momento.

Sin embargo, al convertirse la escuela en un escenario de regulación social, los estados nacionales encuentran en ella el espacio propicio para delimitar lo educativo a la subordinación de sus valores y principios. En esta lógica, la escuela pasa de ser un escenario para la introducción de la infancia, la cultura para convertirse en una institución de tránsito permanente y obligatorio para todos los grupos poblacionales, con el propósito de calificación de mano de obra y la generación de fuerza de trabajo acorde a las dinámicas económicas de una sociedad en proceso de industrialización y expansión, propuesta educativa de la modernidad.

De la propuesta educativa de la modernidad, la universidad, institución escolar, no se escapa a este gran formato.

Todo lo contrario ; como centros de saber especializado, en los cuales se imparten contenidos orientados a responder a las demandas del mercado, la promoción y generación de conocimiento están encaminados a responder a un modelo económico, político y social globalizado, centrado en cierto tipo de intereses y con una perspectiva desarrollista netamente comercial.

Los estados nacionales, a través de sus valores e ideales, continúan promoviendo una idea de progreso aún moderna: la presencia y permanencia en una institución educativa es garantía de progreso, de un mejor por-venir, de un futuro promisorio.

La propuesta de la educación como trampolín hacia el éxito, promovida por la modernidad está tan arraigada, que genera para los sujetos la posibilidad de significaciones continuas, imaginarios, prácticas y motivaciones para que ellos mismos realicen todo tipo de acciones tendientes a ingresar o permanecer en las instituciones educativas, incluso al margen de las actividades académicas: ir a la escuela pasó de ser una opción de formación a convertirse en un imperativo categórico. Así, el tránsito por la escuela no es una posibilidad sino un mandato, so pretexto de garantía de futuro: si no vas, no progresas.

La escuela deviene en La Escuela y esta tesis, termina abarcando desde el jardín hasta el más alto nivel de posgrado, en una reducción de lo educativo a lo escolar, con una influencia potente en la construcción de significados entre las personas que habitan la institución educativa y produciendo subjetividades tendientes a perpetuar en una suerte de lógica circular : las ideas modernas de progreso y el papel que la modernidad le ha asignado históricamente a La Escuela como el camino hacia el futuro.

Sobre la base de lo anterior, se parte del supuesto de que las condiciones históricas en las cuales se originó la escuela , la propuesta gubernamental articulada a lo educativo , la propuesta de un único formato- camino hacia el progreso, la mixtura con el poderoso discurso de la competitividad, productividad y calidad (gerenciamiento), han propiciado la construcción de significados compartidos en torno a la educación, producidos en la interacción de los sujetos en sus grupos sociales, que a su vez generan subjetividades tendientes a perpetuar la idea de persona, sociedad y educación a la luz de los valores e intereses de los estados nacionales, para el presente caso, en el ámbito universitario.

3. ANTECEDENTES

Es importante indicar en este apartado que es basto el abordaje investigativo sobre problemas que tienen que ver con el campo disciplinar de la pedagogía. Sin embargo, las investigaciones que van a ser objeto de indagación como fuentes secundarias en esta ocasión son aquellas que toman en clave pedagógica el conocimiento que se produce en la interacción de los sujetos para explicar y comprender problemas de investigación fundamentados en el reconocimiento de la construcción de conocimiento cotidiano, acerca de temas propios de la educación.

De manera preliminar, se realizó una búsqueda en algunas bases de datos indexadas con el ánimo de escudriñar textos afines al tema general del estudio que se propone.

Como ejercicio de revisión de antecedentes, la búsqueda se reduce a artículos y libros producto de investigación, de acceso público y de circulación electrónica.

Las bases de datos de referencia para la búsqueda fueron Scielo, Readalyc y Dialnet, Latindex, Flacso. En cada una de ellas se realizó búsqueda con un criterio inicial: educación.

Con la categoría educación como criterio de búsqueda global, se abordó cada una de las bases de datos, resultado por resultado, focalizando en el título como primer indicio para la selección del material pertinente para referenciar.

Posteriormente, se iniciaron combinaciones con las palabras escuela, sentido, significado, pedagogía, formación, enseñanza, aprendizaje, subjetividad, representaciones sociales, representaciones colectivas, ritos, rituales, imaginarios, prácticas, contextos educativos, instituciones escolares y otras tantas utilizando combinaciones tanto en plural como en singular , con otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas que han participado de las preocupaciones por procesos educativos, tales como psicología, sociología, antropología, historia, comunicación, entre otras.

Uno de los resultados significativos es que los artículos encontrados están enlazados, por lo general, en todas las bases de datos de referencia en simultáneo. Es escasa una publicación exclusiva de una sola base de datos.

Seleccionados los productos por título, se procedió a revisar su contenido. A partir de lo anterior, se discriminaron las producciones en dos grupos, a saber:

Un primer grupo de producciones que tratan el tema desde una perspectiva reflexiva, no investigativa propiamente, en las cuales plantean discusiones conceptuales sobre asuntos relacionados con los criterios de búsqueda anteriormente mencionados.

Un segundo grupo compuesto por producciones derivadas de procesos investigativos que, con los mismos criterios se hallaron y que constituyen el insumo principal de la revisión de antecedentes.

Para la recolección de la información se utilizó una ficha básica de contenido que incluye titulo, autor y palabras clave como descriptores para su recuperación.

Los ejes analíticos a indagar fueron problemas de investigación, enfoques disciplinares, metodologías utilizadas (diseños/ estrategias /técnicas de recolección de información/población/muestra) y hallazgos. No se tomó en cuenta el criterio temporal de la producción.

Como hallazgo importante, los textos recuperados por lo general, fueron producidos desde el año 2000 en adelante, en países de América Latina y España(Aguado, Aguilar, & González, 2009; Bocanegra, 2008; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann, Azzollini, Bail, Vidal, & Thome, 2006; Tapia, Pantoja, & Fierro, 2010).

Los problemas de investigación de un primer grupo de investigaciones encontradas están relacionados con dimensiones pedagógicas explicadas a partir de la teoría de las representaciones sociales(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Seidmann et al., 2006).

En un segundo grupo de investigaciones se encuentran aquellas que se preguntan por el sentido que los sujetos de investigación le otorgan a cuestiones relacionadas con la praxis pedagógica, por el papel de la educación y de la institución escolar en nuestro contexto actual(Aguado et al., 2009; Bocanegra, 2008; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Tapia et al., 2010).

Vale la pena indicar, a manera de hallazgo en este eje analítico de los problemas de investigación, la tendencia existente para que los problemas educativos sean direccionados, en última instancia, a reflexiones acerca de la institución tipo escuela, como si fuese esta última, la única manera de educar(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Bocanegra, 2008; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006; Tapia et al., 2010).

De allí que, independientemente de la muestra elegida para realizar las investigaciones, las discusiones finales terminan, en reiteradas ocasiones, ahondando sobre el papel de la escuela en la contemporaneidad, incluso aquellas que se realizan con población no escolarizada. En todo caso, termina siendo La Escuela el parámetro guía de discusión.

Al respecto de los enfoques disciplinares, segundo eje analítico rastreado en las investigaciones de referencia, se encuentran investigaciones desde enfoques disciplinares tales como psicológico/ psicológico social(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Seidmann et al., 2006) , pedagógico (Tapia et al., 2010), antropología(Moya, 2008) e históricos(Aguado et al., 2009; Bocanegra, 2008).

En relación al objeto de estudio, las diez investigaciones tienen a la educación como fenómeno central(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Bocanegra, 2008; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006; Tapia et al., 2010), independientemente de sus preguntas, escenarios y sus abordajes.

Metodológicamente hablando, e independientemente del diseño, predomina la investigación cualitativa en el abordaje de los problemas en las investigaciones encontradas(Aguado et al.,

2009; Arrué & Pastor, 2001; Bocanegra, 2008; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Tapia et al., 2010)

Sólo una de ellas se vale de un diseño de investigación cuantitativo, experimental, para establecer correlaciones entre diversas variables e introducir la teoría de las representaciones sociales en su dimensión explicativa(Seidmann et al., 2006).

Las poblaciones elegidas para los estudios señalan matices interesantes en tanto heterogéneos : los abordajes toman como sujetos participantes de las investigaciones muestras en poblaciones de niños(Guerrero & Palma, 2010), adolescentes(Arrué & Pastor, 2001; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008) y adultos (Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006), para ilustrarlas en una línea evolutiva.

Por otro lado, las investigaciones agrupan muestras de sujetos escolarizados(Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006) y desescolarizados(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Guerrero & Palma, 2010; Tapia et al., 2010) en situaciones educativas y condiciones sociales diversas. Es importante señalar, que la población de la tercera edad o de adultos mayores no es tomada como referencia en ninguno de los estudios encontrados.

Asimismo, se observa que las técnicas de recolección de la información son múltiples: de acuerdo al interés de las investigaciones se conforman grupos focales combinados con diferentes estilos o técnicas de entrevista, siendo las semi-estructuradas y las no estructuradas las de mayor elección(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Tapia et al., 2010).

También se encuentran técnicas como talleres(Guerrero & Palma, 2010) , recopilaciones de textos para explicar la génesis histórica de los objetos de investigación(Bocanegra, 2008).

Por último, se encuentran encuestas cerradas con el ánimo de describir estadísticamente y explicar las relaciones existentes entre unas categorías de análisis definidas para intentar dar cuenta de las relaciones que producen representaciones sociales acerca de la educación con algunos aspectos de realidades sociales e individuales(Seidmann et al., 2006).

No obstante, las diferencias en los enfoques disciplinares y metodológicos, los resultados relacionados propiamente con la experiencia en la institución escolar, independiente de su ciclo, con sus significados, opiniones, sentimientos, valoraciones, entre otros, no varían significativamente en tanto se entiende la institución escolar como "una etapa de tránsito obligatorio" en la construcción de los proyectos de vida personales(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Bocanegra, 2008; Guerrero & Palma, 2010; Hernández, 2010; Molina, 2008; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006; Tapia et al., 2010). Incluso, investigaciones realizadas con sujetos no escolarizados en las cuales se indaga por las representaciones sociales de la institución escolar(Arrué & Pastor, 2001; Guerrero & Palma, 2010).

Los resultados de las investigaciones continúan mostrando generalidades, al menos, en dos tendencias: Aquellos resultados orientados a comprender la educación como una herramienta para el progreso personal, económico y social(Aguado et al., 2009; Hernández, 2010; Moya, 2008; Restrepo & Giraldo, 2009; Seidmann et al., 2006), y aquellos orientados a la educación como generadora de un escenario (escuela) pensado para el disciplinamiento del sujeto y para la impartición de un conocimiento académico que se considera necesario, valido e indispensable para la vida(Aguado et al., 2009; Arrué & Pastor, 2001; Guerrero & Palma, 2010; Tapia et al., 2010).

Lo anterior es importante porque si bien, institución escolar no es una categoría central en los estudios, al final, los sujetos y los investigadores terminan concluyendo más sobre la institución escolar como escenario casi que exclusivo para llevar a cabo procesos educativos que, sobre la educación en un sentido amplio.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1. La escuela, una opción : La Escuela, un formato.

El presente capítulo acerca de los procesos educativos y formativos centrados en la escuela tiene un propósito fundamental: ilustrar cómo la escuela pasó de ser una modalidad educativa a convertirse en "la educación", un estándar uniformador y de curso obligatorio en las sociedades modernas (y posmodernas) independiente del nivel de educación que se imparta.

Para lo anterior, se introducirán referencias históricas acerca del origen, el contexto social y las circunstancias que confluyeron en la escuela para perpetuar su hegemonía desde su origen hasta nuestros días. Adicionalmente, irán introduciéndose conceptos propios del campo disciplinar de la pedagogía, necesarios para comprender algunas ideas y planteamientos.

Pineau (1996) explica que el triunfo de la escuela y de los procesos de escolarización implicó la imposición sobre otras formas de educar como la alfabetización familiar, las iniciaciones culturales, la formación laboral, la evangelización, entre otras, hasta convertirse la palabra escuela en sinónimo de educación y subordinar al resto de prácticas educativas a su posición.

Históricamente hablando, Tiramonti (2005) y Pineau (1996) coinciden en ubicar el surgimiento de la escuela moderna entre los siglos XVII y XVIII; para aquel entonces se trazó una relación inédita entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende denominada pedagógica (reducida a lo escolar) en la cual el sujeto que enseña no es más un artesano transmitiendo un saber-hacer sino que, en palabras de Tiramonti (2005), autonomiza del resto de las relaciones sociales y genera un espacio y tiempo específico para la transmisión de los conocimientos. En este tiempo y espacio específico para la transmisión de conocimientos(Malagón, 2008), se privilegia los procesos

intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. El alumno es comprendido como una “tabula rasa”, como no- portador de saberes previos(Pineau, 1996).

Lo anterior plantea una relación asimétrica promovida por un sujeto portador de un saber hacia un sujeto vacio, infantil, que por medio de la transmisión del saber llegaría a ser adulto e incorporado a su sociedad.

Durante este período, siguiendo a Pineau (1996), la mayoría de los países del mundo legislaron su educación básica (muchas veces referida también a sus colonias) y la volvieron obligatoria. El espacio escolar, expone Tiramonti (2005) organizó las actividades de enseñanza aprendizaje mediante su distribución del tiempo y el espacio. La graduación de los alumnos para su distribución en aulas y la división del tiempo que marca la duración de la jornada diaria, el período del año en el que se desenvuelven las actividades y el lapso de la vida que se ocupa en ella. Es decir, la escuela también cumple con la función de regular y disciplinar a los sujetos miembros de una cultura y de un espacio social (Runge & Muñoz, 2005).

Inicialmente, la escuela como escenario para desarrollar propuestas educativas fue concebida, explica Tiramonti (2005), como una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones. Posteriormente, cuando la escuela se constituye en un mecanismo de regulación social y capta la atención estatal, despliega un ejercicio de subordinación de las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una identidad nacional (Bolívar, 2004 citado por Tiramonti, 2005).

En la misma línea, la formación de la nacionalidad se correspondió con la conformación de la sociedad industrial y con el entramado institucional propio de esta etapa del desarrollo capitalista:

la fábrica, la familia, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política y sectorial constituyeron marcos institucionales que regulaban y contenían la existencia de los individuos hasta avanzado el siglo XX. Se trata de un complejo institucional cuya eficacia resultaba de la complementariedad de su acción y su común referencia al Estado nacional(Tiramonti, 2005).

La conformación y consolidación de los Estados nacionales impulsan la masificación del formato escuela puesto que va a ser éste el escenario propicio en el cual el Estado propondrá sus ideas de lo que debe ser el hombre y como ser ciudadano en la idea de sociedad moderna. Al masificarse el aparato escolar el Maestro obvió su misión de formar limitándose a informar para luego "evaluar" la reproducción; la escolaridad devino escolarización, el contenido programático se cosificó y privilegió la razón instrumental, dejando a un lado la creatividad, la inventiva, la diferencia(Ugas, 2000).

Ugas (2000), argumenta acerca de lo educativo, que implica las esferas de lo público y lo privado, termina teniendo como efecto el moldeamiento del comportamiento ciudadano, el apego a la norma social convenida y a una concepción de lo real socialmente aceptada que le da un perfil a los actores sociales para su convivencia. Es decir, lo educativo es todo aquello que le conviene al estado para garantizar su reproducción.

Para fines del siglo XIX y principios del XX el Estado Nacional se asume como el principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional como la "cultura civilizada", amparada en los modos de reproducción de los valores intrincados en el origen de los estados nacionales. En palabras de Pineau (1996), el estado pone finalmente a la escuela bajo su control indicando que es lo que se debe enseñar y legislando tanto sobre su orden, sus niveles y sus formas de evaluación.

Así, siguiendo al mismo autor , las ecuaciones son Educación=Escuela y Sociedad =Estado, de forma tal que la enunciación fundante “la educación es un proceso social” se desplaza a “la escuela debe ser estatal”. Por tanto, la escuela se constituye en un instrumento de gobernabilidad(Tiramonti, 2005).

Aunque las condiciones históricas orientaron la educación hacia el sujeto infantil, que debía ser inserto a la cultura, a la sociedad, mediante las instituciones sociales, en las cuales para la época la escuela ya jugaba un papel fundamental, al convertirse la escuela en un instrumento de regulación social y en un escenario de control estatal, su formato en relación a la disposición del tiempo y del espacio , la organización de los contenidos , la intención permanente de responder a las dinámicas económicas, le permitió hacerse a un lugar que es hegemónico casi desde su origen, en el cual, según Ugas (2000), la sociedad moderna introdujo un elemento de divergencia entre los saberes y la vida, al privilegiar la certificación cognitiva para el desempeño laboral.

Malagón (2008), sitúa un elemento fundamental sujetado a la génesis de la escuela como lugar para educar: cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez como formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación. Al respecto Gimeno (2010) argumenta que la escuela y el currículo tienen que dar respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella.

El educador es el experto, mecánico no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar que hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para complementar lo que se le dice que tiene que hacer; debe de encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide. En este contexto, la educación pasa a ser un instrumento para la industrialización toda vez que se constituye una especie de adiestramiento para responder a un tipo de sociedad con vocación industrial, bastión de la idea de progreso en la modernidad sin que medien cierto tipo de razonamientos o reflexiones acerca del sentido de las acciones.

Es importante indicar que por currículo se entiende para este caso el esfuerzo, en el contexto de la génesis de la escuela, por controlar, organizar, administrar, jerarquizar, ordenar, los contenidos que deben impartirse en sus diferentes niveles como aquello que debe ser enseñado y que hay que aprender (Gimeno, 2010; Malagón, 2008) , en su concepción más clásica. Además, orientada a fortalecer el papel de la escolarización en la producción de fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción de las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y de trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno (Kemmis 1990).

Acorde al proyecto moderno, la escuela desde sus orígenes contiene una promesa de futuro. La promesa de integración e inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social y la promesa de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos(Tiramonti, 2005). Desde esta perspectiva, siguiendo a la autora, el presente escolar es valorado a partir de su capacidad de transmitir una versión del pasado socialmente aceptada y de seleccionar las tradiciones que abonan ese pasado y por otro lado, el presente se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar. Como diría Ugas (2000) , en síntesis , la manera de alcanzar el progreso es educando a todos y a todas.

El progreso se alcanza cualificando la mano de obra, ingresando a una empresa, haciendo carrera en ella, formando una familia para garantizar una nueva generación y reiniciar el ciclo de reproducción sociedad – cultura –ser humano - educación.

Y es precisamente en el resurgimiento de la educación y de lo educativo enmarcado en el formato escolar para forjar el hombre del mañana (no el de hoy) que la idea de progreso del proyecto moderno, pensada para una sociedad industrial y como respuesta al mercado laboral se revitaliza

en un ciclo incesante. La idea de un mejor futuro centrada en los supuestos modernos es expuesta indistintamente en todos los niveles educativos, desde el jardín infantil hasta en los posgrados, en la consolidación de sus propuestas educativas.

Sumado a lo anterior, el imaginario colectivo construido alrededor de la escuela está asociado a la población infantil y adolescente, por decirlo en términos evolutivos, con unos tiempos y unos espacios destinados para que unos sujetos que saben les enseñen a otros que no saben unos contenidos académicos determinados y a ser "buenos ciudadanos" en el marco de los valores definidos como insignias del Estado.

4.2. Gubernamentalidad y gerenciamiento: El Yo emprendedor

La Escuela promovida por el estado adquiere el poder sobre la vida. A partir de ello genera sin cesar moldes del ciudadano apropiado acorde a los valores de los proyectos de Estado- Nación, a través de toda suerte de técnicas de control de espacios, tiempos, movimientos. Siguiendo a Castro(2008), en el prólogo del texto de Castro (2008), La Escuela establece prácticas orientadas al gobierno de los cuerpos y de las poblaciones por medio de relaciones de dominación.

Sin embargo, y aunque inicialmente las sociedades modernas estuvieron enfocadas en el disciplinamiento de los cuerpos, la generación de mecanismos de control cada vez más sofisticados han propuesto una articulación entre las intenciones externas de control y lo que podría entenderse como una suerte de actitud del sujeto a autocontrolarse. Así, los tipos de sociedad en esta lógica no se superponen sino que en una relación dialéctica, cada vez se van perfeccionando y refinando más, anclándose el uno del otro para amalgamarse y convertirse en la médula espinal del gobierno. Como lo refiere Michel Foucault (2006), es un triángulo –soberanía/disciplina/gobierno– que tiene como objetivo principal la gestión de la 'población' a través de mecanismos de seguridad.

En la perspectiva de Foucault, el concepto de gobierno hace referencia a las técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres y de las poblaciones. Entre los juegos de poder y los estados de dominación, están las tecnologías gubernamentales.

Ilustrado lo anterior y respecto a La Escuela, se ha expuesto como el formato se apuntala en forma de una matriz regenerativa de los valores de los Estados Nacionales, en su principal precursora. Las nuevas tecnologías de poder, en esta línea necesariamente quedan allí reflejadas.

Aunque la intención de normalizar, de disciplinar, de dirigir, no desaparece de las instituciones escolares, el interés de controlar los cuerpos es sumado a un mecanismo de auto-control mucho más poderoso: cuerpos y sociedades ya no deben ser disciplinadas y organizadas para obedecer a un algo que todo lo ve, que todo lo sabe, que todo lo controla: En la gestión de la vida, aquel control que anteriormente era externo al sujeto ahora aparece dentro de él y se aboga porque así sea, incluso como una esperanza en los resultados del proceso formativo. En este sentido, los seres humanos formados serán aquellos con capacidad de auto- controlarse.

Respecto a lo anterior, Veiga-Neto citado por Castro (2008), explica que en el contexto de las sociedades de control, la educación ya no intenta formar un sujeto-dócil sino el 'sujeto-cliente', que debe ser capaz de sopesar con autonomía las diferentes ofertas que se dan en el mercado y escoger entre ellas las que más le convengan. De manera complementaria indica que ahora se trata de una educación para la adquisición de 'competencias' que permitirán al sujeto ser 'empresario de sí mismo' con el fin de actuar competitivamente en el mercado.

Siguiendo a Cortés(2008) El cambio sustancial en la perspectiva tiene que ver con que el interés de los gobiernos ya no está en promover las tecnologías disciplinarias sobre los individuos sino en utilizar tecnologías de masificación para la consecución de sus intereses. Es allí donde se configura la gubernamentalidad.

Mientras que en la escuela enmarcada en las lógicas biopolíticas se buscaba, en palabras de Sloterdijk (citado por Castro, 2008) inmunizar a los sujetos y aislarlos para protegerlos psíquica y corporalmente de las vicisitudes del destino, de lo que la vida pudiera deparar, hoy en día buscan lanzarlo hacia el exterior de sus esferas primarias, induciéndole a 'vivir peligrosamente' en una exterioridad donde domina el riesgo.

Greenberg, en la misma línea argumenta que la disciplina ofrecía cierta sensación de seguridad respecto de quiénes éramos y quiénes debíamos ser. Así, la configuración de las sociedades de disciplinamiento implicó: 1) La idea de que la normalidad era posible; 2) Una cierta estabilidad (aunque más no sea como horizonte de futuro) que funciona como guía para sostener y distinguir lo deseable, y 3) Una definición clara respecto de qué rebelarnos (Greenberg, 2008,p.62).

Los Estados Nacionales, entonces, dejan de preocuparse por temas relativos al control de la vida. La lógica del gerenciamiento edifica y promueve una idea de mundo fragmentado y en crisis, en el cual el sujeto tiene la misión perpetua de hacerse y de enmascararse, de acudir a múltiples repertorios de identidad dependiendo de la ocasión para poder adaptarse a situaciones de constante cambio. Siguiendo a Castro(2008) ,se dirigen los Estados a promover la borrosidad institucional y a la gestión del capital humano mediante la generación de un gobierno a distancia donde los sujetos son "empresarios de sí mismos". Por ende, sus propios jefes. En este nuevo marco, continuando con Greenberg (2008) , la escuela ya no debería ser pensada como el lugar para la homogeneización y/o transmisión de una moral común. Así, la diversidad pasó a ser el *lei motiv* de la educación. En este contexto las escuelas y los docentes fueron llamados a construir su propio proyecto. Proyectos que deben construirse sobre la base de que ya no podemos imaginarnos el vivir en una sociedad de certezas; éstas ya no existen o, en todo caso, quedaron atrás. El nuevo reto es formar para cambios permanentes. Así, si hay algo sobre lo que no dudamos es que una nueva 'ley' ha venido a regir nuestras vidas: deberemos vivir en un mundo en donde lo único estable es la inestabilidad. La imagen del 'hoy estamos, mañana quién sabe' nunca fue tan certera como en estos tiempos. Y, la formación debe brindar esas condiciones de inestabilidad, crear conciencias ya no especializadas sino inestables. De modo que la formación

abandona la cultura del rol, de las cualificaciones, y se reubica en torno de las posiciones a ocupar y la identidad a construir (Rose, 1999). La diversidad, la fragmentación, el individuo que se hace a sí mismo, constituyen nuestro horizonte de futuro. Hoy, como declama la bibliografía de autoayuda (Sousa, 1999; Grinberg, 2008), estamos llamados a hacernos y autorrealizarnos, y en ese marco La Escuela es convocada, ya no a enseñar, sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la autorrealización (Greenberg, 2008,p.67). Más adelante agrega: como no puede ser de otro modo en el presente del mundo, la consigna es un constructivismo que sanciona y aprueba al ser competitivo: Educable para volverse competente y competente para volverse empleable. De modo tal que, si no conseguimos empleo, se debe a que no hemos cumplido con una de las máximas de las sociedades de gerenciamiento: Devenir empresario de sí (y/o competente) (Greenberg, 2008, p.68). Respecto a la función docente, en la misma perspectiva, indica que en esa lógica, su papel es el de un pastor que orienta pero no dirige; que ofrece algo así como un conjunto de herramientas para que los sujetos armen su destino. Así, el yo emprendedor es el resultado y el lugar de síntesis de los diversos enunciados que se articulan como relato de la formación de la subjetivad.

4.3. Subjetividades: Entre la aceptación y la resistencia

Ahora bien, el abordaje de las subjetividades se hace necesario en el marco de referencia del presente proyecto en dos vías: en primer lugar, el discurso del progreso de los estados nacionales y la promoción del mismo en la institución escolar aunque caduco no pierde vigencia. En ese orden de ideas, todos estos ideales y la promoción constante de los mismos están orientados a producir cierto tipo de personas y a favorecer ciertas condiciones en las subjetividades que, en su lógica, promueven la peligrosa idea de que es el sujeto el sostén, el ancla. En segundo lugar y reconociendo el amplio espectro de la formación y de la capacidad del sujeto para elegir, significar y dar sentido a sus vivencias , las subjetividades adquieren la cualidad de una suerte de trinchera detrás de la cual, el sujeto inmerso en una propuesta de un mundo turbulento e impredecible, puede generar formas de resistir, ancladas a propuestas de desarrollo y de

formación alternas , legitimas y legitimadas, aún inmerso en las intenciones de desarrollo que ofrece la sociedad occidental.

Acorde a lo anterior y siguiendo a Foucault en su abordaje de la subjetividad, éste no vuelve a las mismas cuestiones y a sus ya previsibles respuestas sino que fabrica otros interrogantes y el espacio que permite producir nuevos sentidos. La perspectiva foucaultiana no se pregunta ¿qué es el sujeto? sino ¿cómo se constituye? Paralelamente, convierte el interrogante cartesiano ¿quién soy yo? en la cuestión ¿quiénes somos hoy? ¿Quiénes somos en este momento preciso de la historia? (Gómez, 2002).

En la subjetividad se conforman posiciones que se van estratificando como contenidos semánticos y axiológicos, que en los procesos de pensamiento, de reflexión, se van generalizando y se van construyendo en un sentido congruente con la propia concepción general de la vida, del mundo; el sentido específico y concreto de la vida es la cotidianeidad de la existencia de los diferentes tipos de sujetos(Peiró & Beresaluce, 2012). La subjetividad, desde esta perspectiva, ya no es un asunto esencial sino que está producida por prácticas históricas de poder y saber. Lo anterior implica pensar la subjetividad sin desligarla de los factores sociales, políticos, históricos.

Siguiendo a Gómez (2002), se entiende por subjetividad, en un sentido amplio , el modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico. En el mismo sentido, (F. González, 2005) sostiene que la subjetividad es un sistema dialéctico y complejo en donde el sujeto responde a la comprensión del conjunto de tensiones, de contradicciones, de interrelaciones dentro de un conjunto de procesos que permiten la configuración de la subjetividad y en donde el sujeto es generador de sentidos. Peiró & Beresaluce (2012) respecto a la forma en cómo se construye la subjetividad, agregan que la subjetividad se construye a partir de dos tipos de elementos: los que propiamente apuntan hacia el interior de los sujetos y los sociales. Ruiz & Estrevel (2010),de manera complementaria,

argumentan que el sujeto no se hace de adentro hacia afuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación.

Es de vital importancia, en este punto, indicar la diferencia existente entre la noción de subjetividad y la de identidad. Aunque ambas no se anulan entre sí, podrían entenderse, históricamente hablando, con génesis epistemológica diferente.

La identidad como concepto ha soportado teóricamente a la psicología, entendida como una suerte de continuo, individual, interno, invariable y, en algunas ocasiones, ahistórico. La noción de subjetividad, por el contrario , advierte que el sujeto no es una superficie plana y constante sino una figura poliédrica y variable(Gómez, 2002). De esta manera, siguiendo a (F. González, 2005) queda claro que la subjetividad no se reduce a un estado interno, sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y social. Posteriormente, el mismo autor detallaría la existencia de dos momentos no excluyentes en la dinámica de construcción de la subjetividad: el primero de ellos es la subjetividad social y el segundo es la subjetividad individual.

El primer momento está asociado a los contextos sociales en los cuales el sujeto interactúa, en los cuales se construye sentido y se llevan a cabo procesos simbólicos en la relación de los sujetos mismos. En el segundo momento, la subjetividad aparece asociada a la personalidad/identidad en un sentido no lineal, tal y como se explicó anteriormente. En esta perspectiva, el sujeto es reconocido como capaz de reflexionar, de producir y producirse. Por tanto, tiene implicaciones de arraigo psicológico en tanto dimensión de la psique pero no se reduce únicamente a ello. En la subjetividad, siguiendo a Peiró & Beresaluce (2012), el pasado se actualiza en la valoración del presente, en tanto sirve de referente para evaluar lo actual, contexto donde siempre se realiza el comportamiento. En esto consiste la tendencia a la actualización de la subjetividad, en el sentido

de ir complementándose con nuevos elementos de la realidad externa y nuevas posibilidades de un sujeto en desarrollo, es decir, un sujeto inmerso en constantes procesos de subjetivación.

Por procesos de subjetivación , ampliando la definición anterior, y siguiendo a Savransky (2011),se pude entender como la forma mediante la cual individuo o grupo ocupa una categoría que lo vuelve inteligible , por ejemplo, negro, blanco, hombre, mujer, homosexual, heterosexual, inmigrante, musulmán, euro-peo, etc.(Savransky, 2011,p.118). Es decir, proceso por el cual nos vamos convirtiendo en sujetos (Gómez, 2002).

En este orden de ideas, lo subjetivo es el modo de pensar y sentir la persona, donde no impera la lógica secuencial sino su experiencia fenomenológica y su entretejido de relaciones afectivas(Campos, 1998). En concordancia con lo anterior, Luria sostiene que el ser humano es capaz de crear sistemas simbólicos elaborados que mediatizan la relación de la persona con el mundo por medio de la representación. El hombre puede no solamente percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata. En consecuencia, el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata, sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento , (Luria ,1995) citado por Ruiz and Estrevel (2010).

4.4. La construcción de significado: De los nidos del sentido

Para el abordaje acerca de cómo se construyen y comparten significados en torno a un tema particular, en este caso, la educación, es importante puntualizar que la intención en éste escrito es darle relevancia a algunos aspectos psicosociales que, como marco de referencia, servirán como guía de discusión. La aclaración es importante puesto que es basto el tratamiento del tema en el

campo de la lingüística, específicamente en semiótica. No obstante, tomando en cuenta las tres coordenadas expuestas anteriormente (Escolarización, Gubernamentalidad y Subjetividad), se parte del supuesto de que son los significados los sitios en los cuales los sentidos anidan y, por tanto, la construcción del significado es de vital importancia en la configuración de subjetividades toda vez que éstas mismas tienen dimensiones individuales y sociales (las subjetividades también se construyen en la interacción). En palabras de Vigotsky, citado por S. González (S.F.)"el significado es sólo una piedra en el edificio del sentido".

Respecto al sentido, Coll (1988) afirma que el carácter experiencial del sentido, la elección del sujeto acorde a sus necesidades y la articulación que tienen en ellas aspectos de orden psicológico hacen que aquello que se pretende transmitir no sea necesariamente lo trasmitido. En este orden de ideas, subraya posteriormente que el sentido que un sujeto le puede atribuir a cierto tipo de conocimientos que se le ofrecen en la intención de trasmisión no esté determinado necesariamente por capacidades, habilidades o experiencias previas sino que se van definiendo progresiva y conjuntamente el contexto, mediante un juego de representaciones mutuas a las cuales el sujeto les va dando un sentido y, en relación a ello, significa y resignifica su experiencia. En síntesis, "construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones «sustantivas y no arbitrarias» entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Así, la mayor o menor riqueza de significados dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer" (Coll, 1988, p.135).

DeGranpre, citado por Ballesteros (2005) argumenta que el significado sirve de marco del sentido de realidad a medida que nos movemos a través de contextos familiares, y guía la acción de forma que lleva a otros resultados significativos y a anticipar significados. (Ballesteros, 2005, p. 7). Más adelante, para complementar la ilustración anterior, Vygotsky (1973), Citado por Ballesteros(2005), acerca del significado y su construcción, expresa que es un concepto fundamental porque permite aprehender la conciencia humana como totalidad; de ahí la importancia de la estructura semántica de lo humano y la idea de que el significado es la generalización de la palabra en la relación con otros(Ballesteros,2005,p.2).

Gergen (1996) expone que para muchos semióticos la unidad fundamental de significado se halla contenida en la relación entre significante y significado; no está colocada dentro en una de las dos unidades individualmente, sino en el vínculo entre ambas(Gergen,1996,p.231). El planteamiento es traído a colación porque sirve, a manera de analogía, para respaldar la afirmación anterior acerca de la naturaleza social del significado. Al decir que el significado se produce en lo social no se quiere decir que es la sociedad la que porta el significado y es el sujeto quien mediante su introducción a la cultura se apropia de él para portarlo y retransmitirlo. De la misma manera que la unidad fundamental del significado se encuentra en espacio de interacción entre el significante y el significado, en una perspectiva psicosocial, es allí donde el significado se construye: no es en lo interno del individuo ni en lo externo de su grupo, es en todo aquello que se produce en las relaciones entre ambos, es decir, en lo psicosocial.

DeGranpre (2000), citado por Ballesteros(2005), se refiere a dos cualidades generales y entrelazadas adquiridas por los objetos y eventos durante la vida de una persona: las cualidades fenoménicas que animan la experiencia consciente (basado aquí en Merleau-Ponty, 1962); y las cualidades motivacionales que guían las acciones, simples o complejas (basado aquí en Donahoe & Palmer, 1994). En este sentido, el significado no está ni en el objeto o evento estimular ni en el individuo, sino más bien en el encuentro (o la interacción) en un momento y lugar particular, en términos del lenguaje de la perspectiva del desarrollo. Es decir, en un contexto histórico y social, el ser llega a ser interpretativo, guiado por el significado, más que a ser racional, guiado por la información. En este punto hay coincidencia con autores como Bruner (1990), Gergen (1994) y otros hermeneutas; igualmente con Lederach (1995) cuando habla de la construcción del significado a través de un acto de comparación entre objetos, eventos o palabras, en línea con autores como, Berger y Luckmann (1998) y Schütz (1993). (Ballesteros, 2005: 5).

Acorde a lo anterior, Sloan (2005) afirma que el contexto ejerce potente influencia en lo relacionado a los aspectos pragmáticos del lenguaje en la construcción de significados toda vez que es a partir de allí desde donde guían su acción las comunidades lingüísticas y culturales. Al respecto, Moscovicci, citado por Sloan(2005) para respaldar su planteamiento, agrega que los

contextos operan difusa y diversamente, por ejemplo, en situaciones en donde los actores tienen diferente nivel social los significados se forman de manera diferente para cada uno de los participantes y este proceso de formación depende a su vez de las representaciones sociales desarrolladas históricamente para cada nivel de grupo(Sloan,2005,p.223). En palabras de Coll (1988), la experiencia cotidiana nos informa que podemos estar en contacto con multitud de hechos, de fenómenos y de situaciones que no existen prácticamente para nosotros, que no significan nada, hasta que, por la razón que sea, se insertan en nuestros esquemas de actuación o de conocimiento adquiriendo de golpe un significado hasta ese momento desconocido(Coll,1988,p.136).

La construcción de significado está relacionada con el dar sentido a algo y relacionarlo con otras cosas que ya se conocen. El propósito de dar sentido a algo está relacionado con dimensiones interpretativas del sujeto, históricamente situadas y que hacen que todo lo que el sujeto se significa esté a su vez relacionado con su propia concepción de los objetos, eventos y situaciones del contexto en el cual se encuentra inmerso. En esta perspectiva, DeGrandpre , citado por Ballesteros (2005), reitera que el significado está en el encuentro histórico con el otro y siempre es relativo y dialéctico, en la interacción entre el individuo y el mundo. El grado de profundidad se va dando en el curso del tiempo a través de la experiencia directa. El significado no sería ni completamente subjetivo ni totalmente objetivo, sino surgiría del intercambio dialéctico.

Pierce, al respecto dice que el significado no es una cosa definitiva, inamovible, sino un proceso demarcado por las constantes negociaciones realizadas por los usuarios entre sí, para acordar e internalizar un significado “común” desde las condiciones socioculturales asumidas por las personas en un momento puntual del acontecer histórico. Un proceso en el que la tríada constituida por el referente, signo e intérprete son fundamentales para la elaboración del significado, en todo caso, para garantizar la elaboración de las representaciones mentales a las cuales arriban los seres humanos, Pierce citado por Gutiérrez(2008,p.692).

Para Gergen (1996), el significado se genera en la mente y se transmite a través de las palabras y de los gestos. Por consiguiente, encontramos que un individuo aislado nunca puede significar; se exige otro que complemente la acción y darle así una función en la relación. En esta misma línea, Pierce, citado por Gutierrez et al. (2008),afirma que el significado no se descubre, sino que el mismo se materializa, gesta y transforma durante una situación comunicativa singular gracias al intercambio lingüístico establecido por los usuarios entre sí (Gutiérrez, 2008,p.692) .

Gutierrez et al. (2008), Argumenta que de todo esto podemos entender que la discusión del significado no se reduce a intentar hallarlo como una cualidad inmanente de las cosas, sino en admitir cómo éste es creado. Además, el mismo autor, acudiendo a Peirce aclara que la naturaleza per se no genera el significado; la cultura, la sociedad, sí. En consecuencia, la construcción del significado depende del intérprete. Adicional a lo anterior y como conclusión general del apartado, el significado se produce en la interacción con otros, de ahí que pueda comprenderse como un concepto del orden de lo psicosocial.

A manera de síntesis, para la comprensión del problema de investigación se proponen inicialmente cuatro coordenadas que, metodológicamente, orientarán las discusiones: escuela, gubernamentalidad, subjetividad y significado. Cada una de estas categorías trae consigo unos desarrollos, como marco referencial, que aportan soporte conceptual a las discusiones. En el caso de la escuela, se ha trazado una línea expositiva para dar cuenta cómo una estrategia educativa fue impulsada hasta convertirse en un formato global. En el mismo orden, cómo las mentalidades de gobierno y el discurso gerencial ven en La Escuela una oportunidad de promover los valores de los estados nacionales y estos intereses como se ven reflejados en los ideales de formación de la sociedad occidental en la promoción de cierto tipo de subjetividades.

Relacionado con la noción de subjetividad se anuda el concepto de procesos de subjetivación, toda vez que, en la promoción de cierto tipo de subjetividades, se puede pretender imponer ciertas formas del “deber ser”. No obstante lo anterior, la posibilidad de elegir, de subjetivarse, le otorga la posibilidad al sujeto de ser genuino, de ser excéntrico.

Por último el concepto de significado como aquello que se gesta con otros en relación a algo, sostén de los sentidos que los sujetos le dan a su experiencia.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

- Comprender los significados acerca de la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior de la ciudad de Medellín.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar los significados acerca de la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior de la ciudad de Medellín.
- Describir los significados acerca de la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior de la ciudad de Medellín.
- Analizar el proceso de construcción de los significados acerca de la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior de la ciudad de Medellín.

6. METODOLOGÍA

Para la estructuración del diseño metodológico, se tomaron en cuenta varios elementos para buscar la comprensión de los significados compartidos en torno a la educación por sujetos escolarizados en un contexto institucional específico, problema que se pretende resolver en el presente ejercicio investigativo. En este orden de ideas, se incluyen los conceptos de paradigma (Lincoln & Guba, 2002; Vallés, 1998) , enfoque(Colás, 1994; Sandoval, 2002), estrategia metodológica (Sandoval, 2002) y técnicas de generación de información (Buendía, 1998; Sandoval, 2002; Vallés, 1998).

Es importante iniciar con el concepto de paradigma puesto que, en ciencias sociales, configura un marco referencial para la comprensión de la realidad, una propuesta de la relación que se establece entre quien investiga y su objeto de investigación y el establecimiento de unas rutas y procedimientos que permiten llevar a cabo el estudio. Cada uno de estos elementos que componen un paradigma (ontológico, epistemológico y metodológico, respectivamente) y su múltiples relaciones entre ellos, son definidos por Lincoln y Guba (2002, p.13) como “un sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales”.

La presente investigación se enmarca en el paradigma constructivista, el cual tiene como planteamiento central que las realidades se comprenden en tanto construcciones relacionales, subjetivas e intersubjetivas, social y experiencialmente fundamentadas (Lincoln & Guba, 2002). De esta manera, operará como supuesto para la investigación que las concepciones del mundo social y sus fenómenos son productos de construcciones sociales cuya comprensión se da gracias a las prácticas sociales y al lenguaje. Así, las realidades construidas por los sujetos de investigación, en este caso, no pueden ser generalizadas a otros grupos sociales puesto que los

contextos de sus producciones, su historia e interpretación deben ser comprendidas en las lógicas de su génesis, con sus significados y sus sentidos.

El enfoque de la investigación es cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica(Buendía, 1998; Janice, 2003; Sandoval, 2002). Desde este enfoque se entiende la construcción del conocimiento anudado al contexto socio-histórico y por tanto, para comprender los significados compartidos en torno a la educación en los sujetos participantes de la investigación, estas configuraciones ameritan ser interpretadas (Colás, 1994).

Para lograr lo anterior, el investigador se constituye en el principal instrumento de la investigación y sus reflexiones acerca de cómo se configura el mundo social y el origen de sus fenómenos, permiten comprender que sujeto y objeto no se encuentran separados radicalmente y hacen parte de las mismas realidades. Por tanto, la subjetividad del investigador está presente durante todo el proceso.

La participación activa y la relación sujeto investigador – objeto investigado permiten que el lugar del investigador no sea el de mero espectador, el sumergirse en la diversidad de pensamientos y versiones, el asumir que para hablar de la cotidianidad el experto es el otro, permiten favorecer una dialéctica entre la experiencia del investigador y la de los sujetos participantes para generar la emergencia de otros significados relacionados con el problema y la ampliación de su horizonte comprensivo. De esta manera se busca comprender los significados compartidos en torno a la educación en sujetos escolarizados de una institución educativa de educación superior local, contrastados con unos referentes teóricos iniciales y con las experiencias del investigador.

Para la generación de información se emplearon la entrevista en profundidad y observación participante, las cuales, según Sandoval (2002) se constituyen en técnicas adecuadas y de mayor empleo en la investigación cualitativa para dar cuenta de sentidos y significados acerca de un fenómeno.

La fase de generación de información se realizó en dos momentos: una primera fase se abordó con una guía de entrevista sobre significados de educación, en la cual participaron 11 sujetos. Posteriormente, derivado del análisis preliminar de las entrevistas iniciales se estableció una segunda guía de entrevista para profundizar en algunos aspectos sobre los cuales se requirió mayor ilustración para la construcción de las categorías de análisis. En esta segunda fase participaron 12 sujetos, para un total de 23 unidades de trabajo. Algunas de las entrevistas se desarrollaron con dos o tres sujetos en simultáneo.

La selección de los sujetos se realizó aleatoriamente, sin tomar en cuenta criterios de sexo, edad, semestre académico, programa cursado, entre otros. La única condición común es que todos los sujetos acudieron al servicio de Bienestar Institucional en búsqueda de orientación acerca de aspectos relacionados con su elección profesional.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato digital y posteriormente procesadas en texto escrito. Así, las experiencias consignadas en los relatos transcritos fueron convertidas en datos cualitativos con el fin de construir las categorías descriptivas y emergentes mediante la utilización del software para el análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

El proceso de transformación de datos comprendió un primer momento de descontextualización, en el cual se llevaron a cabo procedimientos para tematizar, segmentar y codificar los testimonios consignados en las entrevistas. En este momento de microanálisis, se buscó identificar los significados que los participantes del estudio realizan acerca de sus experiencias.

Los segmentos y códigos fueron extraídos del contexto original del discurso y ubicados en categorías descriptivas que dieran cuenta de algún tipo de relación entre los mismos. Estas categorías a su vez fueron relacionadas entre sí conformando categorías axiales.

En un segundo momento, se construyeron redes de relaciones en una interfaz gráfica proporcionada por el software anteriormente mencionado para mapear las relaciones de significado establecidas entre las categorías.

Por último, se realizó un momento de recontextualización, donde se realizaron procedimientos de categorización y la escritura de los textos que exponen los hallazgos y las conclusiones. La lógica fundamental que se empleó a lo largo de esta fase fue el diálogo que se estableció con los datos y durante las discusiones llevadas a cabo con jefe de línea de investigación, la información obtenida en los discursos de los sujetos participantes de la investigación, el marco de referencia, la revisión de antecedentes y bibliografía complementaria.

Para iniciar con el apartado de la presentación de los hallazgos, a manera de convención, se eligió la letra E, seguida de un número, para nominar la pertenencia del testimonio de un sujeto a una entrevista específica. De forma complementaria, se elige la letra S para nominar a un sujeto participante, seguido de un número, que indica distinción de testimonios de distintos sujetos en un mismo espacio de entrevista. Ej. E4, S2 se lee “Entrevista cuatro, sujeto participante 2”.

7. HALLAZGOS

En el apartado a continuación se presentarán los resultados de la investigación en el esquema propuesto en la metodología. Inicialmente se encuentran descriptas cuatro categorías de primer orden, que emergen de la sintonización de los testimonios de los sujetos participantes de la investigación. Seguidamente, cada una de estas categorías contiene categorías de segundo orden, las cuales a su vez contienen microtendencias. Cada una de las categorías de primer orden tendrá una breve introducción en la cual se ilustrará la manera como se entienden algunos conceptos claves para la lectura de lo que aquí se propone como problema de investigación junto con la descripción de las categorías de segundo orden y microtendencias que se encuentran en la categoría general. La enunciación de estos elementos no necesariamente se encuentra al inicio de cada subtitulo puesto que, en algunas ocasiones, se hace referencia a citas textuales o referenciales de otros autores para introducir el tema. Como estrategia complementaria, los resultados derivados de los testimonios se irán articulando a los hallazgos y planteamientos de diferentes autores de otras investigaciones y textos. Finalmente, se concluirá con un apartado referido a consideraciones generales acerca de la investigación y el planteamiento de algunas cuestiones para la discusión.

7.1. INSTITUCIONALIDAD

Siguiendo a Herrera (2004) , son dos las tradiciones del pensamiento que se pueden identificar en el tratamiento reciente de las instituciones. La primera de ellas es de origen económico y la segunda de origen sociológico. En las concepciones económicas, siguiendo al mismo autor, las instituciones son de origen exógeno y se constituyen en un marco de constricción sobre las acciones individuales. Por otro lado, las concepciones sociológicas, aquellas que bordean los intereses del presente estudio, plantean el origen endógeno de las instituciones, en una complejidad de relaciones sociales y cuyo interés fundamental radica en el estudio del origen mismo de las instituciones. Más adelante, Herrera, citando a Gallino (1993) y a Cavalli (1996),

ilustra al menos tres características esenciales de las instituciones: son modelos de comportamiento dotados de normatividad, con duración temporal y cuya dinámica es resultado de la intersección de procesos espontáneos y queridos, que reflejan las necesidades y los requisitos funcionales de la sociedad (Herrera, 2004, p. 53-54).

Al respecto, Luckmann (1968) afirma que las instituciones son construcciones cognitivas que controlan las acciones de los seres humanos independientes de toda normatividad explícita para controlar dichas acciones, fundamentadas en los hábitos y relacionadas con la existencia de una vida social ordenada. Adicional a ello, las instituciones poseen una estructura interna diferenciada, identidad definida, son reconocibles para sus miembros y para aquellos que están por fuera de ella (Maldonado, 2008, p. 16).

Zucker (1997), citado por Vergara , define la institucionalización como la trasmisión de lo que es socialmente definido y a través de aquello que es significado por otro, que en la transmisión puede ser asumido como parte dada de la realidad, lo que podría entenderse como una visión conservadora del origen institucional (Vergara, 2001). Para complementar, Mead, citada por González (2008) indica que en la institucionalización puede verse subjetivamente lo que el individuo tiene de los demás. Por otro lado, puede verse también objetivamente en tanto fórmula organizada, preexistente y sobreviviente pero que el individuo puede cambiar (González, 2008: 108). Lo anterior se corresponde con los planteamientos de Luckmann, quien propone instituciones inestables y sometidas a procesos complejos (Marcuse , 1964) y en constante evolución, en la búsqueda de preservar y mejorar la vida humana.

En el entramado anterior, adquiere fundamental importancia la institución educativa puesto que, como escenario de transmisión cultural por excelencia, no es ajeno a las complejas dinámicas sociales y en ella se libran permanentes gestas entre lo que es instituido para las personas y aquello que es instituyente, entre los significados y las significaciones, en los universos de

sentidos de los cuales son dotadas las experiencias, de los procesos de subjetivación , del trasegar en los mundos de la vida (Schütz ,1392).

En este apartado se encuentran agrupadas las subcategorías relacionadas con dimensiones de la educación, el lugar de la institución escolar, el papel que desempeñan los docentes en la vida escolar y los mitos que se construyen en torno a las instituciones educativas. Estas cuatro subcategorías son el eje articulador de la categoría Institucionalidad, entendida por los sujetos participantes de la investigación en un contexto educativo como una serie de realidades naturales y concretas que si bien se pueden diseccionar para observarse si se quiere a partir de sus componentes, poseen una característica: poseen principios inamovibles.

Es por lo anterior, que los testimonios inician con el reconocimiento de una serie de procesos que hacen parte del espectro educativo y finaliza con una carga cultural importante y enquistada en el imaginario social de nuestra sociedad: a mayor conocimiento, mayor progreso.

7.1.1. Dimensiones de la educación

En los testimonios de los sujetos entrevistados aparece una suerte de disección de la educación relacionada con su génesis por un lado y una especie de etapas anudadas al proceso educativo, por el otro. Como dimensión significativa de la educación aparece aquella relativa a preceptos y disposiciones morales: la introyección de valores, normas, principios, lineamientos para el deber ser, entre otras, son reconocidas por los sujetos como soportes fundamentales de la educación. Todo lo anterior con un matiz: todo el referente moral hace parte de la transmisión cultural y la responsabilidad delegada es a padres de familia y/o grupo primario.

> “Me atrevería a decir que la educación empieza desde casa, las bases y ya después vamos teniendo una educación formal que es ya el estudio” E15, S1.

En la perspectiva propuesta por los sujetos, la introyección de preceptos morales, de principios, de lineamientos, son el punto de partida para que las demás dimensiones puedan favorecer los procesos formativos. En síntesis, aquello que no se aprenda a soportar desde el hogar, difícilmente será objeto de las reflexiones del sujeto, lo cual se corresponde con los planteamientos de Billard (2002,p.173) “Cuando la familia no educa, todo está perdido, ya que ninguna institución, escuela u otra, podrá rehacer lo que no haya sido hecho. Esto quiere decir que la educación dada por las familias es la más importante de todas porque ella es irremplazable”.

> “A medida que a uno le van enseñando [la familia] le van diciendo ciertas cosas a uno y le van… como que a usted le dicen como es la sociedad entonces usted se va moldeando con lo que le están diciendo” E18, S1.

Nassif, citado por Suárez (2007) argumenta que este tipo de educación puede entenderse como aquella que está dirigida por las relaciones del sujeto con su ambiente, cuyo eje nuclear es la adaptación. Esto es, la manera en que el hombre logra vincularse a su medio y la influencia que puede ejercer sobre él. Así, el primer ámbito de interacción al cual los sujetos participantes de la investigación le refieren importancia fundamental es al familiar, en tanto escenario en el cual pueden los sujetos adaptarse a su entorno y construir aprendizajes útiles para su desarrollo personal y social.

Continuando con Nassif, aparece otro tipo de educación: la educación formal. Al respecto el autor argumenta que es más restringida con la funcional o pragmática, si así se quiere, que es sistemática y que se institucionaliza en la escuela. Este tipo de educación requiere de la voluntad

del hombre para perfeccionarse, su interés de formarse, en complejizar los procesos psicológicos superiores (Ruiz , 2010,p.4).

Los testimonios de los sujetos acerca de la institución escolar dan cuenta de su concepción como un espacio en el cual se pone en juego todo el bagaje social que han construido los sujetos en su interacción con su grupo familiar y personas cercana. En ella, comienzan a amalgamarse intereses formativos académicos, formales con intereses formativos basados en la ampliación del horizonte experiencial y en todo aquello que los sujetos asumen para sí de las situaciones de la vida a las que deben enfrentarse, valga la aclaración, tanto en los entornos escolares como por fuera de ellos.

> “A uno solo en la academia no aprende pues en si lo que hace uno en la carrera si no que aprende otro tipo de cosas relacionadas con los compañeros, aprender a ser responsables, estudiar y quizás eso lo aplica a la vida de uno” E14, S1.

La dimensión ética de la educación, en la voz de los sujetos entrevistados, aparece en la interacción entre las situaciones que deben abordar en cumplimiento de ciclos escolares y planes de estudio, sus vivencias, las reflexiones que ello suscita y la valoración que hacen de estas experiencias al momento de ponerlas su servicio para mejorar condiciones de calidad de vida, en lo académico , en lo relacional y en todo aquello que dentro de la institución escolar puedan introyectar para su beneficio y el de sus entornos cercanos.

> “Una persona educada debe ser íntegra en todos los sentidos, no solo en lo académico si no en lo moral y en lo ético” E16, S1

> “Como miembros de una sociedad debemos de tener reglas y respetarlas” E17, S1.

En el reconocimiento de las normas, la institución escolar tradicionalmente ha jugado un papel preponderante. Fundamentalmente La Escuela y su formato, despliega formas de organización y propuestas de interacción en un escenario que aboga por la construcción y mantenimiento de ciertos valores y principios acorde a lo que la sociedad espera de los sujetos, de sus ciudadanos.

7.1.2. Lugar de la institución escolar

Siguiendo a Ruiz (2010), la educación puede definirse como el desarrollo artificial de las personas, siendo la institución escolar, por el peso que tiene en nuestra sociedad, uno de sus escenarios por excelencia.

La institución escolar es comprendida por los sujetos participantes de la investigación como una serie de ciclos sucesivos que se tienen que cursar. A cada ciclo le atribuyen unas propiedades específicas y, en una perspectiva de proceso, cada ciclo tiene que surtirse antes que otro. La institución escolar tiene como objetivo contribuir a que las personas tengan una formación adecuada.

Follari (1996) plantea que los escenarios escolares, la escuela, tiene como objetivo el sostenimiento, la consolidación y la transmisión de los valores y principios de una sociedad. De esta manera, toda sociedad fundamenta sus lazos sociales en esta dinámica, elemento básico de la cohesión social y como elemento de perdurabilidad en el tiempo de sus principios. En virtud de lo anterior, los sujetos participantes de la investigación reconocen que estos objetivos de la educación dependen de la disposición que tengan las directivas para ayudar a las personas a sacar adelante su proceso, del papel que juega la institución escolar en la articulación con los elementos que se traen desde la familia y de la elección de cada persona, de la actitud que cada uno asume por su propio proceso. Derivado de lo anterior, la institución escolar debería estar al alcance de todas las personas en tanto escenario para la formación, para aprender a comportarse en sociedad.

> “El proceso mío educativo como toda persona yo digo que comienza desde lo primario... desde pre-escolar, pasando por la escuela, el colegio la universidad” E16, S1.

> “En el bachillerato te enseñan es como lo básico porque te enseñan lo que uno necesita para sobrevivir por decirlo así” E6, S1.

> “A nivel laboral que también como que hace parte de una formación de uno por lo que te decía que ellos de cierta manera vos por ejemplo si no llegas a un horario adecuado te van a echar, si vos no sos cumplidor de una norma interna te van a echar o te van a sancionar, entonces eso también hace parte de que uno se pula y de cierta manera se forme en aspectos que quizás uno falla” E14, S1.

En concordancia con los sujetos participantes de la investigación, Billard argumenta que es la escuela en su totalidad la que educa, y no una enseñanza particular. La escuela en su totalidad, es decir, las edificaciones, la vida escolar, la relación entre maestros y alumnos, el papel particular de los padres, (la camaradería), en una palabra, todo. Incluido el ambiente general (Billard, 2002, p.174). Por otro lado, afirma que la escuela le sirve a la familia, al estado y a la sociedad civil en tanto promesa de porvenir para las generaciones jóvenes, ciudadanos acorde a los valores promovidos por el estado y generando las condiciones para la construcción de actores eficaces. La parte significativa de estos tres escenarios radica tanto en la similitud de las percepciones sobre el papel de la escuela para los sujetos participantes de la investigación como en lo discutible de los planteamientos, asunto que será retomado más adelante.

> “Pienso que es una obligación del estado dar estudio a toda la gente, pero que todas las personas se vean obligadas no estoy de acuerdo, el que no quiere no se puede obligar” E15, S1.

De la universidad, como institución escolar, indican que es allí donde verdaderamente el sujeto se enfoca, donde todas las bases construidas en los ciclos anteriores se ponen en juego y como un espacio de alto valor. Sin embargo, es también el ámbito universitario tomado como un escenario versátil, que algunas personas habitan según sus intereses, no necesariamente académicos.

> “La universidad que es donde verdaderamente es donde uno se enfoca” E15, S1.

> “En la universidad hay unos que vienen a aprender otros a conocer otros a jugar, otros a quemar esa etapa” E13, S1.

Es común encontrar en los testimonios de los sujetos una serie de críticas relativas al papel del gobierno en la educación, a las dificultades del sistema educativo, a los dilemas que les plantean sus vidas en la Institución en relación a si aquello que están estudiando les va a servir para algo o, si por el contrario, entrarán a hacer parte de la misma dinámica de necesidades insatisfechas que tienen amplios grupos sociales en nuestra sociedad. Al gobierno le confieren un lugar de obstáculo, una instancia con la cual es difícil negociar cambios sociales importantes, sobre todo en materia de educación y con el cual los grupos sociales a veces tienen que pasar a las vías de hecho para que sus demandas sean tomadas en cuenta.

> “[Hablando de educación] Es muy difícil llegar a acuerdos con el gobierno” E11, S1.

> “[Relativo a la reforma de la ley 30] Para poder que el gobierno escuche el pueblo mire que se presentan huelgas, cosas así raras para poder que los escuchen esa es la única forma en que los escuchen y eso que a veces ni ponen cuidado” E12, S3.

Es importante anotar, relativo a lo anterior, que las reacciones que ha causado en nuestra sociedad las discusiones sobre las reformas a la ley 30 que se han dado finalizando 2011, sobretodo en el movimiento estudiantil, ha generado que el tema de la educación haya estado en boca de universitarios cuya oposición a las iniciativas gubernamentales en esta materia fue frontal, al punto de lograr hacer que el gobierno retirara el proyecto de ley con un prologado cese de actividades. Esto ha hecho que el gobierno, controlador por excelencia de las políticas de estado que dictan cómo la educación debe impartirse, nombrado por los participantes de la investigación como uno de sus actores fundamentales, aparezca como antagonista de la misma, influencia que se traslada a la percepción que tienen los estudiantes de la institución educativa y de la institucionalidad. Acorde a lo anterior y en concordancia con Vasco (2006), esta percepción tiene bases fundantes en los mismos discursos de los dirigentes, en los cuales la inversión en educación siempre está ausente en cambio no el gasto militar y de defensa. Adicional a lo anterior, la institución educativa es percibida como cómplice del estado en esta empresa.

> “Creo que la educación la han dejado en un segundo plano y las instituciones pues creo que van muy de la mano con el estado entonces veo que ahí falta” E15, S1.

En un nivel posterior, hay una crítica frente a la posición de los directivos de las instituciones educativas que han ido descuidando el interés en la formación para relegarlo a temas netamente de rendimiento académico o a intereses mercantiles, actitud relacionada directamente con la dinámica expuesta anteriormente. Esto hace que los sujetos se planteen inquietudes acerca de la correspondencia que guardan los planes de estudios de los proyectos que eligieron con sus verdaderos intereses, cuestionan el tener que cursar asignaturas que no están en las perspectivas de lo que conciben como su desarrollo y reprochan la actitud de quienes dirigen para tomar cartas en el asunto.

> "Pienso que en estos momentos la educación se está encaminando sólo a nivel académico" E15, S1.

> "Uno tiene que ser consciente de que lo que le importa al país es el dinero, tener plata" E7, S3

> "Esas materias que son relleno lo ponen a perder a uno entonces lo atrasan, entonces ese es el problema. Fuimos al concejo administrativo, hicimos una carta pero eso no sirvió de nada, ni siquiera se tomaron la molestia de mirar que era lo que pasaba, porque así fue" E13, S1

Malagón (2008), acerca de los paradigmas sobre los cuales se edifican las universidades, indica que uno de ellos ha evolucionado directamente de un estilo tradicional, reproductor y preservador de la cultura. Una universidad moderna (hija de la modernidad) como productora de conocimientos para generar las grandes transformaciones económicas y construir la plataforma socio-institucional que garantice ciertos modos de producción. Esto, en términos de formato, contiene las mismas características de la escuela descrita por Pineau (1996), anteriormente citado. Dicho sea de paso, la tendencia unificadora de las universidades de Latinoamérica, ancladas en

los ideales modernos y diseñadas bajo el formato Escuela, traiciona la educación cuando pierde su norte, su intención formadora, para erguirse como bastión de defensa de la propuesta de los estados nacionales en la imposición de un modelo económico, de una perspectiva única de desarrollo, desconociendo los cambios sociales, las necesidades de de las personas y de sus entornos, lo cual es evidenciado por los sujetos en su discurso.

Así, en una perspectiva de derecho, los sujetos reconocen en la educación un camino para el desarrollo personal y, por tanto, para el desarrollo social. Indican que el gobierno debería hacer mayores esfuerzos para mejorar las condiciones de acceso si quiere tener una perspectiva de futuro diferente a la que está proponiendo actualmente.

> "Como influye el gobierno para la educación y que cada vez la están pordebajeando y cada vez dan menos esperanzas para que una persona estudie y se gradúe y que sea más" E7, S1.

> "El gobierno no ha hecho mucho como por las personas de bajos recursos" E11, S1.

> "Si Colombia quiere llegar en un futuro a ser un país desarrollado, pues primero que todo debería darle los recursos a la gente que no tiene la opción de entrar a la universidad" E11, S2.

Con especial énfasis, cuando se refieren a los actores de la educación, los sujetos participantes de la investigación hablan de la labor que desempeñan los docentes en la educación, su papel en la trasmisión de conocimiento y las responsabilidades que, como representantes del saber, tienen en el escenario educativo.

7.1.3. Lugar del docente

La escuela es un espacio de socialización en el cual, como se mencionó anteriormente, conviven varios actores, todos en relación. El docente es uno de esos actores y juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en la intención de transmitir contenidos, en la construcción de saber, como en la generación de conocimiento. La afirmación anterior implica considerar que tan importante como asuntos relativos a infraestructura, dotación, espacios, planes de estudio y demás, están en juego los valores, convicciones, ideales y motivaciones del docente, así como los alumnos, en calidad de sujetos activos. Esta mediación que se produce entre ambas dimensiones es lo que Díaz (2006) nombra como saber pedagógico.

El saber pedagógico, exige al docente reflexión sobre su práctica, reconocimiento del contexto y posibilidades de evolución y transformación. Incluso, el ejercicio que se haga de este proceso de estructuración y reconfiguración constante tiene un amplio impacto en la percepción que los estudiantes se forman acerca del docente como persona y de la manera de ejercer su profesión.

Existen, según los testimonios de los sujetos, docentes buenos, regulares y malos. El vínculo que establecen los estudiantes con los docentes, la dimensión afectiva, juega un papel preponderante.

> "Uno recuerda a los profesores que lo marcan a uno, o sea tanto por lo bueno o por lo malo, tanto el más buena gente y el más querido hasta el más mala clase que uno ni le podía hablar y el más teso que uno todo lo que le preguntaba lo sabía o el que mejor enseñaba, porque no siempre el que más sabe es el que mejor enseña" E7, S1.

> “Me he cruzado con profesores que a la final tienen esa combinación de la que estamos hablando, son muy profesionales y muy éticos, también me he cruzado con profesores bastante arrogantes y esas son el tipo de personas que uno nunca olvida en la educación” E16, S1.

> “He tenido profesores que no solo se dedican a dar clase si no que también se preocupan por los estudiantes en si” E18, S1

La actitud constituye un insumo inicial para un vínculo que puede ser tan primario como significativo para el estudiante. Experiencias positivas y negativas tienen impacto en la vida de los sujetos pero, para este caso, los testimonios muestran una tendencia amplia a recordar a aquellos docentes que en algún momento de la relación, tuvieron actitudes que para los sujetos son reprochables: malos tratos, agresión verbal, abusos de poder, mal ejemplo, entre otros, son referidos por los participantes de la investigación al momento de hablar de sus experiencias con docentes.

> “Hay docentes que todavía son muy agresivos y que no transmiten como ese concepto de educación a los estudiantes” E13, S1.

> “Ella estaba equivocada en algo y como a mí no me gustan las injusticias yo le dije profesora esto es así ,así ,así y pasa esto... a ella no le gustó y ya dijo que era la profesora y me hizo perder el año” E11,S2.

> “Yo recuerdo que cuando estaba en once una profesora de matemáticas yo solo perdí un periodo y es injusto que porque una vez le haya contestado... así como dice uno como estudiante se la monten y por eso ella no me haya dejado graduar con honores... ella me dijo "pues por mí se queda hasta enero" y si no hubiera sido porque a eso se le montó demanda y todo me hubiera graduado por ventanilla” E12, S1.

Silva (2004) argumenta que los profesores, portadores de un saber, hablan para otros que no saben (idea promovida por el discurso moderno). Los que no saben, que institucionalmente han sido puestos en esa posición, se frustran ante la imposibilidad de contribuir a la construcción de conocimiento puesto que el profesor es el vehículo socialmente válido para presentar contenidos, esperando que los alumnos los devuelvan, ojalá invariablemente, en una prueba o examen. De esta manera el saber queda reducido a un ejercicio de memoria y su incumplimiento es generador de reprobación. Entre tanto, el acto de enseñar obedece al ritmo que va de la repetición al aula y del aula a la repetición; enseñar pasa a corresponder un círculo expreso en el camino que va del texto a la prueba y de la prueba al texto. En este proceso casi no existe aprendizaje, cuando mucho, lo que tenemos es el movimiento de copia, de reproducción, por tanto un movimiento de lado a lado en la relación saber/ realidad (Silva, 2004,p.16).

> “Hay algunos que sí, yo lo he dicho y me ha pasado, pues no voy a decir nombres pero hay unos que por ser unas eminencias conocedoras del tema y buenos en lo que hacen, porque tampoco se les puede desmeritar eso, se dan el lujo de poner a perder todo el grupo, un grupo de 20 que solamente pasen dos o tres personas eso ya pues uno dice pero que pasa aquí pues juntaron a todos los brutos” E13, S1.

En la educación, el ejercicio del poder juega un papel preponderante. Siguiendo a Zuleta (1995), es usual que en las instituciones educativas se entienda el poder en manos de una autoridad que lo detenta acompañado de un conglomerado subyugado por esta. Sin embargo, si la escuela

normaliza, controla e insta a reproducir acciones no es porque ella en si misma contenga el poder. Como lo explica Foucault (1976), el poder no lo encarna una persona o lo posee una institución naturalmente; el poder es una condición/posibilidad que un grupo social el entrega a una persona, grupo o institución para que lo o los represente. En este sentido, son los mismos estudiantes los que terminan siendo oprimidos por un poder que ellos mismos otorgan, ordinariamente de manera incondicional o por tradición. Entre otras cosas, la misma relación asimétrica propuesta en la modernidad entre docentes y estudiantes, permanece en el imaginario social y contravenir a un docente en sus apreciaciones es prácticamente un sacrilegio. Este nuevo estatuto del maestro en tanto que autoridad moral implica que además de poseer conocimientos sólo él tiene las claves de una correcta interpretación de la infancia así como del programa que los colegiales han de seguir para adquirir los comportamientos y los principios que corresponden a su condición y edad (Varela , 1991, p.9). Lo anterior, acompañado de un respaldo irrestricto al docente en detrimento del reconocimiento del lugar del estudiante como interlocutor válido, genera una sin salida en las intenciones de mejorar las condiciones del sistema educativo en tanto no hay posibilidad de retroalimentación.

Exponen los sujetos, desde su perspectiva, que para ser docente se necesita vocación: querer enseñar, estar dispuesto a brindar ayuda a otros. Además indican que no quien más sabe es quien mejor enseña. En la misma línea señalan que incluso hay docentes a los cuales como personas les falta mucho por mejorar ya que piensan que el conocimiento es para pasar por encima de las personas o, lo que es más reprochable, docentes que sabiendo que tienen la responsabilidad de enseñar no se preocupan por cualificarse en sus áreas de saber ni se interesan por los elementos pedagógicos básicos que les permitan llevar a cabo su labor de una manera adecuada.

> “Muchos profesores no han hecho una maestría o lo necesario para ser profesor”
> E7, S1.

> “Uno también dice si todos van a ser malos como este no quiero seguir estudiando, porque son personas que influyen” E7, S3.

Los docentes que hoy ejercen la labor educativa en las escuelas son personas que discurrieron su escolarización en un marco de consenso que aseveraba el valor positivo de la escuela, como la construcción de una sociabilidad optimista y próspera. Los alumnos que hoy pueblan la escuela rechazan este postulado, mediante diversas modalidades de resistencia al mismo (Zaccagnini , s.f, p.9), negándose a estar sometidos a encuadrarse en normas preestablecidas que o no conocen o para las que nunca fueron llamados a discutir y se encuentran, en buena medida, indefensos ante la mirada clasificadora, disciplinada y sancionadora de los educadores, obligados a reflejar las palabras de los profesores y a reproducir las palabras de los escritores, se les priva de crear, de reinventar, de ser protagonistas en la fascinante experiencia de leer el mundo (Silva 2004,p.16). Lo anterior pone a la institución educativa en una encrucijada: docentes enseñando lo que les enseñaron a ellos para personas que, entre tanto, han aprendido otras cosas, las cuales no se les parecen a las que pretenden que aprendan; un sujeto configurado por un mundo que ha roto sus moldes culturales y los correspondientes referentes de su producción (Gimeno , 1996).

> “Los profesores pueden aportar pero creo que ya en estos momentos se están enfocando en algo académico, se están enfocando en algo más allá de ser un maestro. No les importa sinceramente” E15, S1.

Al respecto, Zuleta (1995) argumenta que ni siquiera el saber ahora es un propósito específico de la escuela; la posición social del maestro, las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, dividido, individualizado que ha roto los lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen ,entre otras cosas porque el carácter elemental de las conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impiden(Varela, 1991, p.9), consecuencia también de la modernidad, en donde la individualización y el descuido de las

relaciones sociales , del respeto por el otro, han campeado de institución en institución. Todos estos asuntos son asumidos con una suerte de desencanto por los sujetos participantes de la investigación que, aunque reconocen falencias en sus docentes tanto en temas actitudinales como de actualización de contenidos, identifican desinterés de las instituciones y sus representantes por el mejoramiento de sus condiciones de desarrollo, parecen no tener otros caminos a la vista y optan por permanecer allí.

7.2. LA EDUCACIÓN COMO CAMINO

Gimeno, citado por Curcu , afirma que la educación constituye un espacio a través del cual se expresa una particular relación sujeto-mundo y ello nos constituye en seres sociales y culturales. Por tanto, si la educación que es proyecto reflexivamente dirigido, no es pensada como lugar para construir esos pilares de la humanización, quedando apartada de dos de sus funciones antropológicas fundamentales. Es decir, la educación debe ser entendida como cauce y guía de la creación de la sociedad de sujetos humanos (Curcu, 2008, p.197)

"Existe un santo maldito al que estamos sometidos y se llama educación" afirma uno de los sujetos participantes de la investigación, testimonio tomado como introducción al contexto de la categoría La Educación como Camino, en la cual actúan como eje articulador las subcategorías cuyos testimonios ilustran percepciones de los sujetos relacionadas con la educación algo que aporta réditos, ganancias al sujeto, sean estas expresadas en temas económicos o en crecimiento personal. Es por lo anterior que sobre la educación los sujetos se forman unas expectativas y se realizan unas elecciones con un norte común: reconocimiento personal y social. Al parecer existe una distancia bastante considerable en la concepción de educación que promueven los libros de pedagogía, lo que se supone es la práctica pedagógica y la transmisión que se logra hacer del estatuto de la educación y la significación que para las personas tiene la educación en general.

7.2.1 La educación como valor

> "Mi papá siempre me ha dicho que lo único que no se puede dejar es el estudio que es lo más preciado que me puede dejar, es un conocimiento" E4, S1

Respecto al valor de la educación pueden esbozarse tres consideraciones que pueden ser complementarias. De acuerdo con Cabo (2000), los valores no se transmiten teóricamente sino mediante modelos vivos. Lo anterior quiere decir, en la línea de la autora, que no hay valores sin quien los encarne, además que esa encarnación debe suscitar motivaciones para su imitación, para seguir el ejemplo. Billard (2002), sugiere que los valores se propagan a temprana edad y no transitan por la actividad racional sino por el orden afectivo, orientados a satisfacer las necesidades humanas. De forma complementaria, Esquivel (2009) afirma que los valores dependen de la cultura, de la educación y del juicio que se pueda establecer frente a ellos. Por tanto, de la concepción que tengamos de educación se desprenderá consecuentemente el valor que le demos. Si tenemos un concepto pobre de la educación, entonces nuestra valoración será de la misma naturaleza (Esquivel 2009,p.169).

De acuerdo a lo anterior, la educación es un valor positivo en los seres humanos porque aporta al crecimiento personal a partir de la posibilidad de ampliar las perspectivas de comprensión del entorno que les rodea, la valoración del contexto y el establecimiento de estrategias para ayudar a otros (solución de necesidades humanas). En el mismo sentido, Esquivel (2009) expone que la educación como proceso integral tiene como propósito formar al hombre como hombre. Es por lo anterior que en los testimonios de los sujetos participantes de la investigación respecto al valor que tiene la educación, la valoración que hacen de la educación en un sentido amplio, va más allá de las concepciones que se tienen sobre la escuela o sobre la institución escolar y, de acuerdo con

Marcuse (1964), la educación debe de estar orientada a mejorar la calidad de vida de las personas, en este caso puntual, debe de estar orientada a enseñar a unos a ayudar a otros.

> "[Aportes de la educación] Crecimiento personal, de valores, puedo tener muchas cualidades, fomentar a las demás personas una imagen de mi, algo que sea bueno y constructivo para la sociedad" E17, S1.

> "Yo creo que educación podría ser sinónimo de ayudar" E11, S1.

Los testimonios indican que todo conocimiento es importante independientemente del área, toda vez que sirve para la vida y, entre las dimensiones de la existencia, para saber enfrentar el mercado laboral con mejores elementos para la competencia. Lo anterior deriva, desde esta perspectiva, en un insumo base para le construcción de sociedad. Siguiendo a Esquivel (2009), la educación, el ser y el vivir no son asuntos que pueden desligarse del contexto social, económico y político de este momento histórico. Por tanto, es usual en los testimonios de los sujetos participantes de la investigación enlazar aspectos relativos a la formación con las constantes demandas de productividad y competitividad propias de nuestra sociedad.

> "Uno puede llegar con un título que es diferente aplica conocimientos en todas partes lo ven a uno diferente, mejores pagos pues un montón de cosas de beneficios ya una persona mejor formada y todo" E3, S1.

En esta línea, la educación y el ser educado adquieren sentido tanto en dimensiones del crecimiento y desarrollo humano como en la valoración que se hace de la educación como producto del mercado, que pude comprarse con el ánimo de generar recursos, reconocimiento y poder adquisitivo. Sin embargo, señala el autor más adelante que una verdadera educación nos

debería llevar a transformar nuestras circunstancias familiares, sociales, políticas, religiosas, morales, de relación con nuestro planeta (Esquivel, 2009, p.171), más allá de generar acoples con un modelo económico determinado.

El tránsito desde ciclos escolares básicos hasta educación superior y avanzada es casi un imperativo moral en nuestra sociedad occidental. Ingresar a una universidad, ser profesional , son consignas de batalla que se fraguan tanto en las familias como en aquellas personas que, independientemente de si son apoyadas o no, se ven tentadas a tener un mejor futuro vía educación formal, vía escolarización.

> “A través de la educación la gente puede razonar y formar parte de un grupo competitivo” E19, S2.

> “ [educarse] Eso da como orgullo ser alguien más en la vida salir adelante por sus propios meritos”E11, S1.

Ser universitario es un privilegio porque no todas las personas que culminan su bachillerato tienen la posibilidad de acceder a continuar sus procesos formativos en la universidad, aun cuando hay interés de hacerlo. Es reconocido por los sujetos que para desarrollar cualquier actividad económica en la sociedad actual es casi una condición la exigencia de algún tipo de preparación respaldada por una institución escolar, incluso, así los programas académicos no sean de su preferencia o tengan contenidos que no son de su interés. Sea para un mejor futuro económico, como elemento de reconocimiento, como estrategia de formación, estar en la universidad, para este caso, es motivo de orgullo (incluso al margen del rendimiento académico).

> “Me siento privilegiado, porque bueno aunque no estoy haciendo lo que.... bueno la carrera que estoy haciendo si tengo que reconocer que soy un privilegiado por estar en la universidad”. E9, S1

No todas las personas que culminan su bachillerato tienen la posibilidad de acceder a continuar sus procesos formativos en la universidad, aun cuando hay interés de hacerlo. Es reconocido por los sujetos que para desarrollar cualquier actividad económica en la sociedad actual es casi una condición la exigencia de algún tipo de preparación respaldada por una institución escolar. Por otro lado, la asociación de educación= progreso=mejor futuro, legado de la modernidad, permanece vigente no obstante las condiciones sociales actuales.

> “Lo que exige la sociedad que debes tener una formación para poder subsistir hoy por hoy” E14, S1.

> “Usted siempre quiere salir adelante conseguir lo que más pueda tener una solvencia económica siempre y el estudio la da, pues no es completamente seguro pero es un camino para usted poder alcanzar eso” E15, S1.

> “Aparte de que consigue un título profesional todos admiran y tienen como un referente para seguir el estilo de vida de esa persona y que sea íntegra en todos los campos” E16, S1.

Los testimonios anteriores coinciden con los planteamientos de Cabo (2000) quien menciona como elemento de adherencia de las personas a las instituciones escolares el estudiar como condición de vida y proyección de futuro con una consideración implícita sobre el efecto de

movilidad social que potencia la institución educativa y otra valoración explícita al momento de ver en la escuela un medio para la adquisición de estatus y prestigio social (Cabo, 2011, p.4).

7.2.2 Fundamentación de la elección del proyecto educativo

La elección inadecuada de la carrera universitaria a estudiar es una situación que muy frecuentemente presentan los jóvenes y que constituye una de las principales causas que tiene como consecuencia la deserción universitaria. (Fuentes , 2010,p.237). La relación es importante puesto que el presente estudio se realizó con personas matriculadas en una institución de educación superior, con la particularidad que han acudido todas al Bienestar Institucional por dificultades en la elección de su programa académico, en las cuales se presentan conflictos de intereses de diverso orden, como se presentó en la contextualización del estudio..

En esta línea, se puede afirmar que las dificultades en la elección no son gratuitas: Explica Fuentes(2010) que una de las áreas o dimensiones más importantes de la vida adulta, acorde a nuestro contexto social, es el área laboral. Valls (1998), citado por Fuentes (2010), señala que acorde a nuestro sistema económico en el que es muy importante la competitividad, la formación profesional es un elemento clave en el desempeño laboral. En consecuencia, Para elegir los proyectos de formación, los sujetos participantes de la investigación ilustran variedad de consideraciones, que van desde aspectos vocacionales mediadores en la elección hasta elecciones tomadas sobre la base sin fundamento diferente al ingresar a una institución universitaria.

> “Muchas personas es el error que cometen y es dejar ya para lo último ya en once elegir la carrera y debería de ser con mucho tiempo de anticipación saber qué es lo que quieren, investigar sobre la carrera para saber si es la adecuada” E19,S2.

> “Yo no sé porque elegí esta y la otra porque si tengo otros gustos, y no son algo como que quisiera hacer como para toda la vida y es algo que no lo veo como sostenible” E4, S1

De acuerdo con los testimonios de los sujetos participantes de la investigación, por lo general tal elección se realiza durante el bachillerato. Sin embargo, también en otros momentos de la vida puede requerirse retomar tal decisión ocupacional. Tal es el caso de los alumnos universitarios que una vez que ya están estudiando una carrera se dan cuenta que ésta no corresponde con sus habilidades, con sus intereses o con sus expectativas laborales, y prefieren desistir de dichos estudios y comenzar a buscar otro camino profesional. Posteriormente , siguiendo a Fuentes , la elección de una profesión a desempeñar en el futuro no siempre resulta fácil y a menudo se realiza con base en criterios irrelevantes (Fuentes, 2010, p.237).

Dentro del aspecto motivacional relativo a la elección de un proyecto educativo formal, se destaca un punto de anclaje potente: el gusto. Sin embargo, el gusto está asociado a dos condiciones : el fortalecimiento que se pueda realizar en las instituciones educativas o laborales para soportar la elección y el apoyo que brinden las familias a la hora de respaldar las elecciones de proyecto formativo.

> “Usted puede estar estudiando una carrera, pero si no le mete ganas, si no le mete empeño no va lograr lo que quiere uno para todo necesita ánimos saber lo que va lograr y pasar la meta que uno quiere” E11, S1.

> “Para uno estudiar tiene que ser que le guste, porque si no le gusta y le da dinero siempre va a vivir como con un remordimiento de porque no escogió otra carrera” E17, S1

Como aspecto positivo, los sujetos destacan que si aquello que se elige es algo que al sujeto le gusta, es probable que las acciones que se realicen para desarrollar su proceso formativo deriven en experiencias satisfactorias.

> “Cuando uno quiere lo que hace le va muchísimo mejor” E15, S1

Acerca del papel de que juegan las instituciones en las elecciones, los testimonios de los sujetos apuntan a la importancia que tienen los ciclos escolares anteriores en la fundamentación de la elección. Algunos de ellos exponen cómo su elección estuvo ampliamente influenciada por el gusto asociado a asignaturas cursadas en sus planes de estudio, experiencia que estuvo presente al momento de valorar opciones a elegir. En este orden de ideas, las universidades e instituciones deben ser claras en lo que ofrecen, y los estudiantes potenciales deben estar en capacidad de tomar una decisión informada (Guzmán ,2012,p.92)

> “Bueno, primero en el bachillerato en el grado once que me gustaba mucho una materia que se llamaba tecnología, pues me fascinaba y me gustaba todos los componentes que tenían las nuevas tecnologías que iban saliendo y era como la carrera que yo tenía en mente, pero desconocía previamente lo que era en si la carrera” E17,S1

> “Estaba en el colegio, estudiaba mucho la parte de sistemas, me gustaba mucho la materia de informática, también aprendí empíricamente a arreglar computadores entonces me gustaba estar en ese campo entonces por eso me decidí a estar en la parte informática” E2, S1

Garza (2005) afirma que las elecciones que hace un individuo durante el período de formación y que influyen en su desarrollo son determinantes en el curso futuro de su vida. Existen sólo unas pocas decisiones que ejercen una influencia tan profunda sobre la vida de los seres humanos como es la elección de una profesión. El éxito profesional de una persona dependerá del acierto de haber elegido la carrera apropiada a su personalidad y habilidades(Garza, 2005,p.43) lo anterior concuerda con lo expuesto por Fuentes(2010,p. 238) y con los testimonios de los sujetos participantes de la investigación en tanto señalan la responsabilidad que tienen los ciclos anteriores previos en la clarificación de algunos intereses relativos a diversos ámbitos de formación y en la importancia de que las personas reconozcan sus habilidades y limitaciones al momento de hacer una elección en educación formal.

Incluso, la clarificación de los intereses, ha llevado a que sujetos que han elegido su proyecto de formación en la universidad y que ven restringidas sus posibilidades de ingreso por dificultades de acceso, encuentren estrategias para cursar programas académicos que guarden relación con su elección, ir adquiriendo conocimientos en áreas específicas de interés para luego , cuando haya oportunidad, ingresar a la opción que tienen definida , llegando a cursar programas académicos de baja demanda con el ánimo de poder transferirse en un futuro cercano al programa académico de interés. Otros, se han dado cuenta en el desarrollo de otras actividades que no están asociadas a su ámbito de formación inicial, que les es más conveniente desarrollar actividades en otro campo para poder enfrentar el mercado laboral.

> “Para no quedarme sin hacer nada he estudiado en el SENA cosas que tiene que ver con lo audiovisual que es Multimedia” E16, S1

> “Yo estudié diseño gráfico y nunca lo ejercí y empecé a trabajar pues en otras cosas y me tocó trabajar en la Pablo Tobón, en la clínica y me tocaba ir a muchas capacitaciones de salud ocupacional y ahí fue donde me enamore de salud ocupacional entonces mi meta es salud ocupacional” E9, S2.

Otros tantos están cursando programas académicos para cumplir con el deber ser exigido por sus familiares, aun cuando han determinado que su proyecto de formación y sus intereses no están alineados con las posibilidades que ofrecen las instituciones escolares.

> “Yo digo si me resultara un trabajo más bien me pondría a trabajar, de hecho una vez yo hablando con mi papá yo le dije que yo quería un carro yo le dije "ah no pa’, cómpreme el camión, ayúdeme a comprar el camión que yo me dedico a trabajar y yo lo acabo de librar" pero por eso, porque no estoy metido exactamente en lo que es” E9, S1.

Por último, hay sujetos que realizan sus elecciones trazando una línea afín con sus posibilidades de ascenso laboral, bien sea porque están ligadas a su gusto, a su vocación o porque lo consideran estratégico para su vida.

> “Tengo muchas oportunidades para desempeñarme en mi carrera y aparte de eso la elegí yo sola, mis papás me apoyaron y me dijeron que yo era libre de escoger lo que quisiera y de estudiar lo que a mi realmente me gustara” E11, S2.

> “La agropecuaria si me gusta pero me empecé a encaminar por otro lado, y yo dije pues bueno la agropecuaria igual me sigue gustando pero yo veo que esto lo puedo cambiar” P13, S1.

7.3. **SUBJETIVIDAD**

Vigotsky, citado por Ruíz (2010) argumenta que el sujeto no nace de adentro hacia afuera ni es un reflejo pasivo del medio. Contrario a esta opinión, el sujeto nace de la relación. Es decir, el sujeto surge de la organización social y la subjetividad es fruto de la construcción colectiva (Castoriadis , 1975). En este escenario, la institución escolar juega un papel fundamental: Siguiendo a Zaccagnini (s.f,p.4) la escuela históricamente ha sido el más importante de los discursos pedagógicos, dada su íntima relación política con el proceso de constitución del estado moderno y la configuración de una sociedad disciplinaria. La institución educativa tuvo una clara misión en dicho proceso: transmitir un corpus de saberes, conocimientos, valores y formas de apropiación de los productos simbólicos generados por la constelación cultural, con el propósito de conformar al sujeto social requerido por la lógica de la primera etapa de la sociedad capitalista, que se conoce como modernidad. Es decir, además de la institución familiar, la escuela se constituyó en espacio decisivo en la construcción de subjetividad.

En el contexto de la presente investigación, aparecen asociados a la categoría Subjetividad todos aquellos testimonios que le permiten a los sujetos comprender entramados complejos que se derivan de su relación con la educación, las instituciones educativas, intereses y elecciones para que, derivados de estas relaciones, puedan significar su experiencia y dotarla de sentidos. Por tanto, articulan la categoría en mención las subcategorías relacionadas con la formación como un aspecto de la educación, otras percepciones que sobre educación tienen los sujetos, experiencias asociadas y los problemas que, desde sus ópticas, posee la educación derivados de su interacción como escenario en un contexto social más amplio que va desde el papel de familia y directivos hasta el lugar que ocupa el estado en estas discusiones.

7.3.1 Expectativas en torno a la formación

Por formación, acorde a las ideas de Gadamer , se entiende el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, que como tal, es un acto de la libertad del sujeto que actúa (Gadamer, 2000,p.39). Esta noción de formación está ligada a la apropiación subjetiva de la cultura a través de la autonomía, la libertad y la transformación del entorno social, en una relación humanizadora entre sociedad y naturaleza (Zamora , 2009,p.33), que permita la autodeterminación del sujeto y el desanclaje del mismo de los dispositivos de dominación. Acorde a lo anterior, la educación aparece como un aspecto de la formación y en el contexto de los sujetos participantes, aparecen dimensiones de la educación relativas a la formación académica, otros relativas a acciones de humanización de las personas y la confluencia de ambos aspectos con el acervo cultural construido en los entornos familiares. La formación, implica valorar las experiencias y decidir sobre la conveniencia para el crecimiento propio.

> "Para mí la educación es como una parte fundamental de cada persona que adquiere a medida que va transcurriendo su vida" E6, S1.

> "Yo creo que la educación es todo, porque uno aprende desde que está en la casa desde que uno es un niño, desde que los papás le enseñan a uno a caminar, hablar a interactuar con las otras personas hasta que digamos uno llega al mundo laboral que igual uno todos los días aprende" E1, S1.

En esta perspectiva la educación debe asumir que el sujeto no es una idea estática, definitiva, sino que se asocia con la dinámica de la vida, con la naturaleza, con el contexto y con el entorno de ese sujeto. Por lo tanto, la realidad como tal, no es algo que esté fuera del sujeto, el cual sólo tiene que ir a tomarla allá afuera. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir lo forma (Curcu, 1999,p.199).

La valoración positiva de la experiencia de vida de familiares, personas cercanas y conocidos es importante para la educación, según los testimonios obtenidos. Los sujetos reconocen que no es necesario contar con titulaciones académicas para demostrar que se es educado o para argumentar formación y, del comportamiento de las personas frente a los otros, su forma de actuar, la manera en que se establecen los vínculos, se evidencia la formación personal.

> "Uno ve por ejemplo la experiencia pues en lo familiar de uno, sus abuelos, sus tíos, papás que quizás fueron personas que no fueron a la academia, por ejemplo mi mamá y mi papá son personas que escasamente tienen un grado de escolaridad de básica primaria y ve uno en ellos ciertos valores que uno dice son personas que no estuvieron en una academia pero son personas que aprendieron a ser responsables, honestas, comprometidas con su familia, dar amor, afecto, todo ese tipo de cosas y que realmente no necesitaron ir a una academia para adquirir como esa cultura" E14,S1.

> "Usted le dan es un cartón sobre unos conocimientos que usted adquirió sobre un tema. Solo eso, pero la educación usted la adquiere a medida de su vida y con sus fundamentos y sus bases de la familia" E15, S1.

Lo anterior concuerda con la valoración que hacen los sujetos participantes de la educación en tanto indican que para la introyección de un valor es necesario que alguien lo encarne, motive para seguir su ejemplo y oriente la manera en que se pueden solucionar las necesidades propias de la vida (Cabo, 2000 ; Billard, 2002 ; Esquivel , 2009). Así mismo, argumentan que no es necesario el paso por la institución escolar o la elección de proyectos de formación anudados a la escolarización toda vez que el conocimiento y construcción no se limita exclusivamente a estos contextos. La vida misma plantea opciones para elegir y depende de los intereses del sujeto pero

también de sus posibilidades, los elementos que tome en cuenta para desarrollar su proceso personal, como lo afirman Fuentes y Garza en relación al papel que juega la elección profesional en la vida de las personas en nuestro contexto social y los elementos que se deben tener en cuenta al momento de realizar elecciones (Fuentes , 2010 ; Garza , 2005).

> "Una persona educada primero que todo en la parte de cuando uno está socializando con esa persona tiene un nivel intelectual alto y pues uno se da cuenta si la persona es... no necesita estudiar mucho, porque hay gente que es muy estudiada y en el nivel intelectual no es nadie" E11,S2.

> "Yo he estado con personas que no han tenido oportunidad de tener un título universitario que son muy humildes, que incluso trabajan en actividades que están muy desprestigiadas por la sociedad pero son personas que tienen conocimientos de todas las áreas, yo no sé cómo conocen tantas cosas, tal vez por la experiencia misma tienen muchos, muchos conocimientos" E11,S1

Lo anterior en concordancia con los planteamientos de Gadamer (2000) que sostiene que la educación no depende de un programa o plan de estudios, de la imposición de contenidos, de una imposición externa sino de un proceso natural que las personas aceptan libremente procurando mejorar sus procesos de humanización (formación), diferencia que, pese a contradicciones en los testimonios, aparecen claramente definidas y delimitadas.

7.3.2. Percepción sobre la educación

La percepción, siguiendo a Said -Hung(2012), implica experiencias que se reciben por los sentidos además de la información que acumulan las personas de aquellas situaciones que las

afectan directamente. Como función psíquica, la percepción les permite a los individuos significar su entorno, interpretarlo, integrar recuerdos y construir representaciones sobre el mundo que nos rodea. La percepción, a su vez, comprende estructuras simbólicas: es decir, va ligada a un concepto, un recuerdo o una significación. Adicional a lo anterior, la percepción va ligada a elementos emocionales derivados de las reacciones que tienen las personas frente a determinadas experiencias. De esta forma, continuando con Said-Hung , la percepción que tienen las personas sobre la educación, en este caso los sujetos participantes de la investigación están anudadas a las experiencias en este ámbito, de las relaciones que tienen con su entorno social, de la interacción que tienen con las personas con las cuales comparten el escenario. En síntesis, se puede afirmar que la percepción sobre la educación se deriva de factores sociales e históricos que llevan a consolidar una valoración sobre ella (Said-Hung, 2012,p. 69-70).

La educación para los sujetos participantes de la investigación significa progreso: es una herramienta indispensable para los seres humanos en su desarrollo personal. Es importante aclarar que en este contexto, con educación no se refieren los sujetos a entornos escolares ni a instituciones educativas, como se menciono anteriormente. Los testimonios señalan una amplia tendencia referente a que la educación no depende de las titulaciones, de transitar o no por instituciones educativas. El interés fundamental de la educación expresado por los sujetos es que la educación tiene que servir necesariamente para generar mejores relaciones con los demás, vínculos profundos que promuevan la solidaridad y el respeto. Al respecto, Bordieu (1965) señala que la educación, puede ser pensada como una mera transmisión de conocimientos y prácticas “científicas”, hasta la construcción de sociedades democráticas. Cada sociedad y cada individuo hacen una selección de acuerdo con el “ethos de clase”. Es decir, un sistema de valores que las personas han interiorizado desde la infancia, los cuales son empleados para la generación de respuestas a problemas distintos.

> “Yo pienso que una persona es educada cuando sabe tratar y escuchar muy bien a las otras personas” E19, S1.

> “[Se nota que una persona es educada] en la forma de ser, en la formación personal, de la familia los valores y todo esto, como se relaciona con las demás personas. Ya de la parte académica que tiene conocimiento y claridad a la hora de tratar un tema en específico” E5, S1.

En este sentido, el poder adquisitivo, el nivel jerárquico y el nivel intelectual no pueden ser elementos de dominación. Todo lo contrario: los sujetos comprenden el conocimiento como algo que se genera en colectivo, en una relación bidireccional entre las personas, los grupos sociales, la cultura y el entorno. El aprendizaje aparece como un elemento en el cual tanto el sujeto como su contexto tienen responsabilidad y, como se dijo anteriormente, desligado de la institucionalidad: aprendemos siendo en comunidad. Lo anterior, concuerda con lo expuesto por Brunner (2001), quien señala que la percepción que tienen las personas sobre la educación varía según su grupo. Para el sector dirigente, medios de comunicación y organismos internacionales corporados , la educación ocupa un papel preponderante para el desarrollo de las naciones. Entre tanto, para los ciudadanos del común y para las organizaciones civiles, la educación es vista como un bien o un recurso que facilita la movilidad social.

> “El conocimiento es colectivo entonces una persona no puede menospreciar a otra persona por tener menos conocimiento, antes al contrario debe compartir el conocimiento que tiene” E19, S2

> “Si uno sabe mucho, si uno entiende más un tema determinado uno debe fomentar a la otra persona si la otra persona quiere aprender y uno quiere darle algunas herramientas uno puede ayudarle” E17, S1.

Reconocen los sujetos que la educación tiene que ser obligatoria, en tanto escenario para la formación personal, que debe promover la autonomía, vigilar el parasitismo intelectual y alentar todas las opciones formativas que las personas hayan determinado para sus vidas, independientemente de si estas se inscriben en un escenario formal.

> "Debería ser una obligación por lo menos las bases pues por ejemplo la secundaria debería ser una obligación para todas las personas" E19, S1.

> "Opino que hay personas que tengan un título pero a la final en la carrera nunca hicieron nada porque vivieron fue pegados de los demás entonces consiguieron un título a cuestas de otros" E16, S1.

De esta manera, se espera de la educación actuar como motor del desarrollo social.

> "Es importante porque igual de todas maneras eso hace que la sociedad pues se vuelva como una sociedad que realmente está innovando, se está posicionando a nivel de tecnología, de información , de investigación y que eso hace que una sociedad sea participe en todo ese tipo de cosas" E14,S1.

7.3.3. Experiencias

La escuela, como institución escolar por excelencia es un paso obligatorio en nuestra sociedad (Fuentes, 2010). Martínez, explica como en la actualidad la adherencia al proyecto Escuela pasa por ser una cuestión obvia, natural y/o evidente. Para sustentar lo anterior, siguiendo a Guerrero, añade: Aceptan a ésta [a la escuela] como un fin en sí mismo y están a gusto en ella (Martínez,

2011,p. 5). Este planteamiento adquiere especial relevancia porque uno de los hallazgos comunes en los testimonios es que, independientemente de si están o no estudiando un programa académico de su gusto, aunque la situación actual genere incomodidad, no es el mismo malestar que sienten los sujetos participantes respecto de quienes no desean permanecer. No obstante lo anterior, por incompatibilidad de intereses o convicciones, prefieren hacerlo antes que enfrentar a sus familias y exponerse a señalamientos indeseables.

La institución escolar se reconoce por los sujetos participantes de la investigación como un espacio de socialización en las cuales el desarrollo de los programas académicos es sólo una parte de los intereses que allí se mueven. Aprender a relacionarse con otros, aprender de sus experiencias, valorar sus conocimientos, conjugar aquello que se construye en la interacción, hacen parte de la cotidianidad.

> "Bueno casi todas las experiencias que me han dejado es aprender a compartir con las demás personas, aprender a socializar con las demás personas como a saber qué hacer cuando otra persona está en frente mío, si… socializar con los demás" E4, S1.

> "Lo que me enseñaron lo pude aplicar en mi vida, entonces me decían algo y yo ¡ah! no yo sé cómo lo podemos hacer" E13, S1.

El proceso educativo se asume como algo que inicia desde la niñez y en el cual, paulatinamente, se van adquiriendo diversos saberes que amplían los horizontes de conocimiento, se desarrollan habilidades y se fortalecen potencialidades para orientar elecciones póstumas.

> “Este proceso lo iniciamos como todos yo creo fue desde la niñez que entramos al jardín que aprendimos a dibujar, después que el abecedario, los números, en fin” E13, S1.

> “[Hablando de aspectos significativos del paso por la institución escolar] Cuando aprendí a leer, porque ahí fue cuando empecé a entender las cosas, por ejemplo cuando veía televisión, cuando veía cualquier aviso publicitario ya veía que podía entender” E4, S1

Frente a lo anterior, Martínez afirma que la identificación instrumental será más elevada cuanto más comparta el alumno la idea de que el acceso y permanencia en la institución escolar, así como la aquiescencia ante sus exigencias, son necesarias para el logro de diversos objetivos individuales de carácter social (Esquivel, 2009; Guerra , 2000), posición ventajosa en la estructura ocupacional (Fuentes, 2010), en el mercado matrimonial o en el intercambio simbólico del prestigio (Martínez , 2011,p. 102).

> “Para mí el paso por el colegio fue muy bueno, primero que todo a mi me encantó primero cuando a uno le enseñaron a leer a escribir y ya uno tenía pues como otro punto de vista acerca de las cosas” E11, S2.

Continuando con este mismo autor, en relación a las experiencias positivas en entornos escolares, explica que la identificación, en este caso con los nuevos aprendizajes y con la construcción de conocimiento, será más elevada cuanto mayor sea la similitud entre el contexto escolar y el contexto familiar de origen del alumno. Es decir, cuanto más se semejen al lenguaje, la visión de mundo, las conductas aceptadas y rechazadas en el medio escolar con su particular medio familiar y social más próximo(Martínez 2011,p.5). Sin embargo, se encuentra en los testimonios una especie de desencanto relacionado con la trazabilidad que se supone deberían de guardar los

ciclos y las áreas del saber, obstáculos latentes en el desarrollo de proyectos en educación superior, para este caso.

> "Yo en este momento sinceramente a pesar de que me fue tan bien, en este momento estoy tan enredado con todos estos números, o sea tan desubicado que la verdad no soy capaz, de hecho estoy viendo vías.... y vías tiene mucha geometría a pesar de que me fue tan bien en geometría en vías voy perdido" E9,S1.

Desde esta perspectiva, los sujetos se preguntan y buscan explicaciones del por qué si en determinadas áreas del saber en el colegio les iba bien en la universidad no les va de la misma manera, si eligieron una opción de formación por qué se ven obligados a cursar asignaturas que no tienen que ver con sus áreas de interés y otra serie de cuestionamientos que consideran van en detrimento de la dimensión vocacional.

> "Se le llama relleno a las humanidades, las éticas, es porque si estas estudiando una ingeniería no tiene nada que ver con las matemáticas o depende de la ingeniería que estés haciendo, es simplemente eso" E15, S1.

> "En primer semestre si cuando vi que en matemáticas no era capaz, en el colegio en matemáticas a mí me fue súper bien" E9, S1.

Los testimonios anteriores plantean dos vías aparentemente contradictorias: algunos de los sujetos ven en la institución escolar un escenario en el cual lograron desarrollar algunas habilidades, potenciarlas. Otros, por el contrario, encuentran una serie de dilemas respecto a sus experiencias previas contrapuestas con las actuales que permanentemente demandan explicación. Ambas son caras de la misma moneda.

Al respecto, Gadamer (2000), Bordieu (1973) y Brunner (2001), enfatizan que, para la significación de las experiencias, en este caso, a la pretensión de nuevos aprendizajes en los proyectos escolarizantes, es fundamental la estructura simbólica. Es decir, que aquello que a las personas se les imparta tenga relación con sus vidas, que tenga coherencia con experiencias previas y que se constituyan en elementos motivacionales en el ámbito de la formación. Pese a lo anterior, la modernidad instrumental, ha conducido a una formación escolarizada alejada de la vida y de la afectividad, hace énfasis en la transmisión de conocimientos propiamente dichos y no toma en cuenta los significados que tiene para los sujetos implicados en dicha formación. Desvía su atención de la enseñanza desde la comprensión y la interrelación (González , 2007,p. 87), lo cual se ve reflejado en los testimonios. Para el caso del contexto universitario, Vasco, (2006,p.6) indica que algunos docentes y psicólogos encargados de la asesoría a los jóvenes universitarios encuentran que las dificultades de desadaptación y las exploraciones en materia de sexo, alcohol, droga y rumba no son los principales problemas que consultan los jóvenes que acuden a las asesorías o consejerías universitarias. En universidades de alto nivel de exigencia académica, suelen ser más agudos los problemas causados por el fracaso en las matemáticas y la física de los primeros semestres que los causados por la difícil adaptación a la cultura universitaria, lo cual se corresponde directamente con el origen del problema de la presente investigación.

7.3.4. Problemas de la educación

Como se mencionó anteriormente, González (2007) afirma que la modernidad instrumental, ha conducido a una formación escolarizada alejada de la vida y de la afectividad, hace énfasis en la transmisión de conocimientos propiamente dichos y no toma en cuenta los significados que tiene para los sujetos implicados en dicha formación, desvía su atención de la enseñanza desde la comprensión y la interrelación. En consecuencia, hay una pérdida de fe en el progreso (Giddens , 1999) , toda vez que las necesidades del contexto suelen aparecer por fuera del currículo. Por

tanto, las necesidades formativas de las personas que buscan potencializar sus capacidades en los entornos escolares quedan a menudo desprotegidas (Meneses , 2010).

En clave pedagógica y desde esta perspectiva, la educación abandona sus propósitos formativos para convertirse en un asunto de transmisión técnica, orientada a desarrollar habilidades para el trabajo, al servicio del capital, de la dominación (Martínez, 2011). Sobre todos estos aspectos, los sujetos participantes de la investigación tienen algo que decir: los problemas de la educación en los testimonios son una suerte de reacción en cadena, en lógica circular. Si se toma como inicio el grupo de apoyo primario, los sujetos señalan que a veces el apoyo no es suficiente. Continuando con el papel de la institución escolar, en los testimonios se encuentran señalamientos a las personas encargadas de administrar el sistema educativo por su desinterés en sincronizar sus acciones tomando como referente el conocimiento del contexto y la participación de los actores. Lo anterior, anudado a una percepción de reducción de la educación solamente a temas académicos a parte de la sensación de que aquello que se aprende en un ciclo está desconectado del anterior y del posterior.

> "Algunos padres no se interesan en que los hijos estudien, el hijo dice que no quiere estudiar y le dicen bueno entonces póngase a trabajar en esto o en lo otro, entonces algunos padres desean que lleguen ingresos a su casa por parte de sus hijos pero no quieren que estén formando una educación superior" E2, S1

Es un aspecto característico de las personas que participaron de la investigación, incluso, de los estudiantes de la institución, provenir de familias cuyos miembros tienen bajo nivel escolar. Esta información se ve reflejada en la caracterización socioeconómica de los estudiantes y en las constantes visitas de verificación que se realizan para otorgar algún tipo de subsidio o ayuda desde Bienestar Institucional. En este escenario, es común que los estudiantes que inician ciclos profesionales acudan a la figura de transferencia interna, explicada en el planteamiento del problema, para cambiarse de ciclos profesionales a ciclos tecnológicos con el único objetivo de

reducir su tiempo de permanencia en el programa y poder insertarse en el mercado laboral. En esta línea, Martínez (2011) expone, como hallazgo de su estudio, que los sujetos de su investigación argumentaron inclinarse por opciones de capacitación para el trabajo, cursos cortos o carreras técnicas de computación, electricidad, enfermería o secretariado, lo cual está mediado por criterios instrumentales de formación rápida y adquisición de habilidades o títulos escolares que aún poseen cierto prestigio para poder facilitar el ingreso al mercado laboral (Martínez, 2011 ,p. 3-4). Esta elección está supeditada generalmente a presiones de su grupo primario (Bordieu : 1965), quienes paradójicamente en términos de educación formal, se constituyen en el principal obstáculo para el desarrollo de programas formativos (Vasco, 2006). En este sentido, como se verá más adelante, el grupo primario coincide con los planteamientos comunes de los candidatos a cargos de elección popular: para todos es muy importante la educación, indiscutiblemente es un pilar de desarrollo, ¡eso sí! No se toque el tema de la financiación porque recursos no hay.

Anteriormente se trató el tema del lugar del docente, actor fundamental en el escenario educativo toda vez que se convierte en una suerte de glorieta, de punto de quiebre, de intercambio, con una ventaja que, tal vez, únicamente él posea para cambiar el rumbo de la educación: las posibilidades de proponer modos de interacción. Sin embargo, el trato que recibe es contradictorio respecto a su misión: Cuando nos remitimos a la educación o a la escuela, inmediatamente las atenciones se vuelven para los profesores. Éstos mucho más víctimas que responsables, son actores que circulan en los escenarios más adversos. Son obligados a convivir con condiciones objetivas, (bajos salarios, imposiciones legales/ institucionales, limitación de espacios, formación deficitaria, insuficiencia de material pedagógico, inexistencia de tiempo para reflexionar) y (subjetivas falta de motivación, desesperanza, desconfianza ante la falsedad de los gobiernos, sentimiento de impotencia ante el sistema) extremadamente adversas. Ante este contexto los educadores asimilan la idea y el comportamiento de que están eximidos de culpa y responsabilidad para con el que está ahí. De esta forma, sus aulas obedecen a la lógica de transmisión de conocimiento, al papel portador de aula o a la de piloto del libro didáctico (Silva, 2004,p. 14-15). Al respecto, siguiendo a Vasco (2006) sin maestros que se sientan respetados y mínimamente remunerados; sin colegios amplios, limpios y bien mantenidos, quien llegue a ocuparlo no encuentra suficiente calidad en la educación para que él mismo no quiera salirse y

para que sus padres y otros familiares hagan todos los esfuerzos posibles para mantenerlo en un estudio que aprecian por sus frutos, por el aumento de la probabilidad de empleo digno y por la satisfacción que ellos perciben en los jóvenes mismos que permanecen estudiando. Lo anterior sintetiza lo expresado por los sujetos participantes de la investigación en testimonios anteriores y, trasladados al contexto presente, queda expresado de la siguiente manera:

> "No se enfocan en que realmente de que la persona que está dentro de la institución realmente tenga los conocimientos que requiere". E14, S1.

> "Muchos profesionales que no están ejerciendo que no han conseguido trabajo uno también se cuestiona mucho eso... no yo meter cuatro o cinco años de estudio y que después uno no vaya a ejercer…" E9, S1.

Por el lado de la inversión del estado en educación, los sujetos consideran que es baja y, en términos de equidad social, las posibilidades de acceso a una educación de calidad son limitadas. De allí se derivan las críticas a un sistema educativo enfocado desde una perspectiva empresarial, amparado en disposiciones gubernamentales, que dificultan que la educación esté centrada en procesos de formación. Lo anterior deja ver que aunque las instituciones educativas siguen vendiendo la promesa de progreso, de mejor futuro, de articulación al mercado laboral, la trazabilidad que existe entre la formación profesional/mercado laboral carece de mecanismos que les permitan a los sujetos proyectar sus intereses o, mínimamente, que la institución educativa, en este caso, salde el cumplimiento de su promesa.

> "La poca accesibilidad de muchas personas yo por ejemplo me pongo a ver por la casa muchachos tan jóvenes, entregados a pasar bueno para arriba y para abajo en una moto, a tirar vicio, por ejemplo yo hablo con ellos y son "¡ah! yo no tengo con que pagar la universidad eso como es de caro" o "uno se presenta a una universidad pública y no pasa". E9,S1.

> “Uno por ejemplo ve instituciones que son aglomeradas de personas y no les importa tener en un salón 40, 50 personas y el que pasó bien y el que no también y el que perdió pues vuelve y repite y vuelve y pague” E14, S1

De acuerdo con las cifras oficiales presentadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, en el periodo comprendido entre 1985 y 2010 la población colombiana creció aproximadamente en un 50%, pasando de 30 a 45 millones de colombianos. Esta tendencia en el crecimiento de la población en las últimas décadas ha hecho que en Colombia y en el mundo los gobiernos vean limitada su capacidad desde el punto de vista financiero para atender el crecimiento de la demanda por educación superior. La universidad pública no puede ofrecer mayor cobertura por las limitaciones financieras que afronta y la dependencia de la financiación estatal. Por otra parte, la universidad privada no está dispuesta a reducir los costos de matrícula para los estudiantes, pues vería erosionada su capacidad para financiar la investigación, ofrecer programas relacionados con las ciencias básicas, fortalecer su planta profesoral a través de la financiación de estudios de alto nivel, entre otros (Guzmán, 2012 ,p.91).

Atendiendo está afirmación, las percepciones de los sujetos participantes de la investigación no están alejadas de la realidad : la falta de oportunidad, la inversión insuficiente en educación y la incapacidad del estado para canalizar las necesidades de la población , incluso las que constantemente provocan invitando a las personas a educarse para tener un mejor futuro, terminan por convertirse en un círculo de frustraciones y desengaños que impactan incluso a aquellos que se consideran privilegiados por estar en la universidad pero que vislumbran un futuro incierto, para el cual no saben si tiene alguna significación la inversión de tiempo, de sacrificio, que están realizando en el presente.

> “Hay una brecha muy grande entre la educación pública y la privada, entre lo que tienen las universidades públicas y las privadas, porque las públicas reciben menos dinero para emplear en muchas necesidades” E11, S1.

En el tema de lo público y lo privado, además de la señalada brecha entre ambos escenarios y la escaza presencia del estado para equiparar las oportunidades de diversos sectores en acceso a la educación, está el nombramiento somero del tema, usual en los candidatos a cargos de elección popular. Vasco (2006,p.1) afirma que la inversión masiva en la educación sigue estando ausente de los programas de los candidatos presidenciales y parlamentarios, de los documentos de Planeación Nacional; los CONPES de educación son apenas esquemáticos y el documento Visión Colombia(2019)es muy decepcionante, pues no se compromete ni siquiera a más de lo mismo. Es importante, en este aspecto, mencionar que nuestra sociedad sigue empecinada en elegir los mismos dirigentes, no obstante la densa estela de corrupción que permanentemente los envuelve. En este orden de ideas y como dice el saber popular: "cada pueblo tiene los dirigentes que se merece", máxime cuando han quedado claras dos cosas: el poder es algo que se otorga y la educación usualmente está ausente de los programas de los candidatos a representar los intereses populares. De esta manera, la responsabilidad, aunque es compartida, más que recaer sobre quien representa, recae sobre quien elige.

Continuando con Vasco, la excelencia se queda para los colegios privados con pensiones de quinientos mil pesos mensuales para arriba, y los padres y madres de familia de esos colegios jamás se van a preocupar por la calidad de la educación oficial. La contradicción insoluble es que ninguno de los funcionarios o de los políticos que toman decisiones de alto nivel sobre la educación oficial educa a sus hijos en ella y, por lo tanto, no es de su interés real y sentido (2006,p.2).

> " Los hijos de funcionarios públicos que trabajan en política van a estudiar a otros países y quizá por la misma presión de sus padres para buscar una mejor educación porque es triste y ellos mismos saben que la educación aquí no es la mejor que se necesita más por parte del mismo gobierno para promocionar una mejor educación" E10,S1.

7.4. **INTERSUBJETIVIDAD**

Berger y Luckmann (1986) explican la confluencia de las dimensiones individuales y sociales de la realidad a partir del planteamiento de la existencia de dimensiones objetivas que son soportes de representaciones de orden subjetivo en tanto pueden condicionar las interacciones. Por otro lado, se encuentra la dimensión de las representaciones, de las significaciones que construyen los sujetos a partir de su cotidianidad y que tienden a conservar o a transformarlas en dimensiones objetivas de la realidad (Bordieu , 1988). En este sentido, la escuela se constituye en un escenario en el cual se les propone a los sujetos una serie de contenidos, posibilidades y orientaciones, que son significadas, generan expectativas y son susceptibles de valoración a la luz de otras experiencias previas obtenidas de la interacción en otros escenarios, con otros grupos sociales.

Casi que como un ciclo, la categoría intersubjetividad se refiere a aspectos que podrían bien entenderse como parte de la categoría relativa a la Institucionalidad y a la manera en que ella se define. Sin embargo, cabe anotar que son todas las categorías de análisis complementarias y analizables en sus múltiples relaciones toda vez que, como elemento fundante de la cultura, la educación transversaliza la vida de los sujetos. Es por lo anterior que en Actores de la Educación, en su génesis, se encuentran aquellas personas/grupos/instituciones/ que para el sujeto hacen parte de la educación y que actúan como anclajes en la construcción de marcos de referencia toda vez que se constituyen no solo en lugares geográficos sino en espacios dotados de sentidos que hacen parte de la dimensión existencial de los sujetos en tanto hay permanente interacción.

Ligado a lo anterior, a la transmisión cultural, se encuentran como subcategorías articuladoras las referidas al origen social de los significados en torno a la educación, el apoyo de los grupos sociales, la presión y los procesos de resistencia que se gestan en el sujeto a partir de su interpretación y reflexión sobre el contexto.

7.4.1. Actores de la educación

Un actor, siguiendo a Touraine (1984) puede definirse como un sujeto colectivo que se estructura a partir del reconocimiento de una identidad propia, poseedor de valores , de recursos , que le permiten actuar en la sociedad en defensa de sus miembros, en la lucha por solucionar las necesidades que se consideran prioritarias. En este sentido, se acerca a los planteamientos de Marcuse (1964) en la medida en que algunos de los actores que intervienen en la educación son a su vez instituciones y por tanto, comparten objetivos similares y con los planteamientos de Gadamer (1999) en tanto escenarios en los cuales se aboga por la comprensión, se llega a acuerdos, en búsqueda de hacer a los humanos lo más humanos posibles para promover la autodeterminación, la producción de su propia historia y del contexto social.

En los testimonios de los sujetos participantes de la investigación relativos a los actores de la educación, aparecen asociados aquellos actores que, en calidad de referentes, representan la institucionalidad: familia, religión, gobierno, escuela. En relación con este ultimo socializador primario, González (2007) expone que la sociedad moderna ha creado organizaciones cuyo fin es adaptar y socializar al alumno a las pautas generales de la sociedad, dichas organizaciones se conocen como escuela. Esta institución, la escolar, a su vez es reconocida por los sujetos participantes de la investigación en sus diversos componentes acorde a un rol especifico que deben de cumplir o encarnar (Cabo, 2000).

> [Hacen parte de la educación] “los estamentos administrativos, con los profesores y compañeros” E1, S1.

> “Más que todo el gobierno[Hace parte de la educación] que es el que tiene el poder” E7, S3.

Dicha institucionalidad anudada a las personas que representan un rol o un papel reconocible por el sujeto en la transmisión de cultura: docentes, gobernantes, administrativos, padres de familia.

> “Yo pienso que los papás son los primeros profesores de uno” E7, S1.

De acuerdo a lo anterior, González (2007) señala que la familia y la educación se entienden como implícitas en la vida cotidiana; así el proceso de aprendizaje y la vida en familia son intrínsecos a la vida misma. En esta línea de acuerdo a los testimonios, Billard (2002) sustenta su planteamiento: aquello que no se aprende en el hogar, difícilmente puede suplirlo alguna otra institución. Todo lo anterior amalgamado en una relación bidireccional claramente definida entre lo que podría entenderse como sujetos y objetos de la educación en tanto se indica que, para que el proceso educativo se lleve a cabo es importante la institucionalidad, sus representantes, siempre y cuando estén presentes los estudiantes.

> “[Hacen parte de la educación] los colegios, los profesores y también los estudiantes” E1, S1.

Es importante, en los términos anteriores, exaltar el carácter relacional de los diversos actores en el proceso educativo. Sin embargo, esta segmentación y el énfasis que se pone en el testimonio en la parte de los estudiantes, permite entre ver la brecha que existe entre el contexto familiar y el contexto escolar, dos realidades que permanecen estancadas y no fluyen entre sí, ajenas a lo que subyace a la vida del alumno (González, 2007, p. 78).

7.4.2. Origen social del significado

La génesis de las nociones que sobre educación tienen los sujetos participantes de la investigación y la construcción del concepto mismo tiene un hilo conductor común: el grupo primario de apoyo. La familia aparece en este contexto como el escenario en el cual todos los sujetos expresan haber iniciado con su proceso de aprendizaje. De acuerdo a esto la familia es un lugar privilegiado de la intimidad subjetiva, de la construcción de identidades, de procesos de individuación. De allí se constituyen las posibilidades de integración y crecimiento, ligadas a las condiciones materiales y simbólicas. La familia en su tarea socializadora, es el escenario primario donde el sujeto puede desplegar todas sus potencialidades físicas y mentales que le permitirán consolidar su personalidad, desarrollar sus habilidades para producir todo aquello que necesita para satisfacer sus necesidades. Por tanto, es posible hablar de una familia en términos de la forma particular de relacionarse de sus miembros, construida, estabilizada y desarrollada a través del tiempo. Dicho de otro modo, la familia, como grupo natural, elabora en el curso del tiempo pautas de interacción que constituyen su estructura, la cual rige el funcionamiento de sus miembros, facilita la interacción recíproca y define una gama de actuaciones posibles (Jong , 2001 citado por González, 2007,p.84).

> “La familia empieza a darle [a los hijos] la educación que ellos han aprendido” E19, S1.

> “Todo empieza desde la casa, entonces pueden haber otras personas muy estudiadas pero que... una familia o unas relaciones muy malucas, una persona pues sin principios éticos”E16, S1.

El vínculo juega un papel fundamental puesto que se considera que dependiendo del trato que tengan en sus familias, las personas tenderán en un futuro a adoptar ciertas posturas, realizar ciertas acciones, elegir determinados proyectos, reflejar todo aquello que el sujeto aprendió en su infancia de la mano de sus primeros cuidadores y de las interacciones con su grupo cercano.

Respecto a la educación, dice Moreno citado por González (2007, p.86), es fundamentalmente un ámbito de crianza en la cual la escuela es concebida como auxiliar de la familia. Hace referencia al vínculo que existe entre ambas, considerando que se puede hablar de familia sin recurrir al tema de educación pero no al revés.

> "Si uno es educado van a pensar que la familia de uno también es así, si uno es respetuoso la familia de uno también es así y también habla de las amistades" E2, S1

Los padres de familia aparecen como los primeros profesores, en quienes recae la responsabilidad de fundar bases morales fuertes que permitan a los sujetos posteriormente tomar decisiones autónomas, sustentadas en principios sólidos, que aporten al desarrollo de la sociedad.

> "En mi familia siempre es con mi mamá y me ha enseñado los valores fundamentales como el respeto, la responsabilidad y todas esas cualidades que hacen a una persona" E5, S1.

> "Para mí la educación donde usted puede formarse como un ser de bien, como un ser que le sirve a la sociedad es ahí... si usted tiene buenas bases, si usted tiene una familia que se preocupa por usted, que le enseña que hay normas y reglas que

> cumplir tanto en un hogar como en una sociedad pienso que ya usted está ganando muchísimo en muchas cosas" E15, S1.

La educación formal, la educación institucional, la escolarización, aparecen como escenarios complementarios a la formación familiar y la preocupación por aprender, el conocimiento, aparece como baluarte , como herencia inmaterial de valor incalculable, como bien preciado que una generación puede dejarle a otra: los vestigios de la transmisión cultural. La acción pedagógica que propone el mundo familiar, sintetiza los marcos de significaciones sociales en un corpus de conocimiento práctico-práctico. El impacto de este proceso se sitúa en el plano de lo inconsciente y su acción pedagógica se realiza sobre el cuerpo del niño, a los efectos de que aprenda (internalice) las formas que lo habiliten integrarse al orden social establecido (Zaccagnini, s.f , p. 4). Como plantea Bourdieu (1998), la acción pedagógica se precisa por su función objetiva de atribuir significaciones e imputarlas como fundadas o legítimas.

> "Desde que uno nace están los papás enseñándole a uno cosas, la familia, más adelante los profesores en la escuela, en el colegio, luego en la universidad y uno cada vez va aprendiendo más" E18, S1.

> "La educación es lo que uno vive en la escuela, el colegio o la universidad, uno también se educa desde la misma casa" E19, S2.

Las experiencias de aprendizaje resultantes en el proceso socializador del mundo familiar, se constituyen en condicionantes de los aprendizajes posteriores, por ello es que las experiencias educativas escolares siempre deben tenerlas en cuenta si se pretende un impacto eficaz en el accionar pedagógico. En esto radica la importancia de la educación familiar, dados que sus efectos impactan a lo largo de toda la vida de los sujetos (Zaccagnini,s.f)

> “La educación a mi hija lo primero es en el hogar, con las experiencias que yo tengo y primero que todo la llenaría de valores. A parte de los valores, le diría que es lo que está bien y que es lo que está mal” E12, S2

7.4.3. Apoyo social

Como apoyo social se entiende en el contexto de la investigación actual todas aquellas acciones que provienen de otros, orientadas a fortalecer las elecciones personales de los sujetos bien sea por medio de una significación positiva de la persona o grupo que la promueve o a través de una demanda explícita hacía el sujeto con una condición básica: la demanda se enmarca dentro de una iniciativa para promover la reflexión y la búsqueda de opciones propias, lo que implica necesariamente la ausencia de intenciones o acciones de opresión. En este sentido, Veblen, citado por Cabo (2000) diserta acerca de la influencia en las actitudes de las personas que provienen de la sociedad en la que viven, la identificación con determinados grupos y el seguimiento de ciertos modelos. Este planteamiento es compartido por Ruíz (2010,p.4), quien amparado en el pensamiento Vigostkyano afirma que toda actividad, originada al interior de un colectivo, culminará por incidir sobre la construcción de las funciones superiores y algunos procesos sólo pueden ser generados en actividades y procesos de socialización específicos. Así, dependiendo del apoyo o rechazo que tengan las acciones desarrolladas por las personas pueden variar, incluso, preferencias y convicciones. En este aspecto la familia sigue jugando un papel central.

En los testimonios de las personas participantes acerca del apoyo que reciben de otros para fundamentar la elección de sus proyectos formativos, la transmisión cultural proveniente del grupo primario juega un papel fundamental: es recurrente la alusión a la educación como algo esencial que se inculca desde el hogar, la intención de que las personas puedan "mejorar" una suerte de estado al que llegaron sus padres y que con la garantía de ciertas condiciones los padres

suponen pueden hacer que sus hijos los superen y puedan a su vez mejorar las condiciones de sus descendientes, como un camino a seguir para tener otras posibilidades, asociadas a características positivas en la calidad de vida de los sujetos.

> “Ellos [los padres de familia] siempre me han apoyado para el estudio y es lo que más les ha preocupado”E2, S2.

> “En mi en mi casa siempre me han inculcado que la educación es muy importante y aparte de eso mis padres siempre me han dado ese apoyo para estudiar y siempre han estado ahí con todo” E11,S2.

> “Fue a través de mis padres, de hecho no son profesionales, ellos viven en un pueblo, pero si son como con esas... como inculcándole a uno que no le vaya pasar lo mismo que a ellos, ellos trabajan y todo pero no es el mejor trabajo, no es la mejor calidad de vida entonces ellos le dicen a uno " vea para que no le pase como a mi viva mejor y estudie", siempre como diciéndole a uno esa palabra educación” E12, S1.

Sin embargo, siguiendo a Rodríguez (2004), quien hace eco de los hallazgos de la antropología cultural, la familia es una institución presente en toda sociedad humana, resulta dificultoso encontrar en la actualidad estudios pedagógicos que se hayan realizado o estén siendo desarrollados desde el prisma de lo familiar. Pareciera ser que la Pedagogía hubiese dado la espalda al ámbito de la educación familiar, a pesar de ser esta institución germen y origen de todo desarrollo formativo del cual gozará (o padecerá) el sujeto educando a lo largo de su ciclo vital y a través de los contextos configuradores por los que transite (Rodríguez, 2004, p.49).

Como se mencionó al principio, la característica común en este tema es que los sujetos asumen estas influencias promovidas en términos de ideales como no- intrusivas y estas a su vez se constituyen en anclajes del sujeto en sus elecciones puesto que, aunque sus inicios se remitan a una suerte de adiestramiento, los sujetos han tenido la oportunidad de reflexionar sobre ellos y tomar determinaciones propias. Vale la pena anotar, para este caso, que por familia podemos entender el grupo primario, no necesariamente determinado por lazos de sangre sino por los niveles de cohesión. En consonancia con lo anterior, la importancia de la familia en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta (Parada , 2010,p. 36)

> "Con la ideología que le dieron los padres o sea la inteligencia y ya las ganas.... ellos a uno como que le inspiran esas ganas como para uno estudiar y salir adelante, porque si uno no estudia no veo como forma de salir uno adelante" E11, S1.

En este contexto, educarse no sólo es ofrecer la oportunidad de mejorar sus condiciones y las de sus familias sino que otorga una ganancia: reconocimiento social. Un elemento diferenciador y constitutivo de cierta pertenencia entre dos grupos amplios: los que estudian y los que no.

7.4.4. Presión social

Por otra parte, los sujetos señalan en sus testimonios que existe algunas veces presión de su grupo primario para vincularse a la institución escolar. Estas presiones en la elección son vividas por los

sujetos como imperativos morales e incluso causan que las mismas elecciones sean apresuradas, sin argumentos y desvinculadas de sus intereses.

Para Maldonado (2010,p.13), las instituciones son robustas y estables, normativas y centralizadas. El dilema de la cohesión social consiste en la solución de las tensiones entre la institucionalidad y la dinámica social sostenida por las redes sociales. En esta dinámica la manera de solucionar estas tensiones o de minimizarlas es accediendo a las demandas de la familia, que pueden ser tanto para apoyar el desarrollo de programas escolares o para apoyar procesos de inserción al mercado laboral. En todo caso, sea para lo uno o para lo otro, el llamado es a producir.

> "Programa que yo elegí partió del hecho más que todo de señalamiento familiar, no porque yo quisiera o porque tuviera la vocación y dijera que tan bueno voy a estudiar eso ellos más que todo eran lo que a uno le decían los tíos" P14, S1.

> "Yo no quería, no estaba como motivada para entrar a estudiar y mi mamá me obligó, mi mamá me dijo que tenía que entrar a estudiar y que ella no me iba a alcahuetear ni me iba a mantener, que tenía que entrar a estudiar o que me olvidara de ella" E3,S1.

Así, se generan inconformidades con las elecciones al momento de estar inmerso en un proyecto que no se asume como propio, percibido como un obstáculo para el desarrollo de los intereses personales y sostenidos en un supuesto deber que tienen no solo con sus familias sino con la sociedad. Continuando con Maldonado (2010,p.15), los valores actuales y sólidos se encarnan en corporaciones e instituciones que tienen tradición, y que se definen a sí mismas en términos de misión, visión, objetivos, himno y bandera. La institución se perpetúa a sí misma y hace de sí misma un fin, planteamiento en el cual se enmarcan la familia, la escuela, la religión, etc.

“Hay que responder ante una sociedad” E7, S3

“La decisión la tomé yo pero si a parte uno tiene la familia pues encima diciéndole que estudie y muchas veces como por la presión uno escoge como lo primero a lo que uno pase con tal de ponerse hacer algo” E18, S1.

“Pues muchas veces uno como que quiere hacer algo pero los papás le dicen algo a uno o los familiares o la misma sociedad” E1, S1

7.5. SUBJETIVACIÓN

Patiño (2009) , afirma que El tema de la subjetividad ha permitido nuevos acercamientos a aspectos poco abordados tradicionalmente en la investigación pedagógica, como la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las prácticas simbólicas, los marcos interpretativos y los problemas propios de la intersubjetividad. Continúa explicando que la formación de subjetividad surge como espacio de análisis emancipatorio, como territorio existencial relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social y a lo cultural. La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales (Patiño, 2009,p. 94, Giaccaglia , 2009).

Acorde a lo anterior, en los testimonios de los sujetos entrevistados emergen los procesos de transmisión cultural como elementos que han tomado en cuenta para elegir su propio camino. Es decir, lejos de las presiones o pretensiones de dominación de otros, en este caso de sus familias o grupo de apoyo primario, han asumido sus aprendizajes previos en estos escenarios para buscar posibilidades de desarrollo que les permitan revertir sus conocimientos en su mismo grupo familiar, de ser ejemplo para otras personas en las cuales consideran pueden influir y enseñarles que todo el conocimiento que una persona pueda tener sirve como herramienta para la vida. En palabras de Bordieu (1988), todas estas significaciones construidas en la experiencia de la interacción con otros, puestas en el contexto social se convierten en el escenario natural en el cual se despliega la subjetividad.

> “Ha sido un proyecto que quizás partió a nivel familiar y que hoy por hoy uno piensa pues quizás opte por algo que realmente quizás de pronto no le haya gustado alguno” E14,S1.

> “Trato de aplicar [la educación] dentro de mi casa que eso no vaya a pasar con mis sobrinos o primos o con mis hermanos [no de educarse]” E3, S1.

> “Uno le demuestra [a los familiares menores] que mire que a mí me va bien, que yo soy una persona de bien, que yo estoy feliz o mire que yo no tengo tantos problemas, o sea yo digo que eso es como con espejos, la mejor forma de hacerle entender a alguien es con espejos” E9,S1.

En este escenario, las determinaciones están soportadas ampliamente en una dimensión vocacional que propende por transmitir que si bien todo conocimiento es válido en algún escenario de la vida, es indispensable, para sacar adelante los proyectos formativos, que los intereses y los gustos de la persona estén alineados con sus elecciones. De lo contrario, todo

proyecto se convierte en un obstáculo y tiende al fracaso. Al respecto, Moscovici , citado por Patiño (2009) , señala que las personas aprenden aquello que son capaces de representar. Es decir, son las pre-estructuras que configuran nuestro mundo las que se constituyen en los moldes a los cuales el conocimiento se adapta y, tomando en cuenta el papel que juega la influencia social en las elecciones (Rodriguez,2004) de las personas junto con los escenarios en los cuales se desenvuelve la subjetividad (Bordieu,1988), no es para nada extraño que los sujetos participantes de la investigación pretendan transmitir a otros, en sus entornos familiares, como lo señalan, aquello que les ha resultado útil al momento de encarar su existencia. Así, el sentido común, plagado de teorías implícitas y basadas fundamentalmente en lo perceptivo, recepciona todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia "inventa" en forma permanente. Y cómo todo este bagaje se transforma en una "ciencia popular", que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada sociedad (Patiño, 2009,p.95).

> "Todo lo que uno aprende en la vida le sirve de algo y a mí me gusta mucho aprender" E1, S1

> "Cosa más maluca que uno hacer algo que no le guste" E11, S1

Los espacios educativos son por excelencia, espacios para la conformación de subjetividades (Curcu, 2008). Foucault afirma que todo sistema de educación es una forma de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican (1980,p.37). Baracaldo (2011), de modo complementario, postula que las instituciones pedagógicas actúan sobre el individuo, y que los distintos modos de actuación configuran una serie de procedimientos que son establecidos para la formación de las personas, con el objeto de fijar una identidad, mantenerla o transformarla en función de ciertos fines, lo cual es aplicable a la intención de los estados nacionales de tener gobernabilidad sobre las escuelas para formar ciudadanos acorde a sus valores. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente en los

planteamientos Vigostkyanos, el sujeto no nace de adentro hacia afuera ni es un reflejo pasivo del medio. Es precisamente esta no-pasividad la que le ofrece al sujeto la posibilidad de ser excéntrico y distanciarse de todas aquellas cuestiones que, aunque hegemónicas en nuestra sociedad occidental, no están exentas de crítica. En palabras de Giaccaglia, la concepción de subjetividad como *entre*, implica la idea de una subjetividad plural, sede de pasiones encontradas y en lucha, que abandona la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierde las seguridades que otorgan los límites, la familia, las fronteras y la universalidad de la verdad, y para la cual la historia no es ya un desarrollo lineal sujeto a leyes, previsible y controlable, sino el resultado de contingencias del azar que encuentran su sentido *a posteriori*. El yo, como resultado del cruce siempre cambiante y provisorio de multiplicidad de fuerzas que se entrecruzan en permanente combate, es un laberinto de diferencias que ya no puedo dominar, porque en ellas están presentes lo otro y los otros como opacidad no domesticable, y el azar instala la incertidumbre, el riesgo, la inseguridad (Giaccaglia, 2009,p.154). En este orden de ideas, las instituciones tradicionales pierden poder de persuasión y sus máximas empiezan a ser objeto de evaluación de los sujetos.

> "No vale la pena estudiar para tener dinero si no está haciendo lo que quiere" E18, S1.

> "Si es como lo que uno quiere... lo que uno quiere se va hacer y ya, o sea no tiene por qué importar lo que piensen los demás" E11, S1.

Aunque estudiar no garantiza progreso y el velo que cubría la credibilidad de la familia, del estado, la institución educativa ha caído y sus propuestas están en entre dicho, los procesos formativos anudados a ella siguen teniendo gran relevancia como una herramienta que otorga mejores (no mayores) posibilidades a quienes la tienen que a quienes no. Es por ello que en los testimonios de un mismo sujeto pueden encontrarse aparente contradicciones frente a un mismo tema, que en realidad, son dos caras de una misma moneda.

> “Con el estudio se tienen muchísimas más posibilidades de poder ser alguien exitoso, pero por lo que yo he podido observar no siempre es eso” E15, S1.

> “No se necesita de educación para ser alguien y para conseguir plata, de hecho hay gente que no ha estudiado y que tienen una calidad de vida muy buena” E10, S1.

No obstante, los sujetos reconocen que los títulos no hacen educado a nadie, que no todos los proyectos formativos tienen que estar insertos en instituciones escolares y que no todas las instituciones escolares están interesadas en formar, mucho menos en tomar en cuenta la voz de los estudiantes para contextualizarse y ajustar el ofrecimiento de posibilidades de desarrollo articuladas a los intereses y necesidades del entorno social.

> “Yo siento que hay instituciones que no hacen todo lo posible por ese formar, por lograr ese objetivo si no por enseñar cualquier cosa y que el estudiante conozca algunas actividades pero no necesariamente enseñarle a cómo utilizar esos saberes que le van a impartir, porque lo importante no es lo que aprendimos y cuanto nos enseñaron si no que vamos hacer con ese conocimiento”….[se necesita] respeto al estudiante a su opinión me parece importante también que lo tengan en cuenta en la educación. E11, S1.

7.6. CONSIDERACIONES FINALES

Para formular las conclusiones de este proceso se llevarán a cabo dos momentos: inicialmente y para ser consistentes con el planteamiento, se definieron tres preguntas generales y orientadoras del proceso con las cuales comienza la disertación. Abordadas estas tres preguntas a partir de la

interacción referentes/testimonios/categorías de análisis, se procederá con un segundo momento en el cual se eligieron dos categorías de análisis que anteriormente permanecían insertas como subcategorías de las cuatro tratadas anteriormente y enunciadas en la metodología. La desvinculación tiene una ventaja estratégica: en el entramado de las significaciones que se construyen sobre educación en los sujetos participantes de la investigación, tienen especial relevancia las expectativas que se generan en torno a la educación, a la inserción en instituciones educativas, en el curso de proyectos formativos, en la consecución de un pase a un futuro mejor. En esta maraña de intereses se configuran una serie de mitos y argumentaciones circulares que, aunque no guardan aparentes criterios lógicos, juegan un papel fundamental en la vida de las personas.

Respecto a la primera pregunta, concerniente a la construcción del significado, se trajeron a colación en el referente teórico los planteamientos de Coll (1988), quien afirma que acorde al carácter experiencial del sentido, la elección del sujeto acorde a sus necesidades y la articulación que tienen en ellas aspectos de orden psicológico hacen que aquello que se pretende transmitir no sea necesariamente lo trasmitido. En este orden de ideas, subraya posteriormente que el sentido que un sujeto le puede atribuir a cierto tipo de conocimientos que se le ofrecen en la intención de trasmisión no esté determinado necesariamente por capacidades, habilidades o experiencias previas sino que se van definiendo progresiva y conjuntamente el contexto, mediante un juego de representaciones mutuas a las cuales el sujeto les va dando un sentido y, en relación a ello, significa y re-significa su experiencia. En esta línea, como conclusión, podríamos afirmar para el caso del presente estudio que aún en condiciones contrarias, las personas siempre tienen la posibilidad de elegir si se acoplan o no a determinadas disposiciones, tal y como quedó expresado en el apartado relativo a la influencia social, tanto en condiciones de apoyo como de presión. Ello habla de la posibilidad que tienen las personas de ser excéntricas.

Una segunda conclusión en torno al significado es su naturaleza eminentemente social. (Coll, 1998; Gergen, 1996; Ballesteros, 2005; Vigotsky, 1973; Luckmann, 1998; Schütz, 1973 & otros). Al decir que el significado se produce en lo social no se quiere decir que es la sociedad la

que porta el significado y es el sujeto quien mediante su introducción a la cultura se apropia de él para portarlo y retransmitirlo. De la misma manera que la unidad fundamental del significado se encuentra en espacio de interacción entre el significante y el significado, en una perspectiva psicosocial, es allí donde el significado se construye: no es en lo interno del individuo ni en lo externo de su grupo, es en todo aquello que se produce en las relaciones entre ambos, es decir, en lo psicosocial.

Los significados que los sujetos participantes de la investigación le dan a la educación, varían, como se explicó anteriormente, acorde a su experiencia. En este orden de ideas, la educación es significada por algunos sujetos como un producto más del mercado, accesorio o aditamento cosmético que puede lucirse para tener estatus, reconocimiento social (el solo hecho de estar en la universidad es motivo de orgullo, no importa haciendo qué o en cuáles condiciones). Para otros, la educación es una especie de piedra de toque que garantiza un mejor futuro y el significado que trazan guarda una relación directa entre educación y éxito económico. Finalmente, una tercera consideración respecto al significado de la educación aparece entre líneas en ambas tendencias y es la educación como un elemento para congraciarse, para conciliarse con los grupos sociales que ejercen influencia en los sujetos participantes de la investigación. Aunque no aparece explícitamente en los testimonios, la educación contiene en la dinámica social un elemento aglutinador de amplio espectro por un elemento, a mi juicio, central en esta discusión: todos los proyectos educativos y formativos pertenecen a la dimensión de lo socialmente deseable aunque los aspectos relativos a la financiación y sostenimiento puedan tornarse indeseables.

Otro significado asociado a la educación relativo al valor que las personas le dan a la educación es ésta como síntesis de la vida del sujeto. Es decir, tomando en cuenta, desde la perspectiva de los sujetos, que la educación no está determinada por títulos, la manera acerca de cómo una persona se comporta con los otros y las actitudes que tiene hacia ellos les permite anticipar o aventurarse a pensar como ha sido la educación que le ha impartido a las personas en sus familias y/o grupos primarios de apoyo, en la vida en la institución educativa y sus reflexiones

frente a la educación misma. A partir de ello se construyen nuevos significados. En esta perspectiva, volviendo a DeGrandpre , citado por Ballesteros (2005), el significado está en el encuentro histórico con el otro, siempre es relativo y dialéctico, en la interacción entre el individuo y el mundo. De manera complementaria y de acuerdo con Pierce (citado por Gutiérrez, 2008), el significado no es una cosa definitiva, inamovible, sino un proceso demarcado por las constantes negociaciones realizadas por los usuarios entre sí, para acordar e internalizar un significado "común" desde las condiciones socioculturales asumidas por las personas en un momento puntual del acontecer histórico.

En el contexto de la segunda pregunta, la educación como dimensión socialmente deseable juega un papel fundamental en la subjetividad: en el modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico (Gómez, 2002).

Por un lado, la subjetividad funge de garante de la transmisión cultural y de la perpetuación de valores, ideales y creencias que los sujetos asumen como naturales u obvias. Por otro lado y como se mencionó en el marco de referencia, puede jugar un papel preponderante en la edificación de una suerte de trinchera desde la cual el sujeto se resiste a las formas tradicionales. Ambos momentos se entienden como dimensiones individuales y sociales de la subjetividad (González, 2005).

En educación, ambas posiciones hacen parte de un mismo todo; sea porque es concebida como un elemento fundamental en el sostén de la cultura o por constituirse en una herramienta de transformación, mediatizada por instituciones, existe un punto de confluencia: si bien como seres humanos no podemos excluirnos de la educación a voluntad porque hace parte de nuestro proceso de humanización, si podemos determinar, acorde a nuestros intereses lo que consideramos formativo. Sin embargo, en el contexto de la presente investigación, sea concebida, significada y sentida como mazmorra o como escenario de liberación, de la institución educativa, de la condición de escolar, de la institucionalización, nadie se quiere ir.

Incluso, la estrategia de utilizar la figura administrativa de Transferencia Interna, elemento clave en la contextualización del problema de investigación, obedece a una estrategia de permanencia. En esta línea, la institución educativa juega a determinar los procesos de subjetivación (Savransky, 2011) que allí se ponen juego, a elegir el tipo de sujetos que desea producir para responder a las demandas sociales. En esta lógica, tercia la propuesta pedagógica y el lugar que ocupa el sujeto emerge de estas tensiones (o se sumerge en estas tensiones).

La demanda social es un tema central en el discurso de los sujetos participantes de la investigación. Son diversos los grupos o actores sociales que permanentemente instan a vincularse a procesos educativos fundamentalmente formales. Esto juega un papel preponderante en las personas al momento de hacer sus elecciones.

Ya se ha comentado anteriormente como la concepción que las personas se forman sobre la educación depende de significados y sentidos que comienzan a construirse desde las primeras interacciones con el grupo familiar o grupo de apoyo primario. El reconocimiento que se realice a los procesos educativos y el valor que se le da a la incursión permanente en procesos formativos mediados por instituciones es una noción que se adquiere en este contexto. La familia y la educación se entienden como implícitas en la vida cotidiana; así el proceso de aprendizaje y la vida en familia son intrínsecos a la vida misma. De ahí que aquello que no se aprende en el hogar, difícilmente puede suplirlo alguna otra institución (González, 2007; Billard, 2002), toda vez que la familia es el único grupo presente en todas las sociedades (Rodríguez, 2004) y en el entendido que la labor de la familia y la labor de institución educativa son complementarias en la educación de las personas (Ciscar, 1988; Moreno, 2007).

Finalmente, respecto a las elecciones de los sujetos, como socializadores, la familia, la institución educativa y los grupos con los cuales los sujetos se vinculan ejercen una influencia marcada en las determinaciones que los sujetos toman para sus propias vidas (Cabo, 2000). La familia, en este orden de ideas, influye directamente sobre las decisiones de las personas al

momento de elegir, seguida de la institución educativa por medio de sus diferentes actores, especialmente de los docentes con los cuales los estudiantes han tenido relación significativa tanto en lo que atañe al reconocimiento de actitudes personales para el buen trato con las personas como por la manera en que realizan sus prácticas pedagógicas. Es decir, aquellas instituciones que generen credibilidad (Maldonado, 2010) o aquellas personas que, como representantes de las instituciones, encarnen valores y den testimonio de ellos con su ejemplo (Cabo, 2000; Billard, 2002; Esquivel, 2009).

Sin embargo, y de acuerdo con los testimonios de los sujetos, en reiteradas ocasiones las elecciones se realizaron sobre criterios irrelevantes (Fuentes, 2010), buscando una articulación pronta al mercado laboral (Martínez, 2011), razón por la cual acuden a los servicios de Bienestar buscando transferirse de ciclos profesionales a ciclos técnicos y tecnológicos bien sea por iniciativa propia (con la misma necesidad de articulación al mercado laboral de base) o por solicitud de empresas en las cuales ya se desempeñan laboralmente, las cuales les solicitan abandonar proyectos formativos elegidos por los sujetos acorde a sus intereses para ingresar a otros programas de beneficio para la empresa. En esta disertación los sujetos prefieren transferirse con el ánimo de conservar sus empleos. Para finalizar el apartado concerniente a las elecciones y como se ha señalado anteriormente, a parte de la consideración de criterios aparentemente irrelevantes, en los testimonios de los sujetos, como elemento articulador, aparece la intención/necesidad de permanencia en la institución educativa. En este sentido hay una sola consigna: sea por reconocimiento social, por estatus, por buscar un futuro mejor, por cualquier razón, lo importante es permanecer.

En la síntesis de la presente investigación, como se refirió anteriormente, las expectativas que tienen los sujetos frente a la educación y la mitificación de algunos asuntos concernientes a la educación en tanto escenario para el desarrollo humano tienen una relación bastante estrecha

puesto que de la mano de las expectativas caminan los mitos que se generan en torno al tema, tal y como se verá en los testimonios de los sujetos participantes de la investigación.

Por el lado de las expectativas, estas están orientadas a tres aspectos fundamentales: Adquirir habilidades que permitan vincularse al mercado laboral, tener poder adquisitivo y/o estatus y generar condiciones para el futuro.

Respecto al primer eje, los testimonios expresamente manifiestan un interés de formarse para el trabajo. Existe un punto de llegada visible para el sujeto cuyo destino ofrece la posibilidad, desde sus perspectivas, de acumular y aplicar todo el conocimiento que han obtenido en la universidad y conjugarlo con la experiencia que pueda aportarles la interacción en el entorno laboral. La competitividad aparece en el discurso, la posibilidad de brindar valores agregados.

> "También hay que ser conscientes que cuando uno empieza a estudiar también va pensar en el campo laboral" E7, S3.

> "Universitario es una persona que está estudiando para ser alguien en la vida, una carrera en la cual todos estemos compitiendo y que estamos consiguiendo grandes conocimientos para aplicarlos en la vida laboral" E2, S1

Por otro lado, aparecen asociados a las expectativas frente a la educación las oportunidades de tener trabajos pero con buenos salarios y con reconocimiento social. El paso de los ciclos escolares al mercado laboral es asumido como una especie de sacrificio en donde lo justo, llegado el momento, es empezar a sacar réditos, valoración económica que se espera completa con un reconocimiento de los otros de un lugar de privilegio, a manera de recompensa por el tiempo invertido en el proceso.

> “Hay otros motivos, que es usted educarse, ser una persona que le aporte a la sociedad para sentirse bien con usted misma, con sus conocimientos pero creo que el dinero obviamente es el primer motor” E15, S1

> “Realmente uno estudia para obtener un buen cargo un buen puesto y obviamente buenos ingresos” E14, S1

> “El primer objetivo es tener conocimiento, que es muy importante, y luego pues no sé, ya uno se gradúa y es justo pues es que esa es la idea ya después de uno haberse matado, porque es literal, uno hacer trabajos, trasnochar, madrugar, pues uno a lo último si quiere tener una recompensa de eso y es tener un buen trabajo y sacarle frutos a eso... a ese tiempo que estuvo en la universidad” E13,S1

Finalmente, aparecen testimonios relativos a la educación como camino para llegar a una meta, nombrada usualmente como "el futuro". Es significativo, en este apartado, que los testimonios referidos al futuro indican un camino sin concepción de finitud. Es decir, el futuro es algo amorfo, intangible, inefable a donde hay que llegar, se ha determinado que la educación es el camino pero no se sabe si ese camino tiene un fin. Hay intereses de salir adelante, sólo se indica la dirección pero no hay propósito, se expone la necesidad de continuar estudiando pero no hay un para qué, se persigue una prosperidad pero no se explicitan los cómo. Lo único claro es que hay que transitar.

> “Muchos jóvenes de ahora están optando por estudiar por lo menos en el entorno en que yo me muevo veo que mucha gente joven quiere salir adelante y también

pues como una forma pues es adquirir pues la forma de créditos para poder ser alguien en la vida y poder formarse como persona" E3,S3.

"Uno ya tiene que pensar es a futuro, lo que va ser de mí en determinado tiempo y necesariamente uno en estos momentos, estudiar va ser como ese paso para lograr ser" E7, S3

"Es más, yo creo que si yo termino la tecnología quiero seguir con la ingeniería, seguir como buscando más..." E11, S2.

Por el lado de los mitos que se generan a partir de las expectativas que los sujetos tienen respecto a la educación, una tendencia general y arraigada tiene que ver con la relación directa que trazan los sujetos entre educación y progreso. El progreso está planteado bien sea en acceder a un buen empleo, tener poder adquisitivo, formar una familia y ser un ejemplo para la sociedad. Es una suerte de estabilidad a la que el sujeto pretende llegar después de haber escalado obstáculos, obstáculos relativos, por supuesto, a las vicisitudes del sistema educativo.

"La relación es que entre más uno conocimientos tenga y más sea educado en su proyecto de vida pues tendrá lo que quiere, si usted no se enfoca en lo que quiere hacer en la vida no podrá progresar" E16, S1.

"A medida que usted va estudiando va progresando cada vez más, va escalando cada vez más" E18, S1

> “Uno se forma académicamente para tener una proyección de vida más diferente, para tener otra vida más estable a nivel económico, a nivel emocional y que quizás vivenciar más otro tipo de cosas que realmente se pueda obtener un momento en la vida” E14, S1.

Dependiendo del carácter de la institución, si es pública o privada, las personas tendrán más o menos obstáculos. Los testimonios de los sujetos se refieren a la institución privada como mejor que la pública, toda vez que la condición de educación pública conlleva a escasez de recursos y, por ende, a mala calidad.

> “Uno cuando tiene la parte económica estudia donde quiera, pero ya en una universidad pública es muy duro” E9, S1.

> “Las universidades privadas se les suele dar más prestigio, que son más importantes como que la educación pública no tiene tanta validez” E10, S1

> “Como yo estudié en un lugar público y pues lo sigo haciendo no sé qué tan cierto sea lo que estoy aprendiendo o no o sea no entiendo si me están engañando o no a veces como que le meto filosofía a la cosa” E4, S4.

Las titulaciones aparecen como un elemento tangible sobre el cual se sustenta la educación: a mayor número de títulos, mayor nivel de educación. Sumado a lo anterior, los sujetos expresan que hay diferencias sustanciales entre personas o grupos sociales que se encuentran inmersos en proyectos educativos escolares y aquellos que no. Exponen que aquellas personas que estudian tienen un nivel de reflexión mayor que las que no lo hacen y que la educación es el camino único para lograr el cambio social porque a mayor educación, mayor civilización.

> “En este momento para uno ser alguien en la vida debe tener por lo menos una carrera o una técnica, pues algo en lo que usted sea bueno” E18, S1.

> “No es lo mismo tener un grupo de personas que no hayan tenido una educación a personas que sí, es muy distinta la situación” E6, S1.

> “Una persona que haya estudiado se le pueden abrir más las puertas a un trabajo, no quiere decir que el que no haya estudiado no tenga derecho, claro que lo tiene total como todos, Pero va ser más difícil, pero cuando no encuentra va ser un obrero, entonces va ser un obrero que se gana el mínimo, que a lo mejor va tener una familia y no le va alcanzar, en cambio una persona que se ha preparado, tiene más opciones de ingresar a una empresa grande y tener un buen cargo” E13, S1.

> “Que la sociedad sea mejor o una sociedad sin educación me parece a mí que sería atroz, porque cada quién andaría como un energúmeno como le diera la gana y de hecho se hace” E13, S1.

En consecuencia, una persona sin educación es una persona sin aspiraciones y con una probabilidad alta de vincularse a actividades indebidas o socialmente reprochables.

> “Pues es muy importante porque de eso depende de que quizás la sociedad no esté por ejemplo como está actualmente, de que haya tanta delincuencia común, tanta violencia, tanta hambre, tantas cosas pues como matar una persona en una esquina, matar otro allí y quizás porque de pronto son personas que están

> acostumbradas a vivir la vida de una manera fácil, conseguir las cosas de una manera fácil y que quizás no han tenido como esa oportunidad de formarse, de mirar la vida o desempeñarse en cosas que realmente sirvan para la sociedad" E14, S1.

Acerca del origen de la escuela, se explicó en el marco de referencia como ella surge de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la "comunidad", a la que debían incorporarse las nuevas generaciones. De allí que, unos cuantos siglos después, la adopción de la escolarización se asuma como un deber, que si bien no es indiscutible, pocas personas se atreven a poner en tela de juicio dadas las consecuencias que ello puede traer en la esfera de lo socialmente deseable. Sumado a lo anterior, una gran porción del éxito de la escuela en la consolidación de su formato tiene que ver con la expectativa de los estados nacionales sobre este escenario para desplegar sus tecnologías de gobierno de las gentes, para instruir en sus valores y para enfocar sus esfuerzos en un tema al cual todo se reduce: competitividad en todo aquello que le garantice al estado su reproducción y perpetuación, con las consecuencias en lo político, económico y social que ello conlleva. Como resultado plausible de lo anterior, la educación es sinónimo de escuela y sociedad es sinónimo de estado.

Sin embargo, en este punto es importante indicar algo que se pone en juego en el discurso que promueve el estado en torno a la educación adicional a los temas que tienen que ver con inversión en educación pero que es mucho más amplio: aunque el modelo económico propuesto en la modernidad ha pervivido aun en su caducidad, desde el punto de vista de la presente investigación el estado comete un error estratégico al seguir ofreciendo la educación como garantía para un mejor futuro, partiendo de la idea de una sociedad industrializada que no es la que tenemos hoy en día. En ese sentido, existe un engaño explícito y sistemático.

Siguiendo a Castro (2008), se dirigen los Estados a promover la borrosidad institucional y a la gestión del capital humano mediante la generación de un gobierno a distancia donde los sujetos son "empresarios de sí mismos". En este marco, como declama la bibliografía de autoayuda (Sousa, 1999; Grinberg, 2008), estamos llamados a hacernos y autorrealizarnos, y en ese marco la escuela es convocada, ya no a enseñar, sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la autorrealización (Greenberg, 2008, p.67). Por otro lado, nuestro país no tiene una agenda lo suficientemente seria en materia laboral como para ofrecer articulación de los graduados al sector productivo, en cambio sí han visto la manera de promover implícita y explícitamente la idea de que no hay desempleo sino falta de iniciativa, delegándoles toda la responsabilidad a las personas de su suerte, eximiéndose de la responsabilidad de generar posibilidades de empleo dignas para aquellos que llaman a estudiar y que en sus proyectos de vida no está ser empresarios, ni siquiera de sí mismos. En esta línea, el estado, por medio de sus servicios de aprendizaje, de sus universidades, se ha convertido no solo en el principal promotor de profesionales desempleados sino en una fábrica de desesperanzas, en un túnel sin fondo, en el cual la promesa de la luz al final es insostenible en las condiciones actuales. No por nada rezan los refranes ahora "la plata está hecha, sólo hay que salir a buscarla", "No es que haya desempleo sino falta de iniciativa". De modo tal que, si no conseguimos empleo, se debe a que no hemos cumplido con una de las máximas de las sociedades de gerenciamiento: Devenir empresario de sí (y/o competente) (Greenberg, 2008, p.68).

Esto, en definitiva , sigue teniendo un efecto potente en las subjetividades de las personas, como se refleja en los testimonios de los sujetos participantes de la investigación, en donde conviven postulados de la modernidad con una duda constante respecto a los modos de subjetivación propuestos por las instituciones educativas, lo cual es muestra de fragmentación, de la brecha cada vez más amplia entre aquello que se dice, aquello que se ofrece, aquello que se pacta y lo que las personas están obteniendo en realidad. Es una suerte de posiciones encontradas, un entramado de contravía, de sin salidas, en las cuales permanecen asociada la educación al progreso, a la estabilidad económica aun cuando es sabido que la formación académica y el éxito económico no tienen una relación directamente proporcional, las discusiones acerca de la calidad de educación en los ámbitos públicos y privados, la concepción de que hay una educación para

pobres (pública) y otra para ricos (privada) y todas aquellas discusiones acerca de si es necesario o no tener titulaciones para poder ser sujeto de un lugar en la vida. Entre todas estas situaciones, hay una, a mi modo de ver, poderosamente llamativa: la concepción de a mayor educación mayor civilización o a mayor educación menores posibilidades de ser criminal o de cometer actos que atenten directamente contra las personas o sus contextos.

El tránsito por la institución escolar es significado por los sujetos participantes de la investigación como una serie de realidades naturales y concretas cuyos principios son inamovibles. Adicional a lo anterior, la carga cultural que posee la educación como sinónimo de progreso, como se mencionó anteriormente. En esta institución se crean y recrean preceptos morales, disposiciones frente al deber ser que, al estar distanciados de la vida familiar, de la vida vivida de los sujetos, terminan por convertirse en un conjunto de acciones aisladas que poco o nada tienen que ver con aquello que a las personas les interesa o, al menos, aquello que se les presenta como algo que va a servir para la vida, es presentado en forma poco atractiva y de dudosa aplicación en la vida cotidiana.

Como elemento para la retroalimentación, es importante señalar que en el entramado estado/institución educativa/directivos/docentes, los sujetos participantes de la investigación señalaron una complicidad que hace que no haya cambios a nivel curricular y, por tanto, la imposibilidad de construir argumentos sólidos para buscar cambios sociales importantes. No obstante lo anterior, la educación sigue siendo un elemento fundamental en el desarrollo de la sociedad, significado que se construye en los sujetos desde sus interacciones con su grupo familiar.

Sin embargo, y en la misma dirección de los planteamientos anteriores, cuando los sujetos inician sus disertaciones en torno a la educación, esbozan el papel de la familia en la determinación de sus procesos formativos, señalan la educación como un camino para el desarrollo humano, importante en todas las sociedades y conforme van articulando sus

experiencias en instituciones educativas de diferente nivel, la educación se torna como un medio para conseguir dinero, para conseguir estatus, para ser competitivo. Este tránsito en el discurso, en efecto, proviene de ese discurso repetitivo estructurado sobre una ideología neoliberal y con un interés netamente técnico: las personas solo deben de estar en capacidad de producir conocimiento y de generar empresa para aportar al "progreso del país". Lógica que se repite una y otra vez.

Las elecciones de proyectos educativos tienen entonces el norte de producir conocimiento ¿cuál conocimiento? No importa, lo importante es producir. Es por ello, que cuando los sujetos hablan de los elementos considerados para definirlos, constantemente aluden al desconocimiento como hilo conductor. Lo anterior, tomando en cuenta que existe un "Sistema Educativo" y si fuera el estado consecuente con su planteamiento, no sólo debería ser notoria la articulación de la educación en todos sus niveles sino la desembocadura de todo el proceso en el mercado laboral, como diariamente se puede constatar que no lo es.

A MANERA DE COLOFÓN: LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL.

Como al inicio, tal y como están las cosas actualmente, el tema de la educación es un eterno retorno, sus discusiones tienen tanto de largo como de ancho pero, para la presente investigación es necesario hacer un cierre en medio de todos los interrogantes que se pueden suscitar. Mi intención, como al inicio, es señalar un aspecto brevemente para reafirmar, tal vez, el principal hallazgo de esta investigación***: la traición de la escuela a la educación en tanto abandona la formación de personas como su motivación esencial.***

Hasta hoy, en mi trasegar por instituciones educativas de diferente nivel, formales, no formales, independientemente de su clasificación, he tenido la oportunidad de conocer sus principios, sus planteamientos, expresados en sus proyectos educativos. No ha caído en mis manos proyecto

alguno en cuya intención pedagógica no está contemplada la formación integral como elemento fundamental de sus intenciones, como horizonte. Sin embargo, no es un secreto para nadie que haya estado inmerso en el ambiente de las instituciones académicas que el rendimiento, el rendimiento académico, es el elemento de intercambio base, el único que garantiza la permanencia de las personas en las instituciones, independientemente de la manera de evaluar. En este sentido, el rendimiento también es un elemento de la competitividad en tanto permite a las instituciones educativas clasificar , evaluar, examinar, para indicar cuáles de esas personas se acoplan a sus requerimientos y pueden continuar su proyecto de formación diferenciadas de aquellas que no cumplen o podrían eventualmente no cumplir. Como las nombran en la institución en la cual laboro, cuales personas están en riesgo de ser ***producto no conforme.***

La educación, en esta perspectiva, se ha convertido en un elemento más del mercado, en una fábrica, en la cual entra materia prima virgen y es convertida en productos de diferente tipo, de acuerdo a las necesidades de los solicitantes (empresa, estado, familia, incluso, el mismo sujeto).

Pero, si la formación es integral ¿qué lugar ocupan en las instituciones educativas aquellas personas que no rinden académicamente pero que, en términos de interacción, son solidarios, tolerantes, respetuosos, simpáticos y demás?

Si en educación el conocimiento académico y su aplicación fueran tan importantes como el cultivar todos los aspectos relativos a la convivencia, del saber vivir con otros, las personas que tienen rendimiento académico optimo pero cuyas disposiciones personales para tratar a los demás son reprochables y socialmente indeseables, no podrían ser aspirantes a obtener sus grados, sus reconocimientos para ejercer, en tanto demuestren haber enmendado aquello que adeudan. O, en caso contrario, deberían las instituciones educativas graduar personas que, aunque no sepan de lo que hablan por sus incapacidades para generar conocimientos, sean reconocidos, destacados por su decencia y se acrediten en derecho de sus titulaciones, no obstante sean un peligro en el ejercicio profesional. Sobre la base de lo anterior, tan dañina

puede ser una persona que no sepa articular su saber para resolver las necesidades técnicas y tecnológicas de una sociedad como aquellas, que sabiendo mucho, son capaces de pasar por encima de otros para lograr sus objetivos, dinámica a la que constantemente nos vemos sometidos.

En realidad, las instituciones educativas, en esta discusión, no están dispuestas siquiera a considerar una valoración del 50% de la formación académica y el 50% de la formación personal. Lo abiertamente deshonesto en este punto es que se enuncie abiertamente y no se promueva.

Las discusiones sobre educación nos muestran que aquello que inicialmente se pensó como obligatorio en una perspectiva de formación, luego se convirtió en una asistencia para el estado en su intención de generar cierto tipo de subjetividades y promover cierto tipo de proceso de subjetivación. Hoy, como van las cosas, la educación ni es derecho, mucho menos servicio; la educación es un negocio. Con ello el inglés pasó de ser el ***idioma universal*** a ser el ***idioma de los negocios***.

Bibliografía

Aguado, O., Aguilar, A., & González, P. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. Revista iberoamericana de educación, p.23-32.[Versión electrónica]. Extraído de : http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157593

Arrué, R., & Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización, p.53-72 [Versión electrónica]. Extraído de : www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art03.pdf

Ballesteros, P. (2005). El Concepto de Significado desde el Análisis del Comportamiento y otras Perspectivas. Pontificia Universidad Javeriana, p.231-235 [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740210

Baracaldo , M. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. Nómadas 247-259. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Billard, J. (2002). Escuela y sociedad. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Enero-diciembre, p.167-186. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200709

Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, p. 319-346. [Versión electrónica]. Extraído de . http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027062313/TESIS%20ELSA%20M.%20BOCANEGRA.pdf

Bordieu, P. (1965). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Bordieu, P. (1988). Cosas dichas: Gedisa.

Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf

Buendía, L. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill.

Cabo, R. (2000). La educación del deseo. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206236.pdf

Campos, A. (1998). La Subjetividad en las Ciencias Humanas.[Versión electrónica]. Extraído de : http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/posada.htm

Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.1983

Colás, P. (1994). Investigación Cualitativa.Alfar.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Infancia y aprendizaje, p. 131-142. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf

Cortés, R., Gadelha, S., Grinberg, S., Corcini, L., Langer, E., Marín, D., . . . Veiga-Neto, A. (2008). Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las Sociedades de Gerenciamiento. Miño y Dávila Editores, Argentina.

Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, p.195-216. [Versión electrónica]. Extraído de : http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/sujeto-subjetividad-formacion-educacion-pensar-otra-vision-pedagogica-evaluacion/id/54639325.html

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus(Ext), p. 88-103. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Esquivel, N. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. La Lámpara de Diógenes,p. 169-190. [Versión electrónica]. Extraído de : www.ldiogenes.buap.mx/revistas/18/169.pdf

Follari, R. (1996). ¿ Ocaso de la escuela? : Magisterio del río de la plata.

Foucault, M. (1998). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio,Población. Curso en el College de France: 1977-1978.

Fuentes , M. (2010). Educación superior la orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. Revista Mexicana de Psicología,p 237-246. [Versión electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/pdf/2430/243016324012.pdf

Gadamer, H. (2000). La educación es educarse: Paidós.

Gadamer, H. (2005). Verdad y método (Vol. 12): Sígueme.

Garza, L. (2005). Las razones que tuve para elegir esta carrera. Investigación y Ciencia(32), p. 43-48. [Versión Electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=67412005007

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social: Paidós.

Giaccaglia, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. Ciencia, docencia y tecnología, p.115-147. [Versión electrónica]. Extraído de : www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n38/n38a06.pdf

Giddens, A. (1999). Consecuencias de la modernidad. Alianza.

Gimeno, J. (1996). Poderes inestables en educación.Morata.

Gimeno, J. (2010). Saberes e Incertidumbres sobre el curriculum.Morata.

Gómez, L. (2002). Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.**unirioja**.es/descarga/articulo/858667.pdf

González, E. (2007). El distanciamiento entre la escuela y la vida familiar: un estudio biográfico Omnia, año/vol. 13, número 002 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Omnia, 13, p.76-97. [Versión electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713205

González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Universitas psychologica,p. 373-383. [Versión electrónica]. Extraido de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1429523

González, J. (2008). Hacia una conceptualización humanista fundamental de las instituciones sociales. Universidad Sergio Arboleda. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/estado_arte.htm

González, S. (S.F.). Signo, significado, sentido y subjetividad en la obra de LS Vygotski. [Versión electrónica]. Extraído de: http://vcongresopsicologia.seadpsi.com.ar/trabajos/e1-000574-11-10-11_11-11-57.pdf

Guerra , M. (2000). ¿ Qué significa estudiar el bachillerato?: La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001004

Guerrero, P., & Palma, E. (2010). Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,. [Versión electrónica]. Extraído de : http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/88

Gutierrez, M., Ball, M., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. [Versión electrónica]. Extraído de : http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/signo-significado-intersubjetividad-mirada-cultural/id/53581707.html

Guzmán, A. (2012). Instituciones de educación superior con ánimo de lucro en Colombia. Revista Innovar. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/35512

Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Revista mexicana de investigación educativa. p.945-967. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000300012&script=sci_arttext

Herrera, M. (2004). Generación y transformación de las instituciones sociales: los procesos morfoestáticos y los procesos morfogenéticos. Revista española de investigaciones sociológicas, p. 49-87. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1091308

Janice, M. (2003). Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Medellín: Contus.

Kemmis, S. (1990). Más allá de la teoría de la reproducción.Morata.

Lincoln, Y., & Guba, E. (2002). Competing Paradigms In Qualitative Research. Handbook of qualitative research. p.163-194.

Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad: Amorrortu.

Malagón, L. (2008). Educación superior e Interacción curricular. El curriculo y la vinculación universidad y sociedad, 69-122.

Maldonado, C. (2008). El dilema de la cohesión social: Redes Sociales e Instituciones Revista Latinoamericana de Bioética,p19. [Versión electrónica]. Extraído de . dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3272791

Marcuse, H. (1968). El hombre unidimensional. Ariel.

Martínez, D. (2011). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. Revista de Investigación Educativa. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4039608.pdf

Meneses, N. (2010). Configuraciones de poder en educación superior. Plumilla Educativa. p. 17. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659598

Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. Estudios Pedagógicos.p. 105-122. [Versión electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135006

Moya, M. (2008). El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo. Revista iberoamericana de educación.[Versión electrónica]. Extraído de :

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/sentido-educacion-formal-jovenes-urbanos-populares-comuna-espejo/id/34091999.html

Parada , J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. [Versión electrónica]. Extraído de : http://revistas.um.es/educatio/article/view/109711

Patiño, L. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Educación y Educadores, p.93-105. [Versión electrónica]. Extraído de : http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/subjetividad-subjetivacion-practicas-pedagogicas-universidad/id/44833752.html

Peiró, S., & Beresaluce, R. (2012). Subjetividad y educabilidad: orientaciones para la praxis docente. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=53155

Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. Miño y Dávila.

Restrepo, J., & Giraldo, M. (2009). El sentido de la educación superior para los estudiantes de la Escuela de Ciencias Estratégicas de la Universidad Pontificia Bolivariana. El Cuaderno Ciencias Estratégicas, p. 145-155. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3035216

Rodríguez , M. (2004). Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. p. 471-490. [Versión electrónica]. Extraído de : http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/analisis-educacion-familiar-teoria-pedagogica-propuesta-bases-fundamentales-modelo-integrado/id/38134057.html

Rounge, A., & Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. [Versión electrónica]. Extraído de . http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/300

Ruiz, E., & Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. Pensamiento Psicológico, p.135-145. [Versión electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012

Said-Hung, E. (2012). Determinantes sobre la percepción ciudadana de la educación en Colombia. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, p.67-94. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4076385

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES.

Savransky, M. (2011). Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad. Revista CIDOB d'afers internacionals,p.113-123. [Versión electrónica]. Extraído de : www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/245377/328642

Seidmann, Azzollini, S., Bail, V., Vidal, V., & Thome, S. (2006). Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en una época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios.Universidad de Buenos Aires. [Versión electrónica]. Extraído de : www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v14/v14a17.pdf

Shutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.

Silva, A. (2004). El sentido de la educación. Barbecho: revista de reflexión socioeducativa.p. 13-17. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A2B4.PDF

Sloan, T. (2005). Comunicar más allá del significado. [Versión electrónica]. Extraído de : http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/polis/include/getdoc.php?id=193&article=185&mode=pdf

Suárez, G. (2007). Sociedad: de vuelta a la escuela. Magistro.p. 243-251. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038526

Tapia, G., Pantoja, J., & Fierro, C. (2010). ¿ La escuela hace la diferencia?. El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. Revista mexicana de investigación educativa.p. 197-225. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3132319

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação & Sociedade, p. 889-910. [Versión electrónica]. Extraído de : www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf

Touraine, A. (1987). El regreso del actor: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Ugas, F. (2000). El fin de la Escuela como metarrelato. Educere . Mérida: ULA. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648981

Vallés, M. (1998). Técnicas Cualitativas en Investigación Social. Barcelona: Editorial Síntesis.

Varela, J. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, p.1-8. [Versión electrónica]. Extraído de : http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531_825959605_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-2019.pdf

Vergara, J. (2001). Teorías conservadoras y teorías críticas de las instituciones sociales. Revista de Ciencias Sociales. p. 147-168. [Versión electrónica]. Extraído de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=70801107

Zaccagnini, M. (S.F). Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo: Intersecciones. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf

Zamora , J. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. Teoría de la educación,p.19-48. [Versión electrónica]. Extraído de : dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3024628

Zuleta, M. (1995). Dispositivo de subjetivación escolar : el poder, el saber, el deseo. Nómadas, 2. [Versión electrónica]. Extraído de : http://www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista_nomadas/2/nomadas_2_1_el_dispositivo.pdf