

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 125/149 pp.

Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis

**Social representations about participation in the centennial
schools of San Luis city**

Graciela María Carletti

Universidad Nacional de San Luis
gcarlet@unsl.edu.ar

(Recibido: 05/03/12 – Aceptado: 14/08/12)

Resumen

El propósito fundamental es presentar los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales acerca de la participación de directivos y docentes en las instituciones escolares centenarias de la ciudad de San Luis, en tres dimensiones institucionales: administrativa-organizativa, pedagógica y sociocultural. Se han seleccionado para tal fin los lineamientos de la Teoría de las Representaciones Sociales.

Considerando los objetivos de esta investigación, los resultados demuestran que lo detectado en las escuelas, mediante el método estructural de Abric y el método del cuadrante de Pereira Sá, indican que las categorías que tienen mayor frecuencia y jerarquizadas en primer lugar son: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso”, las que conforman el núcleo central de la representación social. Desde tal perspectiva, se pudo arribar a algunas hipotetizaciones tales como que: los directores responden más a la representación hegemónica, correspondiente al orden instituido. Las representaciones sociales de los maestros tienen contenidos más diversos correspondiente a representaciones polémicas pertenecientes a un nuevo proyecto instituyente: cambio de un bien (valor) de solidaridad por un bien económico; proceso de cambio (pragmático) aún en la crisis de las prácticas, y proceso de cambio (simbólico) de la noción de democracia.

Se espera que este trabajo constituya un aporte a la gestión educativa

y contribuya a la reflexión sobre las prácticas decisorias, transformando las mismas hacia una verdadera democratización de las formas de trabajo instituidas.

Abstract

The main purpose of this article is to present the results of the research work on the social representations in relation to the involvement of principals and teachers of the centennial schools of San Luis city. The study was carried out in three institutional dimensions: administrative-organizational, pedagogical and socio-cultural. The analysis was based on the Theory of Social Representations.

Considering the objectives of this work, and applying the structural method of Abric and the quadrant method of Pereira Sá, the results indicate that the most frequent and ranked first categories are: "cooperation", "dialogue", "integration" and "commitment" which constitute the central core of the social representation.

From this perspective, some hypotheses could be stated: school authorities are responsive, to a large extent, to the hegemonic representation with respect to the established order; while the social representations of teachers have a more diverse content in relation to controversial representations related to a new instituting project: change of a solidarity asset(value) into an economic one; process of (pragmatic) change even in the crisis of social practices; and process of (symbolic) change of the notion of democracy. This work may contribute to educational management, and to the reflection upon decision-making practices, aimed at a true democratization of the established forms of work.

Palabras clave

participación - democracia - prácticas decisorias - representaciones sociales - escuelas centenarias

Key words

participation - democracy - decision-making practices - social representations - centennial schools

1. Introducción

El presente trabajo investigativo fue desarrollado en 2010 en escuelas públicas y centenarias de la ciudad de San Luis, Argentina, como parte de mi trabajo de tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones de la FICES, UNSL y dirigida por la Mgter. Ana María Correa. Se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, con aplicación del enfoque estructural de Jean Claude Abric y el Método del Cuadrante de Celso Pereira de Sá. Se tomaron siete escuelas públicas y se aplicó la Técnica de Asociación de palabras de Abric, a 45 sujetos, entre directivos y docentes de dichas escuelas.

La participación en la toma de decisiones es una problemática fundamental en los estudios de la gestión escolar. Se parte del supuesto de que una gestión democrática es la que genera una mayor participación docente en los asuntos importantes de la escuela. Situación que muchas veces no se produce y se manifiestan una serie de obstáculos para que la participación en las decisiones sea real y efectiva. Considerando tal problema, la pregunta que orienta la investigación es ¿cuáles son las representaciones sociales que subyacen a dichas prácticas? ¿Cómo están conformadas dichas representaciones sociales atendiendo a la situacionalidad histórico-contextual de estas escuelas?

De tal forma, los objetivos generales fueron: 1) Reconocer las representaciones sociales de participación en los directivos y docentes de escuelas centenarias de la ciudad de San Luis, según las dimensiones administrativa-organizativa; política-pedagógica y social-cultural. 2) Hipotetizar acerca de si las representaciones sociales de participación que tienen los directores de escuelas favorecen o no la democratización de las prácticas decisionales.

Los Objetivos específicos: 1) Describir y caracterizar la estructura y organización de contenidos de las RS de dichas escuelas según las dimensiones: administrativo-organizativa, pedagógica-didáctica y socio-cultural; y 2) Analizar, desde un punto de vista comprensivo e interpretativo, las representaciones sociales sobre la participación, y su relación con las prácticas decisionales de las escuelas observadas, considerando la situacionalidad histórica y cultural de cada una de ellas.

2. Presupuestos teóricos metodológicos

La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici emplea métodos de recolección de datos y análisis de contenidos con estrategias de sentido común tornándose importantes para la construcción que hacen parte

de la realidad de los entrevistados. Se constituye en un dominio de investigación dotado de instrumentos conceptuales y metodológicos propios que interesan a varias áreas del conocimiento (Abric, 1994, Moscovici, 1984).

La teoría de las representaciones sociales sobrepasa los modelos de la cognición social, substituyendo el esquema “objeto-sujeto-respuesta”, por el esquema “sujeto social-objeto-sujeto-respuesta”. Asimismo, la teoría substituye la idea según la cual la utilidad social determina en el individuo, la elaboración del conocimiento social; por la idea donde se remarca la importancia de las inserciones sociales de los individuos en esta elaboración. La representación social contribuye así a la definición de los contornos identitarios y al mantenimiento de una identidad social positiva, a la vez que se concibe como un proceso a la vez cognitivo y social; siendo entonces de naturaleza socio-cognitiva.

¿De qué se habla, cómo se habla, cuando se habla de participación y de gestión? ¿Cómo se construye el encadenamiento de significados y la teoría como una forma de lenguaje sobre la realidad? Nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social pues a través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas (Acevedo, 2000).

La importancia que tiene analizar los procesos de gestión, está en develar de los discursos las representaciones sociales que producen los actores (los directivos y docentes) desde sus lugares de habla, pues son informantes claves acerca de cómo se perciben los procesos de decisión en el escenario de la práctica.

En la medida en que se logre profundizar en la indagación acerca de lo que dicen de y lo que hacen los docentes y directivos se comprenderá, por una parte, mucho mejor el planteamiento del currículum y los mecanismos de toma de decisiones. Y por otra parte, se comprenderán los límites, las estructuras que suponen supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, pero que definen la práctica de la escuela y que generalmente están dadas por la gestión.

En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales resulta una lectura estratégica para visibilizar (hacer público) las relaciones y prácticas que construyen la cultura organizacional de las escuelas en un proceso de cambio.

De tal forma, a través de este método, se resaltan los contenidos (o palabras más evocadas) de mayor recurrencia, en este caso sobre la participación, considerando también la jerarquización de los mismos para elaborar una hipótesis de su estructura-organización (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007).

Se reconoce un código central, o listado de palabras más evocadas, y un entramado de elementos periféricos. Este núcleo central da cuenta de la

función generativa de significado y está fuertemente influido por la memoria colectiva del grupo. El núcleo periférico, da cuenta de la organización, en el contexto particular desde donde se elabora. Es más fluctuante, más inestable y a su vez protege al núcleo de modificaciones.

3. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es exploratorio /descriptivo. Es exploratorio en tanto se identifican variables e intenta una aproximación a fenómenos poco conocidos, con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para ser comprobadas en indagaciones posteriores. Y es descriptivo ya que se señalan características y rasgos, a la vez que se describen hechos y acciones de manera detallada.

Está centrado en la problemática de las representaciones sociales de la participación como una forma de acercamiento a una comprensión más profunda de los procesos de democratización de la gestión educativa en las escuelas. Para lo cual se considera una de las características esenciales de las representaciones sociales: es que son, a la vez, estables y móviles; rígidas y flexibles, porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado a la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias. Y son móviles y flexibles, porque están alimentadas de las experiencias individuales donde se integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas en que las personas están inmersas. Las representaciones sociales son así reconstruidas teniendo en cuenta el contexto histórico y social de las escuelas seleccionadas.

4. Dimensiones del análisis o ejes categoriales

a. Dimensión administrativa-organizativa

En esta dimensión, también llamada “institucional” por E. Enriquez (2002), es donde se expresan verdaderamente los fenómenos de poder con sus corolarios: las leyes escritas y las normas explícitas e implícitas de las conductas. Esto se ve en los reglamentos de las escuelas, los manuales de misiones y funciones, el Régimen de convivencia, etc. Se basa en un saber que tiene fuerza de ley.

Un aspecto importante a destacar en esta dimensión se refiere a la organización del tiempo y del espacio. En el sistema escolar el tiempo y el espacio están estructurados y normados de una determinada forma lo que influye en las

prácticas cotidianas de los sujetos. Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y el tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se internalizan en la estructura misma de la personalidad, al tiempo que orientan una visión de mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación (Enriquez, 2002).

b. Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógico-didáctica se refiere a las actividades específicas de una institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados. Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de las escuelas se encuentra el currículum (Pozner, 1997).

La dimensión pedagógica además se expresa en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) (Poggi, 2001).

c. Dimensión socio-cultural

Esta dimensión se refiere a la idiosincrasia de las escuelas públicas y centenarias. Se refiere a los aspectos que hacen a los valores, los principios, el imaginario, las ideologías, los mitos y las creencias.

La escuela pública argentina, desde sus comienzos intentaba transmitir la imagen de una nación homogénea y armónica, una “comunidad imaginada” que podía convertirse en arquetipo de la sociedad. Sin embargo, el papel desempeñado hasta entonces en la construcción de la tradición patria había tenido, en cierta forma en la provincia, modestos resultados por la escasez de establecimientos educativos, la baja escolaridad y el elevado índice de analfabetismo. A esto debe sumarse las grandes extensiones en que se encontraba diseminada la población, muchas veces aislada entre sí, hecho que no contribuía a la consolidación del espíritu colectivo, agudizado por las asimetrías existentes al interior de la propia sociedad.

5. El método estructural: Teoría del Núcleo Central de Abric

Para la indagación de los contenidos de las Representaciones Sociales sobre la participación se toma el Método Estructural del Núcleo Central de Abric, que centra su foco en el proceso de objetivación y pone de manifiesto los

contenidos de mayor recurrencia, considerando también la jerarquización de los mismos para plantear los organizadores de sentido. En términos generales se afirma que la representación se organiza en torno de un núcleo central, al cual proponen distinguir de aquellos elementos de carácter periférico. Dicho núcleo estaría formado por un conjunto reducido de elementos que determinarían la organización y el significado de la representación. De este modo, las representaciones sociales se organizarían en torno de un doble sistema complementario: el sistema central y el sistema periférico (Abric, 1994).

La Teoría del Núcleo Central puede ser propuesta en la forma de una hipótesis formulada en los siguientes términos: “La organización de una representación presenta una característica peculiar: no sólo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que toda representación social es organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado” (Abric, 1994: 217). Esta hipótesis puede verificarse en el hecho de que toda representación social posee un aspecto cognitivo o psíquico y otro aspecto relacional, de posición, de discurso, instituyéndose la cognición como el aspecto básico que modela la comunicación y la práctica, no a la manera de una implicación lógica, ya que el medio externo (social cultural) impone un patrón variable según las circunstancias (Farr, 1988, Mireles, 2003).

6. Niveles de Análisis

El entramado del material producido se analiza en distintos niveles de integración conceptual teniendo en cuenta la historicidad de las escuelas y las funciones en la gestión escolar: directores y docentes. De esta manera, se organiza en:

a) Nivel descriptivo: que muestra el orden de aparición y las frecuencias de evocación ante la palabra “participación”, del total de escuelas y de cada una de las escuelas en particular, lo cual posibilita inferencias de la organización de contenidos de las representaciones sociales, identificando el núcleo central y núcleos periféricos en cada caso.

b) Nivel comprensivo: en este nivel se relacionan contenidos de las RS con los aspectos: administrativo-organizativos, pedagógicos y socioculturales de la institución.

c) Nivel interpretativo: en este nivel se realizó el análisis de la jerarquización de contenidos de las representaciones sociales de la participación, relacionándolos con las dinámicas más particulares de cada escuela y su realidad histórico-cultural.

7. Muestra de escuelas

Cuadro N° 1: Cantidad de directores / docentes entrevistados según escuelas seleccionadas

Escuela	Directivos	Docentes	Total de sujetos
1	1	5	6
2	2	5	7
3	2	5	7
4	1	5	6
5	1	5	6
6	2	5	7
7	1	5	6
Total	10	35	45

8. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario: combinación según Método de Abric

Se aplicó un cuestionario a los directivos y docentes de cada escuela de la muestra. Las preguntas, giraron en torno a la participación y las palabras que ellas asociaban con la misma; teniendo en cuenta cómo subyacen los aspectos pedagógico-didáctico, administrativo y cultural, y finalmente se hicieron algunas preguntas sobre lo que ellas pensaban de la manera en que se participaba en la escuela, y en relación a los demás integrantes de la misma.

Cuestionario:

- 1) ¿Qué palabras relaciona Ud. con la palabra “Participación”? Mencione al menos tres.
- 2) Señale cuál es la más importante? Y la segunda? Y la tercera?
- 3) ¿Por qué piensa Ud. la participación es relevante en las prácticas de decisión de la escuela?
- 4) ¿En qué tipo de decisiones interviene Ud.?
 - Administrativas, organizativas
 - Pedagógicas
 - Socio-culturales
 - Otras.
- 5) ¿Qué piensan u opinan los directivos o docentes sobre la participación en esta escuela?
- 6) ¿Qué piensan sus colegas sobre la participación en las decisiones en esta escuela?

9. Procedimiento de análisis de los datos

Las respuestas a las entrevistas se desgrabaron, y se realizaron varias lecturas para reconocer las categorías de análisis.

Las metodologías para el análisis estructural de una representación social son variadas. Lo que se buscó fue conocer el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se cristalizan los sistemas de representación, y se lo combinó con el Método del orden jerárquico con que fueron mencionadas las palabras evocadas como “participación” (Abric, 1994).

Las palabras recolectadas se sometieron a procesos de categorización, agrupándolas según la similitud de significado, o lo completaban, o eran matices de la principal. El método para explorar e identificar los elementos del Núcleo Central consistió en la determinación de las frecuencias y el rango promedio de evocación sobre la palabra inducida “participación”, bajo el supuesto de que las palabras más frecuentes y primeras en la evocación tienen una mayor probabilidad de pertenecer al Núcleo Central. No obstante, la frecuencia de evocación y la conectividad no son suficientes para describir y comparar las representaciones sociales, sino que lo que permite decidir si son o no centrales es el valor simbólico y /o el poder asociativo de los elementos.

Para el tratamiento de los datos recolectados se organizaron las palabras encontradas en base a jerarquías entendidas como frecuencias y orden de evocación, favoreciendo la construcción de gráficos y un cuadro de cuatro cuadrantes, donde se ubicaron estos valores.

10. Análisis de los datos y resultados

a) Análisis descriptivo

Características generales de las escuelas analizadas:

Se trata de escuelas centenarias, de edificación muy antigua, construidas hace más de cien años, en donde los grados están dispuestos en forma de L o U alrededor de una galería y un patio central, que ahora es el patio cerrado, grados a lo largo de una galería, un gran patio de tierra con una arboleda de eucaliptos y pinos, y grandes patios externos que dan a las calles adyacentes. La mayoría fueron puestas en valor en la década del 90 por el Gobierno de la Provincia.

fundamentos en humanidades

Además de estas características arquitectónicas que las ha identificado y las sigue distinguiendo a lo largo de más de cien años, por lo cual han sido declaradas Monumentos Históricos de la Provincia de San Luis, estas escuelas representan un valuarte en la historia de la educación de la provincia, ya que, aparte de ser el semillero de maestros normales por excelencia, en sus aulas se han formado más de tres generaciones y la mayoría de los gobernantes y políticos de esta provincia y de otras provincias de este país.

En este punto es necesario hacer mención a la función social de estas escuelas que, como todas las de la Argentina, históricamente, desde su fundación, fue la de preservar la ideología de las élites gobernantes y el ideario de Sarmiento de “educar al soberano”, y que concibieron la idea de nación como “comunidad imaginada”, por lo que trataron de inculcar a todos los sectores sociales su sentido de pertenencia a esa comunidad a través de la escuela pública (Fernández Enguita y Gutiérrez Sastre, 2005).

En este sentido, la escuela pública sanluiseña ha jugado un papel preponderante para la legitimación social. Ha sido la encargada de reproducir este ideario, a través de procedimientos que simbolizan la cohesión social de la comunidad, legitimando relaciones de autoridad y sosteniendo el propósito primordial de la socialización y el infundir creencias, sistemas de valores y comportamientos aceptados.

En las celebraciones se busca legitimar las funciones y status de los docentes: especialmente la de los hombres y mujeres destacados de la ciudad. Se hace apelación a los próceres que afianzan el sentimiento nacional como elemento constitutivo de la ciudadanía, al igual que en el orden nacional, pero, en el ámbito provincial, se incorporaron los prohombres locales, para diferenciarse, legitimando a la propia burguesía, representada por las familias tradicionales puntanas.

Por lo mismo, de las siete escuelas analizadas, cuatro poseen el nombre de próceres de la historia argentina, dos de provincias de la Argentina y sólo una el nombre de una docente sanluiseña destacada de la historia de la educación de San Luis.

En este sentido los contenidos llevan marcas de la memoria colectiva sanluiseña, donde se comparte un sistema de normas y valores. Así pues el NC tiende a ser resistente al cambio y es de cierta manera relativamente independiente del contexto organizacional -material inmediato en el que la representación es puesta en evidencia. Allí se ponen en juego nociones de democracia, estilos de gestión de los directivos, el rol de los docentes puntanos, etc. y por cierto la representaciones de participación.

En tanto, el Núcleo periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas (Ley de Educación de la Provincia de San Luis; Reglamento General de Escuelas; Régimen de Convivencia, etc.) adaptándose a la realidad concreta, resultando de ello las prácticas de la vida cotidiana escolar.

Descripción de las palabras más evocadas:

El corpus está conformado por las evocaciones de los sujetos, fueron 70 palabras con una dispersión relativa a las significaciones que posteriormente se agrupan semánticamente, resultando en 13 palabras más evocadas, que se clasificaron en primer lugar en la totalidad de las escuelas y luego distinguiendo cada una de ellas.

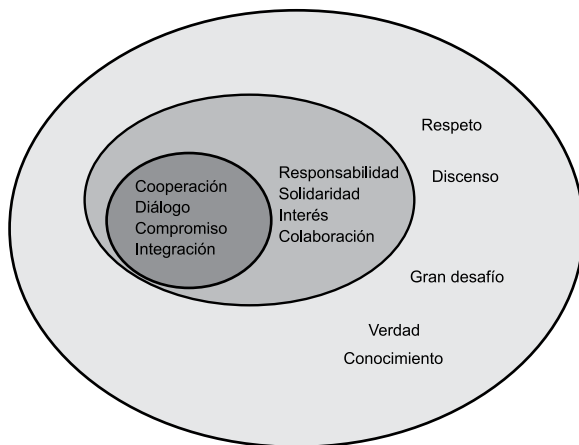
Cuadro Nº 2: Frecuencia de evocación acerca de la palabra inductiva “participación” de directores y docentes en el total de escuelas:

Palabras	Frecuencia	Porcentaje
Cooperación	25	17%
Diálogo	23	16%
Colaboración	20	14%
Integración	16	11%
Compromiso	15	10%
Responsabilidad	11	7%
Solidaridad	11	7%
Interés	11	7%
Conocimiento	4	2%
Respeto	2	1%
Disenso	2	1%
Verdad		
Gran desafío		

De esta manera se organizaron por frecuencia y rangos medios del orden de evocación de cada palabra y esto brindó los elementos que con mayor probabilidad pertenecen al NC de la representación; constituyendo esto en un indicador de centralidad del elemento.

Núcleo central y periféricos de todas las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis:

Gráfico N° 1: Núcleo Central y Periférico de la RS de participación de todas las escuelas observadas



Referencias: gris oscuro: Núcleo Central; gris claro: sistemas periféricos.

Cada una de las palabras asociadas a “participación” el doble criterio de la frecuencia de la ocurrencia, y el orden de evocación, que combina un dato de naturaleza colectiva (el número total de evocaciones de la palabra en el grupo de directores y docentes de cada una de las escuelas) con el criterio individualizado y subjetivo del orden en el cual aparece la categoría en cada persona. Lo mismo se hizo en el caso de cada una de las 7 escuelas analizadas.

Considerando las premisas de la Teoría del Núcleo Central (Abric, 1994), las palabras que fueron agrupadas en el Cuadrante superior izquierdo, fueron aquellas que tuvieron mayor frecuencia y más rápidamente evocadas.

De esta forma se construyó la mayor probabilidad del Núcleo Central de la representación sobre “participación” en todas y cada una de las escuelas analizadas. Estos elementos tienen la función de defensa de la representación y caracterizan la parte dura de la misma, es decir, la menos sensible a los cambios, debidos al contexto externo o a las prácticas cotidianas de los sujetos. Entre ellas: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso”.

fundamentos en humanidades

En la primera periferia se ubican aquellas palabras que obtuvieron una frecuencia alta pero fueron evocadas en segundo y tercer lugar: colaboración, responsabilidad, solidaridad e interés, que completan la estructura de la RS de la participación. Se destaca que las palabras: “colaboración” y “compromiso” se disputan la centralidad del Núcleo, ya que ambas obtuvieron una alta frecuencia de evocaciones, tanto en el primer rango como en el segundo. De todas maneras, “compromiso” obtuvo más cantidad de evocaciones en primer lugar, por lo que pasa a ocupar la zona del Núcleo central, y “colaboración”, la primera periferia.

Por el contrario, aquellas del cuadrante inferior derecho, conformarían la Segunda Periferia: “respeto”, “discenso”, “verdad” y “gran desafío”, que fueron evocadas en tercer lugar y con una muy baja frecuencia.

Las categorías ubicadas en los otros dos cuadrantes, pueden ser consideradas como conocimientos periféricos (elementos contrastantes y primera periferia) íntimamente relacionados al Núcleo Central: “colaboración”, “responsabilidad” y “solidaridad”.

En función de este procedimiento, es probable afirmar que la **cooperación, el diálogo, la integración y el compromiso**, con los atributos de la **colaboración, la responsabilidad, y la solidaridad**, son elementos de carácter central que expresan la totalidad de la población entrevistadas en las escuelas, y otorga propiedad de significación a valores en primer lugar y a practicas ligadas a ellos en la organización estructural.

Descripción según la frecuencia y el orden de evocación (Método del Cuadrante)

Estructura de la RSde la participación de todas las escuelas en general

	Primer rango: Zona de Núcleo Central	Último rango: Primera periferia
Frecuencia alta	Cooperación Diálogo Integración Compromiso	Colaboración Responsabilidad Solidaridad Interés
Frecuencia baja	Elementos constantes: Conocimiento	Segunda periferia: Respeto Discenso Verdad Gran desafío

fundamentos en humanidades

Las palabras del cuadrante superior izquierdo: “cooperación, compromiso y diálogo” son las que fueron evocadas en primer lugar y con el mayor número de frecuencias (superior a la Media), por lo que conformarían el núcleo de la representación sobre “participación” de los directivos.

Las palabras del cuadrante superior derecho: “colaboración, interés, integración y solidaridad” ; fueron mencionadas en segundo y tercer lugar, pero una gran cantidad de veces, por lo cual conforman la primera periferia, y vendrían a completar el núcleo central de la representación.

Las palabras del cuadrante inferior izquierdo: “responsabilidad y conocimiento” fueron también enunciadas en primer lugar por los directivos, pero con menor número de frecuencias (inferior a la Media) completando la idea de que la una buena “participación” requiere además de información y exige la responsabilidad de los que participan.

Las palabras del cuadrante inferior derecho: “respeto, gran desafío y disenso” fueron mencionadas en segundo y tercer lugar y sólo una sola vez por los directivos, lo que las ubica en la segunda periferia de la representación que ellas tienen de la “participación”.

Una primera descripción es que se puede observar una gran similitud en las palabras evocadas y en el orden de aparición entre docentes y directivos, tanto en valores como en prácticas, no obstante, en directores se presenta la importancia de la gestión en el disenso y como un desafío u objetivo a lograr en el futuro.

b) Análisis comprensivo

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional. En esta lectura de la representación social median procesos de facilitación social y procesos de influencia social, en relación a qué autoridad responden los docentes.

El núcleo configurado por cooperación, diálogo, integración y compromiso afirma, principalmente, componentes de la memoria social de estas escuelas, que al tratarse de escuelas centenarias conservan intactos algunos valores y principios de los docentes “tradicionales” los que por “amor a la docencia” participan desinteresadamente, sin esperar ninguna retribución material por sus esfuerzos, por las horas brindadas incondicionalmente a la escuela.

Se evidencia en estas palabras la percepción en el desinterés para prestar colaboración en los proyectos, sobre todo cuando se trata de horas extras, encuentros fuera del horario escolar o post-horas.

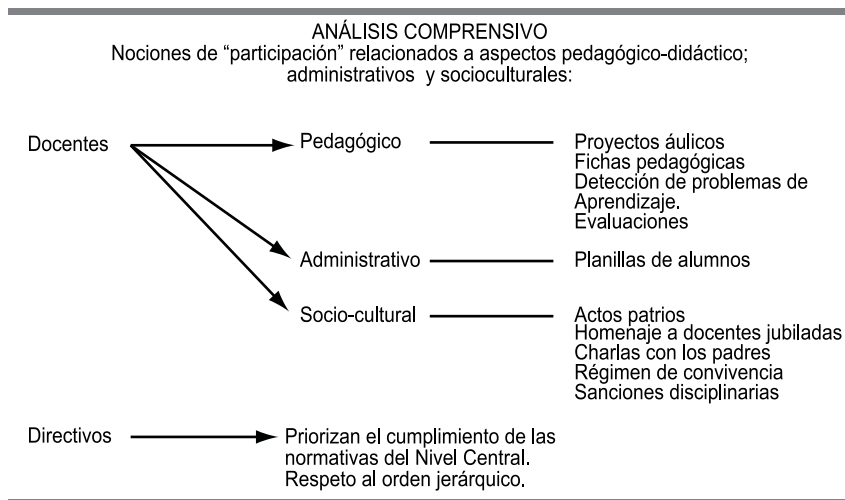
fundamentos en humanidades

Rasgo que muestra un cambio de la relación de la representación social de aquella representación mas histórica, ya que en su discurso hacen alusión a un “antes”, donde se participaba por “amor a la docencia”, y a un “ahora” donde se participa sólo si se les retribuye económicamente. Cambio de un bien de solidaridad por un bien económico.

Si bien en la mayoría de las escuelas los docentes manifestaron estar de acuerdo con la participación que tenían en la institución, aparecieron algunas diferencias, dudas o alusiones a las restricciones en la participación.

Se evidencian algunas recurrencias, o similitudes, tales como que las docentes afirman que participan en la elaboración de las “normas de convivencia” o “régimen de convivencia y disciplina”, lo que deja traslucir el afán por formalizar de una manera conjunta los criterios de orden.

También existe una contradicción en muchas escuelas entre lo que dice la directora y lo que dicen las docentes, y entre lo que afirma la directora y la vice directora sobre la participación en la escuela, sobre todo en la impregnación del sentido de actividad por el de participación, esto es que participar se asimila a tareas que realizan y allí esta ligada a cumplimiento pues señala la directora “siempre aparecen las mismas”.



c) Análisis interpretativo

Entendemos que la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal.

Este nivel analiza las formas que asume la representación social de la participación en una memoria histórica, conforma la base de la continuidad de cualquier proceso social y deviene factor fundamental para comprender las dinámicas de cambio (Correa, 2009).

Desde una perspectiva psicosocial, se abordan las transformaciones operadas en la vida cotidiana escolar considerando la situacionalidad histórica de estas escuelas y su idiosincrasia sociocultural.

Se entiende que para poder reconstruir “sentidos” sobre la participación a partir de la producción de información es importante contextualizar la situación de las escuelas y sus directoras como así también las relaciones que ellos realizan de las objetivaciones de sus trayectorias en el contexto social.

En efecto, la situación de estas escuelas centenarias destaca el atravesamiento de las significaciones institucionales de burocracia en lo administrativo, ejercicio del control social y manejo conflictivo de la convivencia. Estas características definen la estructura de la organización y del funcionamiento escolar según enmarca la Ley Nacional de Educación, y el Reglamento general de escuelas de la Provincia de San Luis.

En la base cultural existen ciertos temas, tales como: los criterios para la cobertura de los cargos directivos en la Provincia; la pertenencia o no a un determinado partido político (el gobernante); la pugna entre los docentes “viejos” y los jóvenes o nuevos, que están accediendo a la docencia con otra formación y otros ideales; la burocracia administrativa; el nuevo rol y autoridad de los Supervisores provinciales sobre las escuelas que tiene a su cargo; la conversión del docente “por vocación” en “el trabajador de la educación”; los cambios en la legislación vigente del sector; etc.

Dichos temas, entre otros, constituyen el fondo desde donde se estructura el campo de los conocimientos ordinarios o cotidianos, y desde los que es posible asignar sentido a la representación social (RS). Estas serían concepciones profundamente enraizadas en lo social que funcionarían al modo de las imágenes arquetípicas y que empujarían a aprehender los objetos sociales en términos de esas determinadas concepciones. Estos “temas culturales” actuarían sobre la trayectoria de una representación funcionando como fuentes de ideas o como marcos colectivos desde donde toda RS sería elaborada (Moscovici, 1984).

Así, la representación que se tenía antiguamente de la toma de decisiones escolares, en la Argentina y en San Luis, estaba muy determinada por las políticas centralizadas del gobierno. Con el auge de la descentralización, en la década del 80, se cambió el carácter de la participación, donde cada provincia decidía sus políticas educativas y las estrategias pedagógicas, etc., pero (siempre o casi siempre) de acuerdo con las políticas educativas del Poder Ejecutivo, es decir, el Ministerio de Educación Provincial.

En los 90 y llegando al 2000, la participación adquiere los matices requeridos y se adapta a las exigencias de la lógica del mercado, se enmarca dentro de una cultura individualista, ajustándose a las competencias requeridas para las distintas profesiones, en la lucha por las certificaciones, puntajes, etc., pero con los rasgos fundamentales de los procedimientos administrativos y burocráticos de la escuela de antaño, como perpetuando el orden instituido en la institución.

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional, lo que permitió elaborar algunas hipotetizaciones.

- 1) Los directores responden más a las RS hegemónicas, correspondientes al orden instituido.
 - 2) Las RS de los docentes poseen contenidos más diversos correspondientes a aspectos polémicos relacionados a un nuevo proyecto instituyente. Cambio (VALOR) de un bien de solidaridad por un bien económico.
Proceso de cambio (PRAGMÁTICO) aun en la crisis, de las prácticas sociales.
Proceso de cambio (SIMBÓLICO) de la noción de democracia.
-

11. Conclusiones finales

El propósito fundamental de esta investigación fue desde la Teoría de las Representaciones Sociales analizar contenidos -lo subjetivo y lo social- actitudes y opiniones respecto de ciertos objetos sociales. Compartiendo lo que señala Moscovici (1984), el interés por el estudio de las Representaciones Sociales reside en la aproximación a los procesos de su formación como en la modificación de las prácticas sociales. Es posible entonces considerar el estudio de las Representaciones Sociales como un camino válido para la transformación institucional y social.

En tal sentido, y considerando los objetivos de esta investigación, esto es, identificar las representaciones sociales de la participación escolar, los resultados demuestran que es una herramienta válida en investigaciones cualitativas, ya que se ha intentado hacer visible aquello que está oculto en las prácticas institucionales, mostrando, develando los aspectos que están perfilando las prácticas decisionales, que subyacen a las mismas, partiendo de los discursos de los docentes.

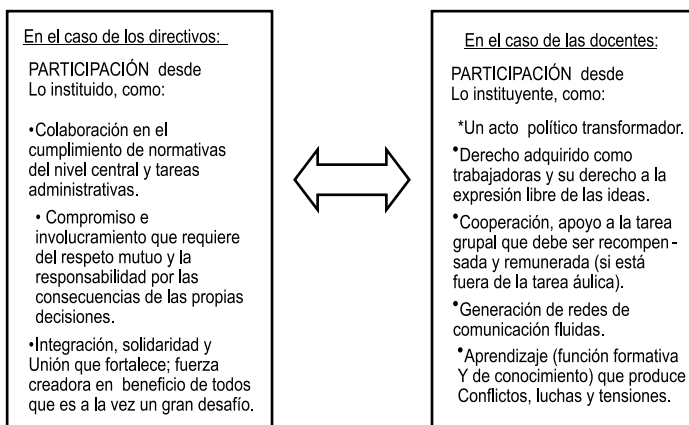
A partir del análisis de todas las escuelas y de cada una de ellas, se concluye que las representaciones sociales de participación están muy relacionadas con el contexto de las mismas y su situacionalidad histórico-social

fundamentos en humanidades

y cultural. Estas condiciones socio- históricas y su carácter de escuelas públicas y centenarias de la ciudad de San Luis, marcan de alguna manera la representación hegemónica que ha definido históricamente la política educativa de centralidad. Por ello, el peso simbólico se sitúa en la “cooperación” en el “diálogo” y en la “colaboración”, cargadas de significaciones locales y de relaciones jerárquicas dominantes. En efecto, si bien se pudo observar al inicio una escasa “diálogo” en las escuelas entre el personal (directivo / maestros), este dialogo aparece solo en su faz estética, de forma -el aspecto simbólico pero NO el funcional- , pues los contenidos no dan cuenta de intercambio de contenidos, de deseos y actitudes de transformación.

De acuerdo a la perspectiva teórica y metodológica abordada, la reconstrucción de la representación social como orientación del método estructural que define un núcleo central y un sistema periférico del conjunto total de escuelas abordadas, se fueron desmenuzando los componentes locales de la representación, escuela por escuela, que devienen de la relación entre sujeto-objeto en contextos singulares. Es decir, que se consideraron los componentes específicos que atribuyen significación a participación y, consecuentemente, a democracia.

Las principales representaciones/significaciones de participación que se pudieron reconstruir fueron:



En tal sentido, las principales representaciones / significaciones de participación que se pudieron reconstruir fueron, en el caso de las directoras, la participación es considerada desde el orden instituido:

fundamentos en humanidades

- Como colaboración en el cumplimiento de normativas del nivel central y tareas administrativas de la escuela.
- Como cooperación y colaboración con el Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela.
- Como compromiso e involucramiento, que requiere del respeto mutuo y la responsabilidad por las consecuencias de las propias decisiones.
- Como integración del grupo, solidaridad y unión que fortalece; como fuerza creadora en beneficio de todos; que es a la vez un gran desafío.

En el caso de las docentes, la participación es considerada un acto político transformador.

- Como un derecho adquirido, como trabajadoras y su derecho a la expresión, a la palabra a la expresión libre de las ideas. Se evidencia en el reclamo recurrente en casi todas las escuelas de un lugar o instancia de reuniones para la discusión y el debate de ideas.
- Como cooperación, como apoyo a la tarea grupal, y esta “cooperación” debe ser debidamente recompensada y/o remunerada, especialmente si está fuera de la tarea áulica cotidiana.
- Como generación de redes de comunicación fluidas, diálogo y expresión colectiva y libre de ideas.
- Como aprendizaje, (función formativa, y de conocimiento); que produce conflictos, oposiciones, luchas y tensiones; en algunas escuelas, afirman haber aprendido trabajar juntas en los últimos años.

Dichas significaciones de participación se pueden relacionar con los sentidos de democracia en estas escuelas. De tal manera la democracia implica: trabajo conjunto; unión; compromiso y respeto mutuo.

Sin embargo, a pesar de dichas significaciones sobre la participación y los sentidos de la anhelada democracia identificados, aún prevalecen formas de trabajo docente que no la facilitan, tales como:

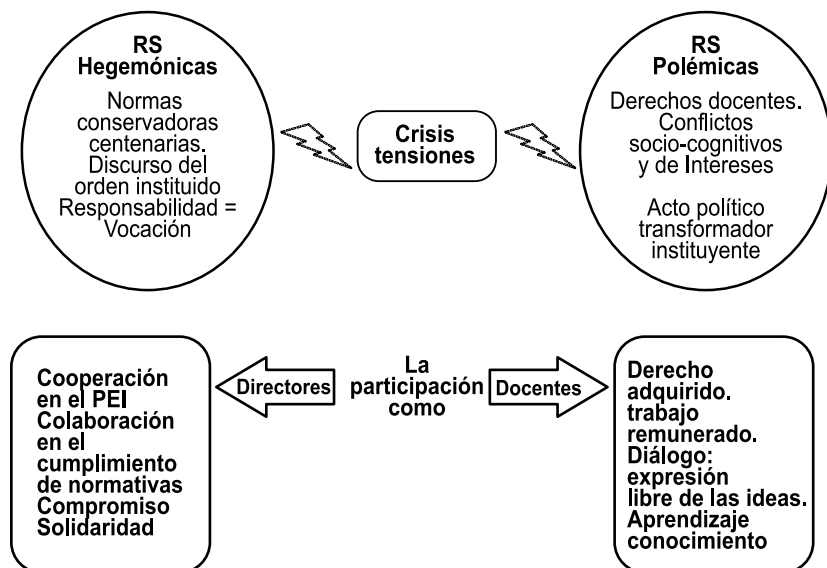
- No se trabaja en equipos de trabajo, para la elaboración colectiva de propuestas, sino que cada docente trabaja en forma separada, específicamente en sus planes áulicos.
- No se ha logrado aún un debate fructífero en las pocas reuniones de personal que hacen. Sólo se reúnen para la distribución de tareas referidas a los actos patrios, y no como instancia de reflexión sobre los temas esenciales, específicamente pedagógicos, tales como: fines, objetivos, criterios de orden, etc., para arribar a una concertación fruto de diferentes puntos de vista, que asegure la igualdad de derechos de todos los docentes ; por lo que los pocos encuentros resultan estériles

fundamentos en humanidades

y no solucionan los problemas, no se producen modificaciones importantes ni se logran los objetivos.

Las instituciones seleccionadas son legados de una historia centenaria de la ciudad de San Luis en las cuales se advierte una “crisis” por la que atraviesan, en la medida que el sistema democrático está cambiando, lo cual estuvo confirmado por los dichos de directivos y docentes a lo largo del análisis comprensivo e interpretativo de los datos.

Tensiones entre RS Hegemónicas y RS Polémicas:
Las significaciones de participación:



Como se planteó inicialmente se puede afirmar que los sectores más alejados del poder son aquellos que reproducen las RS hegemónicas pues apuntalan y son apuntalados por el discurso del orden institucional.

Finalizada la investigación, se muestra que aún ese mismo discurso entra en crisis de legitimidad, en tanto la validez de los derechos ponen en jaque los enunciados de las normas -un tanto centenarias / conservadoras- pero sobre todo pone en crisis las prácticas que no logran justificar el quehacer o no hacer -es decir pierden su sentido.

Quizá, la hipótesis para seguir avanzando es que el cambio de modelo de ciudadanía -de una forma liberal a una más comunitaria- que está acon-

teciendo en la sociedad, está afectando la pertenencia a las instituciones y consecuentemente, en las formas y significados de la participación.

Por ello, lo detectado en las escuelas, mediante el método estructural de Abric y el método del cuadrante de Pereira Sá, indican que las categorías que tienen mayor frecuencia y evocadas en primer lugar son: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso” expresando valores comunes exigidos por la participación, enunciado como lo “que debe ser así” una forma de anhelo o un nuevo proyecto.

En este sentido la crisis se expresa en las tensiones entre representaciones sociales hegemónicas y las polémicas, en tanto se observa que algunos docentes señalan una pérdida de “virtudes” conquistadas anteriormente y que hacen al sentido de la responsabilidad ligada a una vocación. Mientras que en las representaciones polémicas generan conflictos socio-cognitivos en el universo consensuado y aparecen de manera solapada conflictos de intereses entre sectores institucionales - directoras y docentes. Así, las categorías que seleccionan son “colaboración”, “compromiso”, “responsabilidad”, “interés” y “solidaridad” con los atributos del “diálogo”- ubicadas en los otros dos cuadrantes y que son consideradas como conocimientos periféricos íntimamente relacionados al núcleo central.

Por otra parte y, como la contracara del núcleo figurativo de la representación, se presentan en el cuadrante inferior - derecho o lo que estrictamente se considera el núcleo periférico, se visibilizan significaciones que aluden más a la idea de búsqueda transformación y/o de innovación y nombran como: “respeto”, “disenso”, “verdad” y “gran desafío”. Respuestas periféricas que apuestan al respeto y disenso. Respeto mutuo en las reuniones, el respeto y la tolerancia por las diferencias de opinión, lo de aceptar al otro, aún en el disenso, sin ofender, sin agredir.

Este importante desafío que viven docentes en las escuelas marca la relevancia de construir otra representación de participación. No una representación que se desajusta en las prácticas sino que evidencia que existen diferentes planos de posibilidad, que hay que transformar.

No obstante, si se consideran nuevamente las marcas de fundación ligadas a las modalidades del poder jerárquico, se pone en crisis la noción de poder heterónimo y el ejercicio del poder real de la autoridad en las instituciones democráticas.

Al respecto, se observaron las modalidades usuales de gestión escolar -de características autoritarias basadas en la burocracia estatal- regidas por los lineamientos del Ministerio de Educación de la Provincia y la Ley de Educación Provincial. Esta consideración, ancla en componentes socio-culturales y afectivos de las representaciones de participación en

las Escuelas centenarias de San Luis y pone en tensión la distinción clásica entre deberes y derechos de participación cuando se piensa que la participación es una atribución solamente proveniente del exterior, de la institución. Falsa idea que opera en la producción de subjetividad y, por cierto, en las prácticas. Pero también expresa posiciones sociales en un colectivo desvitalizado o acciones colectivas que no destacan el valor de actuar con otros con el objetivo de “poder participar”. Esto es que la participación es condición necesaria de la democracia y, previa a su ejercicio; pero que la representación social es en la práctica donde construye el sentido configurando al mismo tiempo una identidad significativa en la docencia.

En definitiva, la reconstrucción de las representaciones sociales de participación cambia en un proceso de cambio de valores, creencias y costumbres de la cultura (principalmente ligada a la problemática gremial de la docencia en San Luis) y, por la evolución histórica de las prácticas en las escuelas.

De los resultados obtenidos en esta investigación es evidente que tanto los directivos como los docentes de las escuelas públicas centenarias de San Luis, han desarrollado en los últimos años experiencia -capacidades y habilidades- de participación como forma de trabajo democrático dentro de la escuela en las dimensiones consideradas como la organizativa, la pedagógica y la psicosociocultural. La cuestión parece ser cómo ellos compatibilizan ese deseo con las oportunidades o posibilidades que tienen dentro del sistema educativo provincial, lo que constituye un desafío para nuevos temas de investigación y, especialmente, con proyectos de intervención y con programas de apoyo que posibiliten apropiarse efectivamente de esas competencias desarrolladas para democratizar la toma de decisiones, dentro del marco de las políticas educativas provinciales y nacionales.

Los cambios que se han producido entre aquellas maneras de tomar las decisiones (más bien verticalistas) y las de ahora, se vinculan a aspectos del contexto, histórico, de la cual la representación social emerge, como a las condiciones institucionales actuales.

Por otra parte, los contenidos del núcleo central (NC) de dicha representación se ven influenciados fuertemente por las políticas educativas y la legislación vigente, los valores, creencias y costumbres de la cultura (la problemática gremial de la docencia en San Luis, por ejemplo) y por la evolución histórica de la RS de la práctica participativa en las escuelas centenarias analizadas.

Sostener que la participación posibilitará aunar criterios que posibiliten el buen funcionamiento de la escuela, se trasunta a través de conductas contradictorias entre el discurso y las prácticas. En tal sentido, mientras

en el discurso los directivos afirman que la participación es lo mejor, es el “gran desafío” a lograr, en la realidad de la vida cotidiana no existe tal participación, o sólo en algunos aspectos de lo pedagógico: “planes de clase”, y “organizar actos patrios”. Y tal sentido de la participación viene reproduciéndose en los cien años de historia que tienen estas escuelas, donde, la obsecuencia con el poder y la obediencia a las normativas es ya un lugar común, y donde, las docentes, no “son como eran antes”, que colaboraban en todo sin esperar una recompensa o retribución, sino que ahora “conocen más sus derechos que sus obligaciones”, por lo que participan en huelgas y movilizaciones, marchas docentes hacia la Casa de Gobierno”, “carpas blancas”, etc.

No obstante, la participación en la toma de decisiones esta recreando escenarios, temas y problemáticas abiertas a la discusión y el debate de todos los miembros de la escuela, cada vez más convocantes al interior de las mismas, e irrumpe ante el status quo.

La representación social de la participación en tanto “cooperación”, “colaboración”, “integración”, “diálogo” y “solidaridad”, tal como ha sido caracterizada en este estudio, es vital, creativa y se expande de diferentes maneras al interior de las escuelas.

En definitiva, se ha intentado presentar una forma de ver de qué manera se construye en la escuela la participación democrática. De qué manera cada uno va teniendo progresivamente sus propias ideas, sus propios sentimientos, y de manera progresiva llega a un intercambio que es más simétrico, basado en el respeto mutuo y la buena convivencia.

En tal sentido, en el ámbito escolar, y al interior de sus órganos colegiados de decisión, las decisiones serán tomadas democráticamente cuando surjan del acuerdo y la negociación participativa entre todos los involucrados.

Es mi intención, al decidir estudiar las representaciones sociales acerca de la participación, incorporando instancias participativas, que con este estudio se reflexione sobre la importancia de procurar la participación real de los actores sociales en las escuelas, con el objetivo de generar conocimiento colectivo que promueva la modificación de las prácticas decisionales de los mismos, en la búsqueda de una mayor democratización de las instituciones escolares. Dando especial relevancia a aspectos actitudinales como la confianza personal, la importancia de la comunicación, la disposición positiva para el trabajo grupal, la sensibilidad comunitaria o colectiva para vivenciar, percibir y respetar las diferentes opiniones y posiciones frente a los problemas, la solidaridad y el respeto por los demás y la aceptación de las diferencias. En definitiva resignificar valores y actitudes de participación con claro sentido político que se evidenciarán

fundamentos en humanidades

en la democratización de la toma de decisiones de las instituciones educativas y por ende, de la sociedad toda.

“... la sociedad ha hecho de la participación un tema central al comenzar a transitar el camino de reconstrucción de un orden simbólico democrático, y en consecuencia de democratización de sus instituciones” (Frigerio y Poggi, 1988).

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11 - 32). México: Coyoacán.
- Acevedo, M. J. (2000). *La participación institucional, realidad o ficción. La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva*. Buenos Aires: UBA.
- Correa, A. (comp.) (2009). *La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Edit. Formación de formadores. Serie Novedades educativas.
- Farr, R. (1988). Las representaciones sociales. En *Psicología II*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1988). *Las instituciones educativas*. Bs. As.: Cara y ceca. Serie FLACSO. Troquel.
- Mireles, O. (2003). *Representaciones sociales: una alternativa teórico metodológica para el estudio de la universidad y sus actores*. México: Centro de Estudios Sociales Sobre la Universidad nacional Autónoma de México.
- Moscovici, S. (1984). De la ciencia al sentido común. En *Psicología Social I y II*. Barcelona: Paidós.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas*. Bs. As.: IIPE/UNESCO.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Bs. As.: AIQUE.
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. de L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Cs. Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG.
- Sa, Celso Pereira de (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Brasil: Vozes.

