

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**Representaciones de los padres acerca de la escuela
primaria.**

**Creencias, opiniones, valoraciones e imágenes sobre la
“buena escuela” y la “escuela ideal”**

Laura Bustamante¹

¹ Maestría en Ciencias Sociales – Escuela de Trabajo Social – UNC. lauraabus@hotmail.com.
lauraabus@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La escuela, como institución, encarna vestigios de la modernidad y demandas de la posmodernidad.

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 mutación de la mirada que sobre la misma recae. 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.

Antes de iniciar el planteamiento del problema es necesario reconocer la complejidad del objeto al que se pretende acercarse, razón por la cual es menester clarificar cuál será el abordaje que sobre el mismo se hará.

Dado que el interés de este estudio es describir e ilustrar las significaciones que la sociedad asigna a la escuela, el núcleo de análisis serán 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. Se ha considerado en este estudio que acercándose a sus representaciones sobre la escuela, será factible arrojar luz sobre el papel atribuido a la misma. Mediante el concepto de representaciones se pretende lograr una aproximación a las valoraciones, actitudes, creencias y opiniones que los padres de niños escolarizados tienen sobre la escuela como institución social.

Esto resulta conveniente en diversos sentidos.

Por una parte, existe un acuerdo más o menos generalizado acerca de que la escuela tiene que ser re-pensada en una sociedad que no guarda semejanza con la que le dio origen. Ante esto se exponen supuestos tales como “la escuela ha perdido legitimidad”, “el lazo entre las familias y la escuela se rompió”, “es necesario revalidar el contrato familia-escuela”². Las transformaciones estructurales, que particularmente

² Este discurso es habitual en numerosas revistas del ámbito educativo. Citamos como referencia a Usategui Basozabal, E.; Del Valle Loroño, A.; Escuela, Familia y Sociedad: “La Ruptura del Consenso”. En CEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol xxxiv, 1º Y 2º Trimestres, Mexico D.F.; 2009

en América Latina dieron lugar a una profunda fragmentación, se han trasladado sin duda a múltiples esferas de la vida social, entre ellas la escuela. A causa de esto, algunos autores hablan del debilitamiento de la escuela “en su capacidad de interpelar a los sujetos y de generar percepciones, voluntades y valores compartidos que antaño las convirtieron [junto a la institución del trabajo] en instituciones clave de integración y cohesión social” (Saraví 2009: 47)

En segundo lugar, el conocimiento de las representaciones de los padres acerca de la escuela puede ser considerado un insumo para la propuesta de estrategias educativas alternativas, las cuales según algunos autores “son resultantes familiares, y en ellas se ponen en juego conciente o inconcientemente decisiones y recursos de los miembros”. (Weinstein 2007: 4)

Por otra parte, rescatando la doble dimensión de las representaciones como pensamiento constituido, utilizado para la comprensión y explicación de la realidad y constituyente, interviniente en la construcción de dicha realidad (Jodelet 1984: 475), se considera que esta aproximación al objeto escuela desde las representaciones de los padres como actores activos puede ser de utilidad para nuevas líneas de investigación que aborden el objeto escuela desde múltiples miradas. Como expone Dubet en su trabajo acerca de la experiencia escolar “no se puede realmente comprender y analizar la experiencia de los escolares, sin conocer nada sobre las actitudes y las elecciones de los padres”. (Dubet 1997: 128)

Finalmente, entendiendo que “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979:17-18 en Araya Umaña 2002: 27) resulta imprescindible, por su carácter constructivo, dilucidar las representaciones que los padres tienen acerca de la escuela si se espera abordar la problemática educativa en general. Se asume en este trabajo que, tal como enuncia Moscovici: “Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas” (Moscovici, :124). Por tanto, se considera que las representaciones construidas por los padres acerca de la escuela son puestas en práctica al momento de elegir, describir y evaluar a la misma, argumento que sustenta nuestro interés en conocerlas.

Asimismo interesa en este trabajo analizar si existen puntos de encuentro entre las representaciones que sobre la escuela tienen padres de distinta posición social, así como explorar, si los hubiera, elementos diferenciadores.

En concreto, interesa aproximarse a la noción de escuela en la cual, en palabras de Puiggrós “...se ha condensado una compleja producción de sentidos...” (Puiggrós

1994: 107) que va mucho más allá de ser un reflejo de la posición social de quienes la interpretan.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Perspectiva metodológica

En primer lugar, como se ha precisado en el marco teórico, 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.

2.2 Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis

“Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios” (Araya Umaña 2002:49).

Por lo dicho anteriormente se ha trabajado con entrevistas en profundidad realizadas a padres de niños en edad de escuela primaria. Ubicándose en el marco de una investigación cualitativa es útil recordar que:

- 1) 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 de Gialdino 1992: 60)
- 2) La técnica analítica predominante en los métodos cualitativos es la inducción analítica, es decir, no intenta comprobar hipótesis sino que genera hipótesis a partir de los datos.

Dada la finalidad claramente exploratoria de la investigación, planteada como un proceso interpretativo de indagación – un ejercicio de “escucha”-, se adoptó este enfoque metodológico ya que permite indagar e interpretar el sentido concedido por lo actores (padres), conceptualizado como representaciones, hacia la institución escuela.

2.3 Principales áreas de análisis

A partir de la definición operacional del concepto de Representaciones sociales en las siguientes dimensiones: Creencias/Valoraciones/Imágenes/Experiencias/Opiniones; se realizaron entrevistas en profundidad diseñadas sobre la base de los siguientes campos problemáticos:

Concepciones del papel social de la escuela enunciadas por lo padres

Interpretación de las valoraciones encontradas en sus expresiones de deseo/queja

Descripciones de la “buena escuela”: sinónimos, antónimos, definiciones.

Concepciones de lo valioso en la escuela

Imágenes de la “escuela ideal” enunciadas por lo padres

Motivos enunciados de elección de la escuela

Experiencias positivas/negativas en relación a su contacto con la escuela

Opiniones favorables/desfavorables acerca de la escuela a la que asisten sus hijos

2.4 Población

La población objeto de estudio está compuesta por padres de niños escolarizados en el nivel primario, pertenecientes a escuelas públicas, públicas de gestión privada y privadas puras de la ciudad de Córdoba Capital. Se han tomado dos escuelas de cada tipo, seleccionando las unidades de análisis a través del muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo, si bien no da lugar a generalizaciones del conocimiento, permite profundizar en la experiencia de los actores desde los actores mismos. Siguiendo a Viejtes “la noción de representatividad implicada en el muestreo cualitativo es de naturaleza emblemática, busca ejemplaridad y no la representación estadística” (Viejtes, 2004: 643). Para este estudio se han seleccionado unidades de análisis que representan “sujetos-tipo”, es decir, quienes reúnen las características requeridas por el problema de investigación. La selección es directa e intencional. Además se han seleccionado bajo la presunción de que podrán brindar un importante caudal informativo. En cuanto al tamaño de la muestra, se ha considerado que un número estimado de 25 entrevistas será adecuado para abordar la problemática en estudio, recordando que en la investigación cualitativa el número de entrevistas es flexible, pudiendo aumentar la cantidad si surge la necesidad de ahondar en la información recabada.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El Estudio de las representaciones sociales

Para el presente trabajo se abordarán las representaciones de los padres sobre la escuela desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici.

Moscovici define a las representaciones sociales como “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. (Moscovici, 1979: 17)

Jodelet define las representaciones sociales como “el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico” agregando luego algunas observaciones acerca de cómo se forman las representaciones: “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet 1984: 473)

María Auxiliadora Banchs agrega que “en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad”. (Banchs 1986:39 en Araya Umaña 2002: 28).

Sandra Araya Umaña (2002) explica las dimensiones de las representaciones, conceptos que serán muy útiles en el marco de la presente investigación.

Citando a Moscovici, la autora distingue dos aspectos relativos a las representaciones sociales:

Las representaciones como proceso, aludiendo a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos y las representaciones como contenido, haciendo referencia a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

Siendo el objetivo del presente trabajo la comprensión de las representaciones sociales de un determinado grupo (el de los padres de escolares), a cerca de un objeto (la escuela) nos centraremos en trabajar sobre estas dimensiones a las cuales Sandra Araya Umaña caracteriza (Araya Umaña):

En primer lugar, **la actitud** consiste en una estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación.

En segundo lugar, **la información** concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, pudiendo distinguirla por su cantidad y por su calidad.

El **campo de la representación** refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la R S. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación.

En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social.

Al mismo tiempo, define las **creencias** como “proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: *Yo creo que...*”, la **imagen** como *reproducción pasiva de un exterior en un interior* y la **opinión** como “una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo”.

Por último, Karina Kaplán, al hablar de representaciones que los maestros tienen acerca de la inteligencia de sus alumnos, rescata el carácter de las representaciones sociales como “generadas y generadoras de prácticas educativas” (Kaplán 1998: 22). En consonancia con esta concepción se sostiene en esta investigación que las representaciones de los padres acerca de la escuela, sus concepciones acerca de lo que es una buena escuela, sus valoraciones, creencias, actitudes hacia la misma, son elementos que influyen en la definición del espacio escolar y en el papel asignado socialmente a dicha institución. “Por un lado, hay representaciones constituidas que coaccionan a los individuos (representaciones hegemónicas) y, por otro, ciertas representaciones son constituyentes en tanto que productoras de nuevas significaciones” (Moscovici 1998: 124).

3.2 El papel asignado a la escuela

Desde sus orígenes, la escuela fue mirada socialmente como un agente socializador por excelencia. Se esperaba que la misma formara personas capaces de integrarse socialmente, que pudieran vivir “como gente civilizada”. Al respecto, Joao Paulo Pooli afirma que el discurso sobre el carácter socializador de la educación escolar se fijó en el imaginario social, pasando a exigir que la escuela asumiera efectivamente ese papel de formación del “ciudadano”, principalmente en relación al comportamiento social, que ha significado una aprobación e incorporación de un conjunto de normas sociales formuladas, clasificadas y establecidas como modelo a ser seguido por todos los individuos. (Pooli 2009: 161)

Disciplina, clasificación y jerarquía formaron parte del conglomerado de valores sobre los cuales se fundó la escuela como pilar de la moderna sociedad burguesa.

Esta concepción de la escuela se consolidó en el imaginario popular y la escuela se configuró como una instancia fundamental para introducir a los niños al mundo social.

La escuela es considerada “el punto intermedio entre la familia y el mundo ocupacional” (Alexander 2000: 73), ingresando así al imaginario meritocrático de la sociedad, como un ente clave para lograr posiciones esperadas.

La fragmentación a la que América Latina fue sometida en la década de los noventa nos lleva a comprender el hecho de que la escuela comience a mirarse con otros ojos: se duda acerca del beneficio que la escuela ofrece como agente de movilidad social y se replantea su rol socializador.

Algunos autores, enfocándose en las cicatrices que el modelo neoliberal imprime en la escuela, denuncian una postura consumista de los padres constituidos en “demanda educativa”³. En este contexto Dubet afirma que los padres esperan de la escuela una utilidad social, la adquisición de un “capital escolar” diferencial que permita comprometerse mejor en la carrera de los niños. Y retomando a Baillion asiente: “los padres se comportan como “consumidores” de escuela en un “mercado” dominado por la competencia de los niños y las escuelas”. (Dubet 1997: 128)

En consonancia, Cullen habla de una “ideología del “pragmatismo”, que “reduce la cuestión de la significación social de la escuela al nuevo y estratégico valor del conocimiento”. (Cullen 1997: 49)

Por su parte, Christian Laval, habla de una redefinición de la escuela, mutada a partir del auge del neoliberalismo en una “empresa al servicio de los usuarios, en la cual el valor central lo constituye la eficacia social y económica” (Laval 2003: 351). Ante tal situación, los padres y los demás actores del mundo escolar verían en la escuela un espacio de competencia, y estarían expuestos a conflictos entre los valores colectivos promovidos por la escuela tradicional y sus valores individuales, conflicto introducido por la política educativa neoliberal de tendencia “laisse faire”

En este marco, y enfocándose en las clases menos favorecidas, se ha mencionado que su mirada hacia la escuela se relaciona en esta década con una de las pocas “caras visibles” del estado, retirado de los demás ámbitos de la sociedad civil. Asimismo la escuela comienza a entenderse como un espacio de contención a los conflictos estructurales exacerbados por el Neoliberalismo.

Tal como enuncia Adriana Puiggrós, en la América Latina de los años 90, la escuela es, en diferentes lugares y para distintos sectores populares, el espacio de la expulsión, el espacio de la discriminación o también el espacio de paliativo del hambre y la falta de seguridad social. (Puiggrós 1994: 99)

Comenzando el siglo, y con la pérdida al menos en lo discursivo del auge del neoliberalismo, cabe preguntarse si aun es válida la hipótesis que en los 90 formulara Puiggrós acerca de que “la valoración más positiva de la escuela persiste en los

³ Muchos son los autores que destacan críticamente la utilización de terminología proveniente de la comercialización para referirse al ámbito educativo, observando en ello una intromisión del ideal capitalista y neoliberal en los demás ámbitos. Destacamos aquí a Christian Laval.

sectores que menos esperanza de contar con sus servicios cuentan. En tanto, aquellos que sin dudarlo irán o mandarán a sus hijos a estudiar a instituciones ubicadas a la escuela, los docentes y la currícula en un lugar descalificado y pocas esperanzas tienen de conseguir mediante ellos un lugar mejor en la sociedad". (Puiggrós 1994: 107)

4. CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

Las primeras conclusiones del presente trabajo, circunscripto al análisis de las entrevistas realizadas a padres que envían a sus hijos a escuelas públicas de gestión privada – confesionales católicas - nos permite afirmar que los padres definen a la escuela como una institución trascendental en la vida de sus hijos, reconociendo y revalorizando su función socializadora y esperando de la misma un reforzamiento en su función disciplinar, que podríamos analizar bajo el concepto de **función civilizadora** de la escuela.

“Es importante para mí entonces el manejo que tienen de los chicos, de la disciplina, la educación que les brinda. La disciplina me parece que para el primario es importante que sea un poco rígida” (Noelia)

En el análisis particular de las entrevistas realizadas a padres de niños que concurren a escuelas confesionales -públicas de gestión privada- es llamativo el hecho de que la totalidad de dichos padres han concurrido a una escuela católica, lo que permite arriesgar el supuesto de la particular reproductividad de dicha institución.

Por el contrario tanto los padres entrevistados que envían a sus hijos a escuelas públicas de bajos recursos, como aquéllos que los envían a escuelas privadas puras de cuotas que oscilan los 1000 pesos, han concurrido a escuelas públicas, más allá de las diferencias socioeconómicas de sus familias de procedencia.

Asimismo se estima que las características propias de la religión católica se asocian prioritariamente a los elementos asociados por dichos padres con buena educación: orden, respeto, disciplina:

“por ahí es lindo ver una monja dando vuelta... que brinde cierta, como te digo, contención porque creo que es lo que uno busca en la religión... que te contengan...” (Romina)

Asimismo al analizar las representaciones de los padres acerca de la buena escuela no puede eludirse la categoría de “buena educación” directamente relacionada a la institución escolar. A fines de definir la buena educación, dichos padres aluden

prioritariamente a características conductuales de los alumnos pertenecientes a la institución, en menoscabo de variables de tipo cognoscitivo.

“Un chico bien educado... es un chico disciplinado, con las pautas de conducta bien formadas” (Sofía)

El uniforme también es entendido por este segmento de padres como un símbolo de dichos elementos:

“Vos decís: los chicos de uniforme... te parece que ese tipo de escuela los va a educar bien... y no ves el kilombo de la escuela pública que van todos un desastre...” (Vanesa)

Como contrapartida podemos observar un profundo desconocimiento y consecuente desinterés en el aporte cognoscitivo realizado por la escuela a los niños.

“En lo educativo, siendo sincera, ni me fijo. No lo comparo con otras escuelas. Si estuviera viendo y viendo, no entendería mucho si está bien con respecto a otras o no (...) Contenido bien. Mucho no entiendo por eso no comparo” (Sofía)

A futuro se estima necesario relacionar este desconocimiento manifiesto con las formas de participación de los padres en la institución, a fin de pensar los criterios que dichos padres tienen para analizar y evaluar la educación que sus hijos reciben.

Asimismo se estima que los padres definen que una buena escuela (primaria) es aquella que refuerza los valores otorgados por la familia, evaluando como buena a la que exige su cumplimiento y donde las familias de los otros niños que concurren a la escuela “comparten los mismos valores”.

“Lo que uno pretende de la escuela es la calidad humana, me parece que en esta escuela el grupo es bastante lindo” (Romina)

Esta última afirmación lleva a pensar en **una escuela que los padres asumen como fragmentada, y estiman dicha fragmentación como funcional**. Así, adquiere relevancia el grupo como factor clave de elección de la escuela y de valoración de la misma, ante lo cual los padres buscarían, dentro de sus posibilidades, espacios

(escuelas) que representen un modelo de socialización coincidente con sus valores y hábitos familiares.

“Lo mejor de la escuela es el grupo. El grupo de familias. Yo veo el grupo en el grado de Patri veo que es un grupo, no sé si todo parejo, pero es como que veo familias muy parecidas a las nuestras o pretendemos lo mismo para los chicos, o sea es como que... se ve que hay una preocupación por lo chicos. No son padres descuidados, la mayoría son padres que pretenden cosas lindas para sus hijos. O un buen camino... eso es lo que yo veo acá, que es un nivel social que no es ni alto, ni tampoco es un nivel socioeconómico demasiado malo. Es como que somos todos trabajadores”.
(Sofía)

Por último, se presume que dentro de su marco de posibilidades, operarían en la elección de escuela para sus hijos y en la valoración de la misma, a partir de **parámetros que reforzarían la reproducción de las desigualdades, valorando de manera ejemplar la homogeneidad del grupo escolar.**

“La pública me parece que, como que van más mezclados los chicos, como que no sabes...” (Analía)

“Me pareció un nivel medio bajo, no bajo, pero no me gustó mucho eso... los dos coles eran más un nivel de gente normal, o sea como nosotros. Aquella me pareció, no sé, las madres, medio como más pobrón. Y después empezando a ver, la verdad es que sí, ese barrio es más... feo” (Sofía)

Es notable en este caso que la variable homogeneidad –en general asumida como una equivalencia de nivel socioeconómico de las familias- se presenta como característica deseable en una institución escolar y el hecho de que el hijo/alumno se asemeje al grupo de pares como un elemento de protección.

“Lo que si yo creo que uno tiene que buscar una escuela que tenga más o menos el nivel de uno. Te lo digo porque, a la larga uno se da cuenta que hay cosas a las que no vas a poder acceder, económicamente” (Felisa)

“La heterogeneidad es importante. Por lo menos cuando no hay otro parecido. Porque en el Belgrano, por ejemplo, no son tan parecidos económicamente hablando, pero sí

son parecidos intelectualmente hablando. Entonces ya tenés un factor determinante que los chicos se asemejan en algo”. (Noelia)

Al respecto afirma Cristian Laval que “las diferentes formas de consumo educativo llevan a cabo de manera descentralizada y “flexible” una reproducción de las desigualdades sociales según nuevas lógicas que apenas tienen nada que ver con la “escuela única”. (Laval 2003: 27)

Queda pendiente el análisis del resto de las entrevistas para poder visualizar puntos de encuentro entre las representaciones que sobre la escuela tienen padres de distinta posición social, así como explorar, si los hubiera, elementos diferenciadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, J; “Las Teorías Sociológicas desde La Segunda Guerra Mundial”; Edit. Gedisa; Barcelona; 2000.
- Araya Umaña, Sandra; “Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos Para Su Discusión” Flacso, Sede Académica Costa Rica, San José, 2002.
- Banchs, María Auxiliadora; “Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela” en Revista Fermentum; Mérida, Venezuela; 2001.
- Butti, Federico; “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar - Hacia una Propuesta Metodológica”; Instituto de Ciencias de la Educación, UNNE; Resistencia, 1995.
- Castorina, J. y Kaplán, C. “Las Representaciones Sociales: Problemas Teóricos Y Desafíos Educativos”. Castorina, J. “Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles”; Edit. Gedisa; Barcelona; 1998.
- Covarrubias-Papahiu, P.; “El Carácter Científico de la Psicología: Un Estudio Sobre Las Representaciones de sus Estudiantes”. En CEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol xxxiv, 1º Y 2º Trimestres, Mexico D.F.; 2009
- Cullen, Carlos; Crítica de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación; Edit. Paidós, Bs. As. 1997.
- D`andrea, Ana M.; “Representaciones Sociales Acerca de la Reforma Educativa Argentina: Un Estudio Empírico de los Docentes y Alumnos de las Escuelas Técnicas de Corrientes”; Instituto de Ciencias de la Educación, UNNE; Resistencia, 2000.
- D`andrea, Ana M y Corral de Zurita, Nilda; “Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante”; Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad del Nordeste; Resistencia; 2006. (Publicación Digital)

- Dubet, F.; Martuccelli, D.; “En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar”; Losada; Bs. As.; 1997.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam; “¿Qué es una buena escuela?” en Revista “El Monitor de la Educación” N° 5, publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Buenos Aires; 2005.
- Gilly, Michel; “Psicosociología de la educación” en Moscovici, Serge; “Psicología Social II”; edit. Paidós, París, 1984.
- Jodelet, Denise; “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici, Serge; “Psicología Social II”; edit. Paidós, París, 1984.
- Laval, Ch.; “La Escuela no es una empresa”; Edit. Paidós; París; 2003
- López Guerra, S. y Flores, M. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1); México; 2006.
- Miranda, Roberto; “Expectativas sobre la escuela. La percepción de la familia del escolar.” En Revista Perfiles Educativos N° 67, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1997
- Moscovici, S. “Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici”. En Castorina, J. “Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles”.
- Narodowsky; Mariano; Carriego, Cristina. “La Escuela Frente al Límite y Los Límites de la Escuela” (Pag. 62) En Ospina, Fabio Y Otros; “La Escuela Frente Al Límite” Colección Ensayos Y Experiencias, Edit. Noveduc, Buenos Aires, 2006.
- Narodowsky; Mariano; “La Escuela Argentina de Fin de Siglo”; Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.
- Narodowsky; Mariano; “Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. La escuela sin vouchers”, documento 37, Buenos Aires, 2000 en publicaciones UDESA (Universidad de San Andrés)
- Ospina Héctor y Bolívar Bonilla, Carlos; “Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía”; en Revista Hologramática Año III N° 5 Vol 2; Facultad de Ciencias Sociales (UNLZ); Lomas de Zamora; 2006
- Palma Gajardo, Elvira; “Percepción y Valoración de la Calidad Educativa de Alumnos y Padres en 14 Centros Escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile”, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6 N° 1, 2008.
- Piña Osorio, Juan Manuel Y Cuevas Cajiga, Yazmín. La Teoría De Las Representaciones Sociales: Su uso en la Investigación Educativa en México. *Perfiles Educativos*. [Online]. 2004, Vol. 26, No. 105-106 [Citado 2008-03-02], Pp. 102-124. Disponible En: <[Http://SciELO.Unam.Mx/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0185-26982004000000005&Lng=Es&Nrm=Iso](http://SciELO.Unam.Mx/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0185-26982004000000005&Lng=Es&Nrm=Iso)>. Issn 0185-2698.
- Pooli, J; “Socialización, Educación y Procesos Civilizadores”; en Kaplán, C. y Orce, V.; “Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador – Los Usos de Norbert Elias”; Noveduc; Bs. As.; 2009
- Puiggrós, Adriana; “Educación neoliberal y quiebre educativo” Revista Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101

- Puiggrós, A.; “A mi para qué me sirve la escuela?” en Filmus, D.; “Para qué sirve la escuela”; Tesis - Grupo Editorial Norma; Bs. As. 1994.
- Saravi, G. “Juventud y Sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social” en Revista Cepal, Agosto 2009.
- Sautu, Ruth y otros; “Manual de Metodología”; FLACSO Libros; Buenos Aires; 2005.
- Tenti Fanfani (1987), “Representaciones escolares de los alumnos” en Revista Argentina de Educación, Año 5 N° 9; Buenos Aires; 1987.
- Thisted, Sofía; “Familias y Escuela en la trama de la Desigualdad”; Colección Anped – Biblioteca Clacso (Portal Anped); Caxambu, 2000.
- Tiramonti, G. (1997). Descentralización y reestructuración social: ¿Movimientos complementarios? En M. Noriega (Coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales. Investigación Educativa 1993-1995* (Tomo 3, pp. 24-33). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Univ. Pedagógica Nacional.
- Usategui Basozabal, E.; Del Valle Loroño, A.; Escuela, Familia y Sociedad: “La Ruptura del Consenso”. En CEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol xxxiv, 1° Y 2° Trimestres, Mexico D.F.; 2009
- Vasilachis de Gialdino, Irene; “Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.
- Vieytes, R.; “Metodología de la Investigación Social”; Edit. Mc. Graw Hill; México; 2004
- Weinstein, I; “La demanda de educación progresista - Evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progresistas. (Buenos Aires, 1970 - 2000) – Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa”; Bs. As. 2007