

LOS PADRES EN BUSCA DE UNA “BUENA ESCUELA”. UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE EL MARCO DE LA *GROUNDED THEORY*

Laura Andrea Bustamante

Este trabajo es producto de una investigación realizada durante el año 2012-2013. Utilizando un diseño cualitativo focalizado en el método comparativo constante, propio de la *Grounded Theory*, hemos intentado dar cuenta de las representaciones que los padres con niños en edad de escuela primaria tienen sobre la misma. Nuestro interés ha sido explorar, describir e interpretar las nociones e imágenes asociadas a la escuela, lo valorado en la misma y las expectativas generadas hacia ella. Dado que el interés de este estudio es describir e ilustrar las significaciones que la sociedad asigna a la escuela, el núcleo de análisis son los actores sociales que, según se ha considerado, están en relación estrecha y permanente con la misma, pero en un lugar externo al objeto: los padres de niños en edad escolar. Mediante el concepto de representaciones hemos pretendido explorar las valoraciones, actitudes, creencias y opiniones que los padres de niños escolarizados tienen sobre la escuela. La pregunta central que ha guiado este trabajo es la siguiente: ¿Cuáles son las representaciones de los padres acerca de la institución escuela? De la cual se desprenden necesariamente otras preguntas tendientes a abordar la anterior: ¿Qué esperan de la misma? ¿Qué valoran los padres en una escuela? ¿Qué consideran deseable? ¿Cómo imaginan

* Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Docente Investigadora, Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina. Investigadora adscripta, Universidad Católica de Córdoba. Docente titular de Sociología General y de Psicología Social, Universidad Siglo 21. lauraabus@gmail.com



una escuela ideal? ¿Cómo describen la “buena escuela”? En definitiva, este trabajo es un intento de explorar los esquemas representacionales que los padres poseen habida cuenta de que los mismos serán condicionantes de su selección y evaluación. *Palabras Clave:* Escuela, Representaciones, Padres, Teoría Fundada.

Abstract: Parents in the search of a “good school”. A social presentation study based on Grounded Theory

This study is the result of a research project carried out from 2012 to 2013. Using a qualitative design focused on the constant comparative method, distinctive of Grounded Theory, we have attempted to account for the representations that parents with children in elementary school age have about the school. Our interest was to explore, describe and interpret the ideas and images associated with the school: what is valued and what is expected of it? Since the purpose of this study is to describe and illustrate the meanings that society assigns to the school, the core of the analysis is the social actors who are considered to be in a close and continuing relationship with it, but placed on the external side of the object: the parents of schoolchildren. Using the concept of representation we have tried to explore the values, attitudes, beliefs and opinions that parents of school children have about the school. The main research question that guided this study is: What are the representations of parents about this educational institution? Which necessarily gives origin to other questions aimed at addressing the above: what do they expect from a school? What do parents value of it? What do they consider to be desirable? What is their notion of an ideal school? How do they describe a “good school”? Finally, this study is an attempt to explore the representational schemes of parents taking into account that these will act as constraints for their selection and evaluation. Key words: School, Representations, Parents, Grounded Theory.

La escuela en Argentina

La escuela, como institución, encarna vestigios de la modernidad y demandas de la posmodernidad. Sobreviviente al paso del tiempo, no deja de cargar sobre sí responsabilidades, críticas, reproches, ilusiones. Concebida en sus orígenes como institución encargada de la socialización del niño, clave para la integración y cohesión social, es actualmente objeto de análisis y cuestionamientos y materia de propuestas de cambio provenientes del ambiente académico, político y también de la opinión pública. El proceso histórico que acompaña los años de vida de la escuela da cuenta del porqué de la complejidad de definir su sentido. La magnitud de los cambios socioculturales producidos desde el nacimiento de la escuela hasta nuestros días nos exhorta a revisar el papel que la escuela cumple en nuestra sociedad y qué es lo que la sociedad espera de ella. El punto de encuentro entre las diferentes líneas de análisis de la escuela radica en la asunción de que una vez retirado el Estado como garante

e interventor del proceso educativo, es el sujeto en sí quien procura su educación adoptando estrategias que difieren en función de su posición, expectativas y experiencia. Esto nos invita a preguntarnos: ¿qué priorizan los padres? ¿Por qué seleccionan una escuela y no otra? En otras palabras la búsqueda del sentido atribuido por los padres a la escuela primaria ha sido nuestro eje conductor a lo largo de esta investigación.

En verdad no ha habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población —a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones— una representación de cuál era el “deber ser de la escuela” (Tiramonti, 2010: 104).

Para abordar el objetivo expuesto al inicio, nos hemos enmarcado en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1998), concibiéndola como una forma específica de pensamiento social. Entendemos que las representaciones sociales (RS) constituyen sistemas organizados estructurados y contextualizados, en donde las prácticas tienen un efecto contundente en la transformación de dichas representaciones (Guimelli, 2001). Por esta razón nos interesa contemplar tanto el contenido y estructura de las representaciones como sus condiciones de producción (Abric, 2001).

Abordaje metodológico de las representaciones sociales

Las representaciones sociales son entendidas como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” (Moscovici, 1998: 140). Por esta razón la teoría de las representaciones sociales está emparentada con la corriente hermenéutica, comprendiendo al sujeto como productor de sentidos, lo que implica necesariamente la adopción del paradigma interpretativo para la investigación de este fenómeno. Asimismo,



mo, podemos asumir que el estudio de las representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici, y Marková, 1998); en función ello planteamos para esta investigación un diseño cualitativo. Strauss y Corbin (1990) definen la metodología cualitativa como...

... una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social. (cit. en Soneiras, 2006).

Según afirma Araya (2002), el método de comparación constante —procedimiento característico de la *Grounded Theory*— constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Por tanto, aplicaremos este método con la pretensión de explicar al mismo tiempo que describir. Consideramos que dicho método resulta la alternativa indicada para el estudio de las representaciones sociales, al permitir tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo).

De esta manera hemos reconstruido las representaciones en dos etapas: 1) análisis descriptivo y 2) análisis relacional. Por medio del primero se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones particulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las RS del grupo social investigado. En la segunda etapa se reconstruye la estructura interna de las RS, es decir las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

Al aplicar este método, nuestra pretensión es desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual que el material que estamos analizando (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007). A continuación describiremos las generalidades del método de com-

paración constante a fin de que el lector comprenda el marco metodológico sobre el cual hemos trabajado.

El método de comparación constante

Como anticipamos, este método de análisis cualitativo permite codificar los datos obtenidos al mismo tiempo que se desarrolla teoría: nuevas categorías de mayor abstracción y sus propiedades, relaciones e hipótesis.

De esta forma, dicho procedimiento permite generar teoría de manera sistemática, ayudando al investigador que se lo propone a hacerlo de tal manera que ésta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los datos (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007).

Este procedimiento implica que cada incidente surgido en el contenido recabado (en este caso las entrevistas) es comparado con otro o con propiedades de una categoría, advirtiendo la mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles, lo cual obliga al investigador a considerar una gran diversidad de datos.

Glaser y Strauss (1967) definen cuatro etapas (que incluyen ciertas actividades) del método de comparación constante: 1) comparar incidentes aplicables a cada categoría; 2) integrar categorías y sus propiedades; 3) delimitar la teoría, y 4) escribir la teoría. Precisaremos a continuación algunos puntos relevantes de cada una de las etapas anteriormente mencionadas.

Generación de categorías y comparación constante

A medida que el investigador analiza el material discursivo relevado, codifica cada incidente (es decir, cada acontecimiento relevante) dentro de una categoría. Cada acontecimiento diferente da origen a una nueva categoría, por lo cual las categorías serán múltiples. El investigador define para cada categoría sus límites, sus dimensiones, las condiciones bajo las cuales éstas son más pronunciadas o atenuadas, sus mayores consecuencias, sus relaciones con otras y sus otras propiedades.



Así, definimos categorías emergentes y propiedades, surgidas a partir del procedimiento de *codificación abierta*, la cual consiste en:

... dar una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de entrevista (u otros fragmentos de datos significativos) que comparten una misma idea” (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007: 52).

De este procedimiento surgieron propiedades teóricas, relaciones y conflictos entre categorías y propiedades. Como indica el procedimiento, los mismos fueron registrados en memos que nos permitieron luego constituir los elementos teóricos que ofrecemos.

Al mismo tiempo, y una vez transitado el análisis inicial, ha sido necesario realizar un análisis intensivo de algunas categorías que, por ser comunes a todos los estratos o aparecer de manera muy recurrente, resultaron significativas para nuestro trabajo. Por tanto realizamos lo que se denomina *codificación axial*, esto es:

... un análisis intensivo alrededor de una categoría que revele las relaciones entre esa y otras categorías o subcategorías, avanzando así al momento siguiente de integración de categorías y propiedades (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007: 52).

Siguiendo este procedimiento buscamos delimitar y codificar sistemática y concertadamente la categoría central a través de la codificación *selectiva*. Mediante este proceso intentamos explicar y comprender el fenómeno en cuestión a través de la menor cantidad posible de categorías y conceptos.

Integración de categorías y propiedades

Hablamos de integración para referirnos a la organización y articulación de categorías entre sí y de categorías con sus propiedades, que el investigador realiza construyendo, de esta manera, sentido. Así, nuestros aportes teóricos se han hecho evidentes en el momento en que las diferentes categorías y sus propiedades tendieron a integrarse. Esto ocurre siempre a través de la comparación constante

que va obligando al investigador a construir en cada comparación el sentido en forma relacionada teóricamente (Glaser y Strauss, 1967 en Jones, Manzelli y Pecheny, 2007).

Delimitación de la Teoría

A medida que el investigador realiza una y otra vez los anteriores puntos descritos, las modificaciones que va realizando a la teoría que ha ido generando son cada vez menores. De esta forma la teoría se delimita y se solidifica. El investigador descubre así propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o en sus propiedades y formula luego la teoría con un conjunto más pequeño de categorías de alto nivel, delimitando su terminología y su texto.

En esta etapa el investigador tiene dos aspiraciones:

1. la parsimonia de variables y formulación: hacer máximas la explicación y la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones, y
2. el alcance en la aplicabilidad de la teoría en una amplia gama de situaciones, mientras conserva una fuerte correspondencia entre teoría y datos. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007)

La delimitación de la teoría implica entonces reducir la lista original de categorías de codificación. Ello implica que se consideran, codifican y analizan los incidentes de manera cada vez más selectiva y focalizada. Aquí se fortalece la codificación selectiva que apunta, mediante la comparación constante, a la búsqueda deliberada y sistemática de categorías centrales. Una categoría central integra la teoría y la hace densa, dado que está relacionada con la mayoría de las otras categorías. Para definir una categoría como central es necesario asegurarse que las otras categorías se relacionen con ella, aparezca con frecuencia en los datos, se denomine mediante un nombre abstracto, y permita explicar tanto el asunto central como los casos contradictorios o alternativos. Bajo el enunciado *Esquemas representacionales de la Escuela*, hemos dado cuenta de las conclusiones obtenidas de la



codificación axial y de las categorías centrales construidas a través de la codificación selectiva.

Escritura de la Teoría

El investigador cuenta con los datos codificados en categorías y sus propiedades, las categorías centrales que integran a las demás y sus anotaciones en memos. Estos memos contienen las reflexiones del investigador, los supuestos arriesgados en el momento en que analizaba los datos, las relaciones establecidas entre las categorías y el contenido que se esconde tras las categorías centrales. Por tanto, en este punto hemos construido nuestros conceptos teóricos, ofrecidos bajo el título referido en el apartado precedente. Nuestra aspiración es que dichos conceptos puedan incluirse dentro de lo que denominamos teoría sustantiva, es decir, desarrollada para un área empírica de la investigación sociológica (Soneiras, 2006), en este caso, la escuela primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. Dichos conceptos debieran de ser susceptibles de ser usados por otros sociólogos si van al mismo campo.

Técnica, población y muestra

El contenido a analizar a través del método de comparación constante ha sido recabado a través de entrevistas en profundidad, siendo este el procedimiento clásico utilizado para acceder al contenido de una representación (Araya, 2002).

De tal forma se han realizado entrevistas en profundidad a padres de niños en edad de escuela primaria. Ubicándose en el marco de una investigación cualitativa, es útil recordar que:

... es una continua búsqueda de la investigación cualitativa el sentido atribuido por el otro a la acción, por lo cual es menester comprender su lenguaje y sus estructuras significativas (Vasilachis, 1992: 60)

La población objeto de estudio está compuesta por padres de niños escolarizados en el nivel primario, pertenecientes a las escuelas referidas en el punto anterior. Hemos tomado en un comienzo una escuela de cada tipo (pública, privada con subvención y privada sin subvención) seleccionando las unidades de análisis a través del muestreo no probabilístico.

En una primera etapa, seleccionamos tres grupos de padres en función de la escuela a la cual dichos padres enviaban a sus hijos.

Realizamos la distinción de escuelas teniendo en cuenta las características de las familias que conforman tanto su comunidad educativa como la matrícula vigente.

A esta primera selección, y como consecuencia del análisis de los datos, agregamos tres escuelas más, por presentar particularidades no contempladas previamente (tales como el proyecto pedagógico ofrecido).

Esquemas de representación de la escuela

Dos han sido las categorías centrales que emergieron de nuestro análisis e interpretación, configurando los esquemas de representación: la escuela como institución disciplinaria y la escuela como espacio de identidad social.

La escuela como institución disciplinaria

Este esquema representacional está más emparentado con la perspectiva foucaultiana acerca de la escuela como una institución disciplinaria, en donde las relaciones se caracterizan por la vigilancia, el control y la corrección en vista a sostener el poder ejercido. Desde esta mirada, la institución disciplinaria utiliza la disciplina como modo de someter los cuerpos y dominar la multiplicidad humana: distribuye a los individuos en el espacio, controla sus actividades seriando y acumulando el tiempo, y compone fuerzas para obtener un aparato eficaz. (Foucault, 2002)



Bajo este esquema representacional incluimos las significativas referencias y valoraciones de los padres con respecto a lo que entendemos como el “ejercicio del dispositivo disciplinario” (Baca, 2007: 244) en la escuela. Por tanto, nos referiremos fundamentalmente a las valoraciones de las pautas de conducta, incluyendo la significación del orden, el respeto, la disciplina y la atribución de sentido y validez a los rituales y ceremonias.

El ejercicio y la dinámica disciplinaria se articulan en torno al establecimiento de mecanismos y minuciosos detalles desplegados en el contexto de las instituciones que los albergan y que se han integrado como parte de la geografía cotidiana (Baca, 2007: 244).

... y que al observarse desde la lectura de los dispositivos disciplinarios, comienzan a adquirir un significado diferente. Esto nos invita a pensar que este esquema representacional está asociado a un padre que entiende a la escuela como una institución que regula el comportamiento y la convivencia fundamentalmente a partir del sostenimiento de la disciplina.

Orden y disciplina aparecen entonces como dos nociones estrechamente vinculadas. El orden es la evidencia de la disciplina. Se asocia entonces la buena educación con la disciplina, al sostener que una escuela que puede mantener el orden “los va a educar mejor”. Por tanto, la significación del niño educado adquiere un tinte fuertemente tradicional: el niño bien educado es el que se porta bien, el que ostenta un comportamiento disciplinado. Este dato refuerza la hipótesis planteada por Laura Cerletti (2005) acerca de que las diferentes experiencias y significaciones que se producen sobre la “persona educada” inciden en las experiencias formativas de los niños.

Asimismo, el concepto de orden adquiere un sentido fuertemente conservador, dado que cualquier estrategia desestructurante por parte de los docentes que escape al formato tradicional es tildada, bajo este esquema representacional, como desordenada. Por ejemplo, el hecho de dejar levantar al niño del asiento al terminar su tarea, lo cual en palabras de un padre “*genera caos*”.

Otro elemento asociado al orden es el uso del uniforme. Este se presenta tanto como objeto exterior, manifestación del orden y símbolo del mismo como generador de él. El uniforme y la presentación personal, física, del alumno son enunciados por los padres en más de una oportunidad como medidas para evaluar cuán ordenado es un grupo y al mismo tiempo como punto de ajuste para el ejercicio de poder, por ejemplo, al sostener que deberían exigir que *“vayan con el pelo atado”*, o que deberían *“controlar más que se respete el uniforme”*.

Los actos patrios, a los cuales al principio de nuestra investigación no hubiéramos ofrecido atención, son desde las narrativas de los padres espacios y tiempos de manifestación de esta disciplina, por lo que adquieren una valoración importante. Un acto bien preparado implica esfuerzo, exigencia, orden y respeto a los símbolos patrios, todos conceptos asociados a la noción de disciplina.

Asimismo, ciertas ceremonias, como el izamiento de la bandera y la formación del alumnado al comienzo de la jornada, poseen las mismas asociaciones, siendo evaluadas y valoradas por los padres en cuestión.

Al mismo tiempo la disciplina, asociada directamente al sostenimiento del orden, también es significada en oposición a lo *“light”*, a lo liviano, a la falta de exigencia. Por tanto aparecen en los discursos el sostenimiento del valor esfuerzo, que caracterizaba a la *“escuela de antes”*, y la angustia de que *“hoy está todo muy light”*.

Por lo dicho hasta aquí, consideramos que este esquema representacional incluye una valoración de lo simbólico que adopta un sentido ritualístico, si entendemos al ritual como una *“práctica social, que posee un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Vain, 2011: 3, citando a Da Mata)”*, en donde lo focalizado o destacado es la disciplina, definida en palabras de un padre como *“cosas cotidianas que hacen al hábito y a la conducta”*.

El sostenimiento de *“los límites”* es otro elemento a incluir bajo las dimensiones de la disciplina. Los padres lo utilizan para referirse a la autoridad/firmeza ejercida por docentes y directivos, asumiendo la necesidad de marcar distancias y explicitar jerarquías entre alumnos,



docentes y directivos. El hecho de que “los chicos puedan decidir”, se presenta como un comportamiento cuasi desviado, al cual se opone el hecho de “hacer caso” como manifestación de respeto. Podemos ver entonces que conceptos tales como consenso o negociación no forman parte del campo representacional sobre la escuela en este esquema representacional. Tampoco se hace referencia a la necesidad de consensuar, explicitar y controlar las normas intragrupalas, aunque esta es una práctica cotidiana de cada grupo de alumnos con su docente, en la actualidad. Esta práctica no es más que una muestra de la dificultad con la que se encuentra la escuela de ser un espacio de confrontación entre diferentes concepciones de “orden” y de la necesidad de la misma de consensuar su sentido con la comunidad en la que está inmersa (Tiramonti, 2005). Consideramos entonces que, aunque la escuela reformula sus estrategias en función del cambio sociocultural por el que atravesamos, el sentido atribuido por los padres que ostentan este esquema tiene un matiz conservador, por lo que es posible que reaccione conflictivamente ante cualquier cambio propuesto desde la institución. La rigidez, que se relaciona con la ausencia de movimiento, es un calificativo utilizado para referirse tanto a la disciplina como a cuestiones tales como el cumplimiento de los horarios.

El respeto es el valor más frecuentemente aludido, a partir de este esquema representacional. El respeto, en las narrativas de los padres, también posee múltiples significaciones entre las que podemos mencionar: el “*hacer caso*” al docente, al que nos referimos con anterioridad; el mantenimiento de ciertos modales tales como escuchar al otro, sostener el “*silencio*”, “*no burlarse*” (todo lo cual podría resumirse en “*no ser ordinario*”) y la no discriminación al compañero. En otras palabras, se trata de un respeto asociado a la idea de civilidad, es decir, al autocontrol de las emociones, sentimientos y comportamientos (Tenti, 2009). Para la mayor parte de los padres que poseen este esquema representacional, la religión es un modo de contención que funciona como “*templo*” en donde la disciplina puede tener lugar. Así es como se refieren a contraposiciones tales como “*religioso vs. mundano*” o “*religioso vs. civil*” cuando sostienen los

motivos para su opción por una escuela católica. Cabe la pregunta acerca de si lo ritualístico y lo religioso podrían ser entidades relacionadas, dado que como ya hemos dicho, la mayoría de los padres en los que encontramos este esquema representacional, son los de escuela confesional.

La escuela como espacio de identidad social

Bajo esta categoría hemos incluido todas las referencias asociadas a la elección y valoración de la escuela en función de la identificación social que la misma implica.

El análisis realizado nos permite afirmar que la escuela se constituye hoy, en las representaciones de los padres, como uno de los escasos espacios de identidad social de los grupos, que otrora conformaran los clubes, iglesias, partidos políticos y el barrio, entre otros. Puntualmente, en nuestro análisis el barrio es contemplado como espacio de identidad social por los padres de escuela pública y confesional, más no por los padres de escuela bilingüe, que evidencian la no existencia de relaciones intrabarriales o más aun, su pretensión de diferenciación con el mismo. Entendemos que la identidad social es la organización de las representaciones que el sujeto tiene de sí mismo y del grupo al cual pertenece, de los otros y de sus respectivos grupos.

Consideramos entonces que la elección de una escuela está asociada a la definición que hacen los padres de su identidad social. La identidad de grupo implica la posesión de ciertas representaciones que ese grupo comparte y que le da su especificidad.

Las representaciones nos ubican en el campo y nos permiten formar así nuestra identidad social, que resulta gratificante y compatible con sistemas de normas y de valores (Giménez, 1997). Puede entenderse así la referencia que los padres hacen a los valores de la escuela como *“los mismos de la casa”*, enfatizando así la necesidad de generar una coherencia en la configuración de su identidad. Al mismo tiempo, la composición cuasi homogénea del alumnado (y por supuesto de las características de sus familias) que hemos podido



observar, le permite al padre configurar su identidad social, definida a partir del principio de diferenciación y del principio de identificación unitaria. Por el primero, los padres marcan sus diferencias con respecto a los otros grupos, presentándose y autoclasificándose según una relación de contraposición a otros. Hemos podido dar cuenta de este principio en la mayoría de las narrativas de los padres, cuando se refieren a su proceso de selección, con excepción de la tipología de padres prácticos, en los que no hemos visto esta toma de conciencia de sus diferencias, necesaria para el proceso de diferenciación. Por el segundo principio, los padres reducen las diferencias intragrupales, lo que se evidencia en la valoración positiva que cada padre hace de su escuela, exponiendo sus criterios de semejanza con el resto de las familias que integran la comunidad —“*aquí todos somos trabajadores*”, “*son todas familias normales*”—, y olvidando las diferencias que pudieran encontrarse.

Asimismo, consideramos que los padres son conscientes de que a través de la pertenencia social los niños internalizarán las representaciones sociales de sus grupos de pertenencia o referencia. Por tanto, “*el grupo*” parece ser un elemento central a evaluar para seleccionar la escuela.

En palabras de Sciolla, “la dinámica de la identidad moderna es cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (cit. en Giménez, 1997: 18). En base a esta afirmación consideramos que el padre, al seleccionar y valorar una escuela, está reflexionando acerca de su identidad social y poniendo en juego estrategias para configurarla.

Asimismo, bajo esta categoría central se enmarca entonces la recurrente referencia, de manera más o menos explícita, a la homogeneidad grupal como valor.

Esta homogeneidad le ofrece al padre la garantía de que su hijo aprenderá normas y valores semejantes a las de su grupo de referencia. Cabe aclarar que al evaluar el nivel de homogeneidad del grupo, la variable **nivel socioeconómico** no es excluyente pero sí determinante. De este modo, las diferencias se presentan “en forma de contraposiciones binarias” (Giménez, 1997: 189), lo cual se pue-

de percibir en las narrativas de los padres: “gente que tiene mucho” / “gente normal”, “el que no tiene nada” / gente normal”, “los trabajadores” / “los ricos”, etcétera. Como podemos observar, en consonancia con lo afirmado por el autor, dichas contraposiciones “se reflejan directamente en el lenguaje y en el sistema simbólico propio del grupo o de los individuos inmersos en el grupo” (Giménez, 1997: 190). Así, consideramos que este reflejo es percibido por los padres en un primer momento, es decir, en el momento de acercamiento inicial a la escuela que se toma en cuenta para la evaluación del grupo social en cuestión: *“justo estaba la salida, estaban justo las madres que chismeaban, que hablaban, que una cosa que la otra y no me gustó... eso me cayó mal...”*

Por otra parte, se refuerza el rol paternalista de la escuela cuando se menciona que es mejor una escuela “*poco numerosa*” donde los chicos “*estén más contenidos*”; la propiedad de contención adquiere múltiples significados, pero fundamentalmente se asocia a la idea del cuidado y la atención personalizada, es decir, la prolongación del trato paternal en la escuela, el cuidado físico del niño y la observación y vigilancia particular de que el niño aprenda. De esta forma podemos observar que la escuela se constituye, en las representaciones de los padres, en una prolongación del núcleo familiar, deseosos de que los valores propios de la familia se refuercen en la institución. La escuela moderna, constituida para formar al individuo y promover valores comunes, se ubica hoy como una escuela que debe reforzar los valores individuales de las familias que envían a sus hijos a la misma. Observamos entonces un cambio de direccionalidad en el proceso de socialización. Se valora sobre todo la participación del padre, más allá de que los comportamientos de los mismos sean coherentes o no con sus discursos.

Por otra parte, la reconfiguración de las relaciones interpersonales que se suscitan en el hogar condicionan las expectativas que los padres tienen acerca de los actores de la escuela. En cuanto a los docentes, los padres esperan un trato afectuoso para sus hijos, priorizando así el componente afectivo; valoran la posibilidad de que el niño se exprese y que sea escuchado, y como ya dijimos, la atención



particular que la docente le da al niño. Asimismo, la apertura y recepción del docente hacia el padre es un elemento mencionado reiteradas veces en los discursos analizados. Es contemplada también por los padres la dificultad de generar autoridad, inconveniente también vivenciado en los hogares. Observamos en el análisis que los padres asignan la capacidad de generar autoridad más a las características propias del docente ("*carisma*", "*trato*") que a la investidura que el rol le ofrece. Asumimos entonces que el concepto de firmeza es más apropiado para conceptualizar la forma actual de transmisión de normas y que las nociones de autoreferencialidad y subsocialización del sujeto son asumidas poco a poco por los padres que buscan generar estrategias para responder a los conflictos que dichas nociones ocasionan. En otras palabras, los padres asumen, y en otros casos respaldan, la concepción de la escuela como un sistema carente de normas referenciales, en el cual los docentes deberían consensuar, expresar, y hacer respetar dichas normas en su grupo haciendo uso de sus aptitudes y estrategias personales.

Por último, y reforzando la idea de que un lugar de determinación social de las representaciones es constituido por las ideologías propias de la época y el lugar (entendidas como discursos circulantes en un espacio y tiempo dado), haremos referencia a los elementos valorados por los padres en cuanto al aspecto curricular. Hemos encontrado en casi la totalidad de las entrevistas analizadas, independientemente del tipo de padre, referencias al inglés y a la computación como contenidos valorados. Estos han sido elementos que surgieron espontánea y rápidamente a la hora de evaluar la escuela de pertenencia, a diferencia de otros que surgieron sólo en contadas ocasiones, tales como "la forma en la que le enseñaron a leer", "la feria de ciencias" o "el uso de la biblioteca". A nuestro parecer, esto nos habla de valores sostenidos socialmente y transferidos por los padres a sus expectativas y demandas para con la escuela, valores estimulados por los discursos circulantes y mediáticos que reflejan los valores dominantes de nuestra sociedad.

Ofrecemos a continuación un cuadro ilustrativo de lo expuesto:

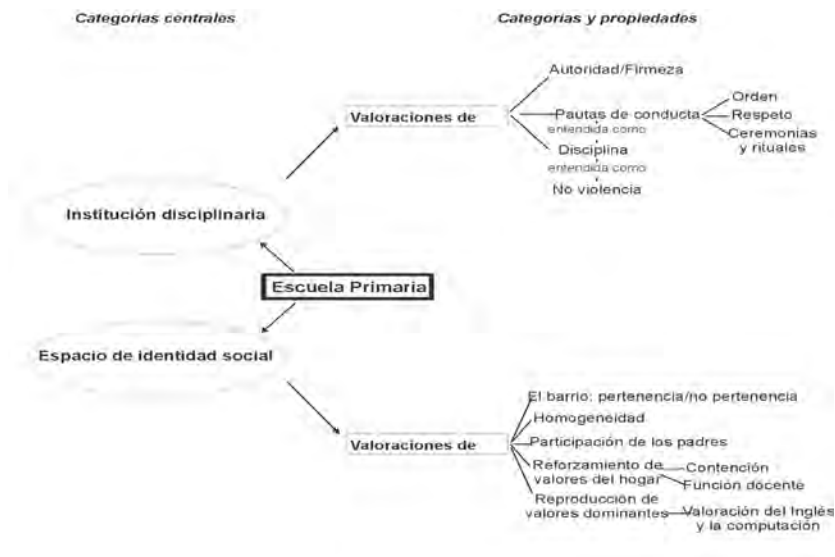


Figura 1. Esquemas de representación sobre la Escuela Primaria: categorías y propiedades

El cuadro grafica los dos esquemas representacionales contruïdos a partir de las categorías centrales emergentes y sus categorías y propiedades asociadas. Como se muestra, el esquema representacional “institución disciplinaria” integra valoraciones referidas fundamentalmente a la autoridad y la firmeza, las pautas de conducta y la disciplina, mientras que el esquema “espacio de identidad social” integra las valoraciones del barrio, la homogeneidad, la participación del padre, el reforzamiento de los valores del hogar y la reproducción de valores sociales.

Conclusiones

Este trabajo nos ha permitido aproximarnos a las representaciones que los padres tienen acerca de la escuela primaria. Mediante la aplicación del procedimiento ofrecido por el método de comparación constante, hemos podido abordar rigurosamente el tema de estudio, atendiendo a la diversidad de sentidos que dichas representaciones



implican y aprehendiendo el punto de vista de los actores implicados para comprender las representaciones que tienen y que reconstruyen al dar forma a sus discursos.

En primer lugar, hemos realizado una descripción exhaustiva, organizando los conceptos emergentes en cada categoría y definiendo para cada una ciertas propiedades. Exploramos así las diferentes asociaciones establecidas con el concepto escuela, identificando las vivencias referidas por los padres en relación al contexto social, a la relación con sus pares y al valor dado a la escuela primaria *per se*. Asimismo, a través de un pequeño ensayo de estudio biográfico-narrativo, definimos algunos elementos significativos del proceso de selección de la institución, acudiendo a la memoria de los padres que nos relataron el momento experimentado al tener que definir la escuela para sus hijos.

En función de sus relatos acerca de sus acuerdos y desacuerdos para con la institución y de sus manifestaciones de gusto y disgusto, pudimos establecer las valoraciones presentes en su representación, mientras que de acuerdo a los conceptos utilizados por ellos mismos para referirse a la institución, pudimos construir un cuerpo de nociones asociadas a la escuela. Así el barrio emergió como una propiedad a considerar, mientras que la valoración del grupo de pares fue un concepto significativo y recurrente, que se sostuvo a lo largo de casi la totalidad de las entrevistas, por lo cual condujo a la constitución de una categoría central.

Otros elementos a valorar mencionados de manera espontánea fueron los docentes, cuya valoración fue importante, tanto en lo que respecta a su rol de psicopedagogos como a su rol directivo.

En cuanto a la cultura escolar, también han emergido espontáneamente valoraciones de la misma, centradas en el manejo del orden y la disciplina, cuestiones que también por su peso y recurrencia han sido origen de otra categoría central.

Durante la etapa descriptiva, identificamos que los factores asociados a lo pedagógico y cognoscitivo no son evaluados por la generalidad de los padres, y a nuestro parecer no constituyen elemento determinante para definir y valorar a la escuela.

De esta forma, puntualizamos las dos categorías centrales bajo el nombre de esquemas representacionales, lo cual nos ha permitido dar respuesta a las preguntas ¿cuáles son las representaciones que los padres tienen acerca de la escuela primaria? y ¿qué consideran una “buena escuela”? Recordando el concepto de representaciones como campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes, expusimos dichos esquemas con sus categorías y propiedades asociadas.

Ciertamente, la elección de la escuela para los hijos se realiza en función de una complejidad de factores. Considerando que las representaciones que posee cada padre condicionan su elección y evaluación, ha sido nuestra ambición en el presente trabajo describirlas, analizarlas y explicarlas construyendo a tal fin los dos esquemas representacionales referidos.

El primero corresponde al de *la escuela como institución disciplinaria*, bajo el cual incluimos las significativas referencias y valoraciones de los padres con respecto a lo que entendemos como el “ejercicio del dispositivo disciplinario” (Baca, 2007) en la escuela. Encontramos allí referencias fundamentalmente a las valoraciones de las pautas de conducta, incluyendo la significación del orden, el respeto, la disciplina y la atribución de sentido y validez a los rituales y ceremonias.

El segundo corresponde al de *la escuela como espacio de identidad social* bajo la cual hemos incluido todas las referencias asociadas a la elección y valoración de la escuela en función de la identificación social que la misma implica. Entendemos así que esta institución se configura para los padres en uno de los escasos espacios de identidad social de los grupos, que otrora conformaran los clubes, iglesias, partidos políticos y el barrio, entre otros.

Consideramos que la multiplicidad de sentidos atribuidos a la escuela invita a seguir abriendo interrogantes y plantear nuevos desafíos en cuanto al tema planteado, desmitificando la idea de que el nivel socioeconómico es el único factor para interpretar el sentido atribuido. Esperamos haber realizado un aporte a la comprensión de dichos sentidos.



Bibliografía

- Abric, J. (2001), "Las representaciones sociales. Aspectos teóricos". En Abric, J. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Araya Umaña, S. (2002), "Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión". San José, Costa Rica Flacso. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127.
- Baca Zapata, G. (2007), "Una propuesta teórica para el estudio de dominación disciplinaria en la escuela: Michel Foucault y Michel de Certeau", *Espacios públicos*, (pp. 241-256) Año 10 N° 20, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cerletti, L. (2005), "Familias y Educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños", *Cuadernos de Antropología Social*, (pp. 173-188) N° 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cipriani, R. (2013), "Sociología Cualitativa". Buenos Aires. Biblos.
- Foucault, M. (2002), *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. Traducción Aurelio Garzón del Camino.
- Giménez, G. (1996), "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en: III Coloquio Paul Kirchhoff, *Identidad*, México D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Giménez, G. (1997), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Frontera Norte*, (pp. 9-28) N° 18, México. El Colegio de la Frontera Norte.
- Guimelli, Ch. (2001), "La función de enfermera. Prácticas y Representaciones Sociales". En ABRIC, Jean (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Jones, D.; Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007), "La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/SIDA y con Hepatitis C." En Kornblit, A. (comp.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (2da. Ed.), (pp. 47-74). Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Krause, M. (1998), "La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo

- descriptivo y relacional”. En *Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social, México- Francia*. Universidad Autónoma Metropolitana - Leps-Ehess.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998), “La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici”. En Castorina, J. *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona, Ed. Gedisa.
- Soneiras, A. (2006), La “Teoría fundamentada en los datos” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Tenti Fanfani, E. (2009), “Lecciones sociológicas de Norbert Elias”. En Kaplan, C. y Orce, V. (coords.), *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador: Los Usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.
- Tiramonti, G (2005), “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”, *Educ. Soc.*, Campinas (pp. 889-910) vol. 26 N° 92, Especial.
- Tiramonti, G. (2010), “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estatificación”. En Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vain, P. (2011), “Los rituales escolares y las prácticas educativas”, VI Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Valera, S. (1997), “Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social”. *Revista de Psicología Social*, (pp. 17-30), N° 12, Barcelona.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992), *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vieytes, R. (2004), *Metodología de la Investigación Social*, México, Ed. Mc. Graw Hill.