

OTRA MIRADA A LA ESCUELA: TRANSFORMACIÓN NECESARIA PARA EL SIGLO XXI

ANOTHER LOOK AT THE SCHOOL: NECESSARY TRANSFORMATION FOR THE XXI CENTURY

Bibiana María Mejía Builes*, Claudia Patricia Muñoz Arango*, Norman Darío Moreno Carmona**

Institución Educativa Técnico Industrial Jorge Eliécer Gaitán, Colombia

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 21 de noviembre de 2014 – Aceptado: 13 de enero de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Mejía Builes, B. M., Muñoz Arango, C. P. y Moreno Carmona, N. D. (enero-junio, 2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157.

Resumen

En este artículo se hace una revisión de la producción científica de investigaciones realizadas en Latinoamérica y Europa durante los últimos diez años, en torno a las percepciones y lecturas que se han construido de la escuela y del cumplimiento de sus funciones en el marco académico y en los procesos de socialización, reconociendo sus falencias, pero haciendo énfasis en las posibilidades que ofrece el entorno educativo tal y como está planteado, para la formación integral de niños y adolescentes. Se hace un análisis de las posibilidades de la escuela para responder a las transformaciones de la familia como institución social, teniendo en cuenta cómo esta influye en sus acciones y en las expectativas que se ponen en la tarea educativa. Por último, se propone una mirada alternativa a la escuela y a la adolescencia para generar la reflexión en torno a la función social de la escuela desde la cual es posible generar cambios en la población estudiantil y como consecuencia, en el entramado social.

Palabras clave:

escuela, familia, adolescencia, desarrollo positivo, transformación social

Abstract

This article makes a review of the scientific production of some research studies conducted in Latin America and Europe during the past ten years which have revolved around the perceptions and readings that have been drawn on school and the fulfillment of its functions in the academic setting and the socialization processes; recognizing its flaws and stressing the possibilities offered by the educational environment just as it is structured, intended to the integral formation of children and teenagers. The analysis is done around the possibilities of the school to respond to the transformations of the family as a social institution taking into account the way in which it influences its actions and the set of expectations entrusted in the educational process. Lastly, it is proposed an alternative look at the school and the youth in order to raise reflection upon school's social role from which it is possible to manage transformations in the student population; and therefore, in the social context.

Keywords:

school, family, adolescence, positive development, social transformation

* Estudiantes de Maestría en Intervenciones Psicosociales. Correos electrónicos: bibimb2001@yahoo.com, claudia2002@gmail.com

** Psicólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctor en Investigación Psicológica. Docente de la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: norman.morenoc@amigo.edu.co

Introducción

La escuela como escenario de interacción social en el cual transcurre la cotidianidad de niños y adolescentes se convierte en foco de interés en la medida en que puede promover el desarrollo socioafectivo de estos grupos poblacionales. A través de los años se mantiene como un espacio vigente con unas funciones históricamente asignadas desde lo político, social y económico, pero en la actualidad, donde se evidencian grandes transformaciones sociales, la escuela se ve enfrentada a críticas devaluadoras sobre su desempeño y aportes a la construcción social.

Se hace necesario, pues, asumir una mirada crítica –como acto reflexivo que orienta al cambio– frente a las características actuales de la escuela y la educación, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos y la realidad contemporánea en que la niñez y la adolescencia responden a condiciones particulares, en cuanto a la interacción con otros y la relación con el aprendizaje; asuntos que obligan a los actores de los entornos educativos a asumir de manera diferente la enseñanza, trascendiendo efectivamente y no solo en el discurso, la transmisión de conocimientos para abrirse a la posibilidad de la construcción de aprendizajes.

Esta revisión se realiza en el marco de la investigación *Escuela como potenciadora: representaciones sociales de estudiantes y docentes* a partir de la producción científica en torno a las percepciones que se han construido de la escuela y del cumplimiento de sus funciones, reconociendo sus falencias, pero haciendo énfasis en las posibilidades que ofrece el entorno educativo para la formación integral de niños y adolescentes, planteadas desde una perspectiva positiva, tomando como referente la educación pública en el contexto colombiano. Esto se articula con la experiencia desde la práctica profesional como docentes orientadoras en instituciones educativas públicas del Departamento de Antioquia, desde la que se ha logrado identificar cierta disociación en la manera como la escuela asume sus tareas (de formación académica y social), al no tener muy en cuenta las transformaciones sociales. Se incluyen también datos sobre la familia en la contemporaneidad buscando identificar su relación con las funciones de la escuela y la influencia que puede tener sobre estas.

El propósito es que a partir del recorrido por diferentes resultados investigativos el lector tenga la posibilidad de acercarse a una mirada positiva de la escuela y de reflexionar en torno a las transformaciones sociales y a la manera como la escuela puede responder a ellas, teniendo en cuenta sus posibilidades para contribuir a la potenciación de fortalezas en los adolescentes, lo que va más allá de los resultados académicos y la cobertura.

Se procura hacer un llamado a los agentes educativos para que centren la mirada en las posibilidades que presenta la escuela como institución social que se sostiene en el tiempo; una invitación a reconocer las opciones que ofrece el cambio social y que da a la escuela enormes oportunidades de generar transformaciones desde la formación integral, contribuyendo a la potenciación de recursos en los adolescentes.

Metodología

Para la elaboración del presente artículo se inició con la revisión de textos relacionados con la escuela y el desarrollo positivo de manera independiente y también se buscaron artículos e investigaciones que relacionaran ambos conceptos. De entrada, se tuvieron en cuenta artículos que fuesen preferiblemente de los últimos cinco años, pero al haber tan poca producción en este periodo de tiempo, se amplió el rango a ocho o diez años. Se priorizaron los artículos e informes realizados en Colombia y Latinoamérica, ampliándolo luego a España, donde se encuentra mayor producción científica sobre el tema específico del modelo del desarrollo positivo y su relación con la escuela. De esta búsqueda emergieron categorías como las transformaciones sociales, la familia y la adolescencia que generaron la pregunta por la función social de la escuela y por cómo el modelo del desarrollo positivo aporta a su cumplimiento.

En esta revisión se tuvieron en cuenta alrededor de 70 producciones documentales (libros, artículos de revistas indexadas, informes de investigación) que abordaran el tema de interés investigativo y con estas se elaboraron fichas bibliográficas como estrategia para organizar la información y facilitar la escritura. Para la elaboración del presente artículo se seleccionaron 54 referencias relacionadas con las posibilidades de la escuela y las nuevas miradas, que desde la teoría se proponen para aportar a su tarea social, atendiendo a las transformaciones sociales de la contemporaneidad y a las falencias que se evidencian en la escuela tal y como está planteada en los países latinoamericanos.

La principal fuente de información fue la base de datos EbscoHost y las palabras clave para la búsqueda en revistas indexadas fueron escuela, desarrollo positivo, adolescencia y escuela, familia y escuela en Colombia.

Resultados

Escuela y familia: instituciones sociales en continuos procesos de transformación

En la actualidad, los informes gubernamentales sobre el logro de objetivos en políticas educativas centran la mirada, las mediciones y el análisis en temas como cobertura, matrícula, resultados en pruebas nacionales e internacionales y permanencia en el sistema educativo (Casas, Gamboa y Piñeros, 2002; ESOCEC, Piñeros Jiménez, Castillo Varela y Casas, 2011), dando por sentada la existencia de una relación directa entre el desarrollo económico y el desarrollo humano (Perinat-Maceres y Tarabay-Yunes, 2008). En Colombia se pretende la *educación integral e incluyente*, pero a la hora de evaluarla se toman solo aspectos cuantificables que permitan sustentar acciones políticas y económicas y, al parecer, se dejan de lado las posibilidades de la escuela para fortalecer su lugar social, como factor protector para los niños y adolescentes, que le son otorgadas por aspectos como la inclusión, la obligatoriedad y la participación de la comunidad educativa.

La presencia de la escuela en Colombia ha buscado responder al interés por instruir a los niños y jóvenes en saberes que la familia no alcanza a proporcionar. Desde sus inicios, la escuela ha recibido de la sociedad la tarea de transmitir saberes para responder a las necesidades políticas y económicas de un grupo social (Helg, 1984), en cierta medida, relegando las realidades de los contextos sociales y necesidades personales de los miembros de las comunidades a las que pretende atender.

A través de la historia se ha ido construyendo un lugar en el entramado social para las instituciones formadoras, especialmente para la escuela, teniendo en cuenta que en ella se mueven aspectos de la formación académica y de la formación humana, así como lo plantea Ghiso (2005) cuando afirma que:

La escuela se entiende como dos subsistemas paralelos: uno se constituye de la estructura de la academia (con su discurso institucional, roles y ritos), el otro se compone de las prácticas sociales cotidianas, la vivencia e intensidad relacional de los grupos establecidos en ella. (p. 52)

La familia también aparece como institución social formadora que se inscribe en las trayectorias históricas y ha ido presentando transformaciones significativas en su estructura, roles y prácticas parentales a través del tiempo. Tradicionalmente se ha considerado a la familia como la encargada de transmitir valores y normas que posibilitan el ingreso al grupo social, contribuir a la adaptación a las transformaciones sociales, formar en competencias sociales, conductas prosociales y acompañar el desarrollo cognitivo y psicosocial de niños y adolescentes (Bolívar, 2006; Espitia y Montes, 2009; Cuervo, 2010).

Los diferentes cambios sociales –educación, economía, violencia, trabajo, uso de la tecnología, movilidad, medios de comunicación– han afectado las dinámicas familiares, generando transformaciones como por ejemplo, el ingreso de la mujer al mundo laboral que exige la participación afectiva y cuidadora del hombre en el hogar. Aunque son evidentes las transformaciones en las funciones de padres y madres, a nivel social se mantienen los estereotipos tradicionales de mujer/madre cuidadora y hombre/padre proveedor. Esta discordancia tiene efectos significativos en el proceso formativo de niños y adolescentes (Nudler y Romaniuk, 2005) que trascienden el entorno familiar y son reforzados en el ambiente escolar y social. De esta manera la relación con la autoridad y la norma, la construcción del rol social y de la identidad como resultado de la identificación con las figuras adultas significativas, pueden verse afectados durante el desarrollo de niños y adolescentes.

La familia como institución social se encuentra en proceso de transformación debido a asuntos como la reivindicación de los derechos de la mujer posibilitando su ingreso al trabajo y a la educación, lo que genera cambios en los roles parentales para intentar alcanzar la corresponsabilidad de los padres en el cuidado de los hijos y el hogar, también se han presentado cambios en la estructura familiar como el aumento de familias monoparentales, divorcios y familias compuestas (Moreno Carmona, 2014). Por otro lado, el sistema económico, las condiciones laborales (inestabilidad, horarios extensos e irregulares, baja remuneración económica), y el temor de los adultos a generar traumas en los hijos (Jurado, 2003) dificultan el acompañamiento familiar, el establecimiento de límites y normas claras, dando lugar a que los adolescentes permanezcan solos o al cuidado de personas externas al núcleo familiar. A esto se suma el control de natalidad, que implica que el número de integrantes de la familia sea cada vez más reducido, disminuyendo las posibilidades de interacción constante con otros.

A pesar de estos cambios, la familia sigue siendo considerada como el lugar primordial para el encuentro con el otro, a partir del cual puede aportar a la construcción de identidades, a la vida social de niños y jóvenes (Saintout, 2007) y a la relación que se establece con las demás instituciones sociales. Por ejemplo, la influencia de la familia en la educación ha sido investigada por autores como Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa (2009) a través de un estudio cuantitativo en España. Asimismo Espitia y Montes realizaron un estudio cualitativo en Colombia (2009) donde identifican que la familia le da un lugar relevante a la educación y que las prácticas familiares de acompañamiento escolar y el clima familiar condicionan el ajuste psicosocial del adolescente al contexto educativo y logran impulsar u obstaculizar el proceso escolar.

En esta vía Jadue (como se citó en Cuervo, 2010) señala que las transformaciones en la composición, dinámica y roles familiares producen cambios en las prácticas de crianza (transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento), incrementado el riesgo de bajo rendimiento y fracaso

escolar, de problemas emocionales y conductuales en los niños y adolescentes que son evidentes en los contextos escolares, razones por las cuales postula que el sistema escolar debe proponer acciones protectoras y preventivas para atender a los niños y adolescentes provenientes de familias monoparentales, recompuestas, con ambos padres ausentes o con padres del mismo sexo.

Tanto Moreno Carmona (2014) como Pedone (2006) muestran que la escuela se está viendo en la tarea de encontrar formas de abordar situaciones sociales complejas para proponer nuevas maneras de educar y de establecer relaciones y referentes que se adecúen a las necesidades y formas de socialización de niños y adolescentes, teniendo en cuenta que las investigaciones evidencian una realidad de padres ausentes y de niños y adolescentes que requieren de referentes alternos en su proceso de desarrollo y socialización (Moreno Carmona, 2013; 2014), donde aumentan las dificultades en el establecimiento de límites por parte de los padres (Climent, 2006), haciendo que se desdibuje la función social de la familia en la contemporaneidad y, por ende, se haga necesaria la transformación de la manera como la escuela asume su función social.

Las tareas de la escuela

La escuela en Colombia fue creada a principios del siglo XX con el fin de preparar a los alumnos para ser honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores, respondiendo a unas condiciones históricas, políticas y económicas de la época (Helg, 1984). Desde entonces se le han asignado funciones sociales (formación en convivencia, ciudadanía, competencias sociales y valores) que en este momento, al parecer, no logra satisfacer. Actualmente, siguiendo las lógicas de la Constitución Política Colombiana (1991) y la Ley General de Educación (1994), se busca fomentar la participación democrática y los derechos humanos, pero en la práctica cobra mayor relevancia el cumplimiento de lo normativo y lo académico, que la real educación para la paz y la convivencia (Salinas e Isaza Mesa, 2003).

El lugar sagrado que ocupó la escuela en algún momento de la historia –seguramente por su dependencia a la Iglesia Católica– ha sido modificado por las transformaciones que han sufrido las instituciones sociales –familia e iglesia–, lo que ha generado que se evidencien sus falencias y se presenten frecuentes críticas al sistema educativo. Así como lo confirma el informe de indicadores de educación (ESOCEC et al., 2011), los estudiantes parecen no identificar el sentido de la asistencia obligatoria a la escuela y de los contenidos académicos que en ella se imparten. Además, en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar del Ministerio de Educación Nacional que presentó resultados en el año 2010, se encuentra que la tasa de desvinculación del sistema educativo en Colombia es del 6,7% y lo asumen como un fenómeno multidimensional que incluye los contextos social y regional,

condiciones de las instituciones educativas, de las familias e individuales. En este estudio se identifican los siguientes factores como los principales causantes de la deserción: según los secretarios municipales, las dificultades académicas; según los directivos escolares, la maternidad o paternidad temprana; según los docentes, la falta de gusto por estudiar; y los estudiantes, por su parte, no consideran el estudio útil a futuro (Corporación Colombia Digital, 2012).

Los niveles crecientes de deserción escolar durante la edad adolescente se han convertido en una problemática común en América Latina y, por lo tanto, en un foco de investigación. Por ejemplo, en un estudio de corte cualitativo realizado en Costa Rica por Arguedas Negrini y Jiménez Segura (2009) se encuentra una relación entre la permanencia y deserción de los estudiantes con su sentido de conexión con la Institución Educativa y las actividades escolares, lo que se relaciona con los hallazgos antes mencionados en los que los estudiantes colombianos asocian la deserción con la falta de utilidad de la asistencia a la escuela y los docentes con la falta de gusto por estudiar.

También, una explicación a la deserción escolar se intenta hacer en un acercamiento a las representaciones culturales que la población marginal tiene de la escuela, desde un proyecto investigativo desarrollado en Venezuela (Perinat-Maceras y Tarabay-Yunes, 2008). En este trabajo se toma el concepto de representación cultural como las representaciones del mundo y de las realidades que nacen de las experiencias comunes y compartidas que llevan a una interpretación construida colectivamente. Los autores concluyen que las ofertas educativas dirigidas a los niños y adolescentes de grupos desfavorecidos deben tener en cuenta sus condiciones culturales para que encajen con su percepción de la realidad; afirman que las propuestas educativas que han desconocido estos elementos han traído como consecuencia el fracaso y la deserción escolar, pues pretenden formar para el futuro a una población focalizada en el presente, en su afán por sobrevivir.

En este mismo sentido, investigaciones argentinas realizadas por Saiz y Maldonado (2010) con un estudio etnográfico y Barilá (2004) en el marco de un estudio de corte cualitativo, abordan las expresiones de desinterés, desgano y malestar de los adolescentes frente a lo que les brinda la escuela, pues no obedece a las expectativas de ser un lugar en el que se ofrezcan actividades dinámicas que permitan la expresión y representación, o espacios propicios para el aprendizaje y la convivencia.

Por otro lado, Gutiérrez y Gonçalves (2013) mediante un estudio cuantitativo en el que se analizan las relaciones entre los activos para el desarrollo, el ajuste escolar y la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes en España encuentran que la satisfacción con la escuela está positivamente relacionada con la satisfacción con la vida –aunque esta es más baja de lo esperado por los investigadores–. Lo anterior, lleva a preguntarse por las funciones de la escuela e invita a problematizar

su lugar como recurso externo, desde el cual tiene la posibilidad de construir una relación más directa con la satisfacción con la vida de los adolescentes, lo que puede tener efecto en la manera en que estos representan la escuela y por ende, en las prácticas sociales al interior de la misma.

Puede entenderse, entonces, que la escuela no está cumpliendo de manera pertinente con las expectativas puestas desde lo social, pues no las reconoce como funciones propias y espera que la familia se haga cargo de estas, continúa centrando su interés en el desempeño académico y la cobertura, mientras que la formación en valores, moral, cívica y emocional que hace parte de la cotidianidad escolar, no se asume como objetivo del proceso educativo. De esta manera, la resignificación del lugar y las posibilidades de la familia en la formación de los adolescentes, y de la escuela como referente alterno, deja en evidencia el desencuentro entre los representantes de ambas instituciones, donde cada una demanda de la otra la responsabilidad de la formación, negando las posibilidades propias para aportar al fortalecimiento de competencias socioemocionales de los adolescentes (Martiniá, 2003).

Históricamente la escuela ha esperado que la familia cumpla con sus funciones de institución social formadora, que sea garante de las condiciones económicas para que se posibilite el desempeño escolar, que prepare a los niños desde el nacimiento para la participación y aprendizaje activo en comunidad, que cuente con disponibilidad de tiempo, transmita valores y saberes culturales y que sea referente de afecto y estabilidad (Espitia y Montes, 2009). Dichas demandas pareciera que no corresponden a las características de las familias en la actualidad, sin embargo, a los agentes educativos les cuesta asumir una nueva postura frente a los cambios que suscita la modificación de la estructura familiar, que permita la construcción de demandas coherentes con las condiciones sociales contemporáneas.

Esta resistencia genera que la escuela centre su interés y sus esfuerzos en el componente académico dejando en un segundo plano la formación en ciudadanía y la potenciación de recursos propios de los niños y adolescentes. Desde la normatividad colombiana se habla del desarrollo de competencias ciudadanas que aporten al desempeño social y laboral (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67; Ley General de Educación, 1994, art. 5), y se busca la evaluación de competencias cognitivas en los niveles de la educación media y superior – que son los que dan el criterio de calidad a las Instituciones Educativas según los estándares del ICFES¹– y de competencias cognitivas y no cognitivas² en la educación básica primaria y secundaria. Si bien se han abierto espacios para la enseñanza y evaluación de competencias ciudadanas, no son claros los momentos, las estrategias y

¹ El ICFES es una entidad estatal encargada de los procesos de evaluación de la educación primaria, básica, media y superior en Colombia y es a partir de los resultados de estas evaluaciones que se determinan los niveles de calidad educativa (ICFES, 2014).

² El ICFES clasifica las competencias ciudadanas en cognitivas y no cognitivas, “dentro de las competencias no cognitivas se encuentran las emocionales, las comunicativas y las integradoras” (ICFES, 2013a, p. 11).

los responsables para la formación de las competencias “no cognitivas” en temáticas como empatía, manejo de la ira, escucha activa, asertividad, actitudes y acciones ciudadanas dentro del contexto de la educación formal.

En algunas de las estrategias utilizadas en el modelo educativo tradicional colombiano se observa la pretensión de articular otras dimensiones del proceso formativo, al promover la educación integral desde propuestas que fortalezcan las habilidades para la vida y las competencias ciudadanas, sin tener muy en cuenta las dinámicas internas de las Instituciones Educativas públicas que han sido generadas por los cambios sociales, lo que dificulta el establecimiento e institucionalización de las estrategias para que se conviertan en parte central de los programas educativos.

Siguiendo esta lógica, desde la práctica profesional, se han logrado identificar algunos intentos gubernamentales por promover la educación integral desde modelos y propuestas que fortalezcan las habilidades para la vida y las competencias ciudadanas³, en una pretensión por articular otras dimensiones del proceso formativo, pero es común encontrar que los programas de formación en competencias ciudadanas y socioemocionales son planteados como programas alternativos, que no logran articularse a las dinámicas educativas construidas al interior de la escuela, puesto que son asumidos por los miembros de la comunidad educativa como actividades extracurriculares que no aportan al logro de los objetivos planteados desde los criterios de calidad, motivo por el cual, son programas que no se sostienen en el tiempo lo que incide en su impacto y en sus posibilidades de generar transformación.

A pesar de que la atención está focalizada en las competencias cognitivas, los resultados académicos en las pruebas de calidad aplicadas a nivel nacional e internacional evidencian que los jóvenes no están aprendiendo o que por lo menos no logran darle un uso adecuado a la información que se les brinda en la escuela (ICFES, 2013a; 2013b). Además de esto, problemas sociales como la drogadicción, las pandillas, la historia violenta del país entre otros, se han filtrado a las Instituciones Educativas que vienen respondiendo desde la lógica de la inmediatez, dando soluciones rápidas a las situaciones que se presentan en la cotidianidad de la comunidad educativa, sin permitir ni promover la reflexión y el análisis de condiciones estructurales de dichas situaciones (Maldonado y Servetto, 2009). Desde esta perspectiva, todo el panorama es desalentador: la escuela se queja del Estado y de la familia porque no cumplen con su responsabilidad en la formación de los niños y jóvenes, la

³ Por ejemplo el *Módulo de habilidades para la vida* elaborado por la Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia en articulación con la Gobernación del Departamento. Este módulo fue socializado a diferentes miembros de las comunidades educativas para ser usado como herramienta de promoción de estilos de vida saludable, prevención y control de las enfermedades crónicas en adolescentes. También se encuentran los lineamientos de la Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta ley actualmente se encuentra en proceso de implementación en las Instituciones Educativas del país.

familia se queja porque la escuela no está controlando a los jóvenes y no está cuidando de estos de una manera “adecuada” y el Estado se queja porque no se obtienen resultados en cuestiones de calidad y cobertura.

No obstante, la escuela continúa presentando características que desde diferentes teorías son positivas y aportantes a la formación de los niños y adolescentes que a ella asisten. A continuación se hará una breve revisión de algunas de las propuestas alternativas que se enfocan en las posibilidades de la escuela como escenario trascendental para la formación integral.

La escuela desde otra mirada

La psicología positiva de corte cognitivo que se encuentra fundamentada en el paradigma empírico-analítico, dándole a sus estudios y propuestas un enfoque cuantitativo, se centra en las fortalezas del individuo y en la búsqueda de su felicidad y estudia las características de los contextos o instituciones que proporcionan experiencias positivas y potencian fortalezas individuales. Teniendo como referente la psicología positiva, el modelo del desarrollo positivo surge como una propuesta alternativa a la perspectiva centrada en el déficit y postula la promoción de recursos y oportunidades para el desarrollo, incluye en el concepto de salud las habilidades y competencias que guían al bienestar y que pueden ser potenciadas por las características de los contextos en los que se mueve el adolescente (Oliva et al., 2010).

La psicología positiva y el modelo del desarrollo positivo, como alternativa teórica, dan una mirada a la escuela reconociendo sus posibilidades para responder a su función formadora y socializadora, por las particularidades que la convierten en escenario trascendental para el fortalecimiento de potencialidades en niños y jóvenes; por ejemplo, es el lugar donde más tiempo pasan durante la adolescencia –por su carácter de asistencia obligatoria– (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Sánchez y Lázaro, 2011); es un espacio que siempre cuenta con la presencia de adultos hablantes y escuchantes que pueden estar más tiempo y con mayor disponibilidad que los adultos en el hogar, garantiza la presencia de pares con quienes se puede interactuar en un medio seguro, hay normas más o menos efectivas o realistas y hay tareas organizadas que permiten ordenar el tiempo y el espacio (Martiniá, 2003).

Así mismo, Maldonado, Servetto, Uanini y Molina (2012) exponen las conclusiones de una investigación realizada desde el año 2004 en una escuela pública de Argentina, en la que se indaga por las relaciones entre los adolescentes de la escuela media y los modos en que la escuela interviene de manera intencional o implícitamente en esta construcción de sociabilidad. Estas autoras señalan la

importancia del papel de la escuela en los procesos de sociabilidad y en la constitución de subjetividad de los adolescentes, en la medida en la que enseña el lugar social, fortalece o destruye prejuicios e historiza procesos de los sujetos como actores en un tiempo y lugar particular.

Mateos Blanco (2008-2009) indaga por los aportes hechos desde la investigación educativa sobre la percepción que los estudiantes tienen de la escuela y señala que esta es descrita como un escenario en el que se construyen las primeras relaciones de amistad, es donde se dan las condiciones de organización y normatividad de las instituciones sociales y donde se percibe la diversidad, lo que posibilita la identificación y la diferenciación que requiere el adolescente (Barilá, 2006). En otro estudio de corte cuantitativo realizado en Argentina y donde se da relevancia a la percepción que los estudiantes tienen de la escuela, Grasso y Robledo (2010) encuentran que un porcentaje significativo de adolescentes considera que la escuela enseña cosas útiles y novedosas, se adecúa a las demandas en la relación docente-estudiante y aseguran que el fracaso escolar es consecuencia del desinterés y de los hábitos de estudio inadecuados. Por otro lado, un porcentaje menor de estudiantes reafirman las críticas realizadas a la escuela, al considerar que no prepara para el trabajo, la vida universitaria, la convivencia democrática ni la comprensión de la realidad política y social. Esta visión crítica puede estar relacionada con que la valoración social de la escuela se dirige a la transmisión de saberes instrumentales para obtener un título que garantice el ingreso al mundo laboral (Fogolino, Falconi y López, 2008).

Hernández (2010) por su parte, buscó caracterizar las representaciones sociales, como manera de aproximación al sentido que los adolescentes escolarizados en una Institución Educativa privada de la ciudad de Bogotá, han construido de la escuela. El autor señala que se le atribuye alta relevancia al carácter privado de la Institución Educativa –en referencia a las Instituciones Educativas públicas– puesto que es percibida como generadora de mejores oportunidades y como entorno protector frente a fenómenos como el pandillismo y el consumo de drogas. Se logra concluir que la escuela es representada en tres aspectos: como espacio para capacitarse en cómo enfrentar la competitividad y alcanzar un mejor nivel de vida; la escuela como institución que posibilita el ingreso a escenarios de reconocimiento social –como la universidad–; y la escuela como lugar para fortalecer las amistades por sus características de espacio social. En la representación que se construye de la escuela el aprendizaje pasa a un segundo plano y se asume como el lugar donde transcurre la infancia y la adolescencia y donde el aprendizaje va más allá de las aulas.

Desde finales del siglo pasado se han presentado diferentes propuestas para modificar el modelo educativo tradicional intentando retomar la trascendencia de la tarea transformadora de la escuela, cuestionando los criterios de calidad y los objetivos de formación. Delors (1996) afirma en el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI que “la presión de la competencia

hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades” (p. 11) y propone “añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo” (p. 12).

Hace énfasis también en la misión de la educación; misión que casi 20 años después es vigente:

La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación. (Delors, 1996, p. 12)

En esta misma vía, Obiols y Di Segni de Obiols (1993) proponen como función de la escuela la formación de competencias que brinden herramientas intelectuales que posibiliten el pensamiento crítico y la toma de perspectiva frente al mundo contemporáneo en el que abundan las imágenes y la información tecnológica.

Desde estos planteamientos se visibilizan las posibilidades en la educación y en la escuela que pueden ser aprovechadas por los actores de los entornos educativos. Basarse en los recursos de las instituciones escolares ampliará las oportunidades de acción que orienten la transformación de los modelos educativos para dar prioridad a la formación, teniendo en cuenta las potencialidades de niños y adolescentes.

Esto evidencia que es necesaria la ruptura paradigmática en aspectos educativos, ya que la representación que se tiene de la educación tradicional ha venido generando dudas y críticas frente a los aportes que la escuela puede ofrecer a la sociedad, originando una crisis que muestra la necesidad de transformar la manera de acercarse y comprender el entorno educativo y escolar y sus posibilidades. Es evidente que la escuela cuenta con las posibilidades para cumplir la tarea de cambiar, para responder a las necesidades sociales sin abandonar su misión de educar personas (Flores Alanís y Meza Mejía, 2010). El mismo proceso histórico de la educación ha llevado a replantear los modelos educativos, reclamando la relevancia de la función social de la escuela donde, como afirma Ghiso (2005), se le dé lugar a los aprendizajes posibles en la cotidianidad y las relaciones.

Propuestas desde una mirada alternativa

Frente a las diferentes miradas positivas y críticas, que se le dan a la escuela se encuentran diversos estudios que logran dar pistas sobre las posibilidades de esta en su obligatorio proceso de transformación. Estos estudios reconocen la presencia del adolescente en el entorno escolar, asumiendo este período vital como una etapa de transformación, posibilidades y descubrimiento personal, que implica cambios y desafíos que no son necesariamente negativos o problemáticos (Winnicott, 1960; Gómez-Bustamante y Cogollo, 2010; Oliva et al., 2010), lo que abre posibilidades en el acompañamiento que puede brindar la escuela a una población en la que se reconocen las potencialidades, permitiendo la construcción y la formación que trasciende el conocimiento académico.

Por ejemplo, algunos autores han explorado los programas propuestos por el modelo del desarrollo positivo en el contexto escolar, en los cuales se intenta mostrar de manera diferente a la adolescencia, al entenderla como un momento en el cual las personas cuentan con un gran potencial para alcanzar un “desarrollo” saludable; postulan que esta etapa es propia de un “florecimiento”, una plasticidad y grandes potencialidades, que al incluir relaciones saludables con el contexto se logra encaminar al desarrollo de una ideal integridad personal, para lo que se establece como objetivo una formación integral desde la educación secundaria y el desarrollo de competencias para una vida satisfactoria que permita contribuir de manera positiva a la sociedad a la que se pertenece (Oliva et al., 2008; 2010; 2011).

Centrados en este modelo, Pertegal, Oliva y Hernando (2010) realizan una revisión de la literatura a nivel internacional de lo que se podría considerar programas para la promoción del desarrollo positivo en el entorno escolar, desde donde se abordan competencias de desarrollo personal (autoestima, autoeficacia, identidad), competencias de desarrollo emocional (inteligencia emocional, empatía, autocontrol), competencias sociales (habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos, habilidades comunicativas, asertividad) o competencias cognitivas (pensamiento analítico y crítico, planificación, toma de decisiones). Los autores analizan entre otros aspectos, los diversos tipos de programas donde evidencian el alcance de las intervenciones, las características de los programas exitosos y las consecuencias positivas que se derivan de la participación en ellos. Concluyen que los programas exitosos son aquellos que tengan un enfoque global de promoción del desarrollo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo, que conlleven un cambio del clima del centro educativo, que sean de carácter multifocal o multidominio y que formen a los educadores y fomenten su implicación. Se encuentran también investigaciones de corte cualitativo (Sánchez y Lázaro, 2011) y de corte cuantitativo (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009) realizadas en instituciones educativas de España y Perú respectivamente, concluyen que los programas de desarrollo positivo favorecen la potenciación de competencias socioemocionales. Estos programas, centrados en la formación socio-

emocional (toma de decisiones, manejo de emociones, solución de conflictos, relaciones interpersonales, autoestima, entre otros) van más allá de la reproducción de conocimientos y permiten la articulación de la vida cotidiana y la subjetividad en el contexto escolar.

También se han llevado a cabo diferentes investigaciones que señalan el carácter multifactorial del proceso escolar, poniendo en evidencia que el aspecto cognitivo de la educación es sólo un elemento del sistema complejo que implica la formación integral, pues no pueden dejarse de lado las particularidades socio-ambientales y la potenciación de habilidades socio-emocionales en los adolescentes. Se ha rastreado además, la percepción de cultura institucional, prácticas cotidianas de enseñanza y resiliencia, encontrando en los alumnos alta correlación entre las dos primeras y correlación moderada con la resiliencia. En los profesores se encuentra correlación moderada entre sus percepciones de cultura y prácticas de enseñanza, y nula correlación de ambas con la resiliencia (Villalta Paucar y Saavedra Guajardo, 2012). Así mismo, Gaxiola Romero, González Lugo y Contreras Hernández (2012) identifican mediante un estudio cuantitativo realizado en México, que la resiliencia y la motivación académica de los estudiantes influyen directamente en su rendimiento escolar.

De igual forma se ha indagado en Costa Rica por la motivación y la permanencia en la escuela (Arguedas Negrini y Jiménez Segura, 2009), en España por la relación entre el clima familiar y el clima escolar (Moreno Ruiz et al., 2009), por la influencia del comportamiento ciudadano del docente en el proceso formativo mediante un estudio cuantitativo realizado en Portugal (Rego, Pereira, Fernandes y Rivera Heredia, 2007) y por la necesidad de reconocer el factor socioeconómico como influyente en los procesos de evaluación de la calidad educativa en Colombia (Casas et al., 2002), dando lugar a otras miradas más allá de los resultados cuantificables por las pruebas de competencia académica para incluir aspectos de la formación personal de niños y adolescentes.

Puede observarse que las investigaciones recientes en torno a la escuela dan cabida a múltiples factores como intervinientes y condicionantes en lo que puede considerarse como eficaz en lo educativo. Algunos autores entonces, identifican a partir de un estudio transversal con explotación secundaria de datos realizado en Colombia (Rodríguez-Jiménez y Murillo Torrecilla, 2011), que la escuela sí importa puesto que aporta a los procesos de aprendizaje y tiene posibilidades para lograr la transformación social y sugieren la necesidad de incluir variables de entrada y contexto a la hora de realizar evaluaciones de desempeño de los estudiantes para lograr una lectura útil y así, la mejora de la calidad educativa en el país. Otros investigadores en Argentina mediante un trabajo cuantitativo, identifican a partir de la alta puntuación de dimensiones como “Desarrollar valores” y “Contar con cultura general”, que la escuela es visualizada como una institución relevante para el desarrollo per-

sonal (Batlle et al., 2010). Estos asuntos posibilitan cambiar la mirada devaluadora para abrirse a una mirada positiva donde se resalten las potencialidades y recursos de la escuela como institución que se mantiene con el pasar de los años en los diferentes contextos sociopolíticos.

Es necesario, pues, hacer una lectura de los contextos para lograr acercarse a la comprensión del otro, encontrar una manera diferente de educar donde se escuche a los niños y adolescentes y, a partir de ahí, la escuela permita la exploración de aquellos asuntos que ellos saben, de aquello que les interesa, de las habilidades y destrezas que poseen y también de aquellas cosas que necesitan aprender para afrontar las condiciones emocionales, intelectuales y socioeconómicas de su cotidianidad (Cajiao Restrepo, 2011). La alternativa es, como lo expresa Freire (2004), que la educación vaya más allá de la enseñanza de contenidos, teniendo en cuenta el conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto. Se trataría entonces de que la escuela se torne en un espacio que promueva la educación *para* la vida –“informar, capacitar y formar las personas para vivir en un contexto histórico natural en que le corresponden asumir los diferentes roles y dinámicas individuales y sociales de la existencia”– y la educación *en* la vida –“en todo momento el ser humano se encuentra en riesgo de aprendizaje” (p. 24).

Discusión

Al acercarse a estas diferentes miradas de la escuela planteadas desde diversas posturas epistemológicas se logra identificar como punto común el reconocimiento de la importancia que debe dar la educación a los contextos y sus posibilidades y la necesidad de que la escuela se convierta en un escenario en el que se tengan en cuenta las potencialidades de los adolescentes, su capacidad creativa, sus intereses, las expectativas que tienen de la educación y de la escuela para que de esta manera sea posible la construcción de modelos educativos que respondan a las necesidades y transformaciones sociales.

La escuela y la universidad son los escenarios en los que se mantienen las maneras de ver el mundo y las formas de relacionarse con este y con los otros. Por tanto, se hace necesario generar espacios reflexivos sobre los modos como se orienta la educación y sus consecuencias a nivel social, de manera que no solo se ocupen de necesidades inmediatas que no propenden por la transformación de los individuos ni de los escenarios escolares, sino que se proponga la construcción de procesos que tengan continuidad en el tiempo, respondan a los movimientos de los contextos sociales y consideren las voces de los miembros de las comunidades educativas.

Este recorrido permite acercarse a las lecturas que se han hecho de la escuela, de sus funciones y sus implicaciones en la vida cotidiana de niños y adolescentes, y por tanto, en la construcción del entramado social. También este nos permite reconocer la escuela como una construcción histórica que debe responder a las exigencias y movimientos de las realidades sociales, por lo que hoy se hace imperativa su transformación.

Conclusiones

En la actualidad, la escuela se ve enfrentada a críticas devaluadoras sobre su desempeño y aportes a la construcción social, pues continúa resistiéndose al cambio de su rol en un momento en el que se hace necesario que atienda aspectos a los que la familia parece ya no alcanzar a responder, debido a las transformaciones generadas por los cambios sociales. Sin embargo, la familia y la escuela a través del tiempo continúan siendo las instituciones primordiales para el encuentro con el otro, la construcción de identidades y la vida social de niños y adolescentes.

Los cambios al interior de la familia y de la escuela dejan en evidencia la interdependencia existente entre estas dos instituciones, pues los cambios en la estructura y dinámicas de una, afectan directamente las dinámicas de la otra. La escuela se está viendo en la tarea de encontrar formas de abordar situaciones sociales complejas para proponer nuevas maneras de educar y de establecer relaciones y referentes que se adecuen a las necesidades y formas de socialización de niños y adolescentes. No se trata de que los agentes educativos asuman las funciones y roles materno/paternos sino que posibiliten los espacios y recursos para la potenciación de destrezas y habilidades propias de los adolescentes y fortalezcan las herramientas cognitivas y emocionales necesarias para enfrentar las condiciones del mundo contemporáneo.

Si bien la escuela presenta falencias y desencuentros con otras instituciones sociales, cuenta con opciones y características que favorecen el acompañamiento y el fortalecimiento de habilidades socio-emocionales de los adolescentes, y es tarea de los agentes educativos tener una mirada positiva de esta etapa vital para promover acciones formativas que correspondan con las posibilidades, potencialidades e intereses de los jóvenes.

La escuela como escenario de interacción social en el cual transcurre la cotidianidad de niños y adolescentes y que puede convertirse en promotor del desarrollo socio-afectivo de estos grupos poblacionales, hace parte de momentos histórico-sociales desde los que debe hacer lectura de los contextos para aportar de manera transformadora a la sociedad. Para ello se propone centrar la mirada en las posibilidades que presenta la escuela, pues es el lugar en el que más tiempo pasan durante la adolescencia (Seligman et al., 2009; Sánchez y Lázaro, 2011), es un espacio que siempre cuenta con

la presencia de adultos hablantes y escuchantes que pueden estar más tiempo y con mayor disponibilidad que los adultos en el hogar, garantiza la presencia de pares con quienes se puede interactuar en un medio seguro, hay normas más o menos efectivas o realistas y hay tareas organizadas que permiten ordenar el tiempo y el espacio (Martíñá, 2003); reconocer sus opciones para generar transformaciones desde la formación integral y apostar a la potenciación de recursos en los adolescentes, yendo más allá de los resultados académicos y de la cobertura.

El proceso educativo es complejo, multifactorial e implica aspectos que van más allá de lo académico y por lo tanto su evaluación debe tener en cuenta dimensiones socio-emocionales y contextuales, de manera tal que la formación y la calidad educativa sean entendidas no solo como aspectos cuantificables, sino también como procesos de construcción y transformación que, al estar inscritos en la cotidianidad, sean evidentes en el actuar de los adolescentes y en su manera de afrontar los conflictos propios de esta etapa vital.

Referencias

- Arguedas Negrini, I. y Jiménez Segura, F. (2009). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 50-65. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783787>
- Barilá, M. I. (diciembre, 2004). Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 137-158. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a06barila.pdf>
- Barilá, M. I. (diciembre, 2006). Ser alumno hoy: algunos aportes para la formación del sujeto adolescente en el nivel medio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 41-58. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n04a03barila.pdf>
- Battle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Núñez, M. C., Bory, G., ... Maldonado, S. (enero-diciembre, 2010). El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la escuela media. *Anuario de investigaciones*, 17, 121-128. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v17/v17a12.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>

- Cajiao Restrepo, F. (mayo, 2011). La reinención de la escuela. *Reflexión e Investigación. Revista del congreso por una educación de calidad*, (3), 4-27. Recuperado de <http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/revistas/reflexiones-3-web.pdf#page=26>
- Casas, A. F., Gamboa, L. F., y Piñeros, L. J. (septiembre, 2002). El valor que agrega la escuela: una aproximación a la calidad de la educación en Colombia. *Borradores de investigación*, (28), 3-23. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/bi28.pdf>
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. (abril, 2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Salud Pública*, 11(2), 169-181. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Climent, G. I. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *La ventana*, (23), 166-212. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana23/graciela.pdf>
- Corporación Colombia Digital. (2012). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar ENDE*. Bogotá. Recuperado de <http://www.colombiadigital.net/desercion-escolar/item/4081-encuesta-nacional-de-deserci%C3%B3n-escolar-ende.html>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/163/245>
- Delors, J. (comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [s.l.]: UNESCO. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1>
- ESOCEC, Piñeros Jiménez, L. J., Castillo Varela, A. M. y Casas, A. (septiembre, 2011). *Educación ¿Qué dicen los indicadores? Antioquia*. Bogotá: Educación compromiso de todos. Recuperado de <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/10/Antioquia.pdf>
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>

- Flores Alanís, I. y Meza Mejía, M. (2010). La nueva tarea de la escuela. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (17), 15-38.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/755/712>
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S. y Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a11.pdf>
- Ghiso, A. (2005). *Encuentros inevitables entre incluidos y excluidos en espacios sociales escolares de la ciudad de Medellín*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez-Bustamante, E. M. y Cogollo, Z. (febrero, 2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Salud Pública*, 12(1), 61-70. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v12n1/v12n1a06>
- Grasso, L. y Robledo, A. (abril, 2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. *Diálogos pedagógicos*, 8(15), 13-36. Recuperado de <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/viewFile/500/pdf>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.-O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen13/num3/366/ajuste-escolar-y-bienestar-en-adolescentes-ES.pdf>
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Hernández, Ó. G. (julio-septiembre, 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*, 15(46), 945-967. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a12.pdf>

- ICFES. (2013a). *Resultado del grado noveno en el área de competencias ciudadanas*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- ICFES. (2013b). *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados*. Bogotá: ICFES. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- ICFES. (15 de abril, 2014). *Presentación de exámenes*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/>
- Jurado, J. C. (enero-junio, 2003). Problemas y tendencias contemporáneas de la vida familiar urbana en Medellín. *Historia Crítica*, (25), 165-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81111333010>
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Maldonado, M. y Servetto, S. (julio, 2009). Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. *Avá. Revista de Antropología*, (14). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169013838012>
- Maldonado, M. M., Servetto, S., Uanini, M. y Molina, G. (2012). Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales. *Cuadernos de Educación*, (4), 351-363. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/712/672>
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Mateos Blanco, T. (2008-2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de la experiencia de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 285-300. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. y Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/226/relacin-entre-el-clima-familiar-y-el-clima-ES.pdf>
- Moreno Carmona, N. D. (enero-abril, 2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177- 209. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a09.pdf>

- Moreno Carmona, N. D. (enero-junio, 2014). Una mirada –otra– a la familia. *Psicología Iberoamericana*, 22(1), 55-61.
- Nudler, A. y Romaniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *La ventana*, (22), 269-285. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402211>
- Obiols, G. A. y Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapeluz. Recuperado de <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Adolecencia%20posmodernidad%20y%20escuela%20sec.pdf>
- Oliva, A., Reina, M. d., Hernando, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Parra, Á., y Ríos, M. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de salud. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo
- Oliva, A., Reina, C., Hernando, A., Antolín, L., Pertegal, M., Parra, A., Ríos, M., Estévez, R. y Pascual, D. (2010). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo
- Oliva, A., Pertegal, M., Antolín, L., Reina, C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. y Estévez, R. (2011). *Desarrollo positivo y los activos que lo promueven*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo
- Pedone, C. (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. *Athenea Digital*, (10), 154-171. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2133788>
- Perinat-Maceras, A. y Tarabay-Yunes, F. (septiembre-diciembre, 2008). Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexión desde la Psicología Cultural. *Universitas Psychologica*, 7(3), 701-710. Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N03A07.pdf>
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>

- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C., y Rivera Heredia, M. E. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v39i2.322>
- Rodríguez-Jiménez, O. R. y Murillo Torrecilla, F. J. (enero-junio, 2011). Estimación del efecto escuela para Colombia. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 299-316. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3959/2921>
- Saintout, F. (abril, 2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1048/1/TFLACSO-2007FJS.pdf>
- Saiz, M. C. y Maldonado, M. M. (octubre, 2010). Mediatizaciones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 8(8), 257-268. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/811/764>
- Salinas, M. L. e Isaza Mesa, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, C., y Lázaro, S. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y educación socioemocional en la secundaria obligatoria* (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1884/S%C3%A1nchez%20Alvarez,%20Carmen.pdf?sequence=1>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (June, 2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. Recuperado de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Villalta Paucar, M. A. y Saavedra Guajardo, E. (enero-marzo, 2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64723234006.pdf>
- Winnicott, D. (1960). La adolescencia. En *Obras completas* (pp. 1042-1048). Psicolibro. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com/2007/10/donald-winnicott-obras-completas.html>