



410871
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**SABERES Y CUALIDADES PERTINENTES EN LA
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DECENTE DE LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN
ANÁLISIS DE SUS REPRESENTACIONES SOCIALES**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

INÉS LOZANO ANDRADE

COMITÉ TUTORAL:

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

DRA. MARÍA DE LA LUZ TORRES

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

JUNIO DEL 2003

A



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: LOZANO
ARANDA INES
FECHA: 24 05 03
FIRMA: [Firma]

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo, no significa de ninguna manera que se considere acabado en su totalidad, sólo representa una tregua en un camino interminable, como lo es el conocimiento, por lo cual es de esperarse que en una temática como la formación y la práctica del docente en la escuela secundaria, el proceso sea continuo y permanente. Este alto en el camino es producto de la intervención de múltiples personas que de distintas maneras contribuyeron a su logro, a las que les muestro mis mas sentidos agradecimientos:

Para Emilio Aguilar, mi asesor principal, por ser un ejemplo en el proceso de la tutoría en el que demostró un amplio criterio y saber de las temáticas trabajadas, además de una personalidad de apertura y apoyo que siempre fueron los adecuados para el nivel del doctorado.

A mis cotutores; la Dra. María de la Luz Torres y al Dr. Miguel Ángel Martínez, quienes en todo momento me orientaron y sugirieron los posibles caminos a seguir y con quienes me identifiqué plenamente en los aspectos teórico metodológicos seguidos.

A mis dictaminadores: al Dr. Armando Alcántara por sus acuciosas y cuidadosas lecturas; a la Dra. Concepción Barrón Tirado por sus recomendaciones y su confianza; a la Dra. Alma Xóchitl Herrera por su visión crítica que me llevó a realizar ajustes pertinentes al documento y al Dr. Juan Manuel Piña, porque en su seminario sobre Investigación Cualitativa pude hallar sustento a lo que pretendía, además de sus pertinentes observaciones.

También debo expresar mis mas sinceros agradecimientos a los maestros que de manera desinteresada contribuyeron a este trabajo con su tiempo y disposición a las entrevistas realizadas en la Escuela Normal Superior de México, con la cual estoy también en deuda, porque el hecho de ser colaborador en la maestría de

B

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educación secundaria, me permitió conocer de cerca la realidad de las escuelas secundarias en México.

Agradezco también a los alumnos de diversos niveles y espacios que se mostraron interesados en este proceso.

No niego la influencia de muchos de mis anteriores maestros como las del profesor Francisco Meraz Ugarte, entre otros, a los que mencionar en este momento sería complicado, pero que indudablemente han tenido significativa influencia en mi vida académica.

Finalmente agradezco a la UNAM y particularmente a la Dirección General de Estudios de Posgrado por la beca concedida, sin la cual este proceso hubiera tenido otra historia, por lo que expreso, con espíritu renovado, que soy orgullosamente universitario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

↻

DEDICATORIA

A quien cree en mí más que yo, pues sin tu intervención no estaría donde estoy; porque además en este camino, te enorgulleces por cada pequeño o gran paso que avanzo, de los que reconozco y agradezco que, sin tu participación no hubiera sido posible. Gracias por darme tu tiempo, tus palabras de consuelo en malos momentos de éste mismo proceso, tus ánimos, tu fuerza, tu inteligencia, toda tu y fundamentalmente por tu fe. A mi amor. Guille.

A Eli, mi hijo, porque también has sido acompañante de este trabajo, que en Stirling (experiencia inolvidable contigo) fuiste fiel testigo de su difusión. Por tu inteligencia superior y tu forma de ser tan... tuya. Te quiero.

A Laura, mi hija, que ha tolerado el robo del tiempo que he empleado para la elaboración de esta investigación y porque espero que cuando lo leas, refuerces mi creencia de ti, pues veo que tu pensamiento divergente descubre rápidamente lo que para otros permanece oculto. Con mi amor completo.

A mi madre que siempre he querido y respetado. Esperando que sienta orgullo por su progenie. A Ciro Lozano, quien en los primeros tiempos me inició y apoyo en el camino de la escolarización y visión crítica de mi entorno, lo que determinó mis sucesivas decisiones académicas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

INDICE 1

INTRODUCCIÓN.

- | | |
|---|----|
| A. Construcción del objeto de estudio. | 9 |
| B. Objetivo general. | 13 |
| C. Definición de conceptos contenidos en el problema. | 13 |
| D. Descripción del informe final. | 17 |

CAPÍTULO 1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: TEORÍA,
METODOLOGÍA Y ESBOZO DE SU ESTADO EN MÉXICO.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1.	Introducción.	21
1.2.	Noción de representación.	26
1.3.	Las fuentes de las representaciones sociales.	29
1.3.1.	Las representaciones colectivas de Durkheim.	30
1.3.2.	La construcción social de la realidad de Berger y Luckman.	33
1.4.	Las representaciones sociales.	35
1.4.1.	Diferencias con otras categorías.	35
1.4.2.	Conceptualización de representaciones sociales.	41
1.5.	Los Procesos de la representación social.	46
1.5.1.	La Objetivación.	47
1.5.2.	El anclaje.	49
1.6.	Las dimensiones de las representaciones sociales.	53
1.7.	Las representaciones sociales y su metodología.	55
1.8.	Esbozo de las representaciones sociales en México.	59
1.8.1.	Investigaciones con tendencias cuantitativas.	61
1.8.2.	Investigaciones con procedimientos predominantemente cualitativos.	80
1.8.3.	Las representaciones sociales en eventos académicos	101

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.8.4. Conclusiones.	105
----------------------	-----

CAPÍTULO 2. LOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

2.1. Introducción.	111
2.2. El enfoque tradicional.	121
2.2.1. Metodologías.	121
2.2.2. Fundamentos epistemológicos.	122
2.2.3. Fundamentos sociológicos.	123
2.2.4. Concepción de formación.	123
2.2.5. Concepción de educación.	124
2.2.6. La concepción del docente: el "magister dixit"	126
2.3. El enfoque racional técnico.	127
2.3.1. Metodologías.	127
2.3.2. Fundamentos epistemológicos.	128
2.3.3. Fundamentos sociológicos.	130
2.3.4. Concepción de formación.	134
2.3.5. Concepción de educación.	136
2.3.6. La concepción de docente: el docente racional-técnico.	139

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4. El enfoque del profesional reflexivo.	142
2.4.1. Metodologías.	142
2.4.2. Fundamentos epistemológicos.	148
2.4.3. Fundamentos sociológicos.	149
2.4.4. Concepción de formación.	151
2.4.5. Concepción de educación.	152
2.4.6. La concepción del docente.	154
2.5. El enfoque emancipatorio.	157
2.5.1. Metodologías.	157
2.5.2. Fundamentos epistemológicos.	163
2.5.3. Fundamentos sociológicos.	165
2.5.4. Concepción de formación.	166
2.5.5. Concepción de educación.	167
2.5.6. La concepción del docente.	174

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Premisas Epistemológicas.	178
--------------------------------	-----

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2.	Enfoque teórico metodológico de las representaciones sociales.	185
3.3.	Categorías de análisis.	186
3.4.	Técnicas de investigación de campo.	188
3.5.	La población objeto del estudio.	194
3.6.	La recopilación de la información.	196
3.7.	El procesamiento de la información.	197
3.8.	Análisis e interpretación de la información.	198
3.9.	Validación de la interpretación.	201

CAPÍTULO 4. CONDICIONES SOCIOLABORALES DEL DOCENTE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

4.1.	La intensificación del trabajo del profesor en la escuela secundaria.	204
4.1.1.	El "multiusos" profesor horas-clase.	204
4.1.2.	La orientación educativa: el ministerio público de la secundaria, entre el poder y la explotación.	208
4.2.	Los salarios y prestaciones inequitativas e insuficientes.	210
4.3.	La desprofesionalización del trabajo docente en las escuelas secundarias.	212

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.4. La obsesión por el control.	218
4.4.1. El directivo y el orientador: los guardianes del orden.	220
4.4.2. La disciplina como la negación de la escuela nueva.	227
4.5. El trabajo con los alumnos de la escuela secundaria: adolescentes, urbanos y pobres.	230
4.6. La burocratización y anomia del docente de escuelas secundarias.	239

CAPÍTULO 5. SABERES Y CUALIDADES PERTINENTES PARA LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL DISTRITO FEDERAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE SUS REPRESENTACIONES.

5.1. Normalistas vs. Universitarios o técnicos contra rudos.	253
5.2. La relatividad del saber psicopedagógico o el león no es como lo pintan.	262
5.3. La experiencia: ¿trampolín u obstáculo que anquilosa la formación?	272
5.4. La intuición, necesaria, pero secundaria.	284
5.5. El imprescindible don, vocación o gusto de y para ser	291

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

docente.

- 5.6. La personalidad idónea para ser docente de secundaria. 301

CAPÍTULO 6. SINOPSIS Y REFLEXIONES FINALES.

- 6.1. La formación docente escolarizada: más villana que heroica. 314

- 6.2. Saberes y cualidades pertinentes para la formación y práctica docente en la escuela secundaria: una reconstrucción necesaria. 324

- 6.2.1. Condiciones sociolaborales generales en las escuelas secundarias del Distrito Federal. 324

- 6.2.2. Las representaciones del universitario. 329

- 6.2.3. Las representaciones del normalista. 335

- 6.2.4. Conclusiones. 342

- ANEXOS 353

- BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA 365

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A. Construcción del objeto de estudio.

Durante los últimos años han proliferado en México los programas de formación docente, estos se han visto aparecer en diferentes modalidades, desde los simples cursos de capacitación que algunas instituciones prefieren implementar como solución a los problemas que su planta académica les crea al no ser docentes de profesión, hasta los posgrados que se han visto concretados en maestrías y especializaciones con diversas denominaciones, entre las cuáles las de educación son las más usuales. Estas últimas han sido desarrolladas dentro de las instituciones que con más recursos humanos y económicos cuentan para su implementación, es decir, en las instituciones de educación superior en general.

Este mismo hecho ha convertido a los posgrados de esta área en un interesante objeto de estudio que desde diferentes intereses y propósitos se han abordado; así, tenemos análisis históricos en torno al surgimiento y desarrollo de ellos, también hay los que se encargan de describir los procesos metodológicos y las intenciones de dichos programas; otros más, abordan la problemática de los resultados obtenidos en cuanto al impacto que en la práctica docente han tenido estos, algunos hacen descripciones de experiencias obtenidas en programas ya establecidos, otros se encargan de proponer nuevas modalidades con base en diagnósticos; los menos se han encargado de conocer los detalles cotidianos del acontecer en la práctica de estas maestrías y muy pocos se han orientado a la búsqueda de los significados que los actores interponen en el desarrollo de estos programas hacia diferentes aspectos del mismo. (Chehaybar. 1995,1996, 1999; Morán, 1987, 1994; Ducoing y Landesman: 1996; Zarzar, 1988)

En este sentido podemos apreciar cómo el modelo de análisis al estilo de la "caja negra" donde se estudia a la escuela en función de lo que ingresa y lo que egresa, sin considerar lo que ocurre dentro de este proceso, sigue siendo dominante. Modelo que responde definitivamente a una concepción epistemológica positivista en la que los resultados se miden y se contrastan con los objetivos, de tal manera

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que se pretende encontrar una eficientización de los procesos por medio de estos mecanismos básicamente evaluatorios de corte administrativo.

Sin embargo actualmente este modelo de ciencia, ha tenido fuertes impugnaciones desde las posiciones interpretativas, en las que se concibe que la búsqueda de significados que los sujetos le dan a sus actos desde sus pensamientos, es también una manera válida de hacer ciencia, pero desde otra perspectiva y con otros propósitos, particularmente el de la profundización en la subjetividad de los participantes en una situación dada, encontrando de esta manera elementos que den cuenta de los procesos y no exclusivamente de los resultados; esto por supuesto daría pauta para conocer las expectativas, los intereses, las opiniones y las creencias que los sujetos tienen respecto a diversos objetos en que se encuentran insertos, y por consecuencia comprender de manera más cabal sus comportamientos en ellos. Así, considerar la subjetividad que los individuos tienen resulta en una actitud distinta, ya que no sería lo mismo explicar para controlar como sería la pretensión del conocimiento racional técnico, que comprender e interpretar para actuar en consecuencia, o incluso buscar la emancipación como sería el caso de otras versiones de ciencia social. (Habermas. 1992)

En múltiples ocasiones, en mi experiencia docente en diversas instituciones donde se imparten posgrados en el área educativa, he podido apreciar como los participantes acuden a estos programas por una gran cantidad de razones, con diversas expectativas y con diferentes propósitos; algunos por obtener un nivel escolar que les permita acceder a niveles salariales mayores, otros por deseo de superación profesional, algunos por mejorar su status social y otras más que incluyen los deseos de cambiar de trabajo, además de que todas estas razones pueden a la vez combinarse y nunca pueden ser idénticas, pues cada sujeto no lo es; estos propósitos y expectativas generan a la vez en los participantes ciertas formas de pensar el programa, a los maestros, los mecanismos de evaluación, los contenidos, las formas de trabajo que en él se desarrollan, y por supuesto, una percepción singular acerca de la formación docente, percepción que deviene en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

representación social que desde las interrelaciones sociales se va construyendo y reconstruyendo de manera cotidiana; la historia personal, el contexto laboral y el académico, así como las dinámicas propias de los grupos se van conjugando para crear dichas representaciones que dan un asomo a la subjetividad. Este problema resulta doblemente importante toda vez que independientemente de intentar una reconstrucción de la manera en que las condiciones sociales de los participantes promueven la creación de sus representaciones, mismas que se derivan de las condiciones particulares que los profesores viven cotidianamente en sus centros de trabajo, que por otra parte, se convierten en interesantes lugares para análisis toda vez que la escuela secundaria, que es donde los participantes de la maestría laboran, es un nivel que se enfrenta a una serie de peculiaridades que la distinguen notablemente de los demás, tales como sus condiciones laborales de excesiva exposición del docente a las horas clase, la obsesión administrativa por el orden y el control, la conflictiva población adolescente que la integra, los recursos humanos que se componen de una amalgama de normalistas y profesionales de otras instituciones, etc. (Hargreaves.2000; Sandoval. 2000)

De esta manera surgen una serie de preguntas relevantes para indagar:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los estudiantes tienen respecto al proceso de formación docente que ocurre en su posgrado?
- ¿Cuáles son las actitudes, imágenes e información que dichos estudiantes poseen y comparten con relación a los diversos saberes y cualidades que están involucrados y consideran pertinentes para su formación y práctica docente, tales como el psicopedagógico, el práctico - intuitivo y otros más?
- ¿De qué manera las condiciones laborales de vida cotidiana y su práctica docente repercuten en estas representaciones acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación como docentes?

En general podemos afirmar que los participantes de la maestría en educación de la Escuela Normal Superior de México¹, como los de otras, son poco o nada

¹ En lo sucesivo se abreviará con sus siglas: ENSM

considerados para la elaboración y el desarrollo del currículum, pues se les impone una serie de contenidos, métodos y formas de trabajo y evaluación que no consideran sus intereses, deseos, expectativas, creencias y propósitos, y sobre todo, sus necesidades peculiares, lo que seguramente promueve en ellos, una serie de pensamientos particulares, representaciones que se generan en la actividad con los demás y que repercuten en sus prácticas, comportamientos y hasta en sus formas de comunicación intragrupal, es decir; hacer un estudio desde las representaciones sociales implica darle la palabra al "otro", al que no es considerado. Si las autoridades, los "expertos" y los propios docentes del programa tuvieran acceso a esta información, probablemente las condiciones de las prácticas y las mismas percepciones se modificarían sustancialmente, pero desafortunadamente esto no ha ocurrido así y lo normal es la imposición y la estandarización.

En efecto, conocer las representaciones sociales desde una posición sociológica donde se recuperen las condicionantes de las relaciones sociales que los estudiantes establecen en diversos espacios y momentos y particularmente dentro de su vida cotidiana laboral, asumiendo que estas representaciones se derivan de condiciones de vida particulares, pero a la vez sociales, resulta de suma importancia, toda vez que al conocerlas, podremos comprender de los estudiantes sus comportamientos y actitudes que con relación a las diversas facetas de la formación y práctica docente que en el programa y en su entorno laboral asumen, actitudes que pueden ser de resistencia o acomodación con respecto a las formas de trabajo y evaluación o a los contenidos y métodos, de apatía o participación activa en las clases, de colaboración o aislamiento en cuanto a las relaciones que se establecen. Considerando todo lo anterior se puede delimitar el problema de la siguiente manera:

Cuáles son las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente: el caso de la primera generación de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

maestría en educación: campo educación secundaria de la Escuela Normal Superior de México.

B. Objetivo general.

Interpretar y comprender las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal que se encuentran insertos en la maestría en educación secundaria en la ENSM, acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente.

C. Definición de conceptos contenidos en el problema.

En tanto que el objeto de estudio se centra en la **formación docente**, debemos aclarar que este es un concepto que difícilmente puede definirse de manera unívoca, pues como ya se dijo en el apartado correspondiente al tratamiento teórico de este tema, depende del enfoque que se trate; sin embargo, por considerarla lo suficientemente amplia y por tanto extensiva a los saberes y capacidades implicadas en este proceso, coincidimos con Ferry (1990) cuándo menciona que la formación es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lo que va implicado a una capacitación :

"... capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear..." (70)

Por otro lado la **práctica docente**, se ha entendido como todo aquello que el enseñante realiza antes, durante y después de la clase y que de una o de otra manera tiene que ver, implícita o explícitamente con ella. (Contreras 1991; Jackson.1990; Sacristán.1995) Cabe aclarar en este momento que aquí entenderemos como sinónimos las palabras de maestro, profesor, docente y enseñante, aunque bajo la premisa que sabemos que no necesariamente en términos estrictos se refieren siempre a lo mismo, pero dada la naturaleza del trabajo y el objeto de estudio elegido, se puede prescindir de estas diferencias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto al **saber** o saberes, pensamos que es una forma de conocimiento sea cual sea, ya que de acuerdo con Abbagnano (1998):

"... designa toda técnica que se considere adecuada para dar información en torno a un objeto, un conjunto de tales técnicas o, también, el conjunto más o menos organizado de sus resultados..." (1027)

En este sentido, el saber se aplica a la docencia como actividad, como objeto, de tal manera que dicho objeto puede ser conocido de diversas maneras, en este caso se habla, entre otros, de la intuición, la práctica y el saber técnico o instrumental que desde diferentes ópticas dan cuenta y tratan a la docencia.

El **saber técnico** está considerado en este caso como un saber instrumental, derivado de las investigaciones científicas que la psicología y la pedagogía han desarrollado en el ámbito educativo y que se puede pensar como una racionalidad instrumental o técnica, la cual se deriva del avance científico de las ciencias naturales principalmente y que según Hirsch (1997), consiste en la adecuación de los medios a los fines, siendo esta la que se ha presentado como dominante ya que se supone formal, normativa, abstracta, universal y útil, fundamentándose en los avances científicos y tecnológicos para el logro de dichos fines, sean estos los que sean, el caso es presentar a los medios como legítimos, neutrales, objetivos, precisos y por lo tanto científicos. En este sentido se afirma que:

"... parte de la ideología científico-tecnocrática consiste en su insistencia de que sólo en la ciencia puede existir conocimiento y verdad; y que por ello, todas las esferas de la vida deben ser dominadas por ella" (Hirsch, 1997, 50).

En el caso de la docencia, debemos afirmar con Contreras (1997) que:

"... la idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que justifican todo con tal de conseguir los efectos o resultados deseados." (64)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con relación al **saber intuitivo**, hay que recordar la investigación de Jackson (1990), en la cual se afirma que el docente actúa de manera intuitiva, entendiéndose a esto como un conocimiento adquirido en el transcurso de la aprehensión práctica y espiritual del objeto, se refiere a una forma de saber privilegiado que es capaz de percibir la totalidad de un objeto y que se diferencia del pensamiento lógico según los físicos y matemáticos actuales. En palabras de Poincaré con la lógica se demuestra, pero solamente con la intuición se inventa, se afirma también al respecto que la facultad que nos enseña a ver es la intuición (Abbagnano: 1998: 701) También Martínez (1993) afirma que la intuición resulta ser un tipo de conocimiento holístico que es usual en la creación, aunque poco conocido en cuanto a su funcionamiento, pero que evidentemente es en el caso de la docencia un saber indispensable.

El **saber práctico** se puede asociar con el intuitivo. El docente al ir viviendo y resolviendo sus problemáticas cotidianas, se va haciendo de un bagaje de conocimientos que le permiten en un caso similar, recordar y actuar en consecuencia. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianidad escolar?, Torres (en Jackson: 1990) enumera las siguientes:

1. El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilitan la acción profesional.
2. Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
3. Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
4. Las estructuras o esquemas de conocimientos también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas.
5. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.

6. Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
7. Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
8. Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
9. Los esquemas de los docentes no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo
10. Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar.

Se puede afirmar entonces de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un cierto número de las decisiones que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. De todo esto deviene la necesidad de considerar una serie de aspectos que intervienen en la práctica del docente y que no tienen que ver necesaria o directamente con los saberes, nos referimos a lo que entendemos como **cualidades**, las cuáles identificamos como una serie de atributos o características que son propias a un objeto o como dice Abbagnano (1999), es:

"... estar calificado por.... significa poseer la capacidad o competencia, o sea la cualidad disposicional para realizar una tarea determinada..." (265)

Todo lo cual nos lleva a tratar de encontrar estas características que al docente de secundaria hacen un buen docente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Finalmente queremos definir, aunque sabemos de antemano la dificultad que esto implica, a las **representaciones sociales**, sin embargo queremos considerar como básica esta cita de Jodelet (1986):

"El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás" (474-475)

D. Descripción del informe final.

Hemos dividido este trabajo en seis apartados que consideramos son los más adecuados para el tratamiento del objeto de estudio en cuestión. La primera parte la estructuramos con dos capítulos que dan cuenta de un marco teórico necesario para orientar las indagaciones debidas en el trabajo de campo; este marco teórico lo dividimos en dos capítulos; en el primero se desarrolla la teoría de las representaciones sociales, donde se explica su origen, conceptualización, diferencias con otros términos y categorías similares, los procesos y dimensiones que las conforman, la metodología empleada para ella y se aborda un apartado específico que intenta ser un estado del conocimiento respecto a esta teoría, ya que por ser un tanto novedosa en este país, se hace necesario conocer sus objetos, sujetos, métodos y aportes más recientes. En el segundo capítulo hacemos referencia a los cuatro enfoques básicos que se han generado en torno a la formación de docentes, ya que este es nuestro objeto central, en cada uno de ellos (el enfoque tradicional, racional técnico, del profesional reflexivo y el emancipatorio, tratamos de hacer una reflexión con relación a los fundamentos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

epistemológicos, sociológicos y pedagógicos de cada uno de ellos, así como damos cuenta de la metodología que siguen en la formación de docentes y su concepción de docencia, de formación y educación; con ello hemos podido comprender y construir categorías previas de análisis respecto a nuestro objeto de estudio.

El tercer capítulo consiste en la descripción, explicación y justificación de la metodología de la investigación, en la cual se comienza con un apartado de premisas epistemológicas que orientan a la misma, continuamos con el enfoque de las representaciones sociales que solo se toca de manera ligera, pues ya en el capítulo uno fue tratada con amplitud, seguimos con las categorías construidas, las técnicas e instrumentos aplicados, la población objeto de estudio, así como los apartados de recopilación y análisis, interpretación y validación de la información.

Enseguida de este capítulo, pasamos al análisis e interpretación de la información, que se desarrolla a partir del cuarto y hasta el sexto apartados. En el cuarto intentamos dar cuenta de la cotidianeidad de los profesores de educación secundaria, de sus condiciones sociolaborales, que permean a sus representaciones; para ello hacemos uso de las informaciones prestadas por los entrevistados mismos, con las cuáles hemos construido una serie de categorías que se describen más ampliamente en este capítulo y que es percibida por ellos particularmente por una situación de intensificación laboral e inequidad entre otros aspectos.

En el quinto capítulo se aborda la problemática de las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal en torno a los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente, en el cual se obtienen categorías de análisis que nos dan idea clara de lo que estos profesores consideran como importante para este proceso, con resultados que resultan novedosos en tanto que por ejemplo conciben en un lugar secundario al saber psicopedagógico, siendo de los primeros la actitud, la personalidad, la vocación y otras cualidades, cabe aclarar que esto fue así informado por

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

normalistas y universitarios, pues siempre se intentó encontrar las diferencias de representación entre ambos grupos.

Puesto que los grupos sociales se construyen en común y en función de ello van generando y cambiando sus representaciones del mundo, y que estas representaciones son por y para la vida cotidiana de estos grupos, en el capítulo sexto, que hace a la vez de conclusiones y consideraciones finales, se intenta articular estos dos aspectos que según la revisión del estado del conocimiento elaborada no se hace muy comúnmente; en efecto, el encontrar la ligazón entre las condiciones sociolaborales de vida cotidiana de ambos grupos (normalistas y universitarios) y las representaciones que sostienen, resultó en un interesante ejercicio de reconstrucción de lo social en sus respectivas representaciones el cual sometemos al juicio del lector, no sin antes aclarar que un procedimiento metodológico seguido durante esta investigación fue el de exponer constantemente a los informantes los resultados parciales y total de esta investigación, por lo cual se ha intentado realizar una interpretación construida en función de la intersubjetividad; sin embargo hay que decir que el autor de este trabajo se hace enteramente responsable de los errores y fallas del mismo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 1. LAS
REPRESENTACIONES
SOCIALES: TEORÍA,
METODOLOGÍA Y
ESBOZO DE SU
ESTADO EN MÉXICO.**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1. Introducción.

Es este un concepto que ha evolucionado hasta llegar a conformarse como una teoría, de la misma manera que ha ocurrido con algunos otros de características similares, como la subjetividad y las representaciones mentales entre otros.

Hoy en día las representaciones sociales se encuentran en constante avanzada en las diversas disciplinas que tratan de lo humano, pues en ellas han encontrado que la racionalidad técnica derivada del positivismo no es suficiente para lograr la interpretación, la comprensión y ni siquiera la explicación de los fenómenos que en este ámbito ocurren. El método científico clásico, "galileano" de acuerdo a Mardones y Ursúa (1991), no da cuenta por medio de sus parámetros objetivistas y cuantificables, de los fenómenos donde la empatía, la interpretación hermenéutica y el hallazgo de lo subjetivo en la acción humana, son cada vez más aceptados como una realidad diferente a analizar y descubrir con nuevos procedimientos y enfoques teóricos, que no necesariamente como han planteado algunos autores occidentales, deben de oponerse diametralmente a la metodología cuantitativa.

Es en este momento, en nuestro país, cuando comienza a darse en ciertas disciplinas un encumbramiento de las perspectivas cualitativas en oposición al positivismo; es en el seno de este debate que ha sido en ocasiones en exceso presentado por diversos autores (Mardones, Bogdan y Taylor, Bisquerra, Rodríguez y otros), donde surgen una serie de alternativas emergentes en lo epistemológico y en lo metodológico que van a intentar resolver dicho conflicto aunque sea por medio de la complementariedad por deficiencias de ambos paradigmas.

Las representaciones sociales se constituyen así en un nuevo enfoque que intenta de alguna manera salvar estas contradicciones y deficiencias, al hacer uso eventualmente y dependiendo de la formación profesional del investigador, propósito del estudio y hasta nacionalidad del mismo, de procedimientos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cuantitativos y cualitativos para encontrar la estructura de las representaciones y de esta manera llegar a hacer interpretaciones de las mismas.

La representación social es un tipo de conocimiento innegable en los humanos, el hombre en tanto que es un ser social, requiere conocer su entorno, tanto el natural como el social mismo, requiere comprenderlo, explicarlo para no temerle o bien para temerle más. Cada descubrimiento científico, cada teoría que es difundida por las vías y mecanismos usuales para hacerlo, es conocida parcialmente por el común de la población, que se crean de esta manera ideas lógicas y estructuradas al respecto, pero que no necesariamente son apegadas a las científicas, pues están mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva. Así, hoy en día, las representaciones que la gente tiene con relación a la clonación, a los viajes espaciales, a los alimentos manipulados genéticamente, al neoliberalismo y el libre mercado, la globalización, el derrumbe del socialismo soviético, el marxismo mismo, etc., tienen que ver con los grupos sociales desde los cuáles se han formado, de la información que hayan recibido al respecto y las vías empleadas para ello, además de la propia percepción de cada sujeto entre otros probables elementos, pues seguramente que los grupos religiosos no están de acuerdo con la clonación, así como los grupos ecologistas no convienen con la manipulación genética o los neomarxistas no aceptan al neoliberalismo y sus consecuencias.

Sergei Moscovici, en su obra pionera "El psicoanálisis: su imagen y su público" (1961), pone al descubierto este entramado en Francia para la década de los cincuenta, partiendo de las ideas antes mencionadas y del importante supuesto de que las representaciones sociales son pautas que guían la conducta a seguir, es decir que en función de lo que se piensa como parte de una representación social, se tenderá a actuar con relación a ese aspecto en particular. En este trabajo, el autor pretende:

"describir y comprender como el psicoanálisis se ha integrado en la sociedad francesa" (Moscovici, 1961. 24)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para ello divide en dos partes a su trabajo, en la primera de ellas denominada la representación social del psicoanálisis, desarrolla una teoría en torno a como el psicoanálisis ha penetrado y se ha constituido en una forma de conocimiento especial en la población común y corriente francesa y no necesariamente en los intelectuales o psicoanalistas; en esta parte inicia con una aclaración de lo que es y no es la representación social y su utilidad heurística, además de su proceso de construcción, donde enfatiza los procesos de objetivación y anclaje, para posteriormente pasar a describir y comprender por medio del uso de entrevistas y encuestas, la manera en que el psicoanálisis es concebido por diversos grupos poblacionales, rescatando en ello que esta percepción depende en gran medida del género, la clase social y los niveles de escolaridad e incluso la tendencia política, aunque esto último lo desarrolla más bien en su segunda parte, donde realiza un análisis de la prensa francesa y como en ella se hace una representación de esta disciplina. Así por ejemplo podemos encontrar que la actitud hacia el psicoanálisis en este momento histórico y espacio particular es más bien neutra o positiva, dependiendo de:

- ❖ La edad de los sujetos, donde los jóvenes son más favorables a él,
- ❖ El grupo de los intelectuales es más bien neutral, las clases medias neutras o desfavorables y los estudiantes y obreros favorables.
- ❖ Las opciones ideológicas, donde los creyentes son favorables, los intelectuales comunistas desfavorables.

Además se dice que la posición que un individuo toma respecto al psicoanálisis, no depende de su grado de información.

Por otro lado, con relación a la objetivación o de que manera los conceptos y categorías científicas van siendo apropiadas por la población, afirma que:

"... después de la aparición del psicoanálisis ya no se dice solamente que alguien es testarudo o querellante, también que es agresivo o reprimido. Las categorías de lo normal y lo patológico han cambiado." (Moscovici, 1961. 77)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En suma, Moscovici desarrolla un estudio que resulta muy atractivo para comprender la manera de pensar de las personas y que permite ser guía de sus sucesores, los cuáles han encontrado que este tipo de análisis revela los significados que los sucesos, conocimientos o fenómenos tienen para las personas.

Jodelet (1986), en un experimento realizado con sujetos donde se les pide que realicen dos tipos de tareas, una que requiere de habilidades diferentes que se les advierte desde el inicio, el caso es que esta advertencia no siempre es adecuada, pues en ocasiones se invierten: la tarea que requiere de creatividad, se afirma que no la requiere y la que no, se afirma que necesita creatividad. El resultado es que las personas a las que se les dan las instrucciones correctas, resuelven mejor ambas situaciones, dando por conclusión que los sujetos se organizan según la representación que tengan, los procesos cognitivos empleados para cada ejercicio son diferentes de acuerdo a la percepción que se les haya creado previamente:

"... la representación que elabora un grupo sobre lo que se debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo" (Jodelet, 1986:470)

En este mismo caso podemos estudiar los fenómenos que se han gestado al interior de ciertos grupos, como los fanáticos religiosos o incluso políticos, que definen su percepción y acción en el mundo, donde la inducción, adoctrinamiento, inculcación de las ideologías, interiorización de valores y normas consensualmente, son características creadoras de una representación social, a veces no tan premeditada pero siempre más o menos coherente y extendida en el grupo en cuestión.

Otra forma de estudiar a las representaciones sociales es como si fueran un producto de la historia, de las relaciones sociales que se gestan al interior de una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sociedad específica, como el estudio de Jodelet en torno a la imagen que se tiene de París, donde emergen las ideas que los pobladores sostienen acerca de los diferentes barrios que en esta ciudad existen y de sus pobladores, donde el uso de palabras deslegitimantes y estigmatizadoras resultan ser sumamente significativas sobre todo con relación a los inmigrantes, que son rechazados por los nativos, esto pone de manifiesto el rechazo, la marginación y la desigualdad que esta ciudad tiene y que igualmente pasa en las demás, aunque no de todas ellas se han elaborado estudios de esta naturaleza. El caso es que las palabras usadas, los términos y calificativos son representativas de una subcultura, y de una representación que finalmente conlleva a actitudes y acciones sociales. Los del sur no van al norte, los mejores sitios para la diversión se buscan y acomodan en zonas específicas, los del este compiten con los del oeste, el centro es visto como lo antiguo y usualmente comercial y riesgoso, etc.

Las representaciones sociales también devienen de anuncios políticos o incluso de programas televisivos o de la prensa o en general los medios informativos, que al emitir opiniones sobre algún aspecto, crean polémica según sea el grupo que lo reciba y al cual el individuo pertenezca, en Francia la medida gubernamental de instaurar un carnet para el cambio de divisas y la limitación para sacar dinero del país, genera oposiciones: unos están de acuerdo para sanear las finanzas internas, otros creen que esta es una medida de corte comunista donde la libertad individual y de mercado se coarta unilateralmente por parte del Estado, ¿quiénes están a favor y quiénes en contra?, Esto depende de la tendencia política, creencias religiosas, tipos de familia y otros más. En cualquier parte del mundo una política se considera de diferente manera también, en México la llegada del PAN al poder presidencial, ha creado diferentes representaciones, las políticas que se han anunciado han creado diferentes expectativas, muchos están de acuerdo en que se privatice la industria eléctrica, muchos otros no; la clase social, la escolaridad, las creencias religiosas tienen que ver en la producción de estas representaciones sociales que deben ser estudiadas también.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las representaciones sociales son hoy en día más importantes de lo que se supone, permiten hacer una mirada a la manera en que la subjetividad recoge las tendencias sociales de grupo y a las macrosociales también, pueden ser el cruce entre lo que se piensa que es producto de las grandes teorías donde el sujeto desaparece y la fenomenología, donde el significado individual se convierte en la única y legítima realidad; pero ¿qué es una representación social y como se ha estudiado? Después de estas reflexiones y ejemplos, se hace necesario pasar a este punto, donde lo primero es hacer la aclaración de lo que se entiende por representación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2. Noción de representación.

En un sentido etimológico, la palabra representación proviene del latín *repraesentatio*, de origen medieval para indicar la imagen o la idea o ambas cosas. El uso del término fue sugerido por los escolásticos por el concepto de conocimiento como una similitud del objeto, es decir, desde el principio de su uso, este término ha sido asociado ineludiblemente al conocimiento y la forma en que el individuo puede darse una idea, imagen de éste, aunque se distinguen una variedad de acepciones ya más recientemente del mismo, a saber:

- ❖ Es aquello mediante lo cual se conoce algo, es decir un elemento cualquiera que es "representativo" de una muestra mayor y que denota las cualidades de ese todo.
- ❖ En otro sentido, representar es tener la imagen de algo conocido en el acto del recuerdo, en un proceso mental de abstracción donde el objeto se encuentra en la mente conocido.
- ❖ En tercer término es causar el conocimiento de la misma manera que el objeto causa al conocimiento, es decir, como sustitución del objeto en la mente del sujeto, se representa al fenómeno para representarlo y provocar el conocimiento del mismo.

"En la primera acepción, la representación es la idea en el sentido más general, en la segunda es la imagen y en la tercera es el objeto mismo" (Abbagnano.1999.1015)

Los cuáles son según este mismo autor todos los posibles significados del término representación, y dentro de ellos se pueden incorporar una gran variedad del uso del término, tal como la que se emplea en la jerga jurídica o administrativa, del representante como aquél sujeto que está a cargo de los asuntos de un ente, institución o persona, la representación pues se toma en un acto de otorgar a una persona o grupo de personas la personalidad para hacerse cargo de otro grupo; lo mismo ocurre con la representación política que se da en los gobiernos democráticos a través de las cámaras, donde supuestamente los diputados, senadores y encargados del poder ejecutivo son los que han sido electos para gobernar a favor de los intereses de los votantes y el pueblo en general, pero finalmente este no es el sentido que nos interesa aquí, sino el que se asocia con el conocimiento.

Representar es en el sentido menos estricto *sustituir a, estar en el lugar de*. La representación entonces nos remite ineluctablemente a algo o alguien, sea ficticio o real, sea abstracto o muy concreto, por eso es que el acto de representar se liga al símbolo y al signo. De otra parte representar es *re-presentar*, es hacer presente en la mente, en la conciencia, es una reproducción de otra cosa, es una reconstrucción mental de algo que simbólicamente aparece como ausente, como afirma Moscovici (1961. 38):

"... la representación... *re presenta* un ser, una cualidad, a la conciencia, es decir, las presenta una vez más, las actualiza, a pesar de su ausencia y aún de su no-existencia eventual. Al mismo tiempo las aleja suficientemente de su contexto material para que el concepto pueda intervenir y modelarlas a su modo"

Jodelet cree que la vida teatral y política pueden servir metafóricamente para comprender este concepto, pues:

"La representación mental, social, conlleva igualmente este carácter significante. No solo restituye de modo simbólico algo ausente, sino que

puede sustituir lo que está presente... siempre significa algo para alguien (para uno mismo o para otra persona) y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación, como en el caso del actor. Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva." (Jodelet. 1986. 476).

La parte individual del acto de representación es indudablemente relevante, no es sólo la reproducción fiel de algo, es crear, y recrear, es añadir individual o socialmente, como resultado del proceso de sociabilidad del hombre y como resultado de su proceso de subjetivación.

"Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblado, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto" (Moscovici.1961.39)

No es como se creía en percepciones epistemológicas erróneas, que el hombre era una "tabula rasa" donde se le imprimen como copias, la realidad misma, sino como lo mencionan los piagetanos o en general, muchos de los constructivistas, que la realidad se recrea en la mente del hombre en función de sus ideas previas, que además son producto de las circunstancias sociales, hay entonces una interrelación dialéctica entre sujeto y objeto en el acto de la representación pues el objeto es sujeto y viceversa, además de que se rectifican constantemente y se van construyendo imágenes en constante cambio.

La representación a decir de Moscovici es inseparable del significante, su estructura aparece desdoblada en dos partes que son inseparables: la cara figurativa o figura y la cara simbólica o sentido:

FIGURA
 REPRESENTACIÓN = -----
 SENTIDO

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

La representación entonces quiere decir darle a toda figura un sentido y a todo sentido una figura, en estos procesos la objetivación (sustituir el sentido por una figura) y el anclaje (sustituir la figura por un sentido), se erigen en categorías y procesos de la representación social fundamentales que se desarrollarán profundamente más adelante.

Representar es entonces darle a un objeto la categoría de signo, haciéndolo significativo, lo conocemos entonces para dominarlo, para hacerlo nuestro. En este sentido la función de la representación es volver familiar lo extraño, lo que esta ausente aproximar y hacerlo conocido, es una apropiación del objeto que se mantendrá ahí cuanto tiempo sea necesario tenerlo presente.

Toda representación es una representación de alguien, afirma Moscovici, esto implica que esta es una forma de conocimiento en donde el que conoce se coloca dentro de lo que va a conocer y de lo cual se deriva que a veces sea representado y a veces representante.

Las características que Jodelet (1986. 478) concibe como fundamentales en todo acto de representación son entonces:

- ❖ Siempre es la representación de un objeto.
- ❖ Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, a percepción y el concepto.
- ❖ Tiene un carácter simbólico y significativo.
- ❖ Tiene un carácter constructivo.
- ❖ Tiene un carácter autónomo y creativo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3. Las fuentes de las representaciones sociales.

Se ha dicho ya anteriormente que el concepto como tal emerge de Durkheim, a veces como representaciones colectivas y a veces como sociales, Moscovici mismo reconoce en su obra pionera a este autor como la fuente principal de su

teoría; sin embargo diversos estudiosos y seguidores de esta corriente, han querido encontrar en esta teoría fuertes influencias de otros autores cuyas ideas intentan encuadrar en las representaciones sociales. Tal es el caso de la psicología ingenua de Heider, la construcción social del conocimiento de Berger y Luckmann e incluso algunos se han atrevido a encontrar en la perspectiva sociocultural de Vigotsky y en el psicoanálisis freudiano mismo, así como en la teoría genética Piagetana, algunos elementos que habrían servido en la estructuración de este enfoque, aunque de estos solo consideraremos la aportación de Durkheim como pionero y la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann como elementos constitutivos de la teoría. Comenzaremos por el pionero del concepto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3.1. Las representaciones colectivas de Durkheim.

En las ciencias humanas se ha intentado por diversos autores, explicar y comprender la manera en que actúan, piensan y sienten los hombres en sociedad. En ocasiones estas explicaciones se orientan a crear determinismos que se realizan para oponerse a otros de otros autores o de otras disciplinas. Hay quienes por ejemplo han tratado de copiar y aplicar los conocimientos de las ciencias naturales a los fenómenos sociales, (el organicismo de Spencer o la gran cantidad de conceptos, categorías y teorías que denotan una gran afinidad con los de las ciencias naturales y que el positivismo en particular promovió en gran medida, son ejemplos de ello). Los determinismos han sido geográficos, biológicos, genéticos, instintivos, psicológicos y sociales entre otros.

Gabriel Tardé en la sociología es uno de los representantes de un determinismo psicológico de la acción social, él consideraba que las principales fuerzas de lo social eran las creencias y los deseos de los individuos, que por otra parte, eran exclusivamente nacidos de su interior y no de su exterior social con lo cual mantenían plena independencia, asegurando así una explicación psicologista en el sentido de una doctrina que pretende explicar todo en función de los procesos

internos que ocurren en los sujetos, independientemente de lo externo, a lo cual crea y determina.

Emile Durkheim sin embargo, es el representante momentáneo de la óptica contraria, la sociologista. El sociologismo Durkheimiano no fue el único que se ha presentado en la historia de la sociología, Marx mismo fue acusado de un determinismo económico y por ende social, pero aquí la importancia de tratar a este autor es que es el creador de las llamadas representaciones colectivas, concepto anticipatorio del de representaciones sociales. La representación colectiva es algo distinta, según Durkheim a las manifestaciones individuales de las acciones y del pensamiento, a decir de Germani (1967):

"... las tendencias, las creencias, las prácticas del grupo tomadas colectivamente, en sí son diversas de sus manifestaciones individuales, ya que no solamente ninguna de aquellas se encuentra íntegra en el individuo, sino que incluso es independiente de su aplicación" (19)

Así para Durkheim, una cosa es la representación y la acción individual y otra es la colectiva, su sustrato es distinto, aunque los psíquicos son sociales también en tanto que implican formas de actuar y de pensar, pero su sustrato es diferente, provienen de situaciones y condiciones diversas:

"... los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de la conciencia individual; son representaciones de otro tipo. La mentalidad de los grupos no es la de los individuos: tiene sus leyes propias" (Durkheim. 1971. 17)

Entonces para este autor, la oposición radical a lo psíquico, es un postulado fundamental para su teoría de la acción social, incluso podemos apreciar como en esta frase le otorga a los grupos una forma de pensamiento autónoma, y a decir de las reglas del método sociológico, coercitiva sobre el individuo que entonces en su pensamiento es un reflejo de sus grupos y sus necesidades, ya que para él, las representaciones colectivas traducen la forma en que un grupo piensa con relación a un objeto que le afecta y no a cualquiera otro. Aquí encontramos cuándo menos tres aspectos que hay que enfatizar:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ❖ Para Durkheim las representaciones colectivas son totalmente distintas y ajenas a las individuales y psíquicas, si bien estas son sociales también en cuanto a su forma de presentarse en la acción y pensamiento.
- ❖ Las representaciones colectivas surgen para satisfacer ciertas necesidades de explicación de los grupos con referencia a algunos objetos, esto es, tienen una funcionalidad para el grupo, pues de otra manera no se darían.
- ❖ Para Durkheim las representaciones individuales, de un origen psíquico, podrían llegar a conciliarse en alguna explicación desde la psicología social con las colectivas, lo cual se ha intentado ya más recientemente con esta teoría que se ha gestado en la psicología social precisamente, aun cuándo sus primeros inicios fueron en la sociología.

Hay que aclarar con Echevarría (1991) que para Durkheim las representaciones colectivas:

" ... son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de ideación colectiva, que las dota de fijación y objetividad..." (257).

Así, la diferencia con las representaciones individuales es clara, pero se puede prestar a confusión con las sociales, que realmente son distintas, pues las colectivas, son percibidas como formas de conciencia que se imponen a los individuos, en cambio las sociales son generadas por estos individuos. Las representaciones colectivas son equiparables a las religiosas o a los mitos. Lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de ciertos elementos. Lo colectivo es impuesto, lo social es construido. Esto nos lleva a considerar la interacción entre ambos tipos de representación, pues sería difícil en determinadas circunstancias el poder delimitar con claridad las fronteras entre una y otra, por lo cual convenimos en que desde una perspectiva Durkheimiana, lo colectivo se asocia con lo exteriormente impuesto y por tanto coercitivo, de tal manera que las instituciones sociales son donde se generan este tipo de representaciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3.2. La construcción social de la realidad de Berger y Luckman.

Para estos autores la realidad se objetiva, legitima e institucionaliza socialmente, lo que quiere decir que esta realidad, se constituye en las relaciones sociales cotidianas, lo que le da al conocimiento un carácter contextual y funcional, por lo cual quien pretenda estudiar la génesis de cualquier tipo de conocimiento deberá considerar estas características y elementos.

Es contextual porque emerge de las situaciones sociales específicas que cada sujeto vive y crea, proviene de las necesidades propias de su cotidianidad y de los grupos sociales donde está inserto o a los cuáles desea adscribirse, de tal manera que solo en ellos encuentra el fundamento de esos saberes. Conocer el contexto de creación de los mismos es pues, indispensable para comprender e interpretar adecuadamente.

Es funcional en la medida en que estos conocimientos sirven para que el individuo pueda tener una relación dialéctica y comunicable, con el resto de los miembros de sus grupos y de la sociedad misma, con la cual comparte imaginarios colectivos, imágenes, representaciones de la realidad. A decir de estos autores:

"El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos, y que está sustentado como real por estos... debemos por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuáles se construye el mundo intersubjetivo del sentido común." (Berger y Luckmann, 1986: 37).

En efecto, es esta intersubjetividad la que condiciona una constante construcción de la realidad, realidad misma que es propia de los humanos de ciertos contextos específicos.

Para Elejabarrieta (1991), la teoría de Berger y Luckman aporta a las representaciones sociales tres elementos fundamentales:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ❖ El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir que nuestro conocimiento, más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos.
- ❖ Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
- ❖ La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra.

Definitivamente que estas aportaciones fueron sustancialmente importantes a la teoría de las representaciones sociales, ya que en ambos casos se intenta encontrar las significaciones de los objetos para los individuos y en ambas se pretende encontrar los vínculos que estas significaciones tienen en la relación individuo – sociedad. El sujeto se concibe entonces no como un reproductor, sino como un constructor – deconstructor – reconstructor de significados. Lo primero en la medida en que al conformarse dentro de un grupo específico el sujeto va construyendo con el apoyo e incluso imposición de lo social, sus significados. Pero en cuanto se enfrenta a nuevas situaciones que le son contradictorias a sus construcciones ya elaboradas, entonces debe iniciar o de hecho inicia una deconstrucción de esa realidad para dar pauta por tanto a una reconstrucción, siempre en sociedad, siempre en un contexto. La importancia de la teoría de Berger y Luckman en la sociología del conocimiento y en la teoría que aquí nos ocupa es entonces innegable debido a la importancia que otorgan al carácter social del conocimiento, pues como ellos afirman:

"... la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social" (1986. 84)

En efecto, la realidad es un producto de la intersubjetividad que los humanos en condiciones sociales generan, pues aquí la persona en términos sociológicos, es la que desarrolla sus reglas, sus normas y roles, se educa y se perfecciona en un

constante devenir, se forma como humano en colaboración con los demás y por medio del lenguaje verbal y no verbal. Las representaciones sociales son pues obviamente uno de estos resultados de esta interacción constante en la que se construye una realidad social.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.4. Las representaciones sociales.

1.4.1. Diferencias con otras categorías.

Hoy en día las representaciones sociales se están empleando para acceder al conocimiento del pensamiento de los sujetos en diversas disciplinas, pero cabe preguntar, ¿Qué son las representaciones sociales?, es este un concepto que acuña Durkheim y que hoy en día se considera como fundamental para poder dar cuenta de los fenómenos que son parte de la subjetividad, sin embargo hay que aclarar que se puede llegar a confundir con la opinión, las ideas, imagen, las actitudes, la ideología, el conocimiento científico mismo y el sentido común entre otros aspectos, por lo cual pasaremos a analizar los más importantes de ellos para intentar establecer las distinciones y similitudes entre las representaciones sociales y estos otros procesos.

Ciertamente, debemos de ser un tanto flexibles en cuanto a nuestra particular percepción de lo que es el conocimiento, que en un momento determinado, se convirtió en sinónimo de ciencia, aunque la filosofía se encargo de desmitificar y aclarar esa confusión, existen multiplicidad de formas de conocimiento entre los cuáles esta el científico, el religioso, filosófico y otros más, también Moscovici (1961) considera que la ideología, la opinión y la imagen son formas de conocimiento de la realidad pues constituyen una forma de organización psicológica particular de la realidad que es irreducible a cualquier otra cosa.

Por ejemplo, la opinión es un concepto que ha sido fuertemente utilizado para poder estudiar los posibles comportamientos de las personas con relación a algún

aspecto de su vida social, las encuestas que están en boga hoy en día, parecen recabar información importante que seguramente les es de utilidad a los tomadores de decisiones en los diferentes ámbitos políticos o económicos, e incluso religiosos o por ejemplo educativos, la opinión pública ha sido la fuente que ha explotado un sinnúmero de investigadores, que en el caso de Wright Mills (1979), ha llamado la escuela del empirismo abstracto, y es que, los que se dedican a realizar investigación de opinión pública, carecen de un fundamento teórico que les permita interpretar los resultados, además de que sus presupuestos epistemológicos son fundamentalmente basados en el empirismo más ingenuo que pretende describir de manera superflua y con un tinte marcadamente instrumental a fin de utilizar los conocimientos obtenidos para la toma de decisiones, al respecto afirma este autor que:

"... ese campo se ha hecho técnico y cuantitativo, atóxico, segmentario y particularizado, especializado e institucionalizado..." (Wright Mills. 1979. 72)

Al respecto, Moscovici (1961), nos señala que la opinión ha sido usualmente entendida como un comportamiento en miniatura, pues esta se anticipa al comportamiento futuro y de ahí su utilidad práctica de estudio, entonces la noción de opinión tiene ciertas implicaciones que son:

- ❖ Una reacción de los individuos ante cierto objeto exterior que mantiene respecto al actor una relación autónoma.
- ❖ Un nexo con el comportamiento del sujeto investigado, esto es, se da un comportamiento previsible en la opinión del sujeto, una preparación a la acción. Se afirma que después de lo que dice el sujeto, éste actuará de ciertas maneras predecibles.

En todo caso, la opinión implica una toma de posición socialmente valorada a la que los sujetos se adhieren, en este sentido se considera como una actitud, que por cierto se ha caracterizado como poco estable en tanto que se refiere a situaciones históricamente coyunturales que pueden tener cambios en lo próximo y que por tanto pueden generar cambios en las percepciones; también se ha dicho

que la opinión constituye un primer momento en la formación de actitudes y estereotipos, cuándo ya hablamos de un conocimiento más sedimentado.

Antes de hablar de las diferencias con las representaciones sociales, siguiendo la lógica de Moscovici, es conveniente analizar lo que es una imagen. Este término se ha empleado para referirse a una organización más coherente y permanente de juicios:

"... se la concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto es la reproducción pasiva de un dato inmediato" (Moscovici.1961.31)

La analogía con una fotografía es asombrosa, la imagen es una representación idéntica de emociones, hechos ocurridos, pensamientos, razonamientos o cualquier otra forma de recuerdo vívido, la imagen selecciona lo que quiere recordar, imprimir en el cerebro, es una copia fiel de sucesos aislados, sin conexión aparente, a menos que se intenten vincular; la imagen permite reforzar el sentimiento respecto a ciertas situaciones acaecidas, para eso existe, para aceptar o rechazar, para cambiar o reforzar las que ocurren recientemente tomando como referencia las que ya se dieron. Así, esta determinada por fines para seleccionar lo que viene del interior y del exterior.

Las representaciones sociales no son solamente una opinión, pues esta es una parte de aquella, es decir, cuándo un sujeto expresa una opinión es porque previamente esta ha formado parte de toda una representación social sobre ese objeto mismo. Estas se conforman de manera sedimentada a manera de teoría que explica y justifica a un objeto, la opinión es algo mucho más elemental que se da en el nivel de lo inmediato, pero que esta precedida por una representación más compleja. Ciertamente la opinión es una forma de predecir el comportamiento, también se ha dicho que la representación es una guía del mismo, pero:

"... no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en que el comportamiento debe tener lugar. Llega a darle un sentido al

comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde esta ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de las observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones". (Moscovici.1961.32)

Así, la representación va más allá de la mera opinión, pues le da una justificación racional al comportamiento y a la opinión misma, reconstituyendo los esquemas de pensamiento individuales para poder explicar y legitimar la acción o el objeto.

Con relación a la imagen, debemos decir que las representaciones sociales parten de la premisa de que el mundo exterior y el interior, propio este último del sujeto, no están separados totalmente como en la imagen, sino al contrario, ya que una de las características esenciales de la representación social es su carácter social.

Las nociones de imagen, actitud y opinión no consideran a los grupos como creadores y recreadores de los conocimientos, sino como simples elementos pasivos donde se dan estos procesos, tienen una forma de pensar y es todo. No se preocupan por conocer la manera en que los grupos conforman los pensamientos, las representaciones. La teoría de las representaciones sociales considera a los grupos de una forma dinámica:

"... su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado" (Moscovici.1961.33)

La diferencia con la imagen es clara, la imagen reproduce, retrata, copia la realidad y la guarda en recuerdos vívidos para después usarlas como referencias, la representación no copia, transforma las realidades y los significados de la misma, la realidad se percibe social e individualmente, modificando al objeto y al sujeto, quien ve transformada su estructura cognitiva a la vez que le sirve para actuar eventualmente en una situación social dada.

Las representaciones sociales no pueden ser opiniones o imágenes sobre algo, pues las trascienden, van más allá en la medida en que rescatan el carácter social e individual, así como su funcionalidad en la estructura colectiva del grupo de

donde emergen y que le da forma, pero que no le determina, en sí, las representaciones sirven para que los sujetos puedan interpretar, explicar y construir lo real, lo que rebasa con mucho a los dos conceptos anteriores e incluso al de actitud que usualmente se relaciona con el de opinión.

Un aspecto importante a destacar es su diferencia con la ideología, que aunque ha sido usada de diversas maneras desde las que se referían, como su creador (Destut de Tracy) pretendía, como la ciencia de las ideas, hasta el sentido peyorativo que Napoleón le da cuando se refiere a los ideólogos como los grupos de sujetos que estaban ligados a una doctrina con ciertos intereses particulares de grupo, noción que en cierto sentido es retomada por Marx y Engels, que en sus afanes de explicar el funcionamiento del sistema capitalista y su imposición en todos los niveles, (particularmente en el económico, donde priorizaron las relaciones sociales de producción que de acuerdo a estos autores podrían ser las que en última instancia serían capaces de generar una serie de eventos superestructurales), consideraron a la ideología como una falsa concepción del mundo, pues si bien es cierto se trataba de una cosmovisión, era esta falsa pues al pretender legitimar las desigualdades sociales, oscurecía, tergiversaba, deformaba la realidad, además de hacerla extensiva al resto de la sociedad como única válida y normal, en este aspecto, la ideología dominante era la de la clase dominante. Sin embargo se ha tratado a la ideología por otros autores de diferentes formas y en lo que ellos coinciden según Abbagnano es en que:

"... se puede denominar ideología a toda creencia adoptada como control de los comportamientos colectivos entendiendo el término creencia en su significado más amplio como noción que compromete la conducta y que puede tener o no-validez objetiva" (1998. 646)

En otro significado, más de corte sociológico se puede decir de acuerdo a Rocher que la ideología es:

"... un sistema de ideas y de juicios, explícito y generalmente estructurado, que sirve para describir, interpretar, o justificar la situación de un grupo o de una colectividad, y que, inspirándose ampliamente en unos valores,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

propone una orientación precisa a la acción histórica de ese grupo o colectividad" (1982. 128)

Así en estas definiciones, la ideología:

- ❖ Implica cuándo menos de manera más clara en la segunda acepción, un sistema de pensamiento organizado y coherente.
- ❖ Se refiere a una serie de valores que son para ciertos grupos más válidos que para otros y que por supuesto, permean a la ideología en cuestión.
- ❖ Insta, propone, justifica y prescribe la acción del grupo.

En estos sentidos, la ideología parece en estos aspectos a la representación social, pero no en su carácter doctrinario y colectivo. Aclaremos: la ideología es finalmente un sistema de pensamiento propio de una colectividad que le guía en su comportamiento, pero las representaciones sociales no son doctrinarias, como se mencionó más arriba, ciertamente guían la acción, pero no desde lo que se piensa colectivamente, sino desde las maneras particulares y únicas en que cada sujeto lo hace, nuevamente la subjetividad propia de las representaciones sociales hace su aparición para distinguirla de los otros aspectos, la ideología es meramente un pensamiento colectivo, las representaciones sociales son la frontera entre lo colectivo y lo individual, son lo que involucra los condicionantes sociales y los individuales, propiamente psicológicos; en este sentido no es doctrinaria, ni estrictamente sociologista como se plantea en las definiciones de ideología.

Las diferencias y similitudes que las representaciones sociales pueden tener con otros conceptos tales como los estereotipos, prejuicios, sentido común, mito o el de conocimiento científico, son un tanto ociosas de seguir tratando, ya que estas se entenderán mejor si conceptualizamos y caracterizamos al concepto central de este trabajo. Si acaso y como medida de seguridad, conviene distinguirla de las representaciones mentales que es otro concepto sumamente trabajado por los cognitivistas; sin embargo no es lo mismo que la representación social y de hecho

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

solo sería una manera de analizar a estas; en efecto, como afirma Echevarria. (1991. 261):

"Al contrario de cualquier planteamiento cognitivo estricto, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden colectivamente el mundo social, se encuentran, en el continuo e incesante intercambio entre individuos que explica la vida cotidiana, que permite conocer y comunicar. Son por tanto un medio entre los individuos y entre los sujetos y los objetos"

Así, las representaciones mentales podrían ser producto de las sociales, que se generan en el devenir de la vida cotidiana y para ella sirven, pero estas, a diferencia de las sociales, se refieren básicamente a la percepción de los individuos y al análisis lógico de las informaciones, así como a sus estructuras mentales.

En realidad la opinión, la actitud, la imagen y la ideología son los que más se aproximan al de representación social, por lo cual podemos pasar con mayor seguridad a describir lo que sí se considera que es esta.

1.4.2. Conceptualización de representaciones sociales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Moscovici es quien recupera este concepto perdido de la sociología para realizar un estudio sobre el psicoanálisis y sus representaciones sociales en Francia, así que él en este sentido caracteriza y define a esta categoría de análisis todavía inexplorada. Afirma que la representación social es una organización de imágenes y de lenguaje que son cristalización de grupos sociales y de individuos que los conforman, lo cual le confiere a la representación social un carácter diferente en tanto que esta es más un asunto de individuos y grupos que de objetos, lo esencial es lo que ocurre en estos entes y no en el objeto. Afirma al respecto Moscovici (1961) que esta es una modalidad de conocimiento que facilita la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los miembros de un grupo.

Esta idea es recuperada y ampliada por sus seguidores, quienes afirman en efecto que las representaciones sociales cumplen dichas funciones, pero las amplían y enriquecen; así por ejemplo para Elejabarrieta (1991. 261),

"... por representaciones sociales se entiende una forma particular de conocimiento que tiene una génesis y una expresión social y una función práctica en la inducción de los comportamientos y las prácticas"

En efecto, para este autor la representación social se antecede al comportamiento; por otro lado, pero en congruencia, en esta cita de Jodelet (1986. 474-475), se encuentra mucha más información de lo que es la representación social:

"El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás" (1986. 474-475)

De esta amplia cita podemos rescatar una serie de observaciones importantes:

- ❖ Las representaciones sociales son una forma de conocimiento que en términos generales consideran al sentido común, construcción colectiva que da cuenta de explicaciones a fenómenos diversos, sentido común que ha sido identificado como un saber que procede de las experiencias individuales y colectivas y que sirve para hacer frente a situaciones cotidianas. Este tipo de conocimiento se constituye con las 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; este conocimiento no le exige al hombre un esfuerzo intelectual riguroso como el científico, sino uno más flexible y funcional al mismo tiempo, el sujeto en las representaciones

sociales se enfrenta a una serie de informaciones sobre un objeto, libros, periódicos, televisión, comentarios socializados en los grupos que vive, estas informaciones son recortadas, recompuestas, clasificadas y organizadas en esquemas de pensamiento social e individual. Esto convierte al sujeto en un "sabio aficionado", expresión que Moscovici acuña para referirse a los conocimientos que no son científicos, que carecen de un método y que son usados de la mejor manera que al individuo le parece y requiere, "Lo importante es poder integrarlas en un cuadro coherente de lo real o deslizarse en un lenguaje que permita hablar de lo que habla todo el mundo" (Moscovici. 1961.37) el asunto es estar al corriente, tener una opinión estructurada lógicamente de los temas emergentes.

- ❖ Las representaciones sociales son asimismo un saber práctico, pues guían la acción, implican entonces:
 - ❖ Un sistema de referencias que nos permite interpretar lo que sucede y en este sentido participa en la construcción social de nuestra realidad.
 - ❖ Da un sentido a lo esperado y a lo inesperado.
 - ❖ Permite elaborar categorías que sirven para clasificar sucesos y circunstancias.
 - ❖ Se emplean para lograr una comunicación eficaz y congruente al interior del grupo que le da sentido y vida.
 - ❖ Es pauta para la creación de comportamientos adecuados a la representación, pues cada vez que se cambia una representación social, también se cambia un cierto número de comportamientos dirigidos hacia los otros y hacia nosotros mismos. (Moscovici. 1982.)
 - ❖ Permite esclarecer las posiciones de los grupos dentro de una sociedad con relación a ciertos objetos.

- ❖ Es una forma de conocimiento funcional al grupo del que proviene y al individuo que lo reconstituye de manera personal, pues les proporciona identidad, además de una justificación adecuada a sus intereses que se manifiesta en las opiniones o actitudes que sostienen respecto al objeto, esto desde Durkheim se veía, pues él afirma que: "... los símbolos a través de lo

que se piensa a sí misma (la sociedad), cambian de acuerdo con lo que ella es" (1971.18), refiriéndose aquí a como de acuerdo las características de una sociedad o colectividad, serán sus representaciones, pues si algo se omite, enfatiza, cambia, se reproduce, es porque le afecta de alguna manera al grupo. Por ejemplo la representación que los maestros tienen respecto al fracaso escolar de sus alumnos es tendiente a culparlos por falta de disciplina y responsabilidad en el estudio, justificando de esta manera sus propias carencias, manteniendo así su integridad funcional, su estabilidad parcial respecto a su quehacer docente. "Para reducir conjuntamente tensión y desequilibrio, es preciso que el contenido extraño se desplace al interior de un contenido corriente y que el que está afuera de nuestro universo penetre en su interior. Más exactamente, hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo" (Moscovici.1961.40) Así la representación social puede ser más o menos verdadera, dependiendo de que grupo la enjuicie, en todo caso, siempre será, como afirma Moscovici (1961):

- ❖ Una representación de algo y de alguien, no es por tanto una imagen en el sentido analógico de un retrato de la realidad, ni tampoco una mera opinión, es la interacción dialéctica del sujeto y el objeto, la representación social es el proceso mediante el cual el objeto deja impresiones en el sujeto que las transforma en su pensamiento y con ellas vuelve al objeto para actuar en consecuencia en él, para pensarlo de una manera particular y no fija, sino adecuada a las circunstancias socio históricas. Como su fundador afirma:

"Las representaciones sociales tienen propiedades particulares, que no podemos descubrir sino estudiando sus relaciones con los grupos sociales... porque en la vida mental, más allá de simples reacciones de nuestros sentidos, todo es necesariamente social por naturaleza" (Moscovici. 1982. 29)

- ❖ La representación social sirve para resolver problemas específicos de un individuo y sus grupos, problemas que se pueden orientar en dos grupos, a saber:

- ❖ Dar respuesta a interrogantes específicas sobre un objeto que al grupo o individuo interesan como es el caso del psicoanálisis en el estudio de Moscovici (1961), o de la guerra nuclear, del ocaso del socialismo, de la globalización, etc., el conocimiento obtenido y sedimentado de estas representaciones sociales servirán para crear en un dominio de la realidad, una necesidad funcional de los grupos humanos.
- ❖ Propicia pautas de comportamiento en situaciones relacionadas con el objeto, comportamientos que no necesariamente son determinados por el grupo y que definitivamente son todos diferentes, cada individuo permea los significados de diferente forma y a cada idea le da un sentido distinto, si bien el origen es el del grupo y las situaciones son similares, cada comportamiento es diferente, así como cada representación es diferente.
- ❖ Las representaciones son definitivamente sociales, en el proceso de crear estas formas de conocimiento, se comienzan a crear en el interior de los grupos, posiciones y estructuras más o menos estables sobre ciertos objetos:

"... lo social interviene ahí de varias maneras: a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas" (Jodelet.1986.473).

En efecto, la comunicación entre los miembros de un grupo, proceso indispensable para su sobrevivencia como tal, es un mecanismo que definitivamente conlleva a la socialización de pensamientos, ideas, imágenes y que contribuye a la creación de representaciones sociales. Este grupo a la vez esta orientado más o menos de manera consciente por valores y normas, objetos preferibles sobre otros, reglas de comportamiento que expresan su concepción del mundo social, los pensamientos evidentemente están ahí influyendo en la creación y reproducción de las representaciones sociales, que son producto de las interacciones sociales, pero también de las características individuales de los miembros que componen ese grupo. Por esto se considera a las representaciones sociales como el punto de cruce de la psicología y la sociología, de lo individual y

lo social, ya que no se puede negar que cada humano es único y diferente, pero tampoco que esta condicionado por los grupos a los que pertenece y a las informaciones que recibe de las cuáles es deudor su pensamiento que se filtra por las necesidades grupales y posteriormente por su subjetividad personal, dando como consecuencia una representación social, pero con sus rasgos individuales.

El individuo es una persona social, en ese sentido vive su cotidianeidad inserto en una serie de grupos e instituciones que le llevan a pensar y comportarse de ciertas formas funcionales al grupo en cuestión; este medio que le circunda, le asegura al sujeto o al grupo mismo, su identidad. Los miembros del grupo están ahí para responder casi de manera ritual a sus necesidades de pertenencia, seguridad y de identidad, el grupo está ahí para repetir al sujeto que está bien lo que es, maestro, artesano, albañil, papá, hijo, empresario, universitario, alumno, o finalmente lo que sea. El grupo puede precisar lo que se considera importante saber y lo que se debe ignorar, de lo que se habla y de lo que no se habla. Las representaciones sociales implican pues una manera de reproducir estas condiciones en ese grupo.

En suma, los problemas que pretende resolver el enfoque de las representaciones sociales, serían acotados en las cuestiones que Echevarría (1991) menciona: ¿que saben?, ¿cómo se estructuran los contenidos de lo que es conocido?, ¿cuáles son los sistemas de transmisión e integración de lo que es conocido?, ¿cómo se evalúan esos conocimientos?, ¿que es considerado válido para ser pensado y que se rechaza?

1.5. Los Procesos de la representación social.

La objetivación y el anclaje son los dos procesos fundamentales que Moscovici en su libro clásico sobre el psicoanálisis y sus representaciones sociales, considera que constituyen el mecanismo por medio del cual se constituyen éstas, además de que con estos procesos, logra explicar la manera en que lo social transforma al conocimiento en representación y como está representación transforma a lo social.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Reproduciendo una idea ya tocada anteriormente, la objetivación consiste en sustituir al sentido por una figura, y el anclaje en darle a la figura un sentido, es decir fijar. Explicamos esto con mayor detalle.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.5.1. La Objetivación.

Objetivar es darle vida real y concreta a una idea, este proceso cumple una función social en el grupo, toda vez que este siente la necesidad de comprender y explicar ciertos fenómenos de manera sencilla. La objetivación según Moscovici es la reabsorción de un exceso de significados materializándolos, esto implica que respecto a un objeto existen una serie de conocimientos que otorgan a cada individuo un significado particular, aun cuando el significante sea idéntico, el grupo en la necesidad de mantener su cohesión, busca homogeneizar el significado para poder seguir en una situación consensual. En este proceso, se sustituye lo percibido por lo conocido, se reducen las distancias entre lo científico y lo común, lo real. Por ejemplo, en el psicoanálisis, los conceptos de frustración, traumas o complejos, se convierten en parte del léxico común, se vulgariza el conocimiento científico, dotándolo de un sentido popular y concreto, ya no hacen falta las explicaciones del especialista, el lego puede interpretar la realidad suya, estigmatiza a sus comunes usando conceptos prestados, pero sin el rigor metodológico ni epistemológico. La objetivación es un proceso de concreción donde se homogeneiza el significado, dándole de manera forzosa un sentido real, se hace concreto lo abstracto, se materializa la palabra, es a decir de Jodelet (1986. 481) una operación formadora de imagen y estructurante. La objetivación implica varias fases en el caso de una teoría, a saber:

- ❖ La selección y descontextualización de los elementos de la teoría. Esto implica que el grupo, como se mencionó anteriormente, selecciona lo que según sus criterios propios de corte cultural y de acceso a la información, y básicamente en función de sus criterios normativos y de funcionamiento, es aceptable. Un grupo católico por ejemplo, difícilmente acepta los conceptos y teorías del

marxismo clásico en su totalidad, de hecho los negaría, incluso serían desconocidos aquellos que estuvieran en contradicción con sus postulados, como la lucha de clases, el uso de la violencia para cambiar un sistema, etc. Moscovici (1961) demuestra como el psicoanálisis también se objetiva de diferentes maneras de acuerdo a cada grupo, quien selecciona lo que sí se puede mencionar y lo que no. En este proceso se descontextualiza al conocimiento científico, el psicoanálisis sin la teoría de la sexualidad, se vuelve socialmente aceptable, el grupo entonces procede a reorganizar los conceptos como mejor le conviene, el conocimiento ha sido descontextualizado, modificado y por tanto naturalizado, esto es, el conocimiento transporta los elementos objetivos al entorno cognoscitivo y le prepara un cambio fundamental de situación y de función:

"Cuándo nos dicen que el psicoanálisis es una cuestión de complejos, se operan un ordenamiento de los juicios alrededor del complejo que hasta entonces estaba asociado sólo débilmente a una ciencia precisa. No se sabe si esta copia de la teoría científica es la de ésta o la de lo real. Así también se convierten en un instrumento apropiado para categorizar las personas y los comportamientos."(Moscovici. 1961. 89)

- ❖ Un segundo proceso es la formación de un núcleo figurativo, es la creación de una estructura mental de imágenes que reproducirá de forma palpable a una estructura conceptual, es la forma en que se van creando estructuras o esquemas que son propios del grupo y del individuo. En la investigación de Moscovici, se pone de relieve cómo la teoría psicoanalítica se concibe en una estructura que oculta o niega la libido, en donde los conceptos que sirven para explicar a los complejos son el consciente y el inconsciente que se encuentran oponiéndose constantemente. La naturalización, de la cuál ya hablamos anteriormente, consiste según Jodelet en que:

"... las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto. El modelo figurativo utilizado como si realmente demarcara fenómenos, adquiere un status de evidencia: una vez considerado como adquirido, integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común"(1986. 483)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El psicoanálisis se vuelve algo común, no en el sentido de que sea manejado por todos, sino que se convierten en parte del sentido común, una representación social que depende de las condiciones y necesidades de cada grupo, que lo estructura de acuerdo a ellas y le dota de materialidad. Lo mismo ocurre con cualquier objeto, sea este o no científico, puede ser político, educativo, económico, artístico o cualquier otro, el caso es hacerlo accesible y funcional al grupo.

En efecto, las implicaciones de la objetivación son importantes de mencionar. En primer término, cabe decir que el proceso de construcción selectiva - esquematización estructurante - naturalización, se puede aplicar a todas las representaciones sociales y no sólo a las que provienen de teorías científicas, el pensamiento social tiende a proceder según este esquema de construcción gráfica y significativa que sirven al grupo que las construye. Esto en segundo término, se asocia con un pensamiento socio-céntrico, elaborado para servir a las necesidades, valores e intereses del grupo, aquí podemos encontrar similitudes o puntos de referencia con el de ideología en tanto que, el pensamiento derivado de las representaciones sociales, justifican los intereses de los grupos particulares. En tercer lugar, la naturalización conlleva usualmente a estigmatizar a los fenómenos y personas. Considerar a la objetivación en el análisis representacional implica darse cuenta fundamentalmente de cual información se prioriza dentro del grupo y porque razones, lo cual permitiría interpretar sus nexos con los condicionantes de la vida cotidiana.

1.5.2. El anclaje.

Este segundo proceso que se asemeja más con el concepto de acomodamiento de la información nueva desde una perspectiva Piagetana, se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. Es decir, se adquiere con este proceso un significado y utilidad para el nuevo saber; ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino

TESIS CON
TALLA DE ORIGEN

de su inserción orgánica dentro de un pensamiento. En este sentido implica las tres funciones básicas de la representación:

- ❖ La función cognitiva de integración de la novedad.
- ❖ Función de interpretación de realidad.
- ❖ Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Para Moscovici (1961) el proceso de anclaje se descompone en varias modalidades, las cuáles permiten comprender los siguientes fenómenos:

- ❖ El anclaje como asignación de sentido. Con este proceso, el grupo delimita sus posiciones, sus especificaciones que lo distinguen de los demás, adquiere por medio del sentido que le da a su representación, identidad propia y al poseer este principio de significado, consensualmente aceptado en el grupo, asegura la interdependencia de sus miembros, su aceptación y convencimiento. El grupo entonces se reproduce y el individuo siente seguridad y pertenencia en él. Conocer las características de un grupo, puede llevarnos a conocer las representaciones del mismo y de su composición individual.
- ❖ El anclaje como instrumentalización del saber. En el caso del psicoanálisis, se transforma a la ciencia en un conocimiento útil para poder interpretar, comprender, clasificar a nosotros mismos y aquellos que están en nuestro entorno inmediato, el conocimiento al ser objetivado, se convierte en representación social que expresa a las relaciones sociales y también contribuye a constituir las. Así la estructura de las representaciones se convierten en una guía para hacer una lectura a la realidad que sea funcional al grupo. Interpretar bromas, lapsus, complejos, sonrisas, etc. Se convierten en actitudes típicas derivadas de las representaciones sociales en cada grupo.

"El sistema de interpretación tiene una función de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo. Capaz de resolver y expresar problemas comunes, transformado en código, en lenguaje común, este sistema servirá para clasificar a los individuos y los acontecimientos, para constituir tipos respecto a los cuáles se evaluará o clasificará a los otros individuos y a los otros grupos. Se convierte en

instrumento de referencia que permite comunicar en el mismo lenguaje y, por consiguiente, influenciar" (Jodelet. 1986. 488).

- ❖ Cada vez se admite más que las representaciones sociales, con sus procesos de objetivación y anclaje, cumplen una función interpretativa de la realidad y de orientación de los comportamientos que varía de acuerdo al objeto representado, la relación que el sujeto mantiene con él y la finalidad de la situación. Las representaciones sociales están siendo consideradas actualmente como una teoría que puede dar cuenta de las interacciones cotidianas. En ellas se puede encontrar una importante herramienta heurística que dé sentido y significado a los comportamientos que los individuos realizan normalmente.
- ❖ El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento. Retomando una epistemología dialéctica, y una percepción cognitivo-constructivista, sin necesariamente estar dichas concepciones vinculadas con la de las representaciones sociales, ésta última considera que todo nuevo conocimiento, no se instala en el pensamiento como en una hoja en blanco (tabula rasa), sino que existen previamente una serie de ideas y experiencias, imágenes, saberes que permean y retocan a lo nuevo, lo cual puede ocasionar dos efectos en las viejas estructuras, a saber:
 - ❖ Innovadora. En algunos grupos o personas, las novedades que el objeto acarrea, estimulan a sus representaciones anteriores para modificarlas, si se quiere actualizarlas y hacerlas funcionales a las nuevas condiciones. Los marxistas por ejemplo, a la caída del socialismo soviético y oriental, tuvieron que adaptarse a las nuevas condiciones, haciendo necesariamente ajustes en sus procesos de pensamiento, cambiando comportamientos y hasta sus posiciones políticas e ideológicas. Lo mismo ocurre con algunos grupos religiosos que ahora tienen que modificar sus esquemas y aceptar en parte o totalmente las relaciones entre homosexuales o el uso de métodos anticonceptivos o incluso las explicaciones científicas del origen del hombre entre otros ejemplos. Y es

que de otra manera, se harían retrógradas sus pensamientos y estarían en contradicción con los vientos modernos y sus secuelas.

- ❖ El otro proceso es la radicalización de las posiciones originales. Las ideas y modificaciones del contexto novedosas, en vez de provocar cambios en las representaciones sociales, pueden ocasionar justamente lo contrario, un afianzamiento y hasta una justificación más enfática en las posiciones originales. El mismo ejemplo que se dio con el derrumbe del bloque socialista oriental, puede tomarse para este proceso, pues en efecto, existen políticos, ciudadanos y científicos sociales que al contrario, han hallado elementos para sostener su posición marxista, si bien reflexionada y criticada por ellos mismos en un afán de superación y sobrevivencia de sus ideales.

En ambos casos, la clasificación constituye un elemento que sirve para catalogar y explicar a la realidad, lo extraño se hace familiar en este procedimiento y de esta manera el grupo sabe que es normal y que es desviado, se autolegitima por tanto en cuanto normal y se da el derecho de catalogar a los otros.

"El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar" (Jodelet.1986.492)

Las representaciones sociales así, constituyen una forma particular de conocimiento que dota a los grupos e individuos de posibilidades explicativas e interpretativas de lo que ocurre en el mundo, aparte de servir como pautas de comportamiento respecto a los objetos representados, ambas funciones surgen para que el grupo sienta seguridad con relación a lo que está ocurriendo fuera de él y pueda actuar en consecuencia, esto implica que la representación social surge en un momento en que el grupo y sus integrantes sienten ciertos niveles de amenaza a su funcionamiento normal.

La objetivación se encarga de hacer familiar lo extraño, de darle una realidad a lo pensado, a lo teórico, a lo abstracto, esto es, darle cuerpo a una idea, pero este cuerpo, esta materialización de significados diversos y a veces dispersos, atiende

siempre a las necesidades del grupo, que entonces con la objetivación selecciona, descontextualiza y naturaliza lo que le conviene, y lo que no, lo evita, lo oculta, lo niega o lo reprime. En el caso del anclaje, es importante concluir que es un proceso que genera las posibilidades de insertar el pensamiento nuevo acerca de un objeto en los viejos esquemas, lo internaliza y le permite asociarlo en una posición de aceptación parcial o total o de rechazo si se quiere, en todo caso se tiene una nueva idea, que dará pauta al comportamiento inmediato.

Conocer las representaciones sociales de los grupos y personas, puede llevar a reconocer los significados que le otorgan a los objetos, y esto en gran medida dará cuenta de la subjetividad que tanto hace falta conocer para poder actuar de una manera humana. Las representaciones sociales son una teoría que permite aproximarnos a los condicionantes sociales que intervienen en la formación del pensamiento humano, esto es una ventaja que da como resultado una interpretación holística de los fenómenos.

1.6. Las dimensiones de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales como forma particular de conocimiento, se encuentran acotadas por ciertas formas particulares de contenidos y procesos; con relación a estos últimos, ya en el apartado anterior hablamos al respecto son la objetivación y el anclaje. Los contenidos se refieren a lo que se ha entendido como dimensiones, y según Elejabarrieta (1991. 263):

“... vienen dados por las informaciones, actividades, imágenes, opiniones y en general por un universo de opiniones, proposiciones, reacciones y evaluaciones que produce la significación social de los objetos”

Sin embargo esto es aún muy confuso y ambiguo, por lo cual se delimita posteriormente en tres dimensiones que configuran la estructura de las representaciones sociales, a saber: la información, el campo de representación y la actitud, que a continuación detallaremos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ❖ El campo de representación se asocia con las imágenes que la persona tiene sobre el objeto, a decir de Elejabarrieta (1991. 264):

"... remite a los contenidos concretos que se refieren a aspectos específicos del objeto representado. Esta dimensión puede asimilarse a la idea de imagen, de modelo social, a la estructura y organización con que a partir de un mínimo de información se construye un espacio figurativo articulado."

Al respecto Ibáñez, corroborando lo anterior, la asocia con el esquema o núcleo figurativo, donde:

"... este núcleo, no solo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la organización. En efecto es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación" (1988. 47-48)

- ❖ La actitud es la que nos permite comprender la tendencia u orientación que los sujetos tienen respecto al objeto estudiado, que puede ir en un continuo de lo favorable a lo desfavorable, de lo positivo a lo negativo. En las actitudes según Ibáñez (1988), se expresa el componente afectivo y por tanto evaluativo ante los objetos
- ❖ La información:

"... da cuenta de la serie de conocimientos que se poseen sobre el objeto social representado. Esta dimensión remite tanto a la cantidad y nivel de conocimiento poseído, como a la calidad de la información de que disponen los individuos o grupos sociales" (Elejabarrieta. 1991. 64).

Realizar un análisis tridimensional de los contenidos de las representaciones sociales evidentemente que otorga a la investigación un estatuto de mayor consideración, en tanto que se considera más completa, más holística, pues por una parte el campo de representación permite encontrar o dar cuenta de un núcleo estructurado que configura el pensamiento elemental del individuo acerca de un objeto, lo cual por supuesto estará en consonancia con los grupos sociales en que se inscribe. Por otro lado, las actitudes se encargan del componente afectivo del grupo o grupos en cuestión y de los individuos que lo componen, encontrando así

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sus posiciones respecto al objeto. Y finalmente la información detalla particularmente de que manera los procesos de anclaje y objetivación se están o no dando y de que formas.

Por otra parte hay que aclarar con Elejabarrieta (1991) que no es que las representaciones sociales "tengan" o "posean", en sí mismas, estas tres dimensiones, sino que para fines metodológicos y a veces expositivos, se emplean para lograr mejores resultados. Por tanto no debe confundirse esta alternativa operativa de análisis de las representaciones con una modelización teórica de sus estructuras

"... la tridimensionalidad es exclusivamente una alternativa de operacionalización" (Elejabarrieta. 1991. 265)

Y en este sentido, deben tomarse en cuenta para este estudio dichas dimensiones de una manera flexible, pues no se considera indispensable el tratarlas por separado, sino simplemente abarcarlas; de todas maneras queda abierto el debate en torno a la posibilidad de considerar otras posibles dimensiones, como podría ser el aspecto ideológico y político de una representación, lo cual no es el objeto de esta investigación.

1.7. Las representaciones sociales y su metodología.

Desde que Moscovici realizó su investigación pionera ya mencionada, en donde usa cuestionarios y entrevistas básicamente como técnicas que le permitieran abordar su objeto de estudio, la metodología de las representaciones sociales, ha tenido avances considerables.

Debemos de considerar que en la teoría de las representaciones sociales, subyace una posición epistemológica ligada más bien a la dialéctica que a las otras posiciones, esto en tanto que se concibe que el objeto va a ser representado por el sujeto en una interacción recíproca de cambio constante, el

objeto cambia las representaciones del sujeto y el sujeto modifica sus imágenes y por tanto al objeto en cuestión, estableciéndose entre ambos una relación activa. Dinámica en tanto que se transforman uno al otro en un devenir constante. Por otro lado hay que decir que aparte del simple sujeto y objeto, las representaciones sociales están considerando a los otros "el alter", que convive, condiciona y es condicionado por el sujeto. Así, se va ,más allá de los modelos conocidos, pues intentan recuperar lo social en la elaboración del conocimiento.

Las representaciones sociales no se circunscriben a ningún paradigma metodológico de los ya conocidos y tantas veces debatidos, el denominado Galileano o cuantitativo y el Aristotélico o cualitativo, ni siquiera son considerados como premisas que guíen las investigaciones. Como dice Abric (1990):

"... la elección de una metodología es determinada en efecto por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, Tipo de población, apremios de la situación, etc.), pero también de manera más fundamental por el sistema teórico que sostiene y justifica la investigación."(79).

En efecto, una investigación de esta naturaleza busca encontrar, para describir y comprender la estructuración de los significados que un grupo social y sus individuos tienen con relación a un objeto, en este sentido, podría ser considerada como una teoría interpretativa en tanto que pretende profundizar en la subjetividad y el esclarecimiento de los sentidos de la acción a partir del pensamiento, esto es, las representaciones.

Sin embargo, quizá por la disciplina que la ha desarrollado, la psicología social, las técnicas más empleadas en la búsqueda de las representaciones sociales, han retomado ideas e instrumentos de ambos paradigmas mencionados. Hay que decir que la representación social se define por dos componentes: su contenido, es decir informaciones y actitudes y por la otra, su organización, es decir su estructura interna. Con relación a la organización, hay que decir que está constituida por lo que se denomina un núcleo central que hay que averiguar.

Siguiendo la lógica de Abric (1990), la metodología para lograr obtener un estudio profundo de las representaciones sociales, debe ser organizada en tres tiempos, dentro de cada cual se consideran una serie de posibilidades metodológicas.

- ❖ Métodos de recopilación del contenido de una representación. En esta primera fase se pueden identificar dos métodos fundamentales: los métodos interrogativos que consisten en recoger la información que nos lleva al objeto estudiado por medio de la expresión de los individuos involucrados y en donde la entrevista, particularmente la guiada, sigue siendo una de las técnicas que se consideran fundamentales para esto; además el cuestionario resulta ser la técnica más utilizada en este tipo de estudio; por otro lado también se emplean dibujos inductivos o sustentos gráficos entre otras técnicas
- ❖ Métodos asociativos, donde las técnicas empleadas van desde la asociación libre, hasta el árbol asociativo.
- ❖ Métodos para investigar la organización y estructura de una representación. Aquí se intenta buscar el núcleo central de la representación, lo cual se ha considerado más fácil de realizar que lo anterior, pues todas las técnicas que se emplean para esto, se fundamentan en un mismo principio: pedir al sujeto que efectúe sobre su propia producción un trabajo cognoscitivo de análisis, de comparación, de jerarquización, tales como la constitución de parejas de palabras; comparación de pares o la constitución de conjunto de palabras

En el estudio de las representaciones sociales se hace necesario como se vio anteriormente un enfoque metodológico flexible y plural, toda vez que en la actualidad ninguna técnica da cuenta de los tres principales procesos de este fenómeno.

De acuerdo con Elejabarrieta (1991), las tendencias actuales en la investigación de las representaciones sociales se orientan a los siguientes aspectos:

1. Promover investigaciones en el plano colectivo. Lo que quiere decir que se están abandonando los estudios que se elaboran fuera de un contexto o

grupo social, al respecto se afirma que una adición de imágenes individuales no es considerada como representación social.

2. Poner fin a la disyuntiva entre procesos y contenidos. Esto es, que se crea que solo se podía aspirar en una investigación de esta naturaleza a dar cuenta de los contenidos de una representación social o de los procesos por los que se constituye, pero no a ambos, se afirma que en este caso, la disociación de ambos elementos es prácticamente inadecuada.
3. Analizar las representaciones sociales en su propio contexto social en el que se generan y circulan.
4. Promover las técnicas cualitativas, que como ya dijimos antes deben ser las que den pauta a la búsqueda y logro de información adecuada para la caracterización e interpretación de significados y sentidos en las representaciones sociales.

El estado del conocimiento que da cuenta de los procedimientos metodológicos que en nuestro país se han seguido con relación a esta teoría, así como de sus objetos de estudio y que a continuación se desarrolla, refuerza estas aseveraciones y a la vez muestra las carencias con las que cuenta esta teoría en esos rubros.

1.8. Esbozo de las representaciones sociales en México.

En este apartado pretendemos realizar un breve recorrido a la investigación realizada en México en torno a las representaciones sociales. En este sentido se trata de un estado del conocimiento que nos permita percatarnos del desarrollo de esta teoría en cuanto a los objetos que en este país se han perseguido preferentemente, metodología de análisis de datos, procedimientos en la presentación de los informes finales, instituciones en las cuáles se realiza este tipo de investigaciones y sus distintos estilos, entre otros aspectos. Lo anterior de acuerdo al COMIE (2001), es lo que distingue a un estado del conocimiento. Cabe aclarar que la producción de este tipo de investigación es constante y difícil de

abarcAR para este trabajo, por lo cual nos hemos enfocado a realizar este análisis en los trabajos y publicaciones de cuatro instituciones educativas que se han caracterizado por el desarrollo de este enfoque, a saber: la Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco e Iztapalapa; la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Esta revisión se ubica principalmente en los trabajos que se presentaron dentro de estas instituciones en los últimos diez años, sin embargo se pueden mencionar algunos anteriores (1991-2001). Cabe aclarar que al analizar los estados del conocimiento del COMIE presentados para cubrir el espacio de 1982 a 1992, no se encontró material que pudiera permitir ser incrustado en este enfoque y de hecho hay que admitir, como veremos más adelante, que las representaciones sociales son aún actualmente, uno de los filones poco trabajados en nuestro país.

La elaboración de este esbozo de estado del conocimiento acerca de las representaciones sociales, tiene como finalidad el de aproximarnos particularmente a los procedimientos metodológicos que se han empleado en nuestro país para poder dar cuenta de ellas; esto debido a la gran ambigüedad y diversidad que los autores tanto internacionales como nacionales han presentado en torno a este respecto, y es que se distinguen cuando menos en el ámbito internacional dos tendencias para trabajar las representaciones sociales.

Según Jodelet (2000), Europa y Latinoamérica se distinguen en la forma de trabajar y concebir dicho enfoque, toda vez que mientras que en Europa se han elaborado estudios con un marcado carácter práctico, descriptivo con un estilo más cuantitativo, ya que incluso existe una línea totalmente experimental como la de Abric y sus seguidores, generando con esto investigación no comprometida; en Latinoamérica las representaciones sociales han sido ubicadas según esta autora dentro de la psicología social, la cual ha luchado por evitar la influencia de Norteamérica y al contrario se han tratado de vincular con teorías liberadoras en algunos de los casos, lo cual ha permitido crear, según Jodelet (2000) una serie

de instrumentos, técnicas y acercamientos al objeto con un carácter políticamente comprometido, a decir de ella misma:

"... en el plano metodológico, los autores, que pertenecen a distintos países de América Latina y yo misma, tenemos en común el privilegiar una aproximación cualitativa de los fenómenos estudiados (sin excluir por esto el contrapeso ofrecido por el uso de instrumentos cuantitativos) para acercarse, en la dinámica de su sistema, a las significaciones que subyacen en los distintos espacios de práctica y pertenencia, a la construcción del mundo cotidiano; y a la intervención como mediación de las relaciones de los hombres entre sí y con su medio ambiente, natural, material y social" (Jodelet. 2000. 11).

Se afirma en este sentido que el compromiso de los investigadores se da desde la elección del objeto mismo y más en algunos casos, cuándo se comprometen con un propósito claramente emancipatorio en donde lo que se trata, es hacer consciente al sujeto respecto a sus representaciones y cómo ellas pueden ser alienantes.

En el caso específico de México podemos encontrar dos criterios para sistematizar y analizar las investigaciones realizadas con este enfoque: de una parte estaría el basado en el objeto seleccionado, ya que hemos encontrado trabajos cuya temática se orienta a desarrollar aspectos escolares y una gran mayoría que se enfoca a otras temáticas distintas. Un segundo criterio que de acuerdo a los párrafos anteriores nos parece más pertinente desarrollar para lograr los propósitos de esta investigación, tiene que ver más bien con los procedimientos metodológicos que se siguen para, según los diversos autores, dar cuenta de las representaciones sociales, así podemos encontrar trabajos con un carácter más descriptivo y cuantitativo y por el otro, trabajos con énfasis más en lo interpretativo. Para continuar debemos decir que hemos tratado de encontrar las investigaciones que más se enfocan al aspecto educativo, pero también se mencionan otros trabajos con objetos distintos con la finalidad de conocer sus procedimientos metodológicos, de esto hablaremos enseguida. También se anexa un apartado en donde se da cuenta de la revisión hecha a la Sexta Conferencia Internacional Sobre las Representaciones Sociales de Stirling, Escocia y al primer

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Coloquio Nacional: Representaciones e Imaginarios Sociales en los procesos educativos realizado en la ciudad de México, ambos en el 2002.

1.8.1. Investigaciones con tendencias cuantitativas.

Debemos dejar claro que el uso de procedimientos cuantitativos no forzosamente nos lleva a considerar que una investigación sea necesariamente positivista y viceversa, que el uso de procedimientos cualitativos desemboque en el interés práctico de búsqueda de significados y sentidos. Aquí lo que queremos mostrar es de que manera los autores han tratado de encontrar las representaciones sociales, si bien tenemos preferencia por uno de estos paradigmas, no tendríamos porque desdeñar al otro. Entendemos que un procedimiento cuantitativo intentará siempre medir para obtener constantes o leyes en ciernes con un aparente carácter objetivo, donde el número pretende dar cuenta de manera imparcial y aséptica de los fenómenos que se traten.

En este apartado comenzaremos por las tesis e investigaciones con objetos alejados del ámbito educativo para concluir con aquellas que se enfocan dentro de este.

La Facultad de Psicología de la UNAM publica en el año 2000 el libro denominado *develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, dicho texto da cuenta de los desarrollos teóricos y empíricos que este enfoque ha tenido en Latinoamérica, de esta manera se presenta una serie de trabajos que son representativos de esta zona, así después de una introducción de Jodelet que ya hemos comentado atrás, se presentan una serie de investigaciones más bien con tendencias cualitativas que cuantitativas, pero de este último tipo rescatamos el trabajo de Uribe, Silva y Juárez denominado política y democracia, el cual pretende básicamente saber cómo es que los estudiantes representan a la política y si encuentran alguna relación de esta con la democracia; después de plantearse este propósito, los autores proceden a realizar una justificación teórica

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

de esta relación y posteriormente se describe el procedimiento seguido para esta investigación, de esto se afirma que:

" Se hizo un estudio longitudinal con estudiantes de universidades públicas y privadas de la ciudad de México, a los cuáles se les hizo una entrevista semiestructurada y aplicó un cuestionario de opción múltiple en 1992 y en 1997.

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

1. - Saber si hubo cambios o no, entre 1992 y 1997, la representación social que tenían los estudiantes universitarios de la política.
2. - En el caso que haya cambiado la representación social de la política: en que y en quiénes cambió.
3. - Saber si los sujetos establecían o no, una relación entre la política y la democracia." (en Jodelet. 2000. 66)

Se procedió a realizar un muestreo por cuota y para recabar la información los pasos que se siguieron fueron:

1. Una entrevista abierta no dirigida, en la que se les solicitó a los estudiantes que dijeran lo que para ellos es la política.
2. A la información obtenida de la entrevista se le aplicó el análisis de contenido.
3. Tras el análisis de contenido efectuado en las entrevistas, se categorizaron las ideas expresadas por los estudiantes, en las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación social y actitudes.
4. Con la categorización de sus respuestas, se construyó un cuestionario de opción múltiple.
5. Del análisis de las respuestas al cuestionario, se realizó una guía de entrevista para profundizar en la información.

El resultado se presenta en forma de gráficas y tablas, de una manera bastante descriptiva, sin contextualizar los datos, al estilo de una descripción ligera como dijera Geertz.

En el mismo tenor tenemos el documento de Hernández y García (1986), cuyo título es el de "representación social de la jubilación", y que sirve como tesis para obtener el título de licenciado en psicología impartida por la UAM, Iztapalapa en la rama de Ciencias Sociales y Humanidades. La estructura general del documento esta integrada por cuatro capítulos. El primero es la justificación en donde introduce a un recuento histórico de la jubilación. El segundo es el marco teórico dentro del cual da cuenta de las representaciones sociales. El tercer apartado lo constituye la metodología, en el cual nombra las técnicas y los instrumentos utilizados para su investigación siendo el ultimo apartado las conclusiones en donde realiza su análisis de las representaciones sociales respecto a su objeto.

En la justificación desarrolla la historia de la jubilación en donde su objetivo principal es la representación social de la jubilación en el trabajo y sus repercusiones en la vida del sujeto. Hace énfasis en el trauma de la jubilación y si los seres humanos están preparados para ella o no. Afirma al respecto que:

"... el sujeto se encuentra rodeado de un ambiente donde existe un temor a la jubilación, su representación será de pánico al sentir que esta próxima a suceder, no así si su vivencia es con personas que fueron preparadas para una mejor asimilación de la jubilación". (Hernández y García. 1986. 3)

El tercer apartado es el de la metodología donde se especifica que se realizaron entrevistas y cuestionarios, no nombra cuantos fueron aplicados, ni los resultados del mismo, solo los muestra en el apartado de anexos.

El último capítulo son las conclusiones en el cual hace el análisis de los resultados de las entrevistas y cuestionarios. Se acerca un poco a la dimensión de la imagen al asociar a la jubilación con sus formas de manifestación, las cuáles son: "Maduros, de mecedora, blindados, mal adaptados, exteriores, e interiores" (56). Sin embargo sobre esto no explica como es que no obtiene esta clasificación o en que se baso para su realización.

De la misma institución, se encuentra El trabajo de Magaña, Romero y Villa (1987), cuyo título es "Representación Social", y que sirve como tesis que

presentan para obtener el grado de Licenciatura en Psicología Social por la UAM-I. Se encuentra dividida en 2 partes. Primero se desarrolla la introducción, que abarca las primeras 2 paginas. En la primera parte inicia con las Representaciones sociales; las teorías de las redes semánticas; diferencias semánticas; técnica de perfiles; influencia social; opinión publica; propaganda publicidad; propaganda y publicidad. Teniendo relación con el índice, y en la segunda parte lo que se pretende lograr, el método y las conclusiones generales de esta investigación.

En la introducción se maneja el objetivo a lograr en este trabajo, que:

"... el lector comprenda lo que es una representación social, y como éstas son influidas por la opinión publica la propaganda y la publicidad" (1)

En la segunda parte tiene como objetivo, ilustrar el estudio realizado, que desde luego está íntimamente relacionado con el marco teórico. En esta parte también se localiza la metodología. No se encuentra estado del conocimiento. Asimismo en la segunda parte el planteamiento del problema lo resumen diciendo que, la gente compra y prefiere productos similares con base a las representaciones sociales que se tienen de dichos productos, representaciones que han sido influidas por la opinión publica, la propaganda y la publicidad. Se menciona que utilizaron dos tipos de cuestionario, ya que el primero lo aplicaron como piloto. El cuestionario definitivo fue aplicado en 60 sujetos elegidos al azar, de ambos sexos y mayores de 20 años, con ingresos mensuales variados y procurando que fueran de diferentes ocupaciones. El vaciado de la información se dio en forma de tablas con productos y sus frecuencias. De estas se obtuvieron las redes semánticas para cada producto.

Con relación a las conclusiones de este trabajo, se dice que las representaciones sociales se forman a partir de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, el cual va adquiriéndose con nuestras experiencias, conocimientos, modelos de pensamiento e informaciones que recibimos y transmitimos a través de la comunicación y que por lo tanto, Afirman Magaña, Romero y Villa, que al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

parecer, efectivamente los sujetos tienen representaciones sociales muy parecidas acerca de productos similares.

El trabajo de García, Alqueira y Mendrano (1988), se denomina "La Representación Social de la Salud y la Enfermedad Mental", es presentada para obtener el grado de Licenciatura de Psicología Social, por la UAM-I. No se presenta un índice, la introducción tampoco se presenta. Se estructura este trabajo en primera instancia con el desarrollo de la teoría de las Representaciones Sociales, posteriormente se habla de la salud y la enfermedad mental; después se habla de la metodología, finalmente se hace el análisis cualitativo de los resultados y se concluye.

García, Alqueira y Mendrano, no presentan estado del conocimiento y hacen una pequeña mención de las características, la elaboración, la formación, el contenido y el proceso de las Representaciones Sociales.

En este caso el lugar de la investigación se realizó en la Facultad de Psicología de la UNAM, y el área de Psicología Social de la UAM-I. Ambas universidades tienen un enfoque diferente en cuanto al programa de estudios, por lo tanto los estudiantes difieren en su visión sobre la salud y enfermedad mental y las consecuencias en sus representaciones. Asimismo se afirma que el tipo de muestra fue intencional y por cuotas, la muestra de los sujetos fueron de 25 estudiantes de la carrera de Psicología de la UNAM, de ambos sexos, cursando los dos últimos semestres de la carrera y 25 estudiantes de Psicología Social de la UAM-I, de ambos sexos, cursando los tres últimos trimestres de la carrera. Se especifican los criterios de selección de la muestra, para lo cual eligieron a alumnos y alumnas de último semestre o trimestre, porque poseen más elementos de juicio para proporcionar respuestas fundamentadas. El instrumento de investigación fue una entrevista abierta, con 17 ítems, el cual al pilotear con 10 personas obligó a cambiar el orden de las preguntas. La entrevista de los sujetos fue grabada magnetofónicamente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el análisis de las respuestas, se observó que los sujetos tienen un alto grado de homogeneidad. Con base a los resultados que se obtuvieron en la presente investigación, puede:

"... presumirse que la idea que se tiene en torno a una enfermedad mental se orienta hacia una concepción de carácter social, más que a un carácter de patología orgánica."(García. 1988. 78).

Aunque el análisis parece ser de corte cualitativo, se enfoca particularmente a encontrar tendencias descriptivas que se enfocan en la imagen de la representación social, sin acceder a la contextualización e interpretación.

El título del trabajo de García, Mondragón, Quezada y Villegas (1990) se denomina "La Representación Social de la mujer violada en México", presentada como tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología Social por la UAM-Iztapalapa. En esta, no se presenta un estado del conocimiento. En el capítulo primero se encuentra la introducción en el que se hace mención de un análisis histórico del papel que ha jugado la mujer en las diferentes épocas y así poder entender su situación en la actualidad. Se hace referencia en un segundo capítulo de las representaciones sociales. Desarrollando en los tres siguientes los aspectos sociales, psicológicos y aspectos jurídicos de la violación. Posteriormente da cuenta de la metodología utilizada, consistiendo esta en entrevistas abiertas aplicadas a tres grupos diferentes, con la finalidad de conocer la representación social que se tiene de la violación sexual; los grupos estudiados fueron: 1) profesionales técnicos (personas que han tenido contacto directo con una víctima de violación) 2) gente común (amas de casa, estudiantes, empleados, etc.) y 3) víctimas de violación.

Así mismo el método utilizó una muestra probabilística incidental de 70 personas, de las cuáles 20 fueron profesionales (psicólogos, abogados, médicos, legistas, trabajadores sociales); 20 técnicos (personas que participan directamente con la víctima, aunque no fuesen profesionales, sino simplemente voluntarios); 20 personas comunes (amas de casa, estudiantes, empleados, etc.) y 10 víctimas de violación. No se especifican los criterios para los cuáles se eligieron estos grupos.

La segunda parte consistió en un trabajo de campo el cual se basó en la aplicación de una entrevista no estructurada. Las entrevistas aplicadas a técnicos y profesionales se llevaron a cabo en los Centros de atención a mujeres violadas; la gente común en vías públicas, instituciones educativas; algunas de las entrevistas a víctimas de violación se realizaron con gente conocida y a otras por conexión de terceras personas. No se especifica como fueron procesados los datos obtenidos.

En la interpretación de resultados se especifica el esquema representacional de los tres grupos que se entrevistaron demostrando que son diferentes, ya que cada grupo interpreta la realidad de diferente manera. Entre otros aspectos se menciona que la representación de las víctimas en cuanto al concepto de violación, gira en torno a la brutalidad y degradación del agresor; las causas relacionadas con la violación las atribuye a la existencia de una enfermedad mental o depravación sexual por parte del agresor.

En el mismo contexto encontramos el trabajo de Cervantes (1998), cuyo título es el de "Representación social en ecología" y que sirve como tesis que presenta para obtener el título de licenciado en psicología social de la UAM-I. La estructura general del documento está organizada en cinco capítulos. El primero es el de la justificación en donde dice el motivo de dicha investigación. El segundo es la evolución de la ciencia Ecológica para la cual toma en cuenta la historia de la ecología y el estado actual de la misma. El tercero es la representación social en el aspecto teórico en donde cuenta la historia, concepto, funciones, características y método de las representaciones sociales. El cuarto apartado es sobre el conocimiento de la ecología; aquí desarrollan un estado del conocimiento acerca de la ecología. El quinto capítulo se refiere al método para diagnosticar las representaciones sociales en la ecología.

El segundo capítulo trata sobre la evolución de la ciencia ecológica en donde se remota a la historia y su situación actual en México. Realiza un análisis de la contaminación, las propiedades biológicas humanas y la relación con su medio en

donde resalta y distingue el problema ecológico de la contaminación ambiental dentro de su análisis toma en cuenta la situación económica del país y la prioridad que el gobierno da a la ecología por lo cual se interesa en conocer las ideas y representaciones de los individuos así como sus actitudes al respecto.

El tercer apartado es en torno a la teoría de las representaciones sociales. En lo que se refiere a la historia de las representaciones sociales se aboca a Moscovici en su libro de Psicología social, en donde define su concepto, función, característica y metodología de las representaciones sociales de una forma muy escasa y superficial.

El cuarto capítulo el conocimiento sobre ecología, realiza una análisis de la ley del equilibrio ecológico, de folletos sobre urbanización y ecología, así como los debates correspondientes al dictamen de la ley de Equilibrio ecológico en donde su principal interés es la manera en la que el gobierno maneja la contaminación ecológica y como afecta a la población, pone un ejemplo en la apertura de la planta núcleo eléctrica Laguna Verde, en donde retoma la funcionalidad y opinión de los dictámenes gubernamentales.

El quinto y último capítulo es de la metodología para encontrar las representaciones sociales sobre la ecología, para la cual se utilizó un cuestionario enfocado a cubrir las tres dimensiones que forman a la representación social. La aplicación de los cuestionarios inició al elegir una muestra poblacional de 30 personas, que no se especifica bajo que técnica o criterio se realizó; para esta se diseñaron 2 cuestionarios pilotos antes del final, haciendo una selección de 5 variables que denomina como significativas las cuáles fueron edad, sexo, religión, escolaridad y procedencia. El análisis se realizó por medio de comparaciones con las variables anteriores. Evidentemente que los resultados se presentan de una manera descriptiva —cuantitativa, ya que Cervantes los maneja por medio de porcentajes dentro de la redacción final y concluye diciendo que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"... las personas de la ciudad tienen una visión más amplia de lo que es la contaminación, tal vez la influencia de los medios sea mayor aquí o por su realidad física". (56) .

Sin embargo, es de notarse la forma en que se consideran en este estudio una serie de variables que aparentemente emergen como características peculiares de grupos sociales, más bien este tipo de trabajos trata de encontrar una correlación entre diversos factores con una perspectiva causal.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, hemos encontrado dos trabajos que se han presentado como tesis de maestría en psicología social, uno de ellos, con una temática alejada del ámbito educativo, el otro relacionado con este ámbito. El primero, es el trabajo de Paulina Robles (2000), cuyo título es "La Representación Social de la Autoridad en Obreros y Profesionistas"

Las pretensiones de este trabajo están encaminadas a demostrar por una parte la eficacia de la teoría para comprender fenómenos sociales como es la autoridad, así como algunos de sus elementos; considerando que, la realidad social sólo puede estudiarse en sujetos sociales específicos, se elige un conjunto de obreros y profesionistas donde en cada uno de estos agrupamientos y a partir de la teoría, se descubran sus diferencias como fin fundamental de la investigación.

En el primer capítulo, maneja los postulados de Sergei Moscovici para hablar de la relación sujeto cognoscente / creador del objeto conocido sin separación entre el universo exterior y el universo del sujeto, hace alusión a las investigaciones que anteceden la comprensión de los procesos cognitivos y simbólicos, incluidos el lenguaje, a partir del cual la teoría demuestra capacidad interpretativa y metodológica para el análisis de los objetos valorados socialmente.

En el segundo capítulo, aborda el objeto y el diseño de investigación. Para esto se afirma que la población a estudiar esta conformada por obreros manufactureros y profesionistas liberales mexicanos, residentes en Puebla y mayores de 25 años; El tipo de metodología es el estudio de campo de tipo descriptivo:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"...puesto que pone énfasis en la descripción completa de los procesos investigados, tratando de estudiarlos en una muestra intencional para determinar las relaciones entre las partes o los procesos de manera directa... para lograr descubrir la RS hubo necesidad de utilizar métodos cualitativos como cuantitativos alternativamente realizando un estudio exploratorio" (Robles. 2000. 23).

El tercer capítulo presenta un análisis histórico de la autoridad y las diferentes posiciones teóricas que influyeron en la investigación como son. El cuestionamiento de la autoridad, la diversificación moderna de la autoridad, la autoridad como vínculo entre lo individual y lo colectivo, el origen de la autoridad en México, hacia la modernidad entre otras.

En otro apartado, nos remite a los resultados y sus procesos de análisis e interpretación, donde se afirma que los datos se organizaron alrededor de una imagen o concepto o frase del cuestionario, que conlleva a un aspecto significativo que expresa una relación del sujeto con el objeto que los define y califica mutuamente, es decir la imagen o núcleo figurativo de las representaciones sociales. También se dice que dentro de los criterios cuantitativos que fueron tomados como base para la interpretación, se menciona en un primer momento el análisis factorial que ordena la información según las correlaciones, obteniendo a partir de ellas conjuntos de frases -factores- que tienen implícito un sentido para los grupos. Después, se dan a conocer las diferencias encontradas en las RS de la autoridad inferidas a partir de los factores; se hace un análisis particular donde se pretende esclarecer la función prescriptiva y pronosticadora para las prácticas y comportamientos sociales que tienen las representaciones sociales, donde se realizan una serie de gráficas y tabulaciones con respecto a los elementos que circundan al fenómeno de la autoridad.

El último capítulo contiene las conclusiones sobre la representación social de la autoridad y concluye que: la estructura de ésta en las dos poblaciones, es diferente; justificando este apartado con una detallada descripción sobre el núcleo figurativo de la representación social de la autoridad; dando pauta a una nueva hipótesis e investigación. Evidentemente que este trabajo se encuentra bajo la

lógica cuantitativa de análisis e interpretación de la información, lo cual parece ser un contrasentido con las pretensiones de la teoría de las representaciones sociales, la que buscaría en todo caso encontrar la subjetividad.

En la misma institución, está el trabajo de Guevara Martínez (1996) denominado "Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana", que se presenta como tesis de maestría en psicología social. Este trabajo, está organizado de una pequeña introducción y cuatro grandes capítulos, finalizando con un epílogo a manera de conclusiones.

En esta tesis al igual que en la anterior se puede hacer referencia a una serie de técnicas tanto de recopilación de la información como de análisis de la misma, llamando la atención como es que estas son mucho más tendientes a la cuantificación para el logro de la confiabilidad, que de la búsqueda de significados; por ejemplo, usar el muestreo estratificado para seleccionar a la población, lo cual no parece estar muy en acorde con la búsqueda de la subjetividad que las investigaciones cualitativas pretenden. También se dice que una de las tareas básicas en la presentación y análisis de los resultados es la elaboración de árboles que pretenden asociar los diversos aspectos de los datos obtenidos, utilizando para ello procedimientos de validación tales como el índice de Pearson, y el algoritmo de Kruskal (p. 192).

Con relación a los resultados de la investigación, se dice que al remitirse a cada uno de los grupos estudiados, se nota que para los funcionarios:

"... la excelencia adquiere la forma de cumplimiento de las funciones.. Que tenga una visibilidad social, es decir, que pueda mostrarse públicamente... La excelencia sola puede traducirse en algo tangible, ya no basta con ser un universitario dinámico, hay que ser "eficaz" y la eficacia aparece como el nuevo patrón de medición que permite activar mecanismos de diferenciación". Para los profesores -investigadores " la excelencia también adquiere la forma de cumplimiento de funciones, a diferencia de los funcionarios, la eficacia adquiere otra dimensionalidad pues remite a las funciones intrínsecas del proceso educativo, así, el depositario no es la sociedad en abstracto, sino el estudiante concreto. La excelencia adquiere

la imagen de un doble peligro: la imposición de medidas y la desvirtualización de su compromiso y esfuerzo." (246).

Para los estudiantes la excelencia adquiere la forma de su realización personal, de un reclamo social, pero fundamentalmente de un proceso de enseñanza - aprendizaje -que garantice su formación; el juicio valorativo con que aparece la excelencia en los estudiantes exige de la excelencia medidas correctivas, para los estudiantes lo tangible del papel corrector que pueda tener son ellos mismos, se asumen el producto terminal de la excelencia. Entre otros resultados se presentan estos , pero hay que decir que en este trabajo se evidencia como los procedimientos cuantitativos pueden ser empleados de manera lógica para lograr buenos análisis en la representaciones sociales.

Una investigación que se desarrolla en la misma línea pero en distinta institución es la de Andrade (1999), titulado las representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de postgrado, el cual presenta para obtener el grado de maestro en psicología social en la UNAM. En este se fundamenta que el logro de los mejores niveles de calidad es una meta declarada de todas las instituciones de educación superior en México. En teoría, la concepción de calidad que construyen los individuos en el seno de esas organizaciones escolares media su comportamiento y sus expectativas laborales. Por eso es tarea básica determinar el conjunto de ideas compartidas por los miembros de dichas organizaciones en cuanto al concepto de calidad de la educación. Esta investigación abordó el estudio de las representaciones sociales de la calidad educativa entre alumnos y profesores participantes en los programas de maestría en Educación y maestría en Psicología (30 personas) que se imparten en la Universidad de las Américas. Mediante el empleo de breves entrevistas telefónicas y el llenado de cartas descriptivas y pruebas de clasificación, se reconocieron patrones de contenido semántico y se establecieron diferencias entre los grupos considerados.

La tesis se estructuró en seis capítulos: en el primero se estableció el marco teórico, las representaciones sociales de la calidad educativa como objeto de

investigación, conceptos teóricos fundamentales de representaciones sociales y calidad educativa. El segundo, los instrumentos y el procedimiento metodológico; en el tercero, la identificación de los elementos constitutivos de la representación social de la calidad educativa; El cuarto habla de la organización que presentan los elementos de la representación, y el análisis del material discursivo obtenido mediante entrevistas; en el quinto se da la verificación de la centralidad y conceptos nucleares; especificando en torno a la metodología empleada, se dice que para reunir los datos necesarios se aplicaron diversos instrumentos.

Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas telefónicas, cartas descriptivas de Jacobi y fichas de clasificación. También se menciona que las técnicas para el análisis de los resultados fueron.

1. De la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido y el análisis de dominios.
2. De la Carta descriptiva de Jacobi, el índice de frecuencia, el reconocimiento de términos "bisagra" y análisis de categorías temáticas
3. De la prueba de clasificación, el índice de frecuencias, el análisis de categorías temáticas y el de justificaciones verbales.

Con relación a la aplicación de las entrevistas por vía telefónica, se menciona que esto representó muchas ventajas como el ahorro de tiempo, eliminó la necesidad de un trabajo previo de acercamiento a los grupos, favoreció la puntualización de las preguntas, permitió un acceso fácil y directo a los entrevistados, logró mayor disposición de los mismos, rapidez en la obtención de datos, acortamiento de tiempo de "rapport", bajo costo de la investigación, aplicación, registro e incluso codificación simultánea de la información, eliminación del cansancio psicológico de los entrevistados por invasión de tiempo y del aprestamiento que la entrevista tradicional exige, entre otros puntos, aunque también se mencionan desventajas como la pérdida de la observación de reacciones gestuales y otras, si bien se realizaron entrevistas cara a cara en los casos en que los sujetos estuvieron dispuestos a ello. El proceso fue el siguiente: elaboración de boletas de registro

telefónico, se pidió a los sujetos su número telefónico solicitándoles anotar su nombre "de pila" y el día de la semana y hora en que pudieran responder a algunas preguntas sobre un tema educativo. Se elaboró un directorio, con calendario de llamadas y se llevaron a cabo las entrevistas telefónicas. El instrumento se aplicó individualmente a 30 personas, el promedio de duración de las entrevistas fue de 20 minutos. La entrevista consistió en un diálogo libre sobre los siguientes ejes temáticos:

- a) Definición personal del concepto de calidad educativa.
- b) Aplicabilidad del concepto a los distintos niveles educativos.
- c) Características de la definición expresada, en el nivel postgrado.
- d) Opinión sobre la calidad educativa del postgrado que cursa o cursó el sujeto.
- e) Condiciones propicias para elevar la calidad educativa en su mismo programa de postgrado.

A partir de estos ejes temáticos se configuraron seis categorías de pregunta:

De asociación; de relación; de definición; de opinión; de predicción; de imaginaria.

Ejemplos:

- ❖ ¿ Que es lo primero que piensas cuándo escuchas calidad educativa? (asociación libre)
- ❖ ¿ Por que asociaste calidad educativa y actitud del maestro? (relación de conceptos)
- ❖ En tu opinión el programa de postgrado que cursas ¿ Es un programa de calidad? (opinión)
- ❖ ¿ Cómo podría lograrse mayor calidad en el programa de postgrado que cursas? (predicción)
- ❖ Al hablarme acerca de calidad educativa ¿ tuviste alguna imagen mental? ¿podrías describirla? (imaginaria)

2. En cuanto a la carta de Jacobi, consistió en una carta asociativa, se trata de provocar asociaciones libres en aquellas personas a quienes se les aplica, aunque son asociaciones libres, el investigador va presentando los términos expresadas por el entrevistado como palabras inductoras, forma de aplicación:

- ❖ En una primera fase, y a partir de un término inductor, son producidas asociaciones libres.
- ❖ Después de ésta recolección, se pide al sujeto que produzca una serie de asociaciones después de escuchar el término inductor original y cada uno de los términos producidos en la fase anterior.
- ❖ Finalmente se le pide al sujeto que cierre cada una de las cadenas de asociación mencionando un solo término.

3. - Con relación a la prueba de clasificación, consistió en un ejercicio de clasificaciones sucesivas de términos o frases referidas por los entrevistados como definitorias del concepto de calidad educativa. En cada una de las fases de clasificación se registró la clasificación verbal de los participantes sobre su decisión selectiva. El procedimiento fue el siguiente:

- ❖ En una primera etapa, se les pidió que asociaran el término calidad educativa con palabras o frases (primer ciclo de asociación de la carta de Jacobi).
- ❖ En el segundo ciclo de asociación se mencionó el inductor principal y cada uno de los tres inductores reportados por el sujeto para formar nuevas cadenas asociativas de tres términos o frases asociadas al par de inductores.
- ❖ En el tercer ciclo de asociación sólo se pidió un término o frase.
- ❖ Posteriormente fue aplicada la entrevista semiestructurada, ligando las respuestas registradas con las nuevas preguntas por el entrevistador.
- ❖ En una segunda entrevista telefónica se aplicó la prueba de clasificación. El contenido de las fichas empleadas en la prueba de clasificación consistió en frases breves relacionadas con el concepto de calidad educativa, el

material procedió de dos fuentes: a) de las respuestas de asociación registradas durante el segundo ciclo de asociación de la prueba de Jacobi (75%) b) del análisis del discurso de las entrevistas realizadas a rectores de universidades de toda la República (25%).

Con relación al procesamiento de información obtenida en interrogatorios verbales se les aplicó a cuatro grupos: 1) Alumnos de Maestría en Educación; 2) Alumnos de Maestría en Psicología; 3) Profesores de la Maestría en Educación; 4) Profesores de Maestría en Psicología.

En la investigación se incluyeron cuatro grupos para poder compararlos, y de esta forma lograr una descripción de cada uno de ellos (la representación como producto) y un acercamiento al proceso de construcción de la representación (como proceso). Participaron en el estudio 3 profesores y 20 alumnos de la maestría en Educación; y 2 profesores y 5 alumnos de la maestría en Psicología.

Encontrándose las siguientes categorías de respuesta: 1) Enfoque centrado en el maestro. 2) Enfoque centrado en el alumno; 3) Enfoque centrado en el programa académico; 4) Enfoque centrado en la infraestructura. 5) Enfoque centrado en un criterio pragmático; 6) Enfoque centrado en la Administración Escolar; 7) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales; 8) Enfoque centrado en expresiones afectivas.

En cuanto a los términos incluidos, hacen referencia principalmente a la actividad humana, con referencias a características personales, éxito o logro. Es decir, los participantes de los procesos educativos (en particular los maestros y alumnos) aparecen como los factores esenciales que hacen la calidad educativa, para los grupos entrevistados la calidad educativa depende de la participación de las personas involucradas en las prácticas educativas. Como los elementos constitutivos del núcleo central de la representación de calidad educativa, su representación social de la calidad educativa, está asociada a su identidad de grupo. Como puede observarse los términos más constantes en la clasificación se refieren principalmente a la actitud de los maestros hacia su trabajo, compromiso

personal, conocimiento y aspectos referidos a la organización escolar. Referidos a cualidades personales y profesionales del maestro (responsabilidad, seriedad, profesionalismo, por una parte y clasificación por la otra)

Para los entrevistados es el maestro en su persona el portador de las cualidades necesarias para el logro de calidad, los aspectos situacionales son secundarios a esta explicación. La calidad educativa, es algo que se "lleva" , "se posee", la calidad resulta así un repertorio de cualidades que porta la persona, una institución educativa puede, a efecto de salvaguardar su calidad, realizar un proceso selectivo de reclutamiento.

En suma este trabajo, para efecto de esta investigación, se desarrolla dentro de un enfoque pluri metodológico, en donde se emplean técnicas y procedimientos de ambos paradigmas reconocidos, llegando a establecer los significados de la calidad educativa para los diferentes grupos de sujetos analizados, independientemente del uso de datos numéricos o esquemas figurativos.

Una investigación que también emplea procedimientos cuantitativos y cualitativos de su análisis de datos es el trabajo de tesis de Antonio Peña Aguilar (1997), que presenta para obtener el grado de Maestría en Psicología social en la UNAM y que se denomina "La Representación Social del Poder por Estudiantes de Psicología".

En la primera parte, Peña Aguilar indica los antecedentes de las Representaciones Sociales como una herencia de la Psicología Social y su vertiginosa evolución en los últimos 50 años. Realiza también aquí un recuento histórico sobre la Psicología Social para llegar al aspecto conceptual de las Representaciones Sociales.

En la segunda se menciona el diseño de la investigación, para lo cual se aclara que se seleccionaron dos muestras de estudiantes de Psicología: La muestra 1 fue empleada para la fase 1 de investigación (palabras asociadas al poder) en la cual se tomó a tres grupos de estudiantes de la carrera de Psicología en tres distintas universidades: La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 31

estudiantes), La Universidad de las Américas (UDLA, 24 estudiantes) y La Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 28 estudiantes); con un total de 83 estudiantes del segundo al octavo semestre de la carrera.

La muestra 2 fue elegida de la muestra 1 para el cumplimiento de la fase 2, con 15 estudiantes elegidos, 5 de cada Universidad de las mencionadas anteriormente, del cuarto y sexto semestre.

El criterio de selección de la población no lo especifica, pero si aclara como un instrumento utilizado fue el método asociativo, que es el resultado de otros dos métodos empleados en la Psicología social; este método tuvo pruebas piloto para determinar su eficacia.

Para el desarrollo de esta investigación se consideran dos variables esencialmente:

Variable Dependiente: El Poder.

Variables Independientes: Universidad. La UNAM, La UDLA y La UPN.

❖ Edad.

❖ Sexo.

La investigación tiene una perspectiva cualitativa de acuerdo a las representaciones sociales, pero también cuantitativa, ya que emplea diversos procedimientos como porcentajes entre otros. Para la información cualitativa de la fase 3 se utilizó como recurso metodológico la entrevista semiestructurada.

En las tres Universidades se utilizó el método de Asociación Perceptivo Conceptual, la tarea se llevó a cabo dentro de las aulas en un horario específico de los estudiantes en sus dos primeras fases; en la primera fase los estudiantes contactados recibieron un asesoramiento previo para realizar las asociaciones que implica dicho método. En el caso de las entrevistas en la fase 3, fueron hechas en tiempos libres de los estudiantes en los pasillos aledaños a sus respectivas aulas.

El procedimiento de la investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) En la fase 1 se obtuvieron datos de términos asociados al poder.
- b) En la fase 2 la investigación se centra en el análisis de correspondencia de asociaciones.
- c) En la fase 3 se obtuvo la evaluación de los términos asociados al poder por medio de entrevistas.

Cada una de las fases corresponden al abordaje de las dimensiones de la representación social: información, campo de la representación y actitud respectivamente.

Las dimensiones se abordan y pretenden lo siguiente:

- a) La dimensión de información se pretende obtener a partir de un elemento de análisis: ¿que palabras (previamente establecidas por Peña Aguilar en el instrumento) se asocian al poder?. Esas palabras fueron numeradas en valor de importancia. Las palabras con mayor frecuencia de asociación fueron: fuerza, gobierno, trabajo, autoridad, seguridad, inteligencia, libertad, interés, grandeza, vida. La palabra que tuvo mayor frecuencia al mismo tiempo que mayor rango promedio fue autoridad.
- b) La dimensión del Campo de la representación obtuvo las frecuencias y el rango promedio de las palabras asociadas al poder, las cuáles se obtuvieron con las hojas de asociaciones de la fase 1. Con la frecuencia de las palabras asociadas se hizo el Análisis de Correspondencia, tomando en cuenta diez palabras con la frecuencia más alta. Esta fase define al Campo de la Representación, ya que con el análisis de correspondencia se pudo establecer el núcleo de la representación.
- c) La dimensión de actitud fue realizada por medio de entrevistas semiestructuradas a estudiantes que formaron parte de la fase 2. En esta etapa se obtuvo información detallada sobre los términos asociados al poder.

Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas a través de un análisis del contenido.

Con respecto a estos últimos resultados se menciona que hay una importante similitud de Representaciones Sociales de los sujetos estudiados según el análisis de correspondencia entre el concepto de Poder y su fuerte relación con corrupción, gobierno, inteligencia y seguridad; lo que adquiere sentido por las ideas y acontecimientos que destacan en la cultura contemporánea de México, lo cual incluye elecciones, desempeño laboral de funcionarios públicos, sus capacidades y la sensación de inseguridad en el ambiente social.

Es importante comentar que la investigación no se ubica en el ámbito educativo y de los estudiantes en Psicología, sino que más bien se enfoca en el ámbito social (en sus Representaciones Sociales del Poder.) El autor no menciona por que motivo se eligieron estudiantes en el área de Psicología y no de otra.

Otro aspecto considerado importante es la triangulación de métodos (cualitativo y cuantitativo) en la aplicación de los instrumentos; pues a las interpretaciones de las fases 1 y 3 seguía una cuantificación porcentual, aunque el autor no menciona bajo que criterios triangula.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.8.2. Investigaciones con procedimientos predominantemente cualitativos.

En los dos trabajos que se han presentado anteriormente, hemos podido apreciar una articulación entre los distintos paradigmas que se emplean en la investigación social, en ambos casos la habilidad se establece en los procedimientos estadísticos, los cual les permite acceder a una mayor confiabilidad y validez de la información desde una percepción positivista. Esto mismo es aún más adecuado afirmar a todos los primeros trabajos presentados en este esbozo, los cuáles son orientados de manera más evidente hacia esta lógica en donde la descripción y explicación más que la interpretación, la comprensión y la contextualización del

saber son lo más importante. Cabe aclarar que las investigaciones anteriores son todas desarrolladas en facultades y escuelas de Psicología, no así las que a continuación serán descritas, que se han desarrollado desde otras perspectivas y en otros ámbitos del conocimiento, particularmente desde posiciones sociológicas y pedagógicas en las cuáles la epistemología positivista ha sido más cuestionada, lo que ha dado lugar a la búsqueda de nuevas modalidades de investigación más ligadas con los propósitos interpretativos y por tanto de búsqueda de sentidos y significados.

Un interesante trabajo desde esta óptica es la tesis realizada por Ravelo Blancas (1998) para obtener el grado de Doctor en sociología en la UNAM, denominado "Representaciones sociales de los procesos de salud – enfermedad en obreras del vestido de la ciudad de México".

Esta investigación se encuentra estructurada de la siguiente manera:

Capítulo I. Aspectos teóricos - metodológicos de la investigación; El capítulo II lo denomina marco teórico conceptual y en el desarrolla las temáticas de la objetividad y subjetividad; el Constructivismo social y la subjetividad obrera: Trabajo, Salud y Género; así como nos habla acerca de las representaciones sociales.

A partir del capítulo III, comienza a abordar el trabajo de campo y sus resultados. En este, de una forma cualitativa, analizan las condiciones de vida cotidiana y laboral de las obreras del vestido, dando un importante énfasis en la vida doméstica y familiar de las mismas, sin dejar de lado los aspectos laborales y sus condiciones de vida en ellas.

En el capítulo IV nos introduce a las representaciones sociales de los entornos fabriles y de los procesos de salud – enfermedad, en donde recupera estas representaciones en su proceso de construcción desde las condiciones de trabajo, desarrollando temáticas tales como el ambiente de trabajo y relaciones sociales, los procesos de salud – enfermedad con relación a las cargas de trabajo, los

problemas de salud y enfermedad, entre los principales. El capítulo V se refiere a las formas de resistencia, acciones obreras y contexto sindical.

En el desarrollo de la investigación encontramos elementos como los que se consignan enseguida. Para la investigación de Ravelo (1998) las obreras constituyen el núcleo de la investigación. Menciona que el trabajo, la casa, la familia, el patrón, la fábrica, sus compañeras de trabajo y todo lo que configura diversas situaciones, condiciones y posiciones asumidas por éstas mujeres forman parte del objeto de estudio, que se configura como un enlace de elementos conceptuales como; el trabajo femenino, los procesos de salud – enfermedad, la clase obrera, el género, la experiencia vivida, etc.

La investigación de Ravelo (1998) tiene dos pretensiones importantes:

- ❖ Analizar las descripciones (objetivas y materiales) y las representaciones simbólicas (subjetivaciones y significaciones) que elaboraron las obreras como mujeres y como trabajadoras alrededor de su vida y de su trabajo, de elementos que configuran su identidad y diversidad.
- ❖ Analizar estas descripciones y representaciones a partir de sus experiencias de vida, ya que las construcciones del entorno de trabajo, de la ocupación, de la vida de trabajo en la fábrica, la han edificado estrechamente a partir de la existencia material y objetiva de esas experiencias y de sus significaciones.

El estudio realizado por Ravelo (1998) es abordado cualitativa y cuantitativamente en un nivel micro y macro social, enfatizando la idea de que el utilizar instrumentos o técnicas cuantitativas no hacen a un estudio "positivista", pero que utilizados adecuadamente apoyan firmemente la investigación. Ravelo (1998:51) afirma que pretende "hacer ciencia", mediante la confrontación entre teoría y realidad, a través de un ejercicio permanente.

La autora se fundamenta en Sergei Moscovici al referirse a las representaciones sociales como sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares

destinados a descubrir la realidad y ordenarla. Se apoya en teóricos como Schutz, Durkheim, Peter Berger y Thomás Luckmann. Sin embargo la autora insiste en no conceptualizar esta teoría como si fuera algo estático. Menciona también que el concepto y la interacción son inseparables en la comprensión del significado de las representaciones que organizan las percepciones, las actitudes, los valores, las normas, los saberes y las prácticas simbolizadas. Las representaciones sociales son parte del campo de las percepciones por lo que el concepto, ya lo menciona Ravelo (1998:125) es multifacético.

La unidad de análisis es pues las representaciones sociales que sobre el trabajo y los procesos de salud – enfermedad tienen los grupos de obreras. De estas significaciones pueden observarse dos sistemas de relaciones sociales; capital – trabajo y sexo – género.

Hablando en términos metodológicos es importante puntualizar los siguientes aspectos: la elección de la población estudiada, abarcó a:

- ❖ 14 grupos de trabajadoras de 13 fábricas, ubicadas en la ciudad de México y solo una de ellas en el Estado de México.
- ❖ Otro grupo de 8 obreras. Cuatro de distintas fábricas y otras cuatro costureras de un taller localizado en Tetelpan.

El criterio de selección de las trabajadoras fue el de intención para participar en el estudio y que además fueran aquellas trabajadoras que conocían más las fábricas.

Los instrumentos utilizados en la investigación son los que a continuación se mencionan:

a) La encuesta: bajo las siguientes etapas; diseño del cuestionario y capacitación, levantamiento de datos, codificación, descripción y análisis de la información. Esta fue aplicada en abril de 1988, bajo el empleo de un cuestionario de 144 preguntas distribuidas bajo cinco temáticas:

- Situación legal de la empresa.

- Situación del inmueble.
- Situación de las trabajadoras.
- Factores de riesgo y salud.
- Situación jurídica y sindical.

b) la entrevista: Referida a la entrevista en profundidad con el objeto de alcanzar una mayor y mejor calidad en la información. Se entrevistó al grupo de ocho mujeres. La guía de entrevista se estructuró en seis áreas problemáticas:

- ❖ Percepción sobre problemas de salud en general.
- ❖ Percepción sobre la relación trabajo, salud, enfermedad, molestias y accidentes.
- ❖ Percepción sobre la contratación, el salario y las prestaciones.
- ❖ Percepción sobre la nutrición y el consumo de bebidas alcohólicas.
- ❖ Percepción sobre la relación mujer, familia y ámbito doméstico.
- ❖ Percepción sobre las estrategias de solución en salud.

El periodo de entrevistas fue de febrero a junio de 1989, con un periodo de 7 meses de prueba de la guía. Cada entrevista se realizó en dos partes, teniendo en total una duración aproximada de 4 horas. La guía de entrevista cuenta con un total de 137 preguntas. Posteriormente se realizó la transcripción de las entrevistas y la ordenación de los datos.

Para cuestiones de exposición y análisis se fragmentó la construcción social del cuerpo en una relación jerárquica con respecto a las cargas ambientales en los aspectos:

- ❖ Cargas físico corporales: Se relaciona con dolores o molestias como; dolor de cabeza, molestias en la vista y dolor de ojos, dolor de espalda, cadera y cintura.
- ❖ Cargas anímicas y tensionales: elementos relacionados con estados anímicos, de socialización o sentimientos.

- ❖ **Cargas técnicos / ergonómicos:** Relacionados con los actos del trabajo, posturas físicas, manejo de las máquinas, con los instrumentos de trabajo y materias primas que manejan.
- ❖ **Hábitos de alimentación:** Se vinculan a las prácticas alimenticias en el trabajo y su reflejo en el consumo excesivo o deficiente de alimentos.
- ❖ **Afecciones y accidentes de trabajo:** Referidos a los espacios del cuerpo físico más afectados y las lesiones: corporales, psicológicas, familiares, morales.

Las conclusiones generales se centran en los siguientes puntos:

El conjunto de rasgos de las identidades personales-individuales desde la perspectiva de género se representa en imágenes de una vida repleta de penurias, de sentimiento de envejecimiento prematuro, al mismo tiempo que se representan los cambios en sus formas de relacionarse, de afrontar la realidad como mujeres solas, descubriendo su capacidad de fortaleza, autonomía y revaloración de sus normas, tradiciones y cambios.

La cultura laboral de las mujeres se configura en un tiempo extra fabril que por igual se encuentra al servicio del capital, resignificando su pensamiento y conducta con relación a la realización de su trabajo y la forma en que sortean su vida personal incluyendo un factor muy importante como es, la maternidad. Ravelo (1998: 455) considera que las mujeres que tienen hijos y trabajan realizan una doble jornada, tiene implicaciones en la salud, como enfermedades de los nervios que no tienen ninguna relación con el aspecto biológico, ni propias de su sexo, solo se da en condiciones en que las mujeres realizan una doble jornada.

Ravelo (1998: 458) concibe logros en su investigación, ya que la orientación teórico - metodológica le permitió integrar los elementos de la realidad de las obreras en una unidad y diversidad cultural. Otro logro lo concibe en la aproximación profunda a los procesos de construcción social a través de las palabras de las obreras. Así como el haber integrado las perspectivas teórico - metodológicas propuestas. A través de las percepciones de las obreras se

reconstruyeron imágenes, saberes, sentimientos y símbolos de una realidad social compartida por una diversidad de representaciones particulares y colectivas. En la última parte del trabajo se encuentra la bibliografía reconocida como abundante clasificada por temas; teoría general, aspectos teórico – metodológicos, estudios de género de la mujer y teorías feministas, costureras, sindicato "19 de septiembre" e industria del vestido, clase y género, trabajo femenino, estudios del trabajo, trabajo femenino y salud, género y salud – enfermedad, salud y enfermedad. Cabe destacar nuevamente que este trabajo, elaborado desde una perspectiva sociológica, recupera en gran medida la cotidianidad como factor que posibilita la elaboración y funcionalidad de las representaciones sociales, dándose por tanto en él un estudio de los procesos más que de los resultados, lo cual es muy difícil de encontrar en este tipo de investigaciones.

Otros estudios de esta naturaleza los encontramos en el documento *Develando la cultura que ya se ha mencionado antes, de éste, se pueden rescatar otras investigaciones que siguen lógicas similares. Iniciaremos con los trabajos cuyo objeto está alejado del acto educativo escolarizado. El primero se denomina representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño, este texto da cuenta de un estudio realizado en Brasil por Ángel Arruda. En él se parte del análisis preliminar de algunos datos de la reciente investigación:*

"Lo que piensa el brasileño sobre el medio ambiente, el desarrollo y la sustentabilidad" (Crespo, Arruda et al. ,1998)

Para hacer una lectura desde el punto de vista de las representaciones sociales. La parte cualitativa de dicha investigación está constituida por 90 entrevistas en profundidad con líderes de seis sectores de la comunidad ambientalista brasileña (ambientalista, técnicos de gobierno / gestores, científicos, empresarios, movimientos sociales y parlamentarios). Se abordan las características culturales consideradas por los entrevistados como positivas o negativas para el desarrollo de una conciencia ecológica en el país.

Para ello el autor reflexiona en torno a la teoría de las representaciones sociales, al respecto afirma que Moscovici discernía tres modalidades de representaciones. La primera, por él denominada representaciones hegemónicas, corresponde a las representaciones compartidas por todos los miembros de grupo "altamente estructurados", como partidos o naciones. Ellas predominarían implícitamente en las prácticas simbólicas o afectivas; parecen uniformes y coercitivas, mostrando gran parentesco con las representaciones colectivas de Durkheim. La segunda modalidad recibe la denominación de representaciones emancipadas o autónomas; estas resultan de la circulación del conocimiento y de las ideas de grupos que mantienen contacto. Que expresan una cierta autonomía con respecto a los segmentos que las producen. La tercera modalidad es la de las representaciones polémicas, las cuáles surgen en el conflicto y en la controversia social, y no crean unanimidad en la sociedad. En realidad, son el producto de relaciones antagónicas entre grupos, excluyéndose mutuamente.

Se puede afirmar, por lo tanto, que las representaciones hegemónicas poseen alguna flexibilidad, aún cuándo atraviesen la sociedad. Adquieren matices según los grupos que las expresan. La representación polémica, a su vez, se podría interpretar como una radicalización de estos matices en la medida que se va a contraponer a la representación hegemónica o a las representaciones sociales que tienen los demás grupos.

Para llegar al análisis de estas representaciones, se realizaron entrevistas semiestructuradas con doce expositores pertenecientes a seis segmentos sociales (ambientales, empresarios, científicos, técnicos o gestores). La guía, en 1992 y en 1997, contenía cuestiones específicas para cada sector (aproximadamente el 25%) y el resto se refería a valores, hábitos y concepciones acerca del medio ambiente. La duración media de estas entrevistas fue de una hora y media. El 70.8% de los entrevistados fueron de sexo masculino, 91.6% poseían título de nivel superior y alrededor del 50 % habitaban en la región sudeste de Brasil (la más desarrollada y más rica). El área de formación de más del 60% era en

ciencias naturales y exactas; el resto era de ciencias sociales. La edad promedio fue de 45 años, variando entre 30 y 64 años.

El análisis de la información se realizó por medio de la técnica del análisis de contenido: lectura fluctuante, impregnación de los contenidos, categorización temática, tabulación, análisis de ocurrencia y en algunos casos, también de cha-ocurrencia.

En las dos investigaciones se les preguntó a los entrevistados cuáles serían los factores culturales que impedirían o facilitarían la formación de una conciencia ambiental en la sociedad brasileña.

El discurso de los actores ambientalistas señala características muy próximas a éstas, que fueron reunidas en la categoría de "tropicalidad". Estas características son encaradas por ello como una gran ventaja para avanzar en dirección de una mayor conciencia ambiental, llegando a más de 2/5 de las menciones.

Del otro lado de la balanza, están los factores que frenan el progreso de la conciencia ambiental. Los más citados son, nuevamente, aspectos de la herencia brasileña, esta vez del lado de la tradición colonial: una relación depredatoria con la naturaleza, distancia entre el discurso y la práctica, y la cultura de la abundancia, que encara la naturaleza como inagotable. Ellos suman más de 1/3 de las menciones.

El segundo factor negativo es la falta de espíritu asociativo, de cooperación, de amor al bien público: características del individuo presentes en casi 1/5 de las menciones: Consideran al brasileño displicente, sin respeto por el otro, razón por la cual no tiene "conciencia de su papel en la conservación del medio ambiente", como afirma una científica social.

Podemos decir de este estudio que se encuentra en efecto, dentro de una perspectiva interpretativa, ya que el análisis de los discursos buscando los significados es lo que se deja entrever.

De la misma forma en el mismo texto, dentro de la misma línea se encuentra el trabajo de Fátima Flores Palacios denominado el género en el marco de la Psicología social. En este la autora procede a realizar un análisis de la palabra género y sexo desde una posición socio filosófica, a partir de precisar en que consiste el género como construcción social y el sexo en un sentido biológico, procede a hacer un estudio en torno a la anorexia desde esta perspectiva de género, al respecto afirma que:

"... en el año de 1998 se inició una investigación con un grupo de adolescentes de clase media baja diagnosticadas con anorexia nerviosa primaria, todas ellas internas en un hospital de asistencia pública. El acercamiento a estas adolescentes tenía como objetivo principal extraer significados con relación a su propio síntoma... la recolección inicial de información para esta fase del estudio, se efectuó mediante entrevistas, utilizando la historia oral como método." (115).

Como resultados preliminares de este trabajo la autora plantea los siguientes: la constitución en las pacientes de una identidad anoréxica; presencia importante del padre en el discurso en contra de la madre, y negación de la sexualidad, además de una ausencia de la femineidad en su discurso. Evidentemente que este trabajo podemos encuadrarlo dentro de la perspectiva cualitativa de la investigación de las representaciones sociales.

Silvia Valencia realiza un análisis en esta lógica interpretativa acerca del amor y la elección de la pareja. Sobre esto afirman que la homogamia es causa más que la heterogamia de la elección y el éxito de las parejas y que las diferencias religiosas, raciales, de edad, de educación y otras se convierten en obstáculos para ellas, aunque esto no lo convierten en una ley. Cabe aclarar que esta investigación se desarrolla en función de otras ya realizadas en otros espacios, en cuyo análisis intenta descubrir los sentidos que para las personas tiene la búsqueda de una pareja. Los resultados son por demás interesantes.

La noción de igualdad en la cultura mexicana es el trabajo que presenta Alfredo Guerrero, quien después de hacer un recorrido histórico entre los principales ideólogos que hace uso de este concepto en México, y al establecer diversas

connotaciones que se han otorgado a la igualdad en este desarrollo, pasa a describir la investigación de campo que realiza, al respecto afirma que el país fue dividido de tal manera que:

" El grupo estudiado lo formaron 134 habitantes de 24 estados de la República Mexicana: 24 de la región norte, que comprendió a 7 estados; 87 de la región centro, de 12 estados; y 23 de la región sur, de 5 estados; de todos los cuáles 96 fueron hombres y 38 mujeres; cuyas edades oscilaron en un rango entre los 18 y los 45 años; su lugar de residencia fue algún municipio dentro de los estados y algunos de las capitales de los mismos; la escolaridad fue variable. A todos ello se les hizo una sola pregunta, en dos ocasiones: " Para usted, ¿ qué significa la igualdad?" O bien, " Para usted, ¿ qué es la igualdad?" Sus respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas." (207).

En el análisis de los datos, resulta interesante observar de que manera se da una combinación de procedimientos cualitativos como cuantitativos, ya que se intenta de una parte descubrir significados a través de los discursos y de otra se realizan tablas y gráficos que permite sistematizar la información.

Dentro de este mismo documento encontramos el que le otorga el título a la publicación develando la cultura escolar, texto realizado por Clariza Prado de Souza, en el cual hace una revisión de las investigaciones que con relación a lo que ocurre en escuela se han elaborado en Brasil desde la teoría de las representaciones sociales la cual a afirma:

"... tiene un importancia porque pone a disposición el estudio de la exclusión escolar..." (128).

La pretensión planteada en este tipo de estudios es la de:

"... favorecer procesos de concientización que permitan desconstruir representaciones que actúan en el sentido de instaurar injusticias y discriminaciones en la escuela. La detección de las representaciones discriminatorias de la comunidad escolar implica compromisos con el desarrollo de nuevas prácticas... comprende un compromiso con la transformación de la acción educativa, comenzando desde una comprensión del contexto socio histórico y cultural en que esta educación se realiza." (129)

Es entonces evidente la intención crítica emancipatoria que se han planteado en estos trabajos, los cuáles se han clasificado en tres rubros:

- ❖ Los que tienen como interés primordial comprender al profesor.
- ❖ Estudios de representaciones de alumnos sobre aspectos específicos.
- ❖ Estudios que procuran los efectos sobre el desempeño y desarrollo afectivo de los alumnos, de representaciones de profesores y agentes educativos.

Al respecto se mencionan trabajos de representaciones sociales sobre prácticas educativas de profesores, en donde se encontró que las prácticas se relacionan con las características físicas y culturales de los alumnos, que denota un modelo de niño bajo el cual orientan su práctica. Dicho modelo tiene que ver con la higiene, la disciplina, el compromiso y otros valores burgueses, esto entre otros resultados que se presentan. Posteriormente da a conocer los resultados de una investigación acerca de la representación del maestro hacia el "buen alumno", donde se hablan de características prioritarias en este aspecto, tales como la limpieza, el orden y la responsabilidad entre otras, denotando que los aspectos formales mas que los de contenido son considerados básicos en los alumnos, lo que genera una estigmatización y eventual fracaso o exclusión escolar a quienes no las posean.

Retornando a las tesis, encontramos dos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ambas del mismo autor, la primera es la tesis de Fidencio López Beltrán (1994) que presenta para obtener el grado de Maestría denominada "Las Representaciones Sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato".

La estructura del documento esta organizado de la siguiente manera: en el capítulo 1 se desarrolla el planteamiento del problema; En el dos, se aborda un estado del conocimiento en torno a las representaciones sociales en la formación de docentes (investigaciones en EEUU, Europa y México sobre la Formación de profesores). El capítulo tercero desarrolla un marco teórico sobre las representaciones sociales y el cuarto, se describen las representaciones sociales

de los procesos de formación desde las prácticas de los docentes de bachillerato en la UAS. (Universidad Autónoma de Sinaloa) Siendo el quinto el que se encarga del análisis e interpretación de las representaciones sociales que presentan los profesores entrevistados sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

Los dos objetivos que el autor se propone lograr son:

- ❖ Conocer y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios poseen sobre sus procesos de formación docente y práctica educativa en el Bachillerato de la UAS.
- ❖ Presentar un esbozo para la elaboración de una propuesta para la docencia y la investigación en la formación de profesores universitarios para la UAS.

Para llevar a cabo su trabajo de campo selecciona 21 profesores investigadores que laboran en Centros de Coordinación y/o investigación en las escuelas de nivel bachillerato, localizadas en el centro de la UAS, en los municipios de Culiacán y Navolato del Estado de Sinaloa . Su criterio de selección fue básicamente un arbitrario racional, que partió de la formación profesional original o adquirida y del tipo de cursos de formación docente recibidos con las siguientes características.

Primero.- Profesores con licenciatura y cursos de formación docente aislados.
Segundo.- Profesores de bachillerato con grado académico de licenciatura , con cursos de formación pedagógica, y con alguna especialidad en educación.
Tercero.- profesores con licenciatura con cursos aislados de formación pedagógica y estudios de postgrado a nivel Maestría.

La perspectiva que se pretende desarrollar es cualitativa donde para ello, se retoma como recurso metodológico a la entrevista a profundidad. Para llevar a cabo la entrevista se elaboró un instrumento guía diseñado de manera semiestructurada que contenía aproximadamente 20 preguntas, su aplicación se desarrollo en un ambiente natural en las aulas en tiempos libres o en la oficina del investigador. Respecto a la dimensión de la actitud se aborda a partir de dos

elementos de análisis: evaluación de los cursos recibidos e importancia de su futura formación con relación a su práctica educativa, de estos se derivaron cuatro subcategorías: la primera es positiva-idealista, positiva-negativas, crítica-resistentes y crítica-institucional-reflexivas.

En la categoría de campo de representación se retomaron básicamente dos elementos para su análisis: lugar de la docencia y/o docentes en comparación a otras profesiones y/o profesionales respectivamente y autoimagen e imagen social con las siguientes subcategorías: idealismo y realismo docente, crítico-objetivos y autocrítico-reflexivo, de la segunda se abordaron las siguientes, soy solo profe , no me siento profe y soy medio profe y medio profesionista.

En la de información se tomaron dos elementos: aproximaciones conceptuales sobre educación, aprendizaje y evaluación y daros generales. Sé construyeron tres subcategorías: conceptos coloquiales, conceptos-lógicos-pedagógicos y conceptos -científico-pedagógicos.

El análisis e interpretación de resultados, se desarrolla a partir de las dimensiones estructurales de las representaciones sociales (RS) y luego de manera integrada explora y caracteriza los procesos de formación docente y la práctica educativa de los sujetos desde la actitud: la mayoría de las valoraciones emitidas están en la esfera de la idealización de la formación docente recibida. El campo de representación que es el núcleo de las RS de los procesos de formación docente y práctica educativa , se percibe una visión romántica que concibe a la docencia como una profesión superior a cualquier otra, pero paradójicamente esta se opone a una perspectiva realista que les dice que la docencia esta demeritada ante otras profesiones debido a que poseen un status socioeconómico empobrecido.

Desde la dimensión de la información, se concluye que los las representaciones sociales de los entrevistados sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa está determinada por su origen formativo y su formación pedagógica adquirida. De lo más relevante en esta investigación es que es que las

RS son determinadas fundamentalmente por las actitudes y campos de representación en los que los sujetos sociales se movilizan. Se infiere que las RS no están delimitadas de grupo a grupo, sino que van cambiando de subgrupo a subgrupo por la cultura pedagógica, además se puede apreciar que un mismo sujeto o subgrupo presente una concepción de la formación y la práctica educativa en función de las circunstancias en las que se encuentra.

Se admite que los docentes en sus procesos de formación se constituyen más como sujetos políticos-sociales que como científicos por lo que su práctica educativa está dirigida más a mantener una valiosa interacción afectivo-social con los sujetos que interviene en los procesos enseñanza-aprendizaje. Los profesores de bachillerato son sujetos sociales que se mueven entre el sentido común y el sentido científico.

El mismo autor continúa con este enfoque para la elaboración de su tesis de doctorado en la misma institución, de hecho, adopta un objeto similar: "el profesor; su educación e imagen popular", La estructura de este documento esta organizada en tres grandes apartados. El primero de ellos corresponde a la introducción, que abarca las primeras 65 páginas y en donde da cuenta del diseño de la investigación. En la segunda, que para efectos del índice aparece como primera, da cuenta de la teoría de las representaciones sociales y en la última, se aboca al análisis con un carácter de descripción ligera (como menciona Geertz), de las informaciones obtenidas en el trabajo de campo, de todo esto haremos un más amplio desarrollo a continuación.

En la introducción, que es donde se desarrolla el diseño de la investigación se enuncia como objetivo principal de la investigación el de conocer las representaciones sociales que tienen los sectores sociales denominados religiosos, padres de familia y profesores (concebidos como intelectuales) sobre el profesor, así como también sobre profesor normalista y el profesor universitario en el contexto del estado de Sinaloa.

En este caso, López parte de su tesis de maestría que trata acerca de las representaciones sociales que se tienen en torno a la formación docente por parte de los docentes del bachillerato en el mismo contexto, de tal forma que esta es una especie de continuación que cubre aspectos no trabajados en esta primera aproximación al objeto. Al respecto afirma la imperiosa necesidad de conocer las representaciones que sobre este sujeto se tienen desde los diferentes sectores sociales, ya que al hacer una reseña histórica del papel del docente en México, encuentra que su imagen en otros momentos históricos ha sido prestigiada y reconocida básicamente como un ser ligado al pueblo.

Aclara que el concepto de imagen se usa en un sentido de construcción social y no como la teoría de las representaciones sociales lo hace como una fotografía, o más bien como el núcleo figurativo de la misma. En cambio, dice este autor, es la imagen popular:

"... una categoría cultural que implica múltiples significados... que se le atribuyen al profesor como ser social identificado, por su origen humilde, con las clases populares, la cual es ubicada en determinado contexto y situación social particular, sea en un sentido etnopsicológico o de psicología popular..." (López. 1999. 14)

Con relación a la justificación de su objeto, alude a la necesidad que existe en México por conocer los pensamientos de los profesores y sobre ellos, ya que en su revisión del estado del conocimiento, se percató que las investigaciones realizadas hasta el momento, se enfocan a la formación de docentes, o a su práctica, pero no a su pensamiento, también menciona que en estas investigaciones o propuestas de formación docente, se dota al profesor de una importante imagen y papel en el acto educativo y por tanto social, pero que esta en realidad no corresponde a las imágenes populares respecto a él, ya que se le ha asociado desde el líder popular, hasta el que propicia la construcción de conocimientos, pasando por el emancipador, represor y el de pobre status social.

En este proceso, construye el objeto de estudio haciendo una serie de recortes que le permiten definir su problema bajo la interrogante ¿cuáles son las

representaciones sociales que sobre el profesor presentan los sectores sociales denominados religiosos, padres de familia y los propios profesores, en el contexto del estado de Sinaloa? (p. 25)

Posteriormente a enunciar este problema, procede a revisar el estado del conocimiento que sobre las representaciones sociales acerca de los profesores existen en el país. Al respecto menciona cuatro investigaciones nacionales elaboradas desde este enfoque y una más de Ángel Díaz Barriga que se aproxima, pero ninguna de ellas sobre el docente. Después de esto, procede a justificar epistemológicamente al enfoque de las RS, el cual liga con el modelo dialéctico. Asimismo aclara que se trabajará con una población de "documentos" derivados de los tres sectores seleccionados: padres de familia, sacerdotes y maestros dentro del estado de Sinaloa, para lo cual se emplearon dos instrumentos, el cuestionario tipo encuesta y una guía de entrevista semiestructurada-orientadora profunda. Con relación al primero, se elaboró sobre la base de cuatro aspectos: datos generales, identificación de la figura del profesor (imagen del profesor frente a otras imágenes sociales), asociación de la imagen del profesor (frente a otros sujetos) y la relación entre profesor normalista y universitario. La encuesta fue aplicada aproximadamente a 1500 padres de familia, 1000 profesores y 100 religiosos. No se especifican las razones o justificación de tal cantidad de sujetos, ni de la técnica de encuesta. Los datos obtenidos de estas encuestas se dice que fueron procesadas por computadora en ocho espacios diferentes, proceso que hizo que se perdieran una gran cantidad de encuestas.

De los resultados obtenidos en las encuestas, se procedió a construir el segundo instrumento, la entrevista, la cual justifica en su carácter cualitativo como pertinente para la búsqueda y acopio de información pertinente al enfoque de las RS, además que comenta que se uso también para triangular la información; esta técnica se aplicó a 72 personas, de los cuáles eran 36 padres de familia, 12 sacerdotes y 24 profesores; tampoco se justifica la cantidad de los sujetos entrevistados, ni los criterios usados para su elección.

Con relación al análisis de los datos, López afirma que empleó sobre la base de experiencias anteriores, el análisis de contenido, de lo cual se construyeron:

"... aproximadamente 38 categorías, que están ubicadas en cada una de las grandes dimensiones de toda representación social (actitud, campo de representación e información), que se articulan simultáneamente a cada uno de los sectores y se analizan e interpretan de manera comparativa en esta investigación" (60)

La segunda parte del trabajo, esta conformada por tres capítulos que dan cuenta del esclarecimiento del enfoque de las RS, en el primero de ellos se trata sobre sus raíces intelectuales, su concepto y su teoría. El capítulo dos, denominado las representaciones sociales, trata de su evolución de concepto a teoría y su situación en el campo de la formación de profesores, posteriormente pasa a esclarecer el concepto de RS.

El capítulo III, sobre el análisis teórico de los mecanismos y las dimensiones estructurales de las representaciones sociales en el contexto del Estado de Sinaloa, da cuenta de las tres dimensiones de las RS: actitud, información y campo de representación y de los procesos básicos de la misma, que son la objetivación y el anclaje. Sin embargo es difícil en este capítulo encontrar la contextualización mencionada y pretendida en el título del mismo, pues no hace mención respecto al estado de Sinaloa y lo que allí ocurre.

La tercera parte esta constituida por lo que sería el análisis e interpretación de los datos y de la información obtenida en el trabajo de campo, para ello divide esta sección en tres capítulos que se refieren cada cual a las dimensiones de las RS, la actitud, las imágenes sociales y la información que los tres sectores entrevistados tienen hacia el objeto. Siendo el primer capítulo el relativo a las RS sobre el profesor y sobre el profesor normalista y universitario desde la dimensión de las actitudes. En este capítulo el autor encuentra que cada sector manifiesta ciertas actitudes (la disposición más o menos favorable hacia cierto fenómeno) que se estructura en categorías, estas son las siguientes:

- ❖ **Sacerdotes:** El maestro es bueno por naturaleza, pero necesitamos dignificarlo; al profesor, todo con cariño: ¿es un amigo valioso?; El profesor entre lo autoritario y lo democrático: ¿Entre lo malo / bueno, una cultura maniquea?
- ❖ **Padres de familia:** El profe de ahora ya no recibe al niño con todo y nalgas... es autoritario; El profesor es un miembro más de la familia, ¿es un amigo especial?; El profesor ideal: ¿estricto, bueno, profundo en conocimientos, atento con los niños y solidario?; El profesor sobre todas las cosas, debe ser democrático, tratando a todos por igual.
- ❖ **Profesores:** Las desilusiones del maestro: ¿un mundo nuevo a fines de siglo (pesimismo ante el TLC)?; Otra mezcla (o "new mix" compañeros): autoritario, democrático y entusiasta ¿coexistencia necesaria?; Sus ideales: ¿retratos de la nostalgia por el maestro artesano y el profesor rural?; El profesor es un ser humano solitario y a veces neurótico aún cuándo sepa mucho (¿culpable de su empobrecimiento?).

Posteriormente a señalar estas categorías, pasa a desarrollarias y analizarías de manera abundante, para lo cual hace uso de variados testimonios de los sujetos entrevistados que corroboran la existencia de estas categorías señaladas. Cabe aclarar que existen testimonios sumamente extensos y análisis poco profundos que llevan a creer que se trata de hacer descripciones más bien ligeras que densas.

En este segmento el autor afirma que:

"En resumen, hemos encontrado en los sacerdotes, en los padres de familia y en los propios profesores, actitudes que van desde aquellas que son positivas hasta aquellas que reconocen el papel empobrecedor que juega el profesor... estas hablarían desde nuestro análisis de la existencia de un malestar en el docente, que por ahora lo explicamos a partir de una herencia sociocultural idílica desde los planteamientos que hiciera a inicios de la década de los veinte, José Vasconcelos... hasta pasando por las ideas de la escuela socialista y del profesor rural del cardenismo." (164)

El quinto capítulo de esta investigación trata sobre las RS que sobre el profesor, el profesor normalista y el universitario se tienen desde las imágenes sociales o campo de representación, donde se encuentran las siguientes categorías:

- **Sacerdotes:** ¿El profesor, una piedra en el camino o una piedra angular? ; ¿El aula es al docente, lo que la iglesia al sacerdote?, Lugares sagrados; El profesor normalista y el profesor universitario, son educadores al fin...;
- **Padres de familia:** ¿El profesor desea y/o sustituye al psicólogo? Son diferentes...; El profesor al igual que el padre de familia, forma niños y jóvenes...; Los normalistas y universitarios se identifican con niños y adultos: ¿sufrimientos comunes, pero distintos?; El profesor es ajonjolí de todos los moles...
- **Profesores:** El maestro de hoy: ¿profesionalismo y responsabilidad social?; Los normalistas debido a sus saberes del sentido común ¿están por debajo de los demás?; El universitario es más científico, se cree mucho, pero no sabe enseñar.; El profe a imagen y semejanza del padre de familia.; El profe es el pilar de la transformación; El profesor y su relación con las figuras maternas: ¿las maestras madres y profesoras tanto en la casa como en la escuela?; El profesor ¿autoimagen de «todólogo»?

Respecto a la forma de trabajar estos datos, el autor asegura que "... El propósito es explicar la figura profesional que más asocian con el profesor, y que relación guardan con las figuras del profesor normalista y universitario..." (168). De todo esto, surgen las imágenes que se mencionan como categorías, siempre ampliamente demostradas con múltiples testimonios de los informantes.

Respecto a la dimensión referente a las informaciones, el autor localiza las siguientes categorías:

- **Sacerdotes:** El profesor no tiene por que ser político ni religioso, tampoco tiene que ser laico.; Ciencia y fe, unidas para siempre: el reflexionar es purificadorio.; La enseñanza y el profesor ¿garantía del progreso de los pueblos?
- **Padres de familia:** No hay comunicación entre padres y profes: ¿monólogos en la comunidad?; Los formadores desfasados de los conocimientos del hoy y del

mañana.; El profesor es el principal responsable de la formación de las futuras generaciones: ¿la alfabetización una tarea vitalicia?, ¿Progreso vs. Civilización?; La buena fama de los profesores ¿ahora graduados de ingenieros?; Los profes de todo tipo, ¿son testigos de impactos profundos: el error del 94 y Francia 98?; Universitarios y normalistas: ¿científicos y profes de rancho?

- Profesores: El gobierno impone ¿el profe es tolerante y/o se resiste luchando cotidianamente?; El deber ser del profesor: Un conocimiento sobre modelos sociales.; El desarrollo infantil cada vez más complejo ¿pero el niño es todavía una esponja?; Reconociendo sus errores, ¿el profesor debe iniciarse en la investigación?

En la parte final del trabajo, que el autor denomina epilogo, se afirma que durante toda la investigación, se ha encontrado:

"... Un malestar en la imagen popular del profesor que se explica en un doble sentido: por un lado, creer que es un sujeto social tan importante y valioso para la sociedad, que se le atribuyen todos los rasgos y virtudes que idealmente te pudieran formular sobre cualquier ser humano; y por el otro, se le considera como un sujeto social empobrecido intelectual y económicamente, y que puesto que no es como cualquier otra persona, se le exige una mayor preparación y medios de vida más decorosos y mínimamente suficientes para vivir con mayor calidad" (262)

También concluye que cada sector indagado, manifiesta sus representaciones sociales de manera coherente y amplia, mismas que construyen en relación con los otros con los que las comparten, para de esta manera satisfacer las demandas de comunicación y equilibrio aparente dentro de dichos grupos a los que pertenecen. Posteriormente pasa a hacer una serie de anotaciones sobre las actitudes de los grupos indagados, haciendo énfasis en que tanto los sacerdotes como los padres de familia consideran de manera ambivalente al profesor, pues valoran su labor, pero lo perciben como una actividad y labor no dignificada y con ciertas deficiencias. Sin embargo la actitud del profesor hacia si mismo es más bien idealista o romántica, pues la relacionan con la vocación, lo bello de ser maestro, la profesión más bonita, aunque también se manifestaron actitudes de pesimismo y conformismo, es decir, actitudes contradictorias.

1.8.3. Las representaciones sociales en eventos académicos.

- Primer Coloquio Nacional: Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos.

Este evento fue realizado en la Antigua Escuela de Medicina, en la Ciudad de México, del 16 al 18 de Octubre del 2002, el cual se fundamentó en la premisa de que dentro de la investigación educativa reciente se hace necesario,

"... el reconocimiento de que las prácticas escolares se encuentran mediadas por una serie de creencias, concepciones, representaciones e imágenes que los actores elaboran y proyectan en sus prácticas diarias" (Memorias del primer foro. 2002. s.p.)

Por lo cual se organizó para recuperar las investigaciones que en este sentido recobran dichas pretensiones; así, se admite que se recibieron cerca de 100 ponencias de las cuales se presentan en la memoria publicada, un total de 67 por haber presentado resultados de investigación, las cuales fueron organizadas en cuatro campos temáticos, a saber:

- Representaciones, donde se agruparon 25 ponencias.
- Imaginario, de las cuales se dictaminaron 23 trabajos.
- Cotidianeidad con un total de 11 investigaciones e,
- Identidad, con 8 ponencias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para efectos de este trabajo, nos interesan recuperar las investigaciones prioritariamente de los dos primeros campos. Con relación al primero, debemos de decir que siete de esos trabajos se ubican en la educación superior, tomando a los estudiantes principalmente como sus sujetos a indagar, donde temáticas como la gratuidad, la autonomía, el sistema abierto, el trabajo en el laboratorio, etc., se pueden encontrar en ella; de otro lado, se hace referencia a seis ponencias que se enfocan a dar cuenta de fenómenos como la representación de la institución,

de la inteligencia, la conducta, del espacio cotidiano, etc., dentro de la educación básica (prioritariamente en infantes de primaria); otros trabajos se remiten a aspectos mas bien teóricos como aquél que hace referencia al enfoque de las representaciones sociales en la investigación educativa en México, o el que se refiere a la representación e identidad.

Una serie de investigaciones han considerado al maestro como fuente de información y análisis, dentro de ellas se encuentran por ejemplo la que se refiere al papel de las representaciones en la construcción del pensamiento del maestro cuando hace la planeación de la enseñanza, o las representaciones de las maestras desde una perspectiva de género otra que se enfoca a los profesores principiantes. También se encuentran trabajos que se refieren al sida, el sentido del trabajo y la ignorancia entre otros.

Finalmente encontramos dos trabajos que se enfocan al nivel que nos interesa, que es la escuela secundaria, donde se presenta el documento de Rafael Chirino Ovando de la Universidad Autónoma de Chiapas, acerca de las representaciones sociales de los profesores de secundaria acerca de la evaluación escolar, aún cuando el documento señala que se pretende acceder a las representaciones de los profesores del bachillerato también, con la finalidad de establecer comparaciones en función de la academia, formación, antigüedad, nivel educativo y experiencia docente. Otro trabajo mas es el de Manuela Guadalupe Molina Ramírez, de la UPN, denominado "Representaciones sociales de las relaciones familiarísticas de los adolescentes de escuela secundaria." Dicho trabajo da cuenta desde una perspectiva sociológica de las representaciones de las relaciones familiarísticas, que corresponde a un nucleamiento colectivo, en donde se puede dar la experiencia individual y la social para conformar la representación susodicha, considerando al adolescente como un ser inserto en una vida cotidiana de intenso cambio en donde la realidad virtual y los grupos de pares tienen una gran influencia en la construcción de estas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro del campo del imaginario, se encontró el trabajo de Manuel Cacho, de la UPN 113, León, sobre "el imaginario del buen maestro en los profesores de primaria", donde se toman en cuenta para este análisis las trayectorias formativas y laborales de 15 profesores para la interpretación de este objeto que se asemeja al que nos ocupa en nuestra investigación, aunque obviamente se ubica en un nivel distinto.

Dentro del cuerpo del resto de los trabajos solo encontramos en este nivel educativo, un par de indagaciones más: el de Moisés Ruiz Ledesma del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en torno a "Las actividades cotidianas de los profesores de Matemáticas en la escuela secundaria y sus concepciones respecto a esta ciencia, su enseñanza y aprendizaje", el cual fue realizado en Guadalajara en función de la sociología de la cotidianidad, y en el cual se encontró una relación dialéctica y compleja entre las concepciones de los profesores de Matemáticas de este nivel y sus actividades cotidianas en el aula. También se encuentra a Alejandro Reyes Juárez, quien desarrolla en su ponencia la problemática de la deserción en la escuela secundaria como un problema de vida cotidiana en el cual existe una indefinición de los alumnos en torno al papel de dicha escuela en su vida actual y futura, así como un rechazo manifestado por diversas actitudes de los otros actores de este nivel a los alumnos y alumnas que no cumplen con las expectativas que se han puesto en ellos.

Como se puede observar, este coloquio denota algo conocido: la escuela secundaria sigue siendo un ámbito poco analizado desde la investigación educativa que se realiza en el país, por lo cual la pertinencia de nuestra investigación adquiere mayor relevancia, pero además se muestra como una urgencia dar a conocer los procesos subjetivos de los actores que en ella inciden, maestros, alumnos, directivos e incluso padres de familia, pues de esta manera se estarían conociendo mas a fondo los reales pensamientos de ellos con relación a los diferentes aspectos que han hecho de este nivel y de la formación de sus profesores, un agudo problema.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La sexta conferencia internacional de las representaciones sociales.

En este evento realizado del 27 de Agosto al 1 de Septiembre del 2002 en la universidad de Stirling, Escocia, se presentaron un total de 245 ponencias con diversas temáticas, las cuales fueron agrupadas en líneas particulares como fueron: La democracia, El terrorismo, creencias, ideología y representaciones sociales, subjetividad y representaciones sociales, sexualidad, culturas, clientes y profesionales, la pobreza, medicina, procesos comunicativos, contexto y tiempo, individualismo y contextos culturales, la vida diaria, identidad social, políticas, guerra y conflictos, ciencia y tecnología, libertad, adicciones, memoria colectiva e historia, exclusión social, psicopatología y otras mas. Sin embargo, aunque el espectro de objetos analizados en este enfoque en el ámbito mundial ha sido cada vez más amplio como puede observarse en lo anterior, la educación ha tenido en esto un lugar también, pues en este evento se presentaron 15 trabajos sobre este aspecto, de los cuales no era de Canadá, uno de Suecia, dos fueron de Venezuela, tres de México y el resto de Brasil, lo que denota la importancia que en este país se ha dado al estudio de este fenómeno desde la perspectiva de las representaciones sociales.

Ahora bien, algunos temas tratados en esta línea fueron sobre las voces de los profesores brasileños de Inglés, la cultura del alfabetismo y de un aprendizaje continuo, representaciones del docente acerca del estudiante de escuela pública, la indisciplina escolar, políticas públicas, adaptación escolar, la gratuidad de la educación en México, la interacción pedagógica, la actividad profesional de profesores de universidad y el neozapatismo, así como la que este trabajo sostiene como objeto (saberes y cualidades pertinentes para la formación y práctica del docente de secundaria).

Se pudo apreciar en este evento que las metodologías empleadas para el tratamiento de los diversos temas en general, fueron más de corte cuantitativo con tendencias descriptivas, siendo las excepciones los trabajos de los brasileños

principalmente; no así de los venezolanos en el caso de Latinoamérica, que se han enfocado a la búsqueda y descripción del campo de la representación y si acaso a las actitudes, dejando de lado la información y aún más importante, la interpretación de lo social en las representaciones que usualmente se omite. Por otro lado, además de la diversidad de temáticas, se apreció una diversidad también de fuentes de información que en la mayoría de los casos, se descontextualiza de la vida cotidiana y social, dando como resultado, investigaciones descriptivas que poco aportan a la teoría, pues no dan cuenta de cómo nacen, se desarrollan y evolucionan estas representaciones en función de los contextos donde se desarrollan, nos referimos particularmente a una serie de trabajos como los de Mireya Lozada (Venezuela), que analiza una página web sobre jóvenes y a partir de ahí realiza un análisis de las representaciones de los mismos hacia diferentes aspectos, haciendo para esto el uso del término ciber ciudadano; en otro de María Auxiliadora Branchs y colaboradores, se da cuenta de las representaciones de los venezolanos hacia el terrorismo, fundamentándose para ello en las notas de un periódico en específico, lo cual se toma cuestionable por lo anteriormente dicho; de la misma manera se analizan programas de televisión y otros medios, pero no se considera (lo cual el mismo Moscovici cuestionó como espectador en una de estas conferencias) la interpretación de lo social y su impacto en la construcción de las representaciones.

1.8.4. Conclusiones.

Podemos confirmar de inicio que en nuestro país se está desarrollando un amplio movimiento que pretende rescatar la subjetividad de los actores involucrados en diversos procesos humanos, toda vez que se ha pensado que ya es tiempo de considerar estos procesos y no sólo los productos, debido a que el conocimiento de ellos resulta más importante de lo que se pensaba anteriormente, pues el humano actúa en función de sentidos y significados que deben ser considerados para el análisis y comprensión de cualquier fenómeno, de tal manera la

interpretación de las representaciones sociales resulta ser una importante herramienta para el logro de estas pretensiones. Todo esto lo podemos notar en las investigaciones analizadas, pues todas ellas independientemente del objeto y de su metodología, pretenden rescatar estas intenciones originales. Si bien es cierto algunas no logran en su totalidad esto, pues como se ha visto, se quedan en el nivel descriptivo de la imagen o hasta de las actitudes, sin acceder a los significados o sentidos, o a la búsqueda de la interpretación de lo social de las representaciones, pues al no vincularlas con las condiciones de vida cotidiana, dejan de lado esta gran riqueza de material que le proporcionarían al autor una inmensa posibilidad de contextualizarlas.

También podemos decir que este tipo de investigación comienza a salir de sus reductos originales (la psicología social) para trasladarse cada vez más a diversas áreas del conocimiento social como son la pedagogía o la sociología misma, sin embargo hay que señalar que las diferencias en la forma de trabajar este enfoque, aún cuándo las fuentes de las representaciones sociales son las mismas normalmente (Moscovici, Jodelet, Abric, etc.), difiere en gran medida en la licenciatura o maestría en psicología social de la que se realiza en pedagogía o sociología, ya que en la primer área se evidencia que los objetos se encuentran asociados obviamente a sujetos o actores involucrados en problemáticas que la psicología considera o trata como propias (enfermos mentales, violadas o violados, ancianos, jubilados, SIDA, matrimonio, poder y otros; aunque estos y algunos otros objetos se relacionan con la sociología pues ambas disciplinas se relacionan estrechamente. Mientras que en la pedagogía se aprecian objetos asociados al área educativa y en la sociología la única tesis registrada es la de Ravelo que se asocia con los procesos de salud-enfermedad, una temática muy ligada a la sociología de la salud. Pero la diferencia más importante radica en las metodologías por las cuáles se encuentra, procesa y presentan los resultados o las representaciones sociales.

Podemos apreciar claramente como en el desarrollo de este apartado hemos ido procediendo a dar cuenta de los trabajos que realizan su investigación desde lo

más cuantitativo- descriptivo hasta lo más cualitativo-interpretativo, encontrando un punto intermedio en el que ambas posibilidades metodológicas confluyen. A la primer sección corresponden el trabajo elaborado por Uribe, Silva y Juárez (2000) denominado "Política Y Democracia". Presentado en el texto *Develando la Cultura*. Otro más es el de Hernández y García (1986), cuyo título es el de "Representación Social De La Jubilación", también el de Magaña, Romero y Villa (1987), cuyo título es "Representación Social", sin mayores datos, pero que trabaja acerca de las representaciones sociales que los sujetos tienen en función de los medios de comunicación masivos. El trabajo de García, Alqueira y Mendrano (1988), se llama "La Representación Social de la Salud y la Enfermedad Mental", y lo encontramos en esta lógica, al igual que el de García, Mondragón, Quezada y Villegas denominado "La Representación Social de la Mujer Violada en México". Otro más en esta línea, pero de la Universidad Autónoma de Puebla es el de Paulina Robles (2000), cuyo título es "La Representación Social de la Autoridad en Obreros y Profesionistas". De ellos hemos abundado anteriormente.

Por otra parte encontramos investigaciones que se desarrollan bajo parámetros cuantitativos y cualitativos, tales son los trabajos como el de Guevara Martínez (1996) denominado "Los Símbolos Furtivos De La Excelencia Académica: Estudio De Las Representaciones Sociales De La Excelencia En La Universidad Mexicana" de Puebla también, aunque con procedimientos más cargados hacia lo cuantitativo, emplea algunas técnicas de análisis de los discursos plenamente cualitativas, pues lo que intenta es rescatar la subjetividad. También en esta lógica, pero más balanceado es el trabajo de Andrade (1999), titulado *Las Representaciones Sociales De La Calidad Educativa En Alumnos Y Profesores De Postgrado*, el cual presenta para obtener el grado de maestro en psicología social en la UNAM. Una investigación que también emplea procedimientos cuantitativos y cualitativos en su análisis de datos es el trabajo de tesis de Antonio Peña Aguilar (1997), que presenta para obtener el grado de Maestría en Psicología social en la UNAM y que se denomina "La Representación Social del Poder por Estudiantes de Psicología".

Finalmente, con procedimientos eminentemente o pretendidamente cualitativos y a la vez, (no por coincidencia, sino por el tipo de formación recibida en las carreras cursadas de otras áreas del conocimiento, como son de pedagogía o sociología, tenemos el trabajo de Ravelo Blancas (1998) para obtener el grado de Doctor en sociología en la UNAM, denominado "Representaciones Sociales De Los Procesos De Salud - Enfermedad En Obreras Del Vestido De La Ciudad De México". Las dos investigaciones de maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM de López (1994, 1998) denominados respectivamente "Las Representaciones Sociales De Los Profesores Sobre Sus Procesos De Formación Docente Y Su Práctica Educativa En El Bachillerato ". Y "El Profesor; Su Educación E Imagen Popular"; también tenemos los trabajos desarrollados en el texto develando la cultura, que son: en primera instancia de Arruda (2000) "Representaciones Sociales Y Cultura En El Pensamiento Ambientalista Brasileño"; Silvia Valencia (2000) realiza un análisis en esta lógica interpretativa acerca del "Amor Y La Elección De La Pareja". También se presenta la investigación de Alfredo Guerrero (2000) sobre "La Noción De Igualdad En La Cultura Mexicana" y un importante aporte de Clariza Prado de Souza (2000) que titula "Develando La Cultura Escolar"

Finalmente otro criterio empleado en el desarrollo de este capítulo también nos da la pauta para elaborar conclusiones al respecto, existen investigaciones que abordan como objeto de las representaciones sociales aspectos ajenos a la educación, como se ha podido apreciar, este es el caso de la mayoría, pero cabe destacar como cada vez más esta problemática es más trabajada aún desde posiciones no pedagógicas, de hecho, de las 17 investigaciones descritas, seis se hayan ligadas de una u otra manera a aspectos educativos, aunque algunas más bien con articulaciones derivadas de la elección de los sujetos más que de la problemática como el de Peña (1997) sobre las representaciones sociales del poder en estudiantes de Psicología, o el de Guevara (1996) sobre la excelencia, de ahí en adelante los demás están claramente enfocados a esta temática.

En suma consideramos que este enfoque va ganando terreno con procedimientos plurimetodológicos en diversas áreas del conocimiento humano y que los objetos educativos aún son demasiado poco estudiados por este tipo de teoría, por lo cual la pertinencia de este trabajo es por demás obvia, pues conocer las representaciones sociales de los actores directos de los procesos educativos redundaría en una mejor comprensión de ellos. Cabe aclarar que el trabajo de López (1994) sobre las RS de la formación docente es un buen antecedente para este otro que realizamos, pero que no se vincula con el objeto nuestro que es sobre los saberes para la formación docente, y que las condiciones en que cada una de las investigaciones se realiza son distintas por lo cual no puede haber en ningún caso posibilidad de que los resultados o los mismos procedimiento se puedan reiterar.

Consideramos que algunas carencias en el uso de esta teoría son:

- Que se están orientando múltiples investigaciones, particularmente de la psicología social, hacia la mera descripción de las dimensiones de las representaciones sociales de manera separada, en detrimento de una interpretación a las mismas, usando procedimientos predominantemente estadísticos.
- Una ausencia de contextualización que permita interpretar desde la vida cotidiana de los grupos analizados, a las representaciones obtenidas, es decir, se considera el aspecto representacional, pero se deja de lado el social.
- Observamos que esto último ocurre en particular en ciertas disciplinas mas que en otras (psicología predominantemente) y en algunos espacios mas que en otros (Venezuela por ejemplo).
- En algunos casos se han comenzado a analizar las representaciones sociales sin sujetos concretos (páginas web, periódicos, programas de televisión), con lo cual se pierde la posibilidad de conocer la vida cotidiana del grupo de donde emerge y para el cual emerge la representación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 2.
LOS
ENFOQUES DE
LA FORMACIÓN
DOCENTE.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

2.1. Introducción.

Los especialistas del tema han realizado diversas interpretaciones en torno a los modelos, enfoques, tradiciones, paradigmas y otra serie de términos que se han empleado para realizar una elaboración típica ideal al estilo weberiano, de la formación docente. Cada uno de estos conceptos responde a perspectivas diferentes, unos creen que son modelos en tanto que rescatan a fuerza de un proceso de abstracción más o menos prolongado y sistemático, las características generales de estos tipos; otros creen que son tradiciones en tanto que estos tipos son formas consensuadas de teoría y prácticas utilizadas en muchos espacios y tiempos. Otros más creen que en realidad son paradigmas usando el término que Kuhn pone de moda para caracterizar a las ciencias y sus diferentes corrientes o enfoques y que el mismo puso en cuestionamiento constante en sus obras posteriores.

Para Diker y Terigi (1997):

"... resulta útil pensarlos como tradiciones, es decir como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (110).

Conciben al respecto las siguientes tradiciones de formación docente:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio.
- La tradición normalizadora-disciplinadora.
- La tradición academicista.
- El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista.
- La concepción humanista o personalista.
- La concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación.

Por otra parte Chehaybar y colaboradores (1996), consideran que la formación docente va unida siempre a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de práctica educativa, que a su vez se verán concretadas en los currícula de formación docente; así para ellos, los tres tipos esenciales de esta son:

- La formación tradicional.
- La formación tecnológica y,
- La formación crítica.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Al respecto concuerdan dichos modelos con los proyectos de IES que Hirsch (1998) ha detectado y caracterizado en tres grandes vertientes:

- a) Proyecto tradicional y conservador. Busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado.
- b) Proyecto modernizador. Generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios.
- c) Proyecto democrático. Poco definido y que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior.

La primera orientación funciona en algunas facultades y escuelas que conservan métodos tradicionales de enseñar y aprender y defienden los reglamentos y principios que gobiernan a las universidades desde hace varias décadas, sin promover los cambios y la amplitud de la participación de los sectores cada vez más mayoritarios de los centros de estudio.

Los lineamientos del proyecto modernizador del Estado, que se introduce a partir de 1968, son la búsqueda de eficacia y de racionalidad en las universidades; las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas, la priorización de las áreas científicas y, en especial, técnicas del conocimiento; el énfasis de las concepciones tecnológicas en las áreas sociales, la búsqueda de implantar una planeación centralizada; el dominio

que ha adquirido el control administrativo y burocrático frente a las problemáticas académicas, y el énfasis en la productividad y en una vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país.

Frente a las políticas de restricción y desviación del ingreso a las universidades, el proyecto democrático considera que la "masificación" de la enseñanza superior el desempeño de los egresados no se debe únicamente a la masificación, sino al modelo de desarrollo dependiente adoptado por el gobierno.

La búsqueda de proyectos alternativos presupone la preparación y participación de los egresados con innovaciones curriculares significativas relacionadas con la problemática social; la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones que afectan los proyectos académicos; la planeación democrática que incluya a todos los sectores que trabajan en las universidades, y la priorización de lo académico frente a las decisiones administrativas.

Ahora bien, entrando de lleno al campo de lo que es e implica el proceso de formación escolarizada que ocupa nuestra atención, debemos decir que para Ferry (1990) la formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos; esto aplicándolo al caso de la formación docente, lo ubica en tanto que el docente mismo es quien debe procurar su transformación, para ellos afirma que debe existir una formación doble (que sea académica y pedagógica), una profesional y una formación de formadores, además, distingue tres modelos en este último proceso: Uno centrado en las adquisiciones, preocupado sustancialmente por los resultados observables y medibles, inspirado en el conductismo; uno centrado en el proceso, donde se privilegia la experiencia para el logro del desarrollo personal, a través de tutorías y consejerías de expertos; y otro en el análisis que se funda en lo inesperado y no controlable del acto educativo, se fundamenta en la premisa de desestructurar para posteriormente reestructurar el conocimiento del docente a través de una articulación de la teoría

y la práctica. Ferry en este sentido, distingue cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes:

- El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia con las funciones que le ha asignado la sociedad y en este sentido por crear docentes que generen o promuevan el cumplimiento de dichas funciones.
- El científico que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes, esto es, para que los docentes den respuesta "científica" a todos los problemas que les emergen en su práctica.
- El enfoque tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.
- El enfoque situacional, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el enseñante y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se problematiza y se intenta comprender, explicar para así actuar en consecuencia, considerando para ello que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, contextualizado y evidentemente particular.

También concibe la existencia de tres modelos para la formación docente en función de la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden y que tienen que ver con la relación entre la teoría y la práctica, estos son:

- El modelo centrado en adquisiciones, que pone el acento en la adquisición de conocimientos teóricos de la disciplina y los conocimientos psicopedagógicos necesarios para el desempeño docente.
- El modelo centrado en los procesos, donde la práctica es lo importante y el conocimiento se adquiere en ella.
- El modelo centrado en el análisis, que ponen el énfasis en la capacidad de observar y de investigar las situaciones escolares para lo cual, no se

desdeña el uso de las teorías psicopedagógicas que permiten interpretar dichos fenómenos.

Para Liston y Zeichner (1993), las investigaciones que sobre los docentes se han elaborado, conducen a la creación de dos perspectivas, una "sombria" que considera al trabajo docente como espontáneo, improvisado, sin maestría técnica ni conocimiento profesional, con un exceso de subjetividad en la toma de decisiones, etc. A tal línea corresponden los trabajos de Jackson (1990) por ejemplo, que concluyen que la cultura docente es inmune a la reflexión profunda; por otra parte, esta una visión "elogiosa", que concibe al trabajo docente como producto de un conocimiento basado en un sólido manejo de la práctica derivada de la experiencia, lo que se califica como permanente y fiable, estos sostiene que:

"... la visión sombría concede demasiado valor al conocimiento científico. Orientado a la investigación y no el suficiente a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes" (86).

Conciben dos conjuntos de tradiciones educativas que se vinculan con los modelos de formación docente, por un lado, la primera de ellas se encuentra encuadrada por lo histórico y consideran las tradiciones académica, de la eficacia social, desarrollista y reconstruccionista social; el segundo conjunto, más desde una perspectiva político-ideológica, considera a las tradiciones conservadora, progresista y radical. Intentando unificar ambas tradiciones, la académica se corresponde con la conservadora, la de la eficacia social y desarrollista con la progresista y la reconstruccionista con la radical; así en la formación de docentes se conciben tres grandes enfoques:

- El académico-conservador que concibe al papel del profesor como el de transmisor y reproductor de conocimientos, valores y actitudes.
- El desarrollista-progresista o de la eficacia social. Que considera al profesor desde una perspectiva racional-instrumental, donde se pretende que conozca principios "científicos" modernos de la enseñanza para controlar los procesos de aprendizaje en sus alumnos.

- El reconstruccionista social o radical, que es donde los autores se sitúan, que se liga a una concepción del profesor como un investigador de su práctica educativa.

Pérez Gómez (en Porlán y Rivero.1998), por su parte, reconstruyendo las ideas de los autores anteriores, considera dos perspectivas, tomando como criterios para su clasificación a los modelos de enseñanza y la imagen de profesor que se pretende lograr, estos son, a saber:

- La perspectiva académica, que corresponde con el modelo tradicional de enseñanza y cuya pretensión es la eficacia en el proceso de transmisión de los conocimientos que ha acumulado la humanidad, concibiéndose al docente como un especialista en la disciplina. En esta misma perspectiva se reconocen dos tendencias, el enfoque enciclopédico, que resulta en una visión lineal de transmisión de los conocimientos del profesor al alumno, siendo el siguiente enfoque el comprensivo, el cual resulta ser un tanto más crítico, pues se considera en la transmisión de los conocimientos una serie de ventajas y desventajas de los mismos, que el profesor también transmitirá a sus alumnos.
- La perspectiva técnica, que se entiende como la aplicación rigurosa del conocimiento científico en el área psicopedagógica, a la práctica docente

Imbernón (1998) por su parte, distingue tres orientaciones conceptuales de la formación docente:

- La perennialista, que se asocia a lo que atrás hemos denominado como tradicional.
- La racional técnica. Basada en el conocimiento científico instrumental.
- Orientación basada en la investigación de la práctica, también mencionada antes.

Por otra parte distingue derivadas de estas orientaciones, varios modelos de formación permanente del profesorado: orientado individualmente; de

observación-evaluación; de desarrollo y mejora; de entrenamiento institucional; de investigación y; de cultura profesional. Por su parte, propone un modelo basado en la investigación sobre, con, para y desde el profesorado, de lo cual abundaremos más adelante.

Para Contreras (1997), los modelos de práctica docente con los cuáles se relacionan los de la formación, son tres fundamentales en la actualidad:

- El racional técnico o del "experto infalible", que concibe a la docencia como una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
- El del profesional reflexivo, que se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar su práctica para comprenderla y mejorarla.
- El del profesor como intelectual crítico, que se fundamenta en las concepciones emancipadoras de la escuela de Frankfurt y pretende que el docente se comprometa en su labor con la liberación de los hombres.

Sin abundar más en estas caracterizaciones, pues en adelante lo haremos pero con una percepción más individual, aclararemos que todas ellas coinciden en lo más y difieren en lo menos, pero que no han elaborado un esfuerzo sistematizador de las concepciones que las sustentan, lo cual intentaremos desarrollar a continuación.

Independientemente del concepto que se emplea por estos diversos autores, en este caso, queremos considerar el concepto de enfoques en tanto que nos remite a una posición teórica (que por supuesto extrae de las diversas realidades las características esenciales de este fenómeno) de la formación docente que incluye diversas percepciones de la misma, entre las que consideraremos las siguientes:

Una concepción epistemológica, toda vez que cada enfoque implícita o explícitamente mantiene una idea acerca de cómo se genera el conocimiento en el docente a formar, además aquí se considerará el interés que dicho enfoque sostiene con relación al conocimiento, retomando para ello la teoría de los

intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, que darán luz en torno a las pretensiones que el enfoque tiene con relación a los resultados de la formación misma; Por supuesto, debemos enfatizar que dicha concepción puede ir acorde con las formas concretas de realizar las prácticas educativas en este proceso. Dichos intereses son los técnicos, prácticos y emancipadores, que constituyen las maneras de hacer ciencia en la actualidad y que corresponden cada uno de ellos a maneras diferentes. El interés técnico, corresponde a la forma empírico-analítica; el interés práctico corresponde a la histórica-hermenéutica y el interés emancipador a la crítica. Hay que aclarar, que estos intereses no necesariamente son exclusivos del conocimiento, también pueden denominarse intereses constitutivos de la acción y es en ambos sentidos como pueden utilizarse para el análisis del currículum, ya que todo sujeto participe de la acción educativa, tiene ciertos intereses hacia el conocimiento, sean las autoridades, docentes o estudiantes y aún los mismos padres o comunidad escolar; y del otro lado, estar en una escuela implica una serie de acciones que son guiadas por ciertos intereses y es en este sentido donde se puede interpretar lo que los sujetos realizan o quieren realizar en este contexto.

"El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Habermas denomina a esta orientación interés técnico."(Grundy. 1991. pp. 27)

Este tipo de interés sobre el conocimiento es el que ha predominado en los últimos siglos, surgió con el capitalismo y con los capitalistas a quienes convenía conocer para transformar o controlar la naturaleza y sociedad, la ciencia en este sentido, se transforma en tecnología y técnica, no vale otro significado de esta palabra y actividad.

Según Habermas (1992), el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico); el interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en

el saber empírico. Como la ciencia empírico-analítica se ocupa de identificar las irregularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción basadas en estas regularidades. Podemos presumir que esta sea la premisa subyacente a gran parte de la investigación educativa.

Si el interés técnico se preocupa por el control, el práctico se orienta hacia la comprensión, pero no una comprensión destinada a la formulación de reglas o conocimientos para poder manipular y manejar el medio sino:

"... de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no contemplado con el ambiente para sobrevivir" (Grundy. 1991. 30).

Así queda claro que el saber que orienta esta acción no es objetivo, sino subjetivo, además que la acción con el ambiente no es sobre él, sino con él.

Y puesto que Habermas considera que los sujetos son seres racionales, cuándo menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo, Grundy se pregunta cuáles son los intereses que este autor considera más puros y se contesta: los intereses por la emancipación. Para Habermas la emancipación significa "...independencia de todo lo que está fuera del individuo" (Grundy. 1991. pp. 35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, este teórico identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. Por supuesto, la libertad del individuo no está ajena a los demás, de allí que la emancipación este en esta concepción, ligada a los conceptos de justicia e igualdad. Ahora bien, la emancipación de acuerdo a Habermas implica un proceso de auto reflexión que es

"...a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprende por sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no

sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa."(Grundy, 1991, pp. 35).

De estas premisas, podemos partir para el resto de los elementos a considerar que serán de utilidad para categorizar a los enfoques de la formación docente.

- La concepción sociológica, en tanto que todo enfoque emerge en un contexto social específico al cual pretende responder, creando en el docente los elementos necesarios que se adapten a los requerimientos que la sociedad exige, así se hace imprescindible interpretar a qué intereses está respondiendo determinado enfoque y en qué condiciones se desarrolla, a qué paradigma sociológico corresponde y de qué manera esta versión de la realidad social se vincula con la pretensión formativa del docente, toda vez que se distinguen teorías del conflicto y del consenso, del cambio y del orden, pero además una gama de interpretaciones que corresponden a la cotidianidad de la vida social y que conforman nuevas líneas de pensamiento.
- La concepción de formación es importante en la medida en que dentro de ella se encuentra implícita la percepción de docente a lograr, la concepción epistemológica y la sociológica también.
- Concepción de educación, que tiene que ver con la manera en que se concibe al acto educativo formal y sus pretensiones, conlleva una percepción de hombre, de alumno, de aprendizaje y de enseñanza e incluso de evaluación.
- La concepción de docente es entonces lo obvio a continuación, pues es en esta donde se manifiesta todo lo anterior, resolver las interrogantes de ¿qué es un docente?, ¿Que papel debe fungir en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuáles son las competencias, habilidades y capacidades que debe tener?; entre otras que son importantes a considerar en este aspecto.
- Metodología del proceso de formación docente. Este aspecto, que ha sido tratado de manera más amplia por la mayoría de los especialistas, refleja quizá todo lo anterior, pero solo de manera latente, nos parece que

siguiendo la lógica presentada, se podría llegar de manera más adecuada a este último aspecto que se refiere a la manera en que estos enfoques se han cristalizado de manera concreta en prácticas diversas de formación de docentes. Sin embargo aunque se presenta en este caso como el último aspecto, lo desarrollaremos en cada enfoque en primer término, toda vez que da luz en torno a los siguientes, no sin antes aclarar que en este puede haber diferentes propuestas que incluso lleguen a ser o tener contradicciones con algunos de los demás aspectos considerados.

Para la elaboración de esta caracterización analítica, consideraremos cuatro enfoques que se corresponden con la mayoría de las clasificaciones ya aludidas, y que intentan condensarlas, además de que cumplen con los criterios que se han señalado para ser pensados como tal. Tales enfoques son: el tradicional, el racional técnico, el reflexivo y el crítico-emancipatorio, que a continuación desglosaremos.

2.2. El enfoque tradicional.

2.2.1. Metodologías.

Este corresponde con la orientación perennialista de Imbernón (1998), la cual considera al conocimiento como único y definitivo, se basa en la idea de que la formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder.

"Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste con relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, o sea de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación con relación al buen dominio de los contenidos de esta. El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros" (37).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por supuesto que este modelo tiene una vinculación directa con la historia de la educación formal, particularmente en las universidades, donde desde la edad media, cuna de estas, el sujeto que domina un saber se convierte automáticamente en maestro de su arte o saber, en este modelo el profesor se convierte en tal mediante un procedimiento de corte artesanal, trabajando al lado del maestro que ejercía la profesión. Santoni, en su "Nostalgia del maestro artesano" (1996), describe y explica de manera detallada como era esta formación, aunque en el ámbito general y no específicamente en el docente, de quien ciertamente toca aspectos variados, afirmando por cierto que desde hace algunas décadas existe una nostalgia o añoranza por esa educación basada en el hacer y en la supervisión del maestro.

De hecho, afirma Chehaybar y colaboradores (1996) que este tipo de formación es aún muy importante y políticamente favorecida, pues:

"se privilegia el apoyar económicamente los estudios de posgrado en la disciplina como único criterio de formación, sin tomar en cuenta que la docencia es una actividad construida en los ámbitos pedagógico y social" (29).

2.2.2. Fundamentos epistemológicos.

Es claro que este enfoque se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, esto en momentos anteriores ocurría a través de la formación artesanal previamente comentada, aunque actualmente sigue ocurriendo que los profesores noveles retomen modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros de los que aprendieron la disciplina, lo que aunado a la constante implementación de pruebas de ensayo-error, den como resultado una formación basada en la experiencia docente misma. La teorización es vista como algo inútil y se practica poco. Lo importante es la experiencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2.3. Fundamentos sociológicos.

El modelo artesanal surge desde la edad media y con el desarrollo del capitalismo comienza a entrar en crisis en la mayoría de las ocupaciones, incluyendo obviamente la del docente, esta modalidad educativa sirvió en su momento para formar a los recursos humanos necesarios para satisfacer las necesidades que para entonces eran raquíticas en su contexto, mismas condiciones que hoy son diferentes a excepción de la necesidad de reproducir constantemente las ideologías de una profesión u oficio. Así, esta forma de transmitir conocimientos ha sido hoy en día reusada para lograr este propósito reproductorista, sin embargo no existe una corriente o paradigma sociológico que sustente a esta práctica tradicional de la formación docente.

2.2.4. Concepción de formación.

La formación es considerada aquí como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, donde lo que se pretende es lograr en él, el dominio del arte, oficio o profesión, en el caso del docente no se puede hablar totalmente de que sea una u otra de estas categorías de acuerdo a los diferentes autores, aunque la pretensión en este proceso de formación es su profesionalización precisamente. El sujeto que se inserta en la docencia, se va formando en ella a través de la práctica, del hacer, a veces, al principio sobre todo, tutelado, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias.

"La enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: Se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo." (Diker y Terigi: 1997: 113)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo hay que reiterar aquí que la formación en este caso se centra no en lo pedagógico, sino en lo disciplinario, en el manejo de las asignaturas a enseñar y de sus contenidos, lo cual también ocurre en la práctica constante.

2.2.5. Concepción de educación.

Con relación a este punto, podríamos hablar mucho, pues la escuela tradicional ha sido tratada en diferentes espacios y por diversos especialistas, pero para los fines de esta investigación, mencionaremos solo los rasgos que consideramos más relevantes de la misma. Podemos afirmar que la concepción de educación formal que este enfoque sostiene en la actualidad se puede resumir en una serie de características que son:

- Un excesivo papel directivo del docente que se asume como el portador del poder en el aula, esto es el magistrocentrismo, que además implica un poder por el saber. De lo cual hablaremos en el siguiente apartado de manera más amplia.
- Un papel muy limitado del alumno en la toma de decisiones, lo que lo reduce a adoptar un papel pasivo, receptivo y disciplinado en el proceso de escolarización total.
- Mantenimiento de una disciplina dentro y fuera del salón que a decir de Gilbert (1994) son muchos y variados los mecanismos para lograrla:

"... las sanciones, recompensas para los buenos, como los buenos puntales, la cruz o el cuadro de honor... las notas de mérito; castigos para los malos: la puesta en rodillas, símbolo de humillación (tan opuesta a la cruz de honor glorificante), el bonete de burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención por penitencia, las copias... el trabajo suplementario (tan revelador)... son asimismo las presiones psicológicas... emulación, exhortación, juramentación, invocación del honor, evocación de un porvenir mejor... el deber de complacer a los padres, a los maestros..." (56)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Seguramente que estos mecanismos no son empleados del todo en la formación de docentes, pero no se dejan de emplear en formas quizá más sutiles en las prácticas escolares y definitivamente que el docente debía de conocerlos.

- Se le ha catalogado a la educación tradicional por ser excesivamente teorícista, lo cual la desvincula de la práctica y la realidad por ende.
- Por ello se dice que se promueve una educación libresca, enciclopédica y por tanto repetitiva y memorística.
- De esto se desprende una actitud hacia el conocimiento poco crítica y en consecuencia acreativa en términos generales, pues como hemos dicho, depende del nivel educativo y de la escuela.
- La motivación del alumno se centra en estas escuelas a decir de Gilbert, en la obtención del diploma, que solía colgarse iluminado en la cabecera de la cama "... donde se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo" (1994. 59) No hay exceso en afirmar que el evento magno en una escuela es esta entrega y recepción de los documentos finales.
- Una utilización de métodos didácticos que se caracterizan por el excesivo papel protagónico y uso de poder por parte del maestro, que se complementan con evaluaciones caracterizadas por una reproducción del conocimiento a través de técnicas cuantitativas (pruebas) que denotan quien posee el poder en el aula y la escuela.
- Finalmente un producto esperado (concepción de hombre a. buscar) caracterizado por su disciplina, ordenado, pasivo, capacitado para el trabajo, competitivo y competente, nacionalista e individualista entre otros rasgos.

La educación desde este enfoque tradicional se vincula, pues, a necesidades sociales de reproducción donde la obediencia y el conformismo son pautas de comportamiento importantes en ese modelo, conviene pues conocer en que medida el profesor con su papel contribuye a recrear esta situación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2.6. La concepción del docente: el "magister dixit"

En este enfoque la enseñanza se concibe como una práctica de tipo artesanal, en la cual el maestro no está sometido a reglas de comportamiento, pues la enseñanza es una cuestión sencilla que consiste en transmitir sus conocimientos a un público que "se encuentra ávido" de ellos, afirma Imberñón (1998) que:

"el profesorado es un mediador entre el alumnado... y los contenidos culturales seleccionados por otros". (37)

Todo esto bajo la lógica de que el saber es poder. En este sentido es aplicable lo que Torres Santomé (1991), plantea en cuanto a que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden autoestablecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar y en donde:

- Los profesores saben mucho y los alumnos nada.
- Los alumnos requieren de aprender una serie de conocimientos que se acompañan de una estrategia metodológica fundamental: la exposición magistral que es reforzada con recursos didácticos como el libro de texto o en su defecto, en el caso de la formación de docentes, los libros, corrientes o autores que en un momento e institución determinada, son los dominantes y que por tanto no pueden dejar de ser revisados y necesariamente aprendidos, para lo cual un elemento importante es...
- Las evaluaciones que de acuerdo a las formas que adoptan, desvelan lo importante a lograr en los alumnos, quienes con más o menos velocidad, aprenden a reconocerlo y a adaptarse a las condiciones que los docentes imponen a través de ella, además de que por medio de estas, los docentes avalan los logros o denuncian las fallas.
- En esta modalidad el alumno tiene que autorreconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- Se recurre a medidas coercitivas para lograr la obediencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos los lleva a la calificación o descalificación del alumno bajo la lógica de la patología o la disfunción.

El docente en suma, se conforma como un ser omnipotente, con mínima capacidad de autocrítica y por tanto de transformación, es autoritario en exceso y concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, lo importante es ese conocimiento y lo Psicopedagógico es desdeñado.

2.3. El enfoque racional técnico.

2.3.1. Metodologías.

Este enfoque es el más predominante en la actualidad, ya que se desprende de toda una cosmovisión de la ciencia como la herramienta que todo lo podrá resolver y controlar, una idea derivada de la ilustración que define al proyecto moderno, en el cual se pretende erigir a la ciencia como la nueva modalidad de conocimiento validado, de hecho se concibe como la única legítima en este sentido. De ahí, se viene a expandir en una serie de situaciones como lo es la formación de docentes que se ve entonces dominada por esta percepción.

En este tipo de enfoque de la formación docente universitaria, que Díaz Barriga (1995) sitúa a inicios de los sesenta su implantación en nuestro país:

"... al profesor se le formaba básicamente en técnicas didácticas para que pudiera operar el plan elaborado por otros" (32)

Según Chehaybar y colaboradores (1996), este proceso de formación se fundamenta en la investigación, la cual se centra en el paradigma positivista, donde el método científico pretende encontrar conocimientos generalizables y aplicables en situaciones diversas, las estrategias de investigación pretenden desglosar el proceso de la docencia en las manifestaciones o rasgos más elementales a fin de conocerlos para que la formación docente se centre en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

desarrollar en los profesores las destrezas necesarias para dominar dichos rasgos, destrezas que se denominan competencias. Algunos ejemplos de esto son los cursos de microenseñanza, donde se señalan al docente las debilidades y fortalezas en el uso del discurso, materiales, técnicas, etc., todo lo cual forma parte de los recursos que este debe saber manejar desde una óptica científicista, donde a través de cursos de capacitación, posgrados u otros mecanismos deben de adquirirse para hacer la práctica más eficiente.

En suma, temas como:

"... el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual..." (Diker y Terigi. 1997: 115)

Caracterizan a esta etapa de furor planificador y objetivista en la formación docente universitaria.

Giles Ferry (1990), caracteriza a este modelo como el centrado en las adquisiciones, porque en él lo esencial es que las competencias se adquieran en un proceso que esta fundamentado en el conductismo y en la pedagogía tecnocrática fundada en objetivos donde la enseñanza es un oficio que se debe aprender, "un conjunto de técnicas que se deben dominar" (71) estableciendo un programa de formación con un repertorio de objetivos y contenidos desarrollados por los "expertos" para que el docente los aprenda y emplee:

"... cada habilidad se adquiere dentro del marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: la racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la postevaluación" (Ferry:1990:71)

2.3.2. Fundamentos epistemológicos.

Este enfoque se encuentra situado en una percepción del conocimiento que se asocia directamente con el positivismo, el cual pretende explicar para controlar o

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

transformar, pues como expresa Contreras (1996), se sustenta en la noción de racionalidad técnica, pues:

"... la idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica." (64)

Así, el conocimiento positivista de una parte, reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa - efecto que permite la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. De otra, reduce el conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos.

El aspecto fundamental de la práctica profesional lo define, por consiguiente, la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los problemas

Esta percepción parte del supuesto de que el conocimiento pedagógico disponible guía la práctica, proporcionando los medios para reconocer los problemas, así como las soluciones a los mismos. Disponemos por anticipado de un conocimiento claro de cuáles son los resultados deseados y de la forma en que se alcanzan:

"... lo que se olvida en este planteamiento es precisamente la formalización de los problemas, es decir, la configuración de cuál es el problema al que nos enfrentamos, cuál es su naturaleza, sus características; qué pretender dada la situación, qué decisiones adoptar. La práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos." (Contreras: 1996:69)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ferry (1990) al respecto afirma que el modelo centrado en las adquisiciones implica una concepción de la relación teoría-práctica donde esta última es sólo la aplicación de la teoría.

"La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios... distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan" (71)

Así, como se deja entrever anteriormente, la práctica docente es mucho más compleja que como lo plantea este enfoque, es variada, diversa, heterogénea y prácticamente única, por lo que es difícil de aprehender de forma generalizada; evidentemente, como docentes, cuando nos presentamos ante una situación que nos abre un dilema o problema, y que refleja un acontecimiento singular, nunca anteriormente vivido, por lo cuál ni siquiera alcanzamos a comprenderlo exactamente, no puede resolverse mediante la utilización de técnicas derivadas de la investigación aplicada. Ante situaciones de esta naturaleza, el profesorado ha de valerse de habilidades o saberes que bajo la racionalidad técnica, se han reconocido de mala gana su existencia.

2.3.3. Fundamentos sociológicos.

Ya en otro apartado se desarrolla la temática de la modernidad y sus supuestos de racionalidad instrumental que permea a los procesos sociales y en particular al de la formación de docentes, toda vez que este proyecto modernizador sigue siendo el hegemónico; además en ese mismo apartado se plantea como la profesionalización de la docencia se ha esgrimido como un instrumento ideológico de este proyecto para lograr una mayor eficiencia del proceso educativo que finalmente repercutirá en incrementos de la productividad y mayor desarrollo económico (o al menos es lo que se presupone desde estas percepciones). Con la implantación de este enfoque las políticas educativas de las IES se modificaron de manera que en el caso particular de México, se institucionalizaron una serie de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

medidas tendientes a "profesionalizar la docencia", lo cual a decir de Chehaybar (1996):

"... implicó establecer categorías laborales de tiempo completo y medio tiempo, con cláusulas de exclusividad en la tarea académica. Asimismo, se ha desarrollado una política de formación de profesores en el nivel superior, lo que ha traído como resultado la formalización, sistematización e institucionalización de este proceso" (30)

Estas tendencias no son, como se dijo antes, gratuitas, sino que se conforman a partir de un proyecto de sociedad y de una serie de teorías y corrientes que las sustentan y que son derivadas del mismo positivismo. Así, el funcionalismo se convierte en el sustento teórico sociológico de la formación de docentes universitarios en tanto que maneja los siguientes supuestos a decir de Hirsch (1998):

- La historia del capitalismo, requiere de la acumulación y transmisión del progreso, científico y tecnológico, la principal finalidad de la educación entonces es la de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, de acuerdo con las necesidades de la producción. Así la docencia es uno de los mecanismos necesarios para lograr dichos objetivos.
- Lo importante a enfatizar es el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral, que deben proporcionarse principalmente desde la escuela. Debido a esto se busca un vínculo estrecho entre formación y producción, el cual se asocia directamente con la preparación del docente.
- El docente se convierte en elemento importante en la medida en que la escuela se convierte en proveedora de recursos humanos para la producción.
- El papel de la escuela consiste en capacitar e los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que requiere el aparato productivo y funcional como una empresa racional y eficaz. En este sentido la escuela también debe ser capaz de formar a sus docentes para lograr este aparato.

- Muy acorde con la sociedad neoliberal, se busca el ajuste o la correspondencia entre la formación profesional y la estructura de las ocupaciones disponibles en la sociedad. Se plantea un mercado perfecto en donde puede darse libre y equilibradamente la oferta y la demanda de empleo. Si este ajuste no se produce, se debe a las presiones de los grupos sociales, del Estado y de los trabajadores, que obstaculizan el libre juego del mercado.
- La desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y el subdesarrollo se explica por el subdesarrollo educativo.

Esta teoría pretende crear una vinculación pragmática entre universidad y sociedad, en particular con el mercado de trabajo, esto al considerar que la universidad capacita y provee de recursos humanos a la sociedad, y que ésta es la que se encarga de exigir las características que debe tener cada egresado de una universidad. Por supuesto la relación que ésta tiene con el sistema económico es evidentemente justificadora.

Por otro lado, pero sin embargo en consonancia con lo anterior, se ha venido justificando la necesidad de actualización y capacitación constantes desde una óptica especial que se designa como teoría del capital humano, en la cual se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales para formar "capital humano"; es decir, que los individuos debían reconocerse como un recurso del capital.

En esta, se concibe a la educación y por ende a la formación docente como una inversión tanto particular como pública, toda vez que deriva en un incremento de los ingresos del individuo a futuro cuándo este entra o se reintegra al mercado laboral. La remuneración que la persona no percibe durante el tiempo de sus estudios, constituye el costo de su inversión en educación.

Esta teoría económica resulta ser de plena actualidad, ya que se ha considerado como un discurso dominante el hecho de que la escolarización entre más alta y de

mejor prestigio, implicará una mayor movilidad social ascendente, lo cierto es que los datos y la teoría de la reproducción y de la resistencia demuestran lo contrario.

Por otro lado, más que como una teoría, como una tendencia social derivada de los comportamientos que se han gestado en torno a estos procesos, se hace necesario mencionar al credencialismo como uno de los fenómenos más significativos que se han gestado como respuesta a las necesidades de actualización y capacitación no solo docentes sino en otros ámbitos también.

"El credencialismo consiste en el aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y/o formación." (Hirsch: 1998:26)

El credencialismo se acrecienta con la expansión acelerada del sistema escolar, la exigencia de permanecer por más tiempo en las escuelas, por asignarle a la educación un valor comercial y, sobre todo, por el desempleo y subempleo profesionales.

En la formación de profesores universitarios también influye que se pretenda obtener credenciales con mayor valor educativo para acceder a puestos administrativos a mejores plazas de investigación y docencia. La preparación puede ser muy positiva cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad y no se pretende sólo acumular cursos y posgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos en la práctica docente.

Lo que es importante recalcar es que quizá sea este uno de los factores más importantes en la formación de los docentes, ya que actualmente es imprescindible contar con la mayor cantidad de estudios (válidos y pertinentes según los criterios institucionales) para poder acceder a otros puestos o a mejores condiciones laborales y salariales.

Para finalizar este apartado habría que decir con Ferry (1990) que la permanencia y todavía hegemonía de este modelo centrado en adquisiciones:

"... se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los hábitos. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de "métodos activos", alaben las virtudes del "trabajo independiente" y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión a los que se sujetan" (73)

2.3.4. Concepción de formación.

El concepto de formación en este enfoque no es difícil de deducir con todo lo anteriormente argumentado: consistiría fundamentalmente en la adquisición de competencias que fueran adecuadas a la labor docente, competencias que fueran aprendidas en un proceso escolarizado donde los conocimientos de la psicología educativa y la pedagogía tecnocrática fueran los dominantes en el currículum, cuyos contenidos serían determinados desde el exterior por los llamados "expertos infalibles", de lo cual Imbernón (1998) afirma que:

"En esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual" (39)

Y podríamos agregar, en menoscabo de la racionalidad práctica también.

En este sentido, la formación es considerada según Chehaybar (1996), como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, donde el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se concibe como en el conductismo, como un ingeniero educativo, el cual está capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los

objetivos; de tal manera puede llevar a cabo los procesos de planeación, ejecución y evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente según esta misma concepción. Llama la atención que la definición de formación docente que esta misma autora y colaboradores manejan (1999), sea tan apegada a las ideologías de este mismo enfoque tan cuestionado, pues afirman que es:

"... un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia." (36).

Por una parte, cuándo esta definición alude a la disciplina como uno de los elementos que convergen en la formación docente, cabe preguntarse ¿cuáles son los otros específicamente? Ya que deja de lado la explicitación clara de lo que se considera fundamental, a menos que lo más importante sea dicha disciplina, que por otro lado, se imagina uno al leer que se trata de la disciplina que se enseña. Además, es de cuestionarse el concepto de profesionalización, que conlleva como argumenta Contreras, a una ideología favorable al sistema y que a decir de Torres (1991), ha llevado a la descalificación de la labor docente más que a la susodicha profesionalización que ha sido tratada en otro apartado. Además, habría que cuestionar la ausencia de las racionalidades prácticas y valorativas en esta definición, dejando el peso total de la formación a los aspectos científicos del proceso, siendo que esto se ha cuestionado por otros enfoques

Habría que resumir con Ferry (1990) que la formación es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lo que inducido a una capacitación:

"... capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades" (70)

Por supuesto, que la formación de docentes no se puede circunscribir a la posesión y dominio de una sola racionalidad que excluye a las otras, en este sentido este modelo es parcial y fragmentario de la totalidad del ser docente.

2.3.5. Concepción de educación.

La percepción de este enfoque con relación al acto educativo, corresponde a lo que la tecnología educativa ha pretendido hacer de él. Basándose en la teoría psicológica del conductismo, esta corriente didáctica que se puso en boga desde la década de los sesenta, ha pretendido controlar el proceso educativo por medio de la utilización de los conocimientos científicos que la psicología educativa, las teorías de la instrucción y la pedagogía positivista han "encontrado" para "facilitar" o bien para llevar a cabo el acto educativo desde una posición "científica" y no meramente artesanal o práctica, al respecto Morán (1994) afirma que:

"... la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica, para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases... ese apoya en una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje; el maestro así se convierte en un moderno ingeniero conductual." (48)

Esta percepción de la didáctica, corresponde a las modalidades de formación docente racional instrumental o técnica que son aún hegemónicas, pero cada día más en cuestionamiento.

Ahora bien, como hemos afirmado, el conductismo es el sustento teórico de esta forma de educar, y el conductismo es quizá la corriente psicológica que mayor aplicabilidad concreta ha tenido en las situaciones educativas y concretamente en el aula, ya que como dice Elsa Contreras (1993):

"Para los conductistas el hombre es un organismo mecánico y forma parte de un enorme mecanismo que es el universo, regido por leyes naturales, también mecánicas, cuyo principio básico es la secuencia del estímulo-respuesta. Por lo tanto el hombre aprende a partir de estímulos que provoquen respuestas, en forma mecánica, luego, el proceso de

enseñanza-aprendizaje, puede y debe ser, para el conductista, controlado mediante el condicionamiento o cambio provocado de un hábito de respuesta, mediante la aplicación de estímulos convenientes, que modifiquen las conductas por transformación, reforzamiento o extinción de las mismas". (23)

En función de esta, premisa básica, se han considerado una serie de preceptos que se asocian directamente con el hecho educativo, dichas propuestas pueden ser resumidas de la siguiente manera:

- Para esta corriente el que aprende debe ser un agente activo de su proceso y no un espectador pasivo, un escucha.
- Es importante repetir las conductas a fin de lograr el sobreaprendizaje de las mismas, cuándo menos al inicio de este proceso.
- En este mismo ámbito, la repetición de las conductas debe ser reforzada, de preferencia positivamente.
- La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser o siga siendo adecuado ante una cantidad mayor de estímulos.
- La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos.
- Puede darse por generalizado que las condiciones motivacionales sean importantes en el proceso de aprendizaje.
- En el caso de que surjan frustraciones o conflictos en el proceso mencionado, debe dárseles salida para que no afecten los resultados del mismo.

Todo ello de hecho es prácticamente empleado en situaciones escolares, aún cuándo se desconoce no solo el origen de estos preceptos, sino su fundamentación misma. Sin embargo se ha cuestionado en gran medida este paradigma por su carácter mecanicista que se refleja en sus diversas concepciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro de este enfoque, el aprendizaje es concebido como un proceso mediante el cual se modifican conductas en forma más o menos permanente, y que dicho proceso es manipulable y controlable mediante el condicionamiento o aplicación de estímulos.

Ahora bien, el aprendizaje no se puede dejar a la inspiración del docente, ni mucho menos, sino que debe de antemano ser planeado, para lo cual se hace necesario un diseño instruccional que considere como punto inicial la elaboración de objetivos, los cuáles le permitirán al docente tener claridad respecto a las metas a lograr y los medios a emplear para ello.

Los objetivos, que aquí se les denomina operativos, dentro de esta corriente deben cumplir en su planteamiento, los siguientes requisitos:

- Se debe utilizar un verbo que exprese una conducta susceptible de observación, para definir el comportamiento final.
- Se debe precisar la situación concreta en la cual se ha de expresar la conducta definida por medio del verbo.
- En cuanto al contenido sobre el cual versará la acción del alumno, se deberá especificar.
- Se debe indicar el nivel de calidad de la ejecución, señalando el criterio evaluador para los sujetos que han de conseguir el objetivo y los que no.

De acuerdo a esta forma de plantear los objetivos Pedro Hernández (1995) ha dicho que:

"El conductismo reduce la educación a un mero entrenamiento" (11)

Por supuesto que es esta una opinión muy radical, pero no sin algún nivel de fundamentación, sobre todo cuando se considera que en términos de una programación escolar, la teoría conductista ha propuesto que se debe partir de un objetivo general y de ahí desglosar, según los contenidos, una serie de objetivos particulares y específicos, bajo la premisa de que toda premisa puede ser

subdividida en varias más a fin de controlarlas más fácilmente y lograr la principal, lo que se hace con esto es atomizar las acciones del sujeto con la consiguiente dificultad de que logre integrarlas en una sola o de que encuentre las posibles interrelaciones entre ellas.

En cuanto a la evaluación se refiere, el no cometer errores dentro de la enseñanza programada (que es uno de los procedimientos de enseñanza privilegiados en esta corriente), es el criterio esencial. El alumno es evaluado antes (diagnóstica), durante (formativa) y después (sumativa), con el fin de corroborar el avance en el dominio de sus conocimientos

En cuanto a los instrumentos que se privilegian dentro de esta concepción, es el uso de reactivos que se ligan por supuesto a los objetivos planteados previamente y que se denominan pruebas objetivas, ya que se considera que dicho instrumento proporciona los elementos de juicio necesarios para detectar el avance de los alumnos, además de que dichas evaluaciones deben ser referidas a criterios.

Esta forma de concebir el acto educativo, aunque ha sido muy cuestionada por diversos autores de variadas corrientes, se sigue empleando en la práctica cotidiana, aún cuándo el discurso educativo sea otro y la teoría del aprendizaje en boga ya no sea esta, o aún más, se puede afirmar que el conductismo como tal ya no es dominante de forma pura, pero si su percepción "cientifista" del acto educativo que es retomada por otras corrientes como el mismo constructivismo, que pretende prescribir para lograr mejores resultados, a través del seguimiento de ciertos medios que sus teóricos proponen y son resultado de estudios e investigaciones "científicas"; así pues el docente en este sentido, dentro de este enfoque debe satisfacer algunas necesidades como las que ya se enmarcan y cumplir ciertos requisitos que a continuación intentaremos destacar.

2.3.6. La concepción de docente: el docente racional-técnico.

Dentro de este enfoque, el docente se convierte en un aplicador de técnicas a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

situaciones que siempre son consideradas como iguales:

"... la finalidad será formar profesores y profesoras eficaces "científicos sociales", capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables" (Imberón:1998:39)

El papel del docente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, proviene de los principios del conductismo, que retoma las ideas empiristas de que el sujeto que conoce es un ente pasivo, una hoja en blanco, una "tabula rasa", donde a través de las sensaciones y las asociaciones entre ellas, conoce.

En este sentido, el alumno es visto como un sujeto que aprende y desaprende en función de los arreglos que desde el exterior (las técnicas didácticas, los objetivos, etc.) se realizan, quedando los procesos internos y la iniciativa del alumno en un plano netamente secundario. El alumno que los conductistas deseaban era un alumno dócil ante las eventualidades escolares, aún cuando se ha modificado relativamente esto tanto en lo teórico como en la práctica.

En cuanto al maestro, su tarea consiste en diseñar de forma idónea, una serie de programas de refuerzos contingenciales para lograr el aprendizaje del alumno. El maestro se convierte en un ingeniero educacional, sabedor de la técnica de la enseñanza basada en los principios conductuales, y donde dentro de los principios básicos, deberá manejar de manera especial los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo.

En este sentido, la labor del maestro se reduce al mero manejo de una técnica que permita diseñar para controlar, controlar para lograr aprendizajes; lo que ocurre aquí, es que el maestro ya no tiene ni debe exteriorizar su subjetividad, convirtiéndose el acto educativo en un acto rutinario y deshumanizado, lo cual no solo resulta difícil, sino imposible en virtud de que el acto educativo es algo eminentemente humano y social.

"Elliott, ha denominado *expertos infalibles* a aquel tipo de profesores que demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia.

Según este autor, el experto infalible no está preocupado por desarrollar una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee." (Contreras:1997:72)

Bajo esta actitud profesional, la autonomía con que ejerce el experto infalible su práctica es la que ofrece la seguridad de lo incuestionable, la decisión unilateral y la imposición, desde la afirmación en el dominio como experto y en la autoridad de su posición, de su punto de vista de técnico especialista. Nuevamente en este enfoque se asoma la idea de que el saber es poder, aunque en este caso es más relevante el saber psicopedagógico sobre el disciplinario, como en el anteriormente descrito.

El currículum de la formación docente es así diseñado por sujetos especialistas que escudados en el argumento del manejo del saber científico, imponen una serie de contenidos que los docentes reproducirán y estos a la vez se convertirán en impositores que exigirán un saber reproductivo. El conocimiento racional técnico además es esgrimido como un arma de despolitización de los actos educativos, en efecto, como afirma Contreras (1997) estos:

"... se despolitizan al redefinirse como asuntos técnicos, y en la práctica sus finalidades se imponen como asunto fuera de todo debate científico."
(74)

Sin embargo hay que decir que este enfoque del docente y de la formación de los mismos, se encuentra actualmente muy cuestionado y en crisis, ya que como vienen señalando diferentes autores y autoras, la imposibilidad de predicción, los dilemas, la incertidumbre, domina gran parte de la práctica docente o en expresión de Jackson:

"... el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala." Contreras: 1997:74)

La incertidumbre más que la regularidad, la improvisación más que la planeación rígida y ciega, la autonomía sobre la determinación, como veremos son algunos de los hechos que hacen reflexionar a los teóricos que incrédulos hacia los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conocimientos generalizantes de las ciencias de la educación, renuevan las teorías y las prácticas de la formación docente, creando así modalidades que enfatizan en el hacer cotidiano y particular de la docencia y no en los discursos generalizantes, de ellas hablaremos enseguida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4. El enfoque del profesional reflexivo.

2.4.1. Metodologías.

Los estudios elaborados a partir de la década de los sesenta con procedimientos cualitativos de investigación, como el de Jackson y sus seguidores, demostraron pronto que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rigidamente ni someter a prescripciones absolutas, pues como afirma Chehaybar (1996):

"... el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica." (p.146).

Encerrar en cuatro paredes los conocimientos que se adquirieron durante la formación docente es una de las críticas esenciales a los programas que pretenden convertir al maestro en un técnico de la educación; al contrario de esto, se deben de reflexionar constantemente tanto los pensamientos, como las prácticas educativas que se tienen a fin de transformarlos mediante un proceso de investigación. En este sentido, se afirma que:

"... la construcción del conocimiento nos da la posibilidad de transformar la práctica docente, así como la apertura para conformar el propio conocimiento de cada uno de los sujetos en una dinámica establecida en un proceso de enseñanza-aprendizaje de un tiempo y espacio determinados." (Chehaybar. 1996.154)

En efecto, la docencia se comienza a ver como una actividad poco aprehensible desde la perspectiva positivista del concepto, se empieza a afirmar que las características de ésta hacen francamente absurdo la formación docente desde el enfoque racional técnico, así por ejemplo Torres, (1990), rescatando las ideas y

hallazgos de Jackson (1990), dice que las propiedades más distintivas del proceso escolarizado son las siguientes:

- a) Multidimensionalidad, o sea, este es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos...
- b) Simultaneidad ...
- c) Inmediatez. Existe un ritmo rápido de las experiencias en las aulas...
- d) Imprevisibilidad...
- e) Publicidad. Las clases son lugares públicos...
- f) Historia. Poco a poco se van produciendo una acumulación de experiencias...

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje.

Sacristán (1989), afirma que las más diversas investigaciones han concluido en que el trabajo docente cotidiano presenta una serie de dimensiones, prácticas y variables como las que a continuación se enlistan:

- Pluridimensionalidad. En cuanto a que las tareas que el docente debe realizar son variadas y numerosas.
- Muchas de esas actividades se dan de manera simultánea.
- La inmediatez es otro rasgo.
- El carácter histórico del proceso.
- Es una práctica para la cual no existe la posibilidad de un control técnico riguroso apoyado en conocimientos seguros.
- El profesor mantiene una fuerte implicación personal.
- Las tareas escolares representan esquemas de comportamiento socializador.

En este sentido, el papel del docente es muy complejo, pues difícilmente se encuentran dos situaciones similares en el aula y el profesor puede reaccionar de diversas maneras ante ellas. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianeidad escolar?, Torres (en Jackson: 1990) enumera las siguientes:

- El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilitan la acción profesional.
- Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
- Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos proto típicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
- Las estructuras o esquemas de conocimientos también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas.
- Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
- Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
- Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
- Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
- Los esquemas de los docentes no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo
- Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar.

Se puede afirmar entonces de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un cierto número de las decisiones que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa:

"... cuándo se enfrentan a dilemas serios... prefieren ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por sí mismos" (Torres, en Jackson:1990:14)

El enunciado anterior nos refleja la particularidad de cada una de las prácticas docentes, que además se han caracterizado por ser ateóricas, practicistas y notablemente individualistas, lo cual hace muy complicado el análisis de ellas, al respecto Morán (1994), afirma que el docente ha obviado en sus tareas el uso de las teorías, su adopción y manejo en la práctica, donde ésta se convierte en un sustituto de aquella. Torres (en Jackson, 1990), plantea que de hecho a los profesores les parece que la teoría es una especie de jerga lingüística con la que poco quieren tener contacto y que de hecho les parece una amenaza, lo cual retomando a Elliot, (afirma Torres), se debe a tres razones: En primer lugar, el profesorado vivencia la teoría como amenaza, porque consideran que ésta la produce un grupo de personas extrañas que se presentan como expertas, con plena legitimidad para generar un conocimiento válido sobre sus prácticas educativas; y esta reticencia se acrecienta, cuándo tal pericia se hace visible a través de toda una compleja batería de artefactos, técnicas y procedimientos con la que recogen muestras en las aulas quienes se dedican a la investigación. Este simbólico poder que se esconde detrás de la etiqueta de "experto" o "experta" sirve para otorgar legitimidad para decir la última palabra en la definición de la realidad, en sus interpretaciones y soluciones a los problemas que constaten. La teoría, si además se mixtifica y oscurece con una terminología complicada o difícil, es fácil que aparezcan completamente despreciado de las realidades concretas y,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por tanto, alejada de las preocupaciones y problemas cotidianos sentidos por el profesor.

En segundo lugar, este sentimiento de amenaza frente a la teoría pretende incrementarse si la información y el conocimiento obtenido se proclaman bajo la forma de generalizaciones acerca de las prácticas del profesorado. Esto es contemplado por este colectivo como un intento de infravalorar su experiencia individual concreta del día a día, de restarles capacidad para participar en la definición y construcción de una cultura profesional pedagógica.

En tercer lugar, estas sensaciones de temor se agrandan además cuándo los investigadores emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica, derivados de algún ideal de sociedad o de ser humano individual, pero que luego no funcionan en la realidad concreta de cada centro escolar porque, tales especialistas de la teoría, ignoran los condicionamientos y las contingencias que operan en cada contexto particular.

Estos antecedentes nos sirven para poder encaminar y encontrar congruencia con los dos enfoques que continúan y que se percatan de estos hechos. En una clara crítica a los enfoques anteriores y en particular al racional técnico, el modelo del profesional reflexivo es propuesto principalmente por Schön y Stenhouse, el primero afirma la necesidad de que el docente se comprometa consigo mismo en un proceso de mejora constante a través de la reflexión, del análisis de su propia práctica y por consiguiente de la indagación de las formas de mejorar. La reflexión en la acción se convierte en la metodología propuesta por Schön, la cual se liga de manera directa con la propuesta del profesor como investigador de Stenhouse, ya que como afirma Contreras (1996):

"... para Stenhouse, la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello piensa que los docentes son como artistas que mejoran su arte experimentado con él y examinándolo críticamente...Stenhouse desarrolla su perspectiva a partir de la crítica al modelo de objetivos en el currículo, que reduce la capacidad

de juicio profesional del profesorado y por lo tanto su posibilidad de aspiración educativa." (83)

Tanto Schön como Stenhouse han planteado una crítica al pensamiento rutinario que caracteriza al enfoque racional técnico, al contrario de este, es una idea más compleja la que ellos proponen, la cual podemos caracterizar según Contreras (1996) bajo los siguientes rasgos:

Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.

1. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.
2. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.
3. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza, esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Definitivamente, el análisis y la crítica de la propia práctica son indispensables en este proceso, que no se transmite a través de la reproducción de teorías, sino indagando las problemáticas cotidianas de cada docente. Giles Ferry ha catalogado a este procedimiento como orientado al análisis, donde:

"... saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar" (1990:77).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El profesor debe reunir información sobre las dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizarla, organizarla de acuerdo a su importancia, desglosarla y actuar en consecuencia.

Este proceso de investigación de acuerdo a la percepción de Schön, no se da individualmente, sino con el auxilio de un tutor, alguien que posea más experiencia y sea capaz de orientar al profesor novato en las posibles alternativas de solución a los problemas, según Chehaybar y colaboradores (1996):

"... en la relación pedagógica tutorial se rescata un método de enseñanza fundado en la experiencia del formador que induce el proceso reflexivo del profesional en un nivel de práctica, problematizándola para que surja el conocimiento y por ende, su formación profesional." (55)

La característica esencial de los tutores es la experiencia docente que deben poseer, la cual se destaca sobre otro tipo de conocimientos, sin que por ello se desdeñe el papel de la teoría que resulta en este modelo muy importante, la cual le permitiría comprender, interpretar y reflexionar la enseñanza. Un proceso de formación docente con "orientación práctica de análisis interpretativo", como lo denomina Imbernón (1998), estaría conformado por un eje fuerte de metodología de la investigación que le permitiera al profesor ser capaz de hacer investigación sobre, desde y para su práctica docente.

2.4.2. Fundamentos epistemológicos.

Afirman Chehaybar y colaboradores (1996) que, esta propuesta constituye un puente entre el positivismo y la corriente crítica en tanto que esta última trasciende el nivel áulico y escolar para ir a la comunidad, pero de hecho esto no es así, simplemente es otra corriente epistemológica la que los sustenta y que en términos de Dicker y Terigi (1997), se asocian a enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, toda vez que retomando la idea Habermasiana de los intereses constitutivos del conocimiento, este sería el de comprender las situaciones cotidianas del aula.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"El carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación..." (Dicker y Terigi. 1997. 117)

Así, según Ferry (1990), en este enfoque la relación entre la teoría y la práctica es de regulación, pues la práctica es importante pero no se aísla del papel regulador de la teoría.

Reafirmando el aspecto fenomenológico y hermenéutico que sustentan epistemológicamente a este enfoque, debemos recordar que en la visión fenomenológica, el sentido que los sujetos le den a sus actos es lo más importante, así el docente debe reflexionar sobre lo que considera o no problemático, funcional, exitoso o simplemente digno de análisis, todo lo cual conllevaría a una comprensión del acto educativo y a una interpretación de los sentidos que el docente confiere a sus actos, de tal manera que en función de ello, puede actuar en consecuencia, todo lo cual es imposible si el docente no posee esta capacidad analítica que le será conferida mediante un proceso tutorial o escolarizado que enfatice estos aspectos.

2.4.3. Fundamentos sociológicos.

Considerando lo anterior, debemos afirmar que sociológicamente hablando, las teorías de la sociología comprensiva de Max Weber y las de la sociología del conocimiento conforman la base esencial de este enfoque, toda vez que esta última:

"... no busca encontrar la validez o la superioridad de algún tipo de conocimiento, ni las causas históricas que posibilitan el surgimiento de la ciencia, tarea que emprende la filosofía de la ciencia. Tiene un objetivo más modesto, pero no menos simple: comprender la construcción social de la realidad, el sentido que los miembros de una sociedad le adjudican a su vida y la forma en que estos construyen socialmente su entorno social. La realidad social no es lo que está afuera de la mente de las personas, sino la construcción que estos hacen de ella."(Piña:1998:44)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las aportaciones de la fenomenología creada por Husserl, son importantes a considerar en este enfoque, pues sientan las bases para la justificación de la labor autoreflexiva del docente y permiten entender la existencia del mismo, a decir de Rodríguez (1998), en ella se destaca el énfasis de lo individual y la experiencia subjetiva, ocho son las tareas y funciones de la fenomenología:

- Es el estudio del mundo de la vida, de la cotidianidad, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Implica la explicación de los fenómenos dados a la conciencia.
- Es el estudio de las esencias, de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados vividos, existenciales.
- Es el estudio científico-humano de los fenómenos, es un saber explícito, sistemático, autocrítico e inter subjetivo.
- Implica la práctica atenta de las meditaciones, de los pensamientos.
- Es la exploración del significado del ser humano.
- Es el pensar sobre la experiencia originaria.

En resumen, este método pretende conocer los significados que los sujetos dan a sus experiencias, intentando ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando; su resultado es una narración que esboza un modelo de la realidad cotidiana. Se dice que este método tiene seis fases:

- Descripción del fenómeno.
- Búsqueda de múltiples perspectivas.
- Búsqueda de la esencia y la estructura.
- Constitución de la significación.
- Suspensión de enjuiciamiento.
- Interpretación del fenómeno.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a sus aportaciones a la investigación educativa, la fenomenología se caracteriza por haber otorgado primacía a la experiencia subjetiva inmediata, también da lugar a la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial y se concentra en el interés que los sujetos ponen a su mundo, a su cotidianeidad y experiencias. Es clara pues la conexión existente entre esta corriente y este enfoque de formación docente.

2.4.4. Concepción de formación.

La formación en este enfoque es una decisión personal, autónoma y encaminada a resolver problemas percibidos por el docente en particular, por lo cual su orientación va hacia la solución de los mismos, según Imbernón (1998), la formación es concebida como:

"... un proceso de comunicación interpersonal, siendo el objetivo de la educación del alumno y de la formación del profesor el desarrollo de la personalidad de ambos, valorando el componente afectivo"(41)

Siguiendo a Ferry (1990),

"... formarse significa adquirir y aprehender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores son parciales... aquél que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las singularidades de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad" (77).

En este proceso, no existen soluciones ni recetas mágicas que resuelvan fácilmente los problemas, lo que se persigue es la comprensión-interpretación de los hechos de la vida cotidiana por medio de la investigación de la misma, empleando preferentemente métodos y técnicas de investigación cualitativas.

2.4.5. Concepción de educación.

La teoría humanista del aprendizaje dota algunos elementos que van en consonancia con este enfoque, más adecuadamente que el constructivismo, que aunque se toca con el anterior en ciertos aspectos, se vincula mejor con el enfoque siguiente.

En efecto, ya antes Imbernón (1998) ponía el énfasis en el componente afectivo en el proceso de formación del docente, lo cual es rescatado por las concepciones humanistas más aún que por otras, agrega este autor al respecto que:

"... cada persona ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes con un sentido personal" (41).

Confirmando lo anterior, Dicker y Terigi (1997), en cuanto al enfoque hermenéutico reflexivo y personalista, agregan el concepto de humanista para caracterizar a este, ya que centra la formación, como afirma Ferry (1990), en la persona misma en un acto voluntario, autónomo y con la búsqueda de la construcción de sí mismo.

El humanismo cree firmemente en los siguientes principios teóricos.

- Para el humanismo, la mayoría de los problemas que les son importantes se derivan de los procesos integrales de la persona, lo que equivale a decir que para ellos, el humano es una totalidad que excede la suma de sus partes, lo cual nos lleva a pensar en esta corriente como una corriente holística que intenta analizar y comprender al hombre en su totalidad sin reducirlo a partes o procesos aislados.
- Para comprender a las personas, es necesario estudiarlas en su contexto interpersonal y social, no lo podemos desvincular del ambiente en que interactúa cotidianamente y con el que tiene que ver.
- El hombre tiende de manera natural a su autorrealización, para lograr trascender en la vida.
- El hombre es un ser que es consciente de sí mismo y de su existencia.

- El hombre tiene facultades propias de decisión, por lo tanto es consciente de sus determinaciones y responsable ante ellas.
- En todos sus actos el hombre es intencional, en sus elecciones o decisiones el hombre trata de lograr algo.
- El hombre vive subjetivamente, el hombre percibe a su mundo externo desde sus sentimientos y emociones.
- El hombre posee capacidad de conciencia y simbolización.

"Esta capacidad le permite distinguirse a sí mismo del mundo exterior, le posibilita vivir en un tiempo pasado o futuro, le permite hacer planes para el porvenir, utilizar símbolos y usar abstracciones, verse a sí mismo como lo ven los demás y tener empatía con ellos, comenzar a amar a sus semejantes, tener sensibilidad ética, ver la verdad, crear la belleza, dedicarse a un ideal, y, quizá, morir por él. Realizar estas posibilidades es ser persona."(Martínez. 1982. p.75).

- El hombre es capaz de una relación profunda.
- El hombre es capaz de crear. Aun cuándo este rasgo solo se denota en ciertos miembros distinguidos de esta sociedad, la verdad es que todos lo tenemos, aun cuándo solo se manifieste en actividades no muy valorables por los demás, sino más bien cotidianas.
- El hombre busca un sistema de creencias y valores. No puede vivir anárquicamente ante los demás, busca una forma de relacionarse con ellos.
- Toda persona es un sistema de unicidad configurada, porque cada cual es único e irreplicable, nunca ha habido una persona igual a otra.

Se dice que existe un continuo entre la labor terapéutica del humanismo y su labor educativa, en efecto, para esta corriente la psicoterapia implica de una o varias formas una forma de resocialización o reeducación; lo anterior nos ha permitido trasladar al campo de la educación escolarizada algunos de los postulados que en el ámbito de la terapia son sostenidos.

En este sentido, hay que recordar que para esta corriente, la autorrealización plena de las personas en un proceso de educación integral es lo más importante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de ahí que en el ámbito escolar esto sea básico para la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adentrándonos en los detalles, debemos decir que el concepto de aprendizaje que se sostiene en esta concepción es el que Rogers principalmente ha sostenido y que le ha denominado integral en el cual se:

"... tiene un gran número de elementos cognoscitivos (el intelectual trabaja a su máximo); Ciertamente tiene elementos afectivos (curiosidad, emoción, pasión), y posee elementos experienciales (cuidado, autodisciplina, confianza en si mismo, la emoción del descubrimiento)." (Lafarga.1989. p.256)

El aprendizaje es considerado en cuanto a la totalidad de procesos que implica y solo logra ser significativo si cumple esos tres (cognoscitivo, afectivo y experiencial) que menciona Rogers. Los demás aprendizajes no son considerados tales.

En cuanto a los objetivos de la educación, dice Pedro Hernández(1995), que:

"El humanismo propugna como fines y objetivos educativos, que el alumno aprenda a ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista y su autonomía, su libertad y su responsabilidad. La educación es fundamentalmente formación general y difícilmente se puede operacionalizar con objetivos" (98)

Todas estas características que aún son difíciles de concretizar en realidades educativas escolarizadas, son parte de la formación reflexiva, probablemente algunas más que otras, pero es evidente que existe una fuerte vinculación entre ambos enfoques, toda vez que sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, sociológicos y hasta psicológicos son similares.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4.6. El papel del docente.

Dentro del humanismo, el maestro es considerado como un facilitador que propicia experiencias de autoaprendizaje en el alumno para que logre su autorrealización más plena, en este sentido, el maestro debe vincularse con el alumno a través del respeto, no indicándole directivamente lo que debe ser, estudiar, leer, hacer, o cualquier otra cosa, ya que aquí es considerado el alumno como un ser único e irreplicable, un ser que tiene capacidad de elección y con objetivos propios que pueden diferir de los del educador, un ser que tiene, da y necesita afecto en toda relación y la educativa es una de las esenciales donde se liga esto con lo cognoscitivo y lo experiencial, como se dijo antes. El alumno es pues un ser que es digno de respeto y al que se le debe ayudar para lograr autónomamente sus objetivos.

En cuanto al maestro, debe considerar, para lograr el ya citado aprendizaje integral, una serie de condiciones, a saber:

1. Debe ser auténtico, es decir, debe actuar desinhibidamente en los ambientes escolares, si lo hace así, es muy probable que la relación con los alumnos sea más efectiva y por tanto sus logros.
2. El maestro debe ser capaz de sentir estimación, aceptación o confianza (o todo a la vez), por sus alumnos, de esta manera se logra un compromiso mucho mayor para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello implica aceptar al estudiante en lo que es, apreciando sus opiniones, sentimientos, su persona, en una palabra, preocuparse por él.
3. Tender a una comprensión empática con el alumno, es mucho más probable que se de un aprendizaje significativo cuándo el maestro...
4. Puede entender las reacciones del alumno desde dentro, cuándo tiene una sensibilidad consciente sobre lo que significa para el estudiante el proceso de educación y aprendizaje, cuando hay una empatía sensible, la reacción del estudiante sigue más o menos este patrón: Por fin alguien comprende como se siente ser yo sin querer analizarme o juzgarme. Ahora puedo florecer, crecer y

aprender... cuándo el maestro responde de tal manera que el estudiante se siente comprendido y no juzgado o evaluado, se produce un gran impacto

5. Un punto importante en todo lo anterior, es que el estudiante sea capaz de verificar la existencia de dichas actitudes por parte del maestro, es decir que las perciba y concientice de tal manera que a partir de allí se pueda propiciar un cambio de actitud en su relación que propicie ese aprendizaje significativo tan buscado.

6. El maestro de otro lado y en consecuencia de lo anterior, debe ser una persona interesada en la persona total de sus alumnos.

7. Debe tener una mentalidad abierta ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.

8. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos.

9. Debe rechazar toda postura autoritaria, directiva y egocéntrica.

Aparte de esto, se mencionan (Lafarga.1989) algunos otros elementos que propiciarán el desarrollo de esta corriente en el aula:

- El maestro puede, a fin de estimular el interés del alumno por el conocimiento de los programas, confrontar los problemas pasados, presentes y futuros de ellos con los contenidos de dichos programas. De esta manera se estará trabajando sobre problemas reales y no sobre abstracciones o ilusiones.
- El maestro debe de recopilar todo el material posible para lograr un aprendizaje significativo vivencial en sus alumnos, dicho material puede ser como mapas, libros, artículos, practicas, visitas, etc.
- Uso de contratos. A fin de lograr del alumno un compromiso con el logro de ciertas metas previamente establecidas en el grupo, se propone el uso de contratos donde se especifican individualmente, los objetivos, actividades y tiempos que el alumno debe cumplir, de esta manera se concilian los intereses del alumno con los de la institución escolar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- De manera autónoma, los alumnos realizan trabajos de investigación sobre temáticas que les interesan, previo a esto, el maestro debe promover el interés del grupo en la selección de temas de donde partir.

La autorrealización del docente y el alumno, la crítica, la no directividad, el interés del alumno, el respeto a la autonomía entre otros son algunos de los aspectos que esta corriente prioriza como fundamentales en cuanto a lo que el maestro debe propiciar, para lo cual se sugiere que reflexione sobre su práctica, analice los imprevistos:

"... replantee nuevas acciones, las experimente, las sustente con el conocimiento que ya posee e intente nuevas formas de argumentación que rompan con lo ya conocido y retroalimente su práctica de una manera constante" Chehaybar: 1996:53),

También Morán (1994), conceptualiza desde este enfoque con relación al papel de la docencia como un espacio en que maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento:

"La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción". (10)

Replantear el vínculo maestro-alumno en palabras de Morán, significa:)

"... cooperación... en la que se ejercita una autoridad basada en la capacidad de hacer las cosas, compartir las experiencias y sobre todo, manejar las situaciones conflictivas de ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes" (11)

El docente que se busca en esta concepción es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre, en beneficio de los aprendizajes que el alumno busca, y no sólo los que él propone y que usualmente la institución dispone.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.5. El enfoque emancipatorio.

2.5.1. Metodologías.

Ya antes se mencionó que en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, Habermas distingue tres tipos de conocimiento, los cuáles van ligados a cierto tipo de ciencias y por supuesto a intereses políticos, ideológicos y sociales de grupos específicos de la sociedad, en esto, se denota que el conocimiento no es desinteresado, sino al contrario; así, identifica al interés técnico, que se corresponde con las ciencias de corte positivista, en particular las naturales y el cual desde el inicio de este apartado, vimos que se correspondía con el enfoque racional técnico de la formación docente. En segundo término, está el práctico, que es un escalón mayor, donde se pretende la comprensión e interpretación de los hechos, éste se liga a las ciencias hermenéutico-filosóficas y en nuestro análisis lo vinculamos al enfoque del profesional reflexivo. Finalmente tenemos al interés emancipatorio, que representa al más puro de ellos, ya que su finalidad es desalienante y liberador, este es el fundamento del último enfoque que presentamos, el del profesor como intelectual crítico.

Este enfoque es de más vanguardia y más radical que el anterior, toda vez que como afirma Contreras (1996),

"... la diferencia fundamental, respecto al planteamiento que ya habíamos visto sobre reflexión, es que la reflexión crítica no se refiere sólo a aquel tipo de meditación que pueden hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan, sino que supone además una forma crítica que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan. Bajo esta base de crítica de la estructura institucional, de los límites que ésta impone a la práctica, la reflexión amplia su alcance, incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen." (p 121)

Y es que, en efecto, lo que ocurre en gran medida en este modelo del profesional reflexivo, es que el docente intenta encontrar explicaciones de sus problemas a lo que ocurre en su aula, dentro de la misma aula o a lo más, en la escuela, achacando a los alumnos, a las autoridades o a sí mismos las responsabilidades

de sus fracasos o éxitos, sin considerar que en el exterior existe toda una realidad que deja de ser tomada en cuenta y que sin embargo es esencial para el análisis completo de dichos fenómenos, esto es lo que propone el modelo del intelectual crítico.

En este sentido, los propulsores de este enfoque, proponen una forma de investigación que deje de ser sobre la educación para pasar a ser, como afirma Imbernón (1998), sobre, con, para y desde el profesorado, pero no limitada exclusivamente al contexto áulico, sino que trascienda al institucional y regional o comunitario, es decir, que el profesor se convierta en un intelectual crítico en un doble sentido, en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero además en cuanto genera propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, propuestas que son democráticas y consensuadas, tendientes a la búsqueda de la justicia, la igualdad y libertad como valores predominantes que guíen su acción, a decir de Giroux (1992):

"... el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones doctrinales" (26)

¿Cómo se supone que va a lograr conformarse el docente como un intelectual crítico que sea un investigador sobre, con, desde y para el profesorado? La respuesta la aportan principalmente autores como Carr, Kemmis y Mctagart, además de estar esbozada desde antes en las ideas de Freire, quienes afirman que la investigación acción es el mecanismo idóneo para formar docentes con estas características, a través de ella:

"... se plantea descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al realizar juntas una acción social. Aparece la idea de que la práctica se modifica cambiando los contextos y la forma de comprenderla... para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas" (Imbernón:1998:139)

En el ámbito educativo, se presupone que esta investigación acción, que es retomada de Lewin, promueva una concientización de los profesores en cuanto a los diferentes problemas a los que se enfrenta su práctica educativa, es como afirma Imberñón (1998) una potente herramienta para la formación de una nueva cultura educativa y profesional, pues promueve los siguientes aspectos:

- Ayuda al docente a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un autodesarrollo crítico y una autonomía profesional.
- Crea la necesidad de conocer a fondo la práctica docente para crear alternativas de solución.
- Promueve el análisis crítico, contextualizado y comprometido del proceso de escolarización.
- Por medio de esta modalidad, se crea un nuevo concepto de profesionalización.
- Promueve la acción cooperativa de un grupo de personas que están decididas a actuar, aprender y proponer.
- Intenta crear un cambio más holístico en la enseñanza y no se limita al de los medios, técnicas, recursos, etc. que son los usuales y fomentan la desprofesionalización del trabajo docente.
- Crea la conciencia de un proceso inacabado en la formación.
- Es cooperativa, se desdenna y rehuyen las modalidades individualistas y competitivas.

La investigación acción es definida por Kemmis y McTaggart como:

"... una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus practicas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que ésta tienen lugar." (199

La vinculación de los términos "acción" e "investigación pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes

de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en las clases y escuela, y una articulación y justificación mejores de la argumentación educacional aplicada a aquello que sucede. La investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. La metodología que se sigue para esta forma de indagación es la siguiente:

Para llevar a cabo la investigación-acción, un grupo y sus miembros emprenden:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo;
- Una actuación para poner el plan en práctica;
- La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar, y
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

"El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar informada críticamente en dos sentidos. En primer lugar, debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas, de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más sabia y prudentemente." (Kemmis y McTaggart: 1992:17)

La puesta en obra de los planes de acción adquirirá el carácter de una "lucha" material, social y política por el logro de la mejora, la cual necesariamente se ligará a los ideales descritos antes. En este proceso, es posible que sean

necesarias la negociación y el compromiso, pero los compromisos deben contemplarse también en su contexto estratégico.

Los docentes investigadores deben observar el proceso de la acción, los efectos de la acción (tanto los previstos como los inesperados), las circunstancias de la acción y sus limitaciones, la reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión, a manera de evaluación, pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica.

La investigación-acción es un proceso dinámico en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

La investigación acción, según Pérez Serrano (en Imberón: 1998:138), se vincula directamente con la formación profesional del profesorado en tanto permite:

- Desarrollar estrategias y métodos que propician una actuación ad hoc.
- Descubrir espacios de desarrollo para la comunidad.
- Propicia la creación de grupos sociales.
- Propiciar métodos y técnicas de análisis de la realidad.
- Vincular la acción, la teoría y la praxis.
- Apostar por una investigación abierta, participativa y democrática, ya que como Habermas ha mencionado, se promueve una racionalidad más comunicativa.

El problema de esta propuesta, es su operativización, ya que las instituciones escolares y los maestros mismos, constituyen los principales obstáculos para lograr tales pretensiones, que por otro lado, cuándo se logran planear en un currículum destinado a la formación crítica del docente, a lo más que llega es a promover la investigación de lo que ocurre en el aula o la escuela, sin trascender

de ese espacio. Otro aspecto es el hecho de que la racionalidad instrumental campea victoriosamente aún en las mentes de muchos profesionistas que consideran que un curriculum que enseñe técnicas de enseñanza es mejor que otro de "origen y efectos dudosos". Precisamente esta es una de las preocupaciones esenciales de la escuela de Frankfurt, que constituye el fundamento epistemológico y sociológico de ese enfoque.

2.5.2. Fundamentos epistemológicos.

Particularmente son Horkheimer, Adorno y Marcuse quienes muestran en esta escuela una seria preocupación por los problemas de dominación que la racionalidad instrumental derivada de la modernidad y su paradigma, el positivismo, está teniendo en la sociedad contemporánea, ya que las ideas del positivismo, permean los actos más cotidianos a través de su racionalidad técnica. Como afirma Giroux (1992):

"... dos aspectos fundamentales de la escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconsciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social." (32)

Esta crítica a la racionalidad técnica encuentra una salida en la racionalidad emancipatoria que está fundamentada en los principios de acción y crítica, crítica lo que es restrictivo, opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo:

"... la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autoreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas

en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras" (Giroux: 1992:241).

Esta idea emancipatoria es reafirmada por Habermas en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que hemos esbozado antes, en donde encuentra que el emancipatorio es el interés más legítimo, ya que considera que los sujetos son seres racionales, cuando menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo. Para Habermas la emancipación significa: "independencia de todo lo que está fuera del individuo" (Grundy: 1991:35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. Por supuesto, la libertad del individuo no está ajena a los demás, de allí que la emancipación este en esta concepción, ligada a los conceptos de justicia e igualdad. Ahora bien, la emancipación de acuerdo a Habermas implica un proceso de auto reflexión que es:

"... a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo él yo que se aprende por sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa."(Grundy: 1991:35).

Así, mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse como un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las

proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariables de existencia. En el nivel de la práctica, el curriculum emancipador implicara a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos dentro de un curriculum emancipador sucede una relación recíproca entre auto reflexión y acción.

Este interés definitivamente se corresponde con el señalado por Contreras como el del docente como intelectual crítico, pero Grundy se queda corto en la medida en que este intelectual debe vincularse en su práctica con un compromiso político hacia la comunidad que rodea el espacio escolar y no sólo limitarse a lo que ocurre en el aula como pretenden Stenhouse y Schön. Así la praxis se constituye en un elemento determinante en esta fundamentación de corte dialéctica.

2.5.3. Fundamentos sociológicos.

La pretensión política obvia en este enfoque esta dada por los postulados esenciales del marxismo clásico: la praxis y la concientización para el cambio social en busca de una sociedad más justa y equitativa, ya que como Marcuse afirmaba en sus últimos escritos, la escuela de Frankfurt se preocupa por proponer bases para el pensamiento y la acción fundamentadas "en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros" (Giroux: 1992:28)

Por supuesto que es diferente la orientación marxista a la crítica, pues la primera se preocupaba más por el cambio en la estructura económica y sus estudios y propuestas iban encaminadas a ello, no así con la escuela de Frankfurt que orienta sus investigaciones a los aspectos superestructurales donde percibían más peligrosamente los efectos del dominio de esta racionalidad técnica positivista. Según Giroux y McLaren (1996), en la escuela:

"... Al reconocer que los individuos son producidos a través del antagonismo de discursos positivos y posiciones del sujeto, la pedagogía crítica puede ayudarnos a interrogar estos discursos, permitiéndonos el desarrollo de un sentido de intervención crítica. La intervención en este caso, se refiere a la habilidad de los individuos de analizar la subjetividad al reflexionar sobre las posiciones del sujeto; los individuos asumen y eligen aquellos discursos que son los menos opresivos para ellos, para otros y para la sociedad como un todo" (155).

De acuerdo a Chehaybar (1996), esta versión:

"... procura ofrecer a los individuos un medio para la toma de conciencia de cómo sus objetivos y propósitos son el resultado de distorsiones y/o represiones y propone como erradicarlos, de manera que se posibilite la búsqueda de un conocimiento propio y con mayores posibilidades de verdad." (67)

En efecto, es una propuesta contestataria y realmente crítica que ofrece momentáneamente una opción diferente a la racionalidad y su sistema hegemónico, de ahí que Habermas proponga una racionalidad comunicativa para lograr esta sociedad de democracia e igualdad, de libertad y autonomía; al establecer Habermas una estrecha relación entre las condiciones de comunicación y la deformación ideológica de la razón, está planteado que el fin de la teoría crítica, en cuanto que concebida con un interés emancipador se dirige a restituir las condiciones por las que los grupos sociales pueden buscar, sin coacciones, las formas prácticas de relación, esto es, la búsqueda de acuerdos intersubjetivos.

La racionalidad comunicativa es según Habermas la manera por la cual se podrá restituir al humano una calidad de vida democrática y justa, donde todos puedan ser parte integrante de un sistema equitativo y libertador.

2.5.4. Concepción de formación.

En este enfoque la formación docente es concebida como una actividad:

- Comprometida en tanto que el docente se encuentra inmerso en todo un contexto social en el que se involucra y donde por medio de la investigación acción, debe considerar e incidir en su transformación consensadamente.
- Autónoma, pues es el mismo docente quien decide su formación, sabedor de las deficiencias en la misma y de los problemas que en el contexto tienen que ver con sus prácticas educativas, de manera libre, sin sujeciones, opta por intervenir en su práctica y en el contexto, pero siempre propiciando una racionalidad...
- Comunicativa, que promueva las relaciones democráticas y aspirando a lograr condiciones justas para las mayorías.
- Responsable, pues lo que emprenda debe ser para beneficio de los demás y se encuentra comprometido con ello, de ahí que deba ser una acción responsable con las consecuencias imprevisibles que ocasione, tanto en el ámbito áulico como institucional o comunitario.

Así pues, la formación docente debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria, pues estos ámbitos están decididamente involucrados con el quehacer escolar y docente, el cual se ha querido mantener dentro de esta lógica racional instrumental, al margen de la actividad política bajo el argumento de que enseñar es un problema o un asunto del aula y que la ciencia educativa, en particular las ciencias racional instrumentales con un interés técnico, le señalarán como hacerlo de manera "objetiva" y "científicamente demostrado"

2.5.5. Concepción de educación.

Debemos decir de inicio que la puesta en práctica de esta modalidad revolucionaria de educación se inició en Brasil con los trabajos de alfabetización radical que Paulo Freire desarrolló hasta su exilio de este país, él propone una transformación de la sociedad a partir del diálogo, la concientización y la crítica, en este trabajo, Freire concibe al hombre como un ser capaz de transformarse y

transformar a su entorno, no solo natural, sino social, para liberarse de las condiciones socioeconómicas y políticas que lo oprimen, en proceso de reconstrucción de su subjetividad que en un acto dialógico, lo llevarían eventualmente a su liberación, pero en estrecha relación con su comunidad, ya que se percibe al individuo como una persona social, articulado, vinculado a la comunidad regional y mundial, por las que debe buscar mejores condiciones de vida, más justas y equitativas.

La escuela de Frankfurt es la que más fuertemente aporta elementos para la formación de una teoría crítica de la educación, pues en ella se hace especial énfasis en los procesos emancipatorios que se deben promover en todos los ámbitos de la vida social, siendo la escuela uno de los principales, pues como afirma Morán (1994):

"... la instrumentación didáctica dentro de una perspectiva crítica combate el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas, ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso enseñanza-aprendizaje" (48).

Al respecto Chehaybar y colaboradores (1996), consideran que fundamentándose en las ideas de Habermas prioritariamente y en los demás teóricos de esta escuela, toda teoría educativa que se pretenda conformar bajo un enfoque crítico, debe considerar cinco aspectos, a saber:

- ❖ Debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- ❖ Debe admitir la necesidad de usar de los docentes sus interpretaciones propias por autoentenderse e interpretarse.
- ❖ Suministra medios para superar las distorsiones de las interpretaciones autónomas de los docentes, que permeadas por la ideología y cultura dominante, pueden incurrir en autoculparse o culpar de los problemas educativos a actores que no son más que víctimas de esta sociedad.
- ❖ Identificar aquellos aspectos de orden social existente que frustran la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuáles los enseñantes deciden como eliminar o superar tales aspectos.

- ❖ Reconocer que cualquier teoría educativa es en realidad reflejada en una práctica.

Los teóricos críticos ven a la escuela como un sitio donde ocurren situaciones y procesos que son sumamente importantes para la formación del individuo y para el eventual cambio o reproducción del sistema social, ya que en ella ocurre un proceso de clasificación en donde los estudiantes, dependiendo de su clase social, serán recompensados o rechazados a través de diferentes mecanismos ocultos del currículum, lo que contribuirá a su acomodo en el sector laboral y social, toda vez que la escuela se ha convertido hoy en día en el agente de colocación más importante; pero por otro lado, la escuela misma otorga en este mismo sentido, poder social e individual que se desarrolla mediante la concientización de los estudiantes y en este aspecto, pueden contribuir a promover mejoras sociales. "Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación" (McIaren: 1994:204)

Para McIaren (1994), la escuela es vista por estos teóricos (que de inicio reconoce como todavía diversificados en cuanto a sus nociones y propuestas), como una forma de política cultural, donde se introduce o prepara al individuo para una vida social que siempre esta determinada por las clases dominantes que imponen su visión del mundo en la elaboración del currículum. Así, los planes y programas pueden interpretarse según la teoría del interés hacia el conocimiento que ya Habermas había planteado, donde se distinguen el interés técnico, práctico y emancipatorio. Así, el interés de la clase dominante es el de imponer una racionalidad científico naturalista, positivista como arriba se mencionó ya, esto lleva a elaborar currícula bajo esta idea que hace aparecer a la escuela y lo que ocurre en ella como algo neutral, aséptico, ya que la ciencia se concibe de la misma manera y la escuela es el lugar donde se enseña de manera "científica" dicha racionalidad y conocimientos. La postura crítica politiza la noción de conocimiento, ya que:

"... por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para

revelar, en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener imágenes efímeras de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión" (Giroux: 1992:61)

Así mientras los sectores dominantes se preocupan por hacer aparecer al conocimiento científico como neutral y aséptico, cuándo en realidad se emplea con intenciones políticas bien definidas de reproducción social a través de la imposición de una racionalidad, los teóricos radicales se preocupan por desvelar el carácter político de este y el uso ideológico que se le está dando, así como por dotar al conocimiento de un verdadero interés popular, emancipatorio y no meramente técnico.

Al respecto reitera McLaren:

"Los programas escolares dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos". (1994:220)

En este contexto, algunas categorías centrales en esta teoría son las de reproducción social, resistencia, currículum oculto y emancipación, en efecto, esta visión se preocupa por conocer la forma en que las sociedades se reproducen intergeneracionalmente para poder permanecer sin cambios sustanciales. Desde las visiones mecánicas y francamente pesimistas de Althusser, Bowles y Gintis y sus teorías de los aparatos ideológicos y represivos del Estado y la teoría de la correspondencia respectivamente, pasando por los estudios de Bourdieu sobre la reproducción cultural a través de una violencia simbólica, hasta llegar a las investigaciones de Apple y Giroux entre otros que promueven una visión de este fenómeno más esperanzadora en tanto que incluyen el fenómeno de la resistencia como la opción por la cual la lucha de clases se inserta en la imposición y la pretensión reproductorista de las instituciones sociales dominantes, en particular la escuela, en efecto, en este proceso de búsqueda de la dominación y

reproducción que tanto preocupa a la teoría crítica en tanto que el hombre pierde su autonomía y libertad, se genera al interior de los procesos escolarizados, que no necesariamente educativos, una serie de actitudes que docentes y alumnos reflejan en actos que van en contra de las imposiciones culturales de la institución y por ende de la clase hegemónica, así, respecto a los alumnos, McLaren (1994) afirma que:

"... los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está *deslibidinizada* (niega el erotismo) y esta influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo... es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde a espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado corporativo..."(230)

Debemos aclarar aquí con Giroux (1992), que la resistencia ocurre siempre y cuándo los actos se realicen con una intención contrahegemónica, esto es.:

"... siempre y cuándo el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general" (141).

Estas prácticas reproducionistas y de resistencia ocurren en lo que se ha denominado como *currículum oculto*, que es también una categoría central y que se refiere a los procesos y resultados implícitos del proceso escolar, ya que fuera del *currículum formal*, existe uno no visible, que supera en gran medida al primero y sus intencionalidades, es lo que hacen cotidianamente en la escuela el maestro y el alumno, es la manera de enseñar, de lograr la disciplina, es el interés del alumno hacia la clase y al conocimiento, las formas en que aprenden o quieren aprender, los usos del poder, los mensajes racistas, sexistas, en fin discriminatorios; son pues lo que ocurre realmente en un salón de clases y en la escuela como producto de la interacción de subjetividades e intereses de grupo y clase en este espacio.

Es en este contexto donde se propone la creación de una pedagogía crítica que capte en primer lugar la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos; en segundo lugar debe considerar a la escuela como un sitio marcado por contradicciones y luchas y en tercero, debe ver en la escuela al lugar donde se va a desarrollar una nueva esfera pública, donde los educadores orientarán su tarea en el establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitaría a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces, en la lucha por la emancipación individual y social. (Giroux: 1992) Así, para este autor, la formación de un ciudadano que luche por una nueva esfera pública es lo prioritario en la pedagogía radical.

Una teoría nueva de la educación ciudadana basada en una pedagogía radical, debe comenzar por aceptar la necesidad de transformar a la sociedad desde la escuela, en este sentido, se requiere consensar el tipo de conocimientos que son necesarios para lograr dicho objetivo, de tal manera que propicien el cambio democrático, a favor de las mayorías y sus anhelos de justicia y libertad. Los maestros más que los alumnos son el punto de partida para esta educación, ya que ellos tienen mayor influencia sobre los actos educativos escolarizados y además de que se requiere que se concienticen primero sobre su situación de subordinados que subordinan, manipulados que manipulan, oprimidos que son opresores en sus espacios de poder, de tal manera que con esto se puedan concientizar y proponer y provocar cambios que liberen y no reproduzcan acriticamente a la sociedad hegemónica y su cultura.

Esto también implicaría la necesidad de encuadrar a la escuela como una institución enclavada en una sociedad nacional y global que las multideterminan, la escuela debe verse como parte de una totalidad y no como un enclave aislado, neutral y apolítico, de tal manera que solo como totalidad se pueden concebir cambios en el entorno que le rodea y del cual forma parte importante; por supuesto esto debe ser parte de la formación de los docentes y los alumnos también. Esto implica a la vez politizar la noción de cultura que se transmite en la

escuela de una manera aséptica, el docente y el alumno deben percatarse de la manera en que las clases dominantes han impuesto sus visiones, prácticas, tradiciones y rituales que les son funcionales, siendo la escuela un lugar privilegiado para ello, donde no solo la cultura sino de manera particular y fundamental el conocimiento racional instrumental, positivista, ha sido erigido como una potestad que mide la cientificidad de las racionalidades. Hay que politizar la noción de conocimiento científico para poder avanzar en la aceptación de otros tipos de racionalidades.

El currículum oculto:

"... enfatizando en la conformidad con las reglas, en la pasividad y en la obediencia, comprende una de las principales fuerzas de socialización usadas para producir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo" (Giroux: 1992: 250)

Puesto que es este uno de los mecanismos que inconscientemente promueve la reproducción social y la dominación, debe hacerse consciente: el docente debe cuestionarse en torno a sus discursos y prácticas escalares y la manera en que estas promueven este fenómeno en la cotidianeidad escolar. En este mismo sentido, los maestros deben analizar los problemas del poder y la transformación, ya que en ellos va en juego la nueva educación de la pedagogía radical, ya que el poder es usado en las escuelas de manera autoritaria y unidimensional, en este sentido, el poder debe ser consensuado democráticamente para poder crear en los estudiantes la conciencia del cambio individual y social en aras de la búsqueda de una sociedad más justa y libre.

No se puede decir que esta teoría crítica tenga una correspondencia con alguna teoría del aprendizaje como las que antes hemos señalado, pues finalmente sería como entrar en una contradicción en el sentido que si se cuestiona desde esta teoría la imposición de racionalidades instrumentales de las cuáles las teorías del aprendizaje se encuentran plagadas, no podría existir una propuesta instruccional específica al respecto, sin embargo esto mismo le ha ocasionado que se le critique

su dificultad en la práctica escolar, pues se queda al nivel de discurso difícilmente adaptable a las condiciones institucionales y sociales actuales. Sin embargo, los lineamientos señalados son sumamente importantes cuándo pasamos a considerar el papel del docente en este proceso.

2.5.6. El papel del docente.

Aunque ya han sido delineadas de manera esencial las características que son deseables a lograr en el docente en cuanto a su manera de pensar y actuar desde este enfoque crítico, debemos reafirmar y analizar un tanto más detalladamente esta situación.

Podemos afirmar con Contreras (1996), que para entender a la escuela como emancipadora:

"... ésta debe estar ligada a las ideas de libertad, igualdad y democracia. Las escuelas se convierten en esferas públicas democráticas, esto es, lugares en donde alumnos y alumnas aprenden y luchan colectivamente por aquellas condiciones que hacen posible la libertad individual y la capacitación para la actuación social. Y los docentes se entienden como intelectuales transformadores." (118)

Esto por supuesto que se encuentra enmarcado en las pretensiones de la teoría crítica, que pretende explicar las formas de dominación a los que se encuentra sujeto el hombre y la idea de emanciparlo de ellas, la escuela es entonces una institución donde este dominio existe y debe transformarse en un espacio de liberación donde todos los participantes de este proceso educativo se hagan conscientes y luchen por lograr una sociedad más justa, democrática y libre, siendo el maestro un factor importante en dicha lucha emancipatoria.

"Según un plan de esta naturaleza, es necesario que los profesores intelectualicen su trabajo, esto es, que cuestionen críticamente su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su responsabilidad como constructores y utilizadores de conocimiento teórico, pero también su compromiso en la transformación del pensamiento y de la práctica dominante." (Contreras.1996.117)

En efecto, los académicos dentro de esta línea, rechazan el papel que las clases dominantes les han otorgado como ideólogos que reproducen a la sociedad por medio de sus prácticas cotidianas en la escuela, por lo cual los docentes deben asumir que se deben concientizar y desvelar este papel aséptico que se le otorga a su labor y a partir de ello, comprometerse en un trabajo intelectual que permita encontrar las relaciones entre el conocimiento y el poder, las normas escolares y la reproducción social y el papel ideológico de los discursos y prácticas educativas usuales en ellos mismos y que se les presentan como una forma de labor "científicamente controlada y determinada por los expertos". El conocimiento técnico es en este caso cuestionado y el interés práctico antes mencionado se supera con el interés del conocimiento emancipatorio, que en el docente implica no solo entender lo ya explicado anteriormente en estas mismas líneas, sino también:

"... apunta a crear las condiciones bajo las cuáles la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve, asienta los fundamentos par la justicia social, la igualdad y el habilitamiento" (McLaren.1994.208).

Esto último significa en términos del propio autor, que el docente tiene la labor de no sólo ayudar a los estudiantes a que comprendan el mundo que les rodea, sino también a capacitarlos para que eventualmente puedan modificar al orden social donde sea necesario, para esto, el docente debe tener una amplia comprensión de la sociedad y sus mecanismos de regulación y control social, el educador debe analizar entonces al conocimiento en términos de si contribuye o no a la opresión o a la liberación del sujeto, además de si es un conocimiento más verdadero o más distorsionado, para poder con esto estimular a los alumnos en su comprensión y toma de posición ante el mundo.

Giroux (1992), al respecto, propone que la pedagogía del salón de clases debe enfocarse en cuatro aspectos básicos:

- ❖ Debe darse en el salón de clase la oportunidad al alumno de que cuestione la forma y contenido del proceso de enseñanza y sus aprendizajes

pretendidamente impuestos, lo que implica transformar un tanto las condiciones en las relaciones del alumno con el conocimiento y su detentor único: El docente. Las relaciones deben ser mucho más democráticas y el profesor debe garantizar que estas ocurran, pues es la única manera en que se puede entender su papel en el aula.

- ❖ Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente, deben aprender a pensar autónomamente y no en constante dependencia con los discursos del docente y de los libros, se trata de que el docente promueva un pensamiento crítico y holístico de la realidad, donde el estudiante le dé un significado al conocimiento que está adquiriendo.
- ❖ El docente debe propiciar que los estudiantes indaguen en sus propias historias y sistemas de significados.

"... una vez que los estudiantes se hacen conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias, pueden dar un brinco a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones, particularmente porque se relacionan con la racionalidad dominante" (256)

- ❖ Los estudiantes, con ayuda del docente deben llegar a comprender la génesis y desarrollo de los valores sociales y la manera en que estos se convierten en hegemónicos y al servicio de intereses específicos de grupos sociales, que en su generalidad es la clase dominante.
- ❖ Los estudiantes deben aprender que fuerzas y condiciones sociales restringen e influyen en sus vidas:

"... a los estudiantes se les debe enseñar como actuar colectivamente para construir estructuras políticas que puedan desafiar al *statu quo*" (256)

En definitiva, el papel del docente en este enfoque es diametralmente opuesto al que los dos primeros enfoques proponen y rebasa en sus pretensiones de compromiso al tercero, ya que el docente se concibe como un sujeto que se encuentra dentro de una sociedad que le condiciona y que él con su accionar laboral cotidiano debe también incidir en su dinámica, el docente se convierte en una persona concienciada que conoce la realidad y pretende transformarla bajo los ideales emancipatorios de justicia, libertad y compasión por los más

desfavorecidos, la escuela de Frankfurt con su ideología y su punto de vista de clase neomarxista, se encuentra claramente presente en esta concepción todavía poco aceptada y practicada en los espacios de formación de docentes, además de que se a considerado que es poco o difícilmente aplicable en situaciones concretas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 3.
METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN.**

En la investigación cualitativa con fines interpretativos, el diseño de investigación es abierto (Delgado: 1998) o emergente (Bogdan y Taylor: 1996), en tanto que se va ajustando conforme a las necesidades propias para la cognición del objeto, en esta investigación hemos considerando, en función de todos los ajustes que se han realizado a lo largo de la misma los siguientes aspectos.

3.1. Premisas epistemológicas de la investigación

Para iniciar un estudio, el investigador debe tratar de solucionar el problema del conocimiento para así comprometerse con una postura epistemológica, pues no puede estar al margen de las corrientes teórico-filosóficas en una implementación consciente y comprometida de una determinada metodología; ante estas circunstancias, los investigadores de lo social siempre han tenido necesidad de enmarcar sus trabajos dentro de tradiciones teórico metodológicas, lo que trae como consecuencia una diversidad de perspectivas, enfoques o paradigmas, según sea el autor que lo trate. En este sentido, se ha clasificado de manera general la existencia de dos grandes paradigmas investigativos (usando el término acuñado por Kuhn, que parece ser uno de los más socorridos), el denominado paradigma galileano-cuantitativo-positivista y el aristotélico-cualitativo-hermenéutico.

De acuerdo a Mardones (1991. 18), la tradición galileana:

"... no es tanto metafísica y finalista, cuanto funcional y mecanicista. Los nuevos ojos de la ciencia moderna están transidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro no es ya el mundo, sino el hombre. Por esta razón su mirada cosifica, reduce al objeto para sus necesidades y utilidades, a la naturaleza"

En cambio, la tradición cualitativa pretende la comprensión de los actos humanos, haciendo énfasis en los significados que se les dan a los mismos, su pretensión no es explicar, ni controlar, sino la interpretación que en determinados autores (escuela de Frankfurt) se convierte en un paso para la emancipación.

Muchos autores se han dado a la tarea de describir sus características intentando casi siempre oponerlos unos a otros, así se mencionan rasgos predominantes que uno tiene y el otro no, la explicación vs. la comprensión, la generalización vs. la particularización, el uso de la comprobación vs. La validación, etc. El debate ha sido llevado al extremo de presentar ambas tradiciones como irreconciliables.

Para Dávila (en Delgado: 1998), el debate entre el paradigma cuantitativo y cualitativo no es más que uno de los tantos que en las ciencias sociales ocurren; en función de ello el autor se propone realizar un análisis de la naturaleza de tal situación, enfatizando en primer término la radicalización de tal debate. Para ello, hace un análisis de los principales problemas de asumir la defensa de uno u otro paradigma:

- Enumerar no es cifrar ni medir.
- Los datos no se consignan en números o palabras, pues están en función del proceso o juegos del lenguaje.
- Los números nada son sin palabras.
- En efecto, los números deben interpretarse con el lenguaje y este es en realidad polémico y subjetivo, lo cual deja de lado toda posibilidad de neutralidad y objetividad pretendida en el enfoque cuantitativo, pero también devela la debilidad del cualitativo, pues su esencia es la subjetividad.

De todas maneras, ambos enfoques (el cuantitativo por seguir siendo hegemónico, pero cuestionado; y el cualitativo por aparecer como emergente en la actualidad, pero con rasgos muy cuestionables, incluyendo la manera de procesar la información que cada vez es más parecida a los procedimientos del cuantitativismo) muestran en la realidad de la investigación social, graves deficiencias en cuanto a niveles de adecuación, pertinencia, validez y relevancia. Por ello, el autor propone que debe existir entre ambos, una complementariedad que se basa más que en sus fortalezas, en sus debilidades, en sus deficiencias, ya que si los fenómenos sociales son multidimensionales, el investigador de

manera crítica y vigilante, debe elegir o seleccionar los métodos y técnicas más adecuadas para cada una de ellas. En este mismo sentido, se afirma que en tanto que la realidad es multidimensional, hay necesidad de conocerla de diversas maneras, es decir hay un pluralismo cognitivo, que plantea la necesidad de un pluralismo metodológico.

Por otro lado, si consideramos exclusivamente la posibilidad de trabajar con un solo paradigma, nos arriesgamos a dejar de lado posibilidades que den cuenta de manera más certera de los fenómenos a estudiar, ya que las limitaciones que cada uno de ellos tiene hacen obvia esta afirmación, pero además, nos encontramos con una gran variedad de métodos en cada uno de ellos, de tal forma que se hace difícil la elección de uno entre tantos que propicie un acercamiento adecuado al objeto en cuestión, incluso sus descripciones son vagas y se prestan a confusiones al grado de que se distinguen diferentes categorías de métodos, si por ejemplo Patton (en Delgado: 1998) identifica diez perspectivas teóricas-metodológicas de la investigación cualitativa: Etnografía, fenomenología, heurística, etnometodología, interaccionismo simbólico, psicología ecológica, teoría de sistemas, teoría del caos, hermenéutica, perspectivas "con orientación" (marxistas, feministas, freudiana, etc.)

Rodríguez (1998) hace mención de la dificultad de establecer criterios únicos para definir cuáles son los métodos cualitativos de investigación, ya que existe en primera instancia una gran cantidad de métodos; en segunda, cada disciplina deja huella en torno a su propia metodología y finalmente el significado de método puede llegar a confundirse con el de técnicas, enfoques o procedimientos. Aún así, según los tipos de cuestiones de investigación, el método, las fuentes, las técnicas o instrumentos de información, otras fuentes de datos y sus principales referencias, Rodríguez clasifica a los siguientes métodos cualitativos: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación-acción y biografía.

Hemos hablado de los métodos con enfoque cualitativo porque esta investigación se encuentra orientada básicamente por una de sus características primordiales que estos y otros autores enfatizan constantemente en sus obras: su corte interpretativo de los significados sociales. Por ello el trabajo pretende ubicarse en una postura epistémico dialéctica que se opone al positivismo, pues no admite una observación controlada de fenómenos concretos, donde lo objetivo solo es describir, explicar, predecir y controlar; más bien se trata de analizar y comprender realidades incontrolables y no corroborables empíricamente, sobre todo cuándo se trata de fenómenos sociales. En efecto, lo fundamental del paradigma interpretativo es la necesidad de dar cuenta de la subjetividad del objeto de estudio, de encontrar y comprender los sentidos de sus actos y así interpretarlos. La interpretación busca aprehender el sentido de las acciones que despliegan los actores y en este sentido difiere de otras formas de conocimiento que pretenden entender, explicar causalmente los fenómenos para posteriormente poder controlarlos o transformarlos según sea la necesidad de quien investiga o de quien lo financia.

Dadas las características del objeto de estudio, no se acepta un modelo en donde el sujeto conoce como un mero reflejo de la realidad, sino más bien se compromete con un modelo dialéctico; aquí se hace necesario mencionar los tres modelos del conocimiento que consensualmente han sido aceptados por diversos autores (Schaff: 1974, Braunstein: 1989, Gutiérrez: 1987), y que dan cuenta cada uno de ellos de una explicación al problema de como se construye un conocimiento científico, a saber:

- El modelo mecanicista, empirista o continuista, que se asocia con el positivismo, donde la ciencia va de lo más simple a lo más complejo y se comienza por el conocimiento de los sentidos. El objeto es el activo y el sujeto pasivo.
- El modelo intuicionista o discontinuista idealista en el cual existe una facultad especial del intelecto humano que le permite aprehender la esencia de los fenómenos de modo repentino y exacto, trascendiendo las

apariencias. Contrariamente al positivismo, el sujeto es activo y el objeto pasivo.

- El modelo de la práctica teórica o discontinuista materialista, se asocia con la dialéctica en la cual la ciencia no se apoya en apariencias, ni busca esencias escondidas, sino que se construye enfrentando la producción de conceptos a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas. Ambos elementos, objeto y sujeto se encuentran en constante interacción y transformación recíproca.

También podemos considerar como una importante premisa que todo modelo posee implícitamente un interés por el conocimiento, un interés sociopolítico que justifica su estado. Esto de acuerdo con Habermas (1992) es lo que constituye su teoría de los intereses del conocimiento, donde las clases o sectores sociales legitiman su visión acerca de lo que es un conocimiento válido, dichos intereses son los técnicos, prácticos y emancipadores, que constituyen las maneras de hacer ciencia en la actualidad y que corresponden cada uno de ellos a maneras diferentes de hacer ciencia. El interés técnico, corresponde a la forma empírico-analítica; el interés práctico, que corresponde a la histórica-hermenéutica y el interés emancipador a la crítica. Respecto al primero se dice que es:

"... el tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica, se basa en la experiencia la observación, propiciada a menudo por la experimentación... esta forma de saber es conocida como positivismo... este saber se estructura en torno a series de hipótesis mediante las cuáles se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar como será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. Asimismo, en potencia, nos permite controlar nuestro ambiente sobre la base de ese saber. (Grundy: 1991: 28.)

Al respecto Habermas (1992), apunta que el positivismo Comtiano esta obsesionado por un afán pragmático de la ciencia; en efecto, el positivismo:

"... plantea la armonía entre la ciencia y la técnica. La ciencia posibilita el dominio técnico tanto sobre los procesos de la naturaleza como de la sociedad" (83).

De esta forma, el conocimiento debe siempre explicar para predecir y predecir para controlar, ya que de otra manera no se puede concebir.

Afirma Habermas (1992) que,

"... mientras que los métodos empírico analíticos, van dirigidos a poner al descubierto y aprehender la realidad desde el punto de vista trascendental de la posible manipulación técnica, la metodología hermenéutica tiende a asegurar la intersubjetividad de la comprensión intercomunicación lingüística ordinaria en la acción bajo normas comunes. La comprensión hermenéutica se dice con su estructura misma a garantizar, dentro de tradiciones culturales, una posible auto comprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos grupos, con tradiciones culturales diferentes". (183)

En efecto, si el interés técnico se preocupa por el control, el práctico se orienta hacia la comprensión, pero no una comprensión destinada a la formulación de reglas o conocimientos para poder manipular y manejar el medio sino de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no contemplado con el ambiente para sobrevivir. Dentro de este interés lo que se prioriza es la búsqueda de los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus actos y pensamientos, ya que se afirma que el humano es un ser que vive constantemente preocupado, en tensión, de ahí la importancia de intentar conocer estos aspectos.

Ya que Habermas considera que los sujetos son seres racionales, cuándo menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo, Grundy (1991) se pregunta cuáles son los intereses que este autor considera más puros y se contesta: los intereses por la emancipación. Para este teórico, la emancipación significa: "independencia de todo lo que está fuera del individuo" (Grundy. 1991. 35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas (1992) identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. En sus palabras, "La autorreflexión es a la vez

intuición y emancipación, comprensión y liberación de las dependencias dogmáticas" (Habermas. 1992. 210).

En conclusión, consideramos que el objeto de estudio debe dar indicios de su tratamiento empírico, procediendo de esta manera por una vía más libre y menos deductiva, ya que esta última nos obligaría a considerar los elementos, técnicas, instrumentos y formas de validación y tratamiento de la información desde la perspectiva de un método específico que se haya elegido, así lo que procuraremos en este trabajo es buscar estudiar el objeto con técnicas adecuadas a él y no encuadramos a versiones prefabricadas que en ocasiones no se adaptan a las necesidades propias del investigador y su fenómeno. Sin embargo hay que reiterar que la intención en todo momento es la de conocer los sentidos y significados, es decir la subjetividad de los informantes, sus representaciones sociales, y llegar por tanto a realizar interpretaciones de ellas.

Por otro lado, considerando a Valles (1997), creemos que el papel de la teoría previa a la investigación de campo es importante ya que los conceptos organizan, categorizan y hacen posible la observación, lo cual es corroborado por Geertz (1987), quien afirma que la teoría sirve como guía conceptual, metodológica y paradigmática que permite llegar al nuevo objeto de estudio con algunas herramientas que de no ser útiles se desecharán eventualmente.

En síntesis, pretendemos realizar una investigación de corte interpretativo que permita comprender al objeto sin por ello dejar de lado la posible utilización de datos estadísticos, pero siempre con esta misma finalidad, ya que el uso de datos no convierte a una investigación en cuantitativa o más bien en positivista, sino es el uso que se les da lo que puede darle un carácter interpretativo o no.

Aquí no pretendemos llegar a ninguna explicación que sea determinante ni mucho menos capaz de ser generalizada, ya que se parte de cierto contexto muy específico que difícilmente se podrá encontrar de manera pura en otros espacios, además de que la cantidad de sujetos indagados será mínima como para poder ser considerada una muestra del total de profesores de educación secundaria,

pero a cambio, serán estudiados de manera más detallada, intentando llegar a las representaciones sociales acerca de los saberes sobre la formación docente que como estudiantes de la maestría en educación y como profesores de este tipo de nivel construyen.

En congruencia con la explicación elaborada anteriormente en torno a las polémicas entre los distintos paradigmas investigativos existentes, y a la necesidad de que el método responda a las exigencias y necesidades del objeto de estudio, es como se ha optado por utilizar los procedimientos técnico instrumentales derivados de algunas perspectivas que se han dedicado a realizar estudios de esta naturaleza y que se describirán posteriormente.

3.2. Enfoque teórico metodológico de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales son una teoría que pretende encontrar los significados que los sujetos dan a los objetos, con el fin de penetrar en su subjetividad y por supuesto lograr una interpretación de esos pensamientos desde los condicionantes sociales que rodean al individuo, que siempre es un ser que pertenece a grupos e instituciones y que estos le permean en sus diferentes formas de pensar y actuar; así comprender estas significaciones daría al investigador una visión humana de los hechos, de tal manera que se puede actuar en consecuencia sin pretender imponerle técnicas estandarizantes que "borran" al sujeto de la escena social y por tanto lo deslegitiman bajo el supuesto de que todo esto es "subjetivo" y por tanto no científico.

Conocer las creencias, opiniones y actitudes que los participantes tienen en cualquier proceso escolarizado reviste una gran importancia para los educadores y para los mismos educandos, pues implica ingresar en su subjetividad que pocas veces es considerada, tomada en cuenta; conocer sus significaciones particulares hacia los actos que se crean en una escuela casi siempre de manera arbitraria y autoritaria. En este sentido, es importante para retornar a lo humano y a lo

singular, pues partimos de la idea que toda sociedad es diversa y por tanto plural, de tal manera que la generalización es prácticamente imposible. Como afirman Desmet y Pourtois (1996), la ciencia se enfrenta hoy a la incertidumbre del orden, el azar, el caos, el desorden, la diversidad son las condiciones en que se deben acostumbrar a trabajar las investigaciones de hoy en día; la pedagogía como ciencia de lo educativo, como ciencia humana está más obligada a reconocer este hecho fundamental. Las representaciones sociales son una manera de acceder a este tipo de conocimiento, pues son contextualizadas, son de algo y de alguien dice Moscovici (1961), no se pretenden erigir en leyes universales y absolutas; de esta manera la pedagogía se ve en la necesidad de encontrar respuestas adecuadas a las subjetividades y no generalizantes y por tanto vacías de significados.

En este sentido, metodológicamente se pretende partir de las intenciones de un paradigma interpretativo donde lo esencial radica en la búsqueda de significados que los sujetos atribuyen a sus actos sociales; para ello, se considera la teoría trabajada en Francia originalmente dentro de la psicología social por Moscovici y sus seguidores como Jodelet y Abric y que, como ya se mencionó, es iniciada por Durkheim; esta teoría dentro de la psicología social, parte de los supuestos de que las representaciones que tenemos respecto a los objetos, condicionan nuestros comportamientos y actos respecto a los mismos, además de que son funcionales para dar sentido a la vida social y permiten la comunicación interna del grupo, así de lo que se trata en esta teoría es interpretar y comprender los significados que las personas, insertas en grupos de los cuáles reciben importantes influencias, dan a los objetos.

3.3. Categorías de análisis.

En la investigación cualitativa es poco usual partir de la creación de categorías, e indicadores que se deriven o den cuenta de un cuerpo de hipótesis, pues se parte de la idea de que la realidad social es difícil de aprehender con los métodos

positivistas caracterizados por una metodología hipotético deductiva que rigidiza las explicaciones. Al contrario, se cree que:

"... son los objetivos los que marcan el proceso de la investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis. El mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación..." (Delgado: 1998: 77)

En este sentido, la elaboración de categorías en este tipo de estudios es más bien un paso derivado de la investigación de campo que previo a él, sin embargo en este caso, podemos decir que de manera tentativa, con fines de recorte al objeto, hemos encontrado algunas categorías que se derivan del marco teórico ya elaborado y que han encontrado su sustento en los instrumentos que se han aplicado como pruebas piloto para aproximarse a la problemática. En efecto, tanto los saberes y cualidades ya comentados, como otras categorías derivadas de la vida cotidiana han sido en estos instrumentos, categorías reiteradas por los informantes.

Cabe aclarar que se aplicó un cuestionario piloto (Anexo 1), sobre las expectativas hacia la formación docente en el programa de maestría. De este, se han obtenido elementos importantes para poder decidir la elección de las técnicas e instrumentos que intentarán llegar a las categorías que se mencionan, pues en los resultados de ésta técnica piloto, muchos de estos datos, elementos y respuestas, coincidían en la imprescindible necesidad de estudiar las representaciones sociales hacia los saberes técnico psicopedagógico y práctico- experiencial e intuitivo prioritariamente en cuanto a la formación y práctica docente en la escuela secundaria, pero también con relación a las cualidades como la empatía, la personalidad y otras más que fueron emergiendo y que con la entrevista semiestructurada se pretendía profundizar.

Así se consideraron inicialmente de manera emergente y siempre abierta las siguientes categorías de análisis y sus referentes empíricos:

1. Condiciones sociales de los estudiantes de la maestría.

- Datos de identificación general.
- Situación socioeconómica.
- Situación laboral.
- Formación académica y experiencia laboral y docente.

2. Representaciones sociales sobre la formación docente.

- Actitudes hacia los saberes técnico psicopedagógico, práctico-experencial e intuitivo y cualidades pertinentes para su práctica y formación docente.
- Imágenes hacia los saberes técnico psicopedagógico, práctico-experencial e intuitivo y cualidades pertinentes para su práctica y formación docente.
- Información hacia los saberes técnico psicopedagógico, práctico-experencial e intuitivo y cualidades pertinentes para su práctica y formación docente.

Debemos aclarar que las categorías fueron siempre el eje rector de la investigación, pero no se emplearon rigidamente con la intención de demostrarlas, sino que fueron la guía que permitió encontrar la información pertinente no solo respecto a las mismas, sino a otras que durante este proceso fueron emergiendo, lo cual nos permitió el desarrollo de un diseño flexible de las técnicas e instrumentos, así como del manejo de la información, pues como se podrá apreciar, la realidad, derivada de la investigación de campo, superó con mucho a dichas categorías iniciales.

3.4. Técnicas de investigación de campo.

El objeto de estudio, el enfoque de las representaciones sociales ya descrito, así como las intenciones interpretativas de esta investigación, han llevado a la conclusión de que la mejor técnica para obtener la información que dé cuenta del fenómeno es la entrevista que en general se define como una técnica en la que dos personas se relacionan para que una obtenga de la otra información respecto

a algún problema específico (Rodríguez, 1998; Bogdan y Taylor, 1996, Buendía, 1998; Van Dalen, 1984; Pick, 1984; Goetz y Lecompte, 1988).

Ahora bien, como ya se mencionó, la elección de la entrevista obedece básicamente a la necesidad que el objeto de estudio plantea a la investigación, ya que el propósito de esta es la descripción e interpretación de las representaciones sociales y estas sólo pueden ser encontradas a través de los discursos, Rodríguez (1998), plantea en un cuadro donde cruza los objetivos de la investigación con los procedimientos y técnicas más adecuadas para ellos, que la entrevista no estructurada nos acerca a la posibilidad de conocer e interpretar lo que otros piensan (p.145), además de que permite encontrar la perspectiva de los participantes o protagonistas de la investigación con relación al problema. Hay que decir que esta entrevista tendrá como finalidad encontrar los sentidos y significados que los sujetos otorgan a los saberes implicados en la formación docente, pues como dice Bogdan y Taylor (1996):

"El sello autenticador de las entrevistas cualitativas es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de sus informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo" (114)

La entrevista elegida en este caso es la no estructurada o semiestructurada en la que se

"... tiene una base semejante a la de los cuestionarios abiertos; Pero a diferencia de estos, en las entrevistas libres el entrevistador no trabaja con preguntas ya estructuradas, sino que sólo cuenta con una guía o formato que incluye los puntos principales acerca de los cuáles tiene que preguntar" (Pick. 1984. 68)

De la misma manera se expresa Van Dalen (1984), quien otorga un carácter flexible a este tipo de entrevista, donde los participantes gozan de mayor libertad para formular preguntas y respuestas, existiendo siempre la posibilidad de adaptar las preguntas a las situaciones particulares de los informantes

"... el investigador no se ve obligado a atenerse a las preguntas elaboradas previamente, sino que puede seguir pautas inesperadas, encauzar la investigación por canales más fructíferos surgidos de la propia conversación y modificar la categorización inicial para llegar a un análisis más significativo de los datos". (p.335)

Al respecto de la guía de la entrevista, los autores antes señalados afirman la necesidad de considerar a ésta de manera flexible, sobre la base de una lista general de temas y no sobre la base de preguntas cerradas o semicerradas, la entrevista semiestructurada opera bajo los mismos supuestos que la de profundidad en el sentido de que "... cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial.

Esto es, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones con relación a lo que le rodea" (Díaz Barriga: 1992.164) Para Goetz y Lecompte, (1988):

"Las preguntas que formulan los investigadores están influidas explícita o implícitamente por sus experiencias personales... Orientaciones filosóficas..." (p.64).

En este caso hay que decir que en efecto las preguntas que se derivan de la guía temática y la misma guía, son producto de orientaciones que se derivan del enfoque mismo de las representaciones sociales, particularmente de las dimensiones de actitudes, imágenes e información que lo constituyen y de otro lado, de las condiciones sociales que hacen posible su surgimiento y desarrollo. Por otra parte, las experiencias personales podemos encontrarlas en este caso, en dos aspectos, de un lado la experiencia obtenida como profesor de posgrados en donde la formación docente es una pretensión y en los cuáles me he encontrado con diversas motivaciones, creencias y actitudes hacia dichos procesos, pero de otra parte esta la experiencia derivadas del mismo proceso de investigación en sus primeras fases, en las cuáles, por medio del instrumento aplicado (anexo 1), se pudieron reconstruir las categorías emergentes que eventualmente se consideran como la guía temática que orienta lo esencial de la

entrevista, sin dejar de lado otras posibles categorías que han surgido en la aplicación de entrevistas y en las cuáles se profundiza.

Con relación a las preguntas a realizar en la entrevista, se toma en cuenta la tipología de Patton (en Goetz y Lecompte, 1998, Rodríguez, 1998, Bogdan, 1996), que considera a éstas de acuerdo a su contenido en demográficos-biográficas, sensoriales, sobre experiencias-conductas, sobre sentimientos, sobre conocimientos y de opinión- valor. Siendo estas últimas dos las que se priorizan en la entrevista en lo que concierne a las representaciones sociales, ya que no hay que olvidar que en esta indagación, desde el enfoque de las RS, se buscan las actitudes, imágenes e información. Pero las preguntas biográficas y de experiencias también tienen lugar al intentar reconstruir las condiciones laborales de vida cotidiana de los informantes, lo cual ya se ha explicado su utilidad.

La guía temática para la entrevista comprende entonces, los siguientes rubros básicos que son derivados de todos los criterios antes señalados y justificados:

GUIA DE ENTREVISTA:

1. Datos generales.
2. Situación laboral.
3. Funciones desempeñadas.
4. Experiencia docente.
5. Historia profesional y docente.
6. Condiciones administrativo laborales de trabajo docente.
7. Problemáticas y circunstancias cotidianas en la práctica docente.
8. Necesidades en la formación y práctica docente.
9. Cualidades pertinentes para la práctica y formación docente.
10. Opinión sobre la formación docente formal y no formal.
11. Actitudes e información acerca del saber psicopedagógico en la formación y práctica docente.

12. Actitudes e información acerca del saber práctico experiencial en la formación y práctica docente.
13. Opinión sobre el impacto del posgrado en su formación y práctica docente.

De la anterior guía, se ha desarrollado una lista de preguntas, lo más flexibles y abiertas posibles que permitieran al informante tener libertad para profundizar en los temas que le interesaran o que le fueran significativos; así esta entrevista siempre tuvo como finalidad la de buscar esta posibilidad, de tal forma que se profundizó en esos aspectos, que en cada persona fueron relativamente distintos. Dicha entrevista es la siguiente:

DISEÑO BÁSICO DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

1. Datos generales:
 - A. Nombre:
 - B. Edad:
 - C. Género:
 - D. Estado civil:
2. Situación socioeconómica.
 - A. Ingresos mensuales:
 - B. Ingresos familiares mensuales:
3. Situación laboral:
 - A. Escuela donde labora:
 - B. Puesto desempeñado:
 - C. Funciones realizadas:
 - D. Años de servicio:
 - E. Años de experiencia docente:
 - F. Relación con los docentes: (solo para directivos u orientadores)
4. Formación profesional y docente:
 - A. Licenciatura:
 - B. Institución:

- C. Otros estudios:
 - D. Institución:
 - E. Experiencia laboral no docente:
5. Cuestiones específicas sobre la formación y práctica docente:
- A. ¿Cómo describirías un día de trabajo como profesor de escuela secundaria?
 - B. ¿A que problemas te has enfrentado en la escuela secundaria tanto fuera como dentro del aula?
 - C. ¿Que necesidades tiene el profesor de escuela secundaria para desarrollar adecuadamente su labor?
 - D. ¿Cuáles son las cualidades que un docente debe poseer para desarrollar adecuadamente su labor?
 - E. ¿Cuáles son los conocimientos que un docente debe poseer para desarrollar adecuadamente su labor?
 - F. ¿Dónde y cómo puede adquirir estos conocimientos y cualidades?
 - G. ¿Cómo considera que se debe formar el docente?
 - H. ¿Cuál es su opinión sobre el papel de las teorías psicopedagógicas y la didáctica en la formación del docente?
 - I. ¿Cuál es su opinión acerca del papel de la práctica en la formación docente?
 - J. ¿Cómo considera que la intuición influye en la labor del docente?
 - K. ¿Cree que ésta es importante para su formación?
 - L. ¿Que es lo que usualmente se dice entre sus compañeros de trabajo acerca de lo que debe hacerse para formarse como docente?
 - M. ¿Que es lo que se comenta entre sus compañeros de clase en torno a la pertinencia y utilidad de los conocimientos adquiridos para la formación docente?

Se debe reiterar que de cada una de las preguntas planteadas se profundizó y se diversificó la información, pues se volvían a realizar cuestionamientos en torno a solicitar al informante que aclarase, ampliase o ejemplificase lo que acababa de mencionar, lo que dio como consecuencia una serie de interrogantes secundarios

que profundizaban notablemente la información; asimismo debemos decir que el orden de las preguntas planteadas en el cuestionario básico nunca fue respetado dogmáticamente, sino que dependiendo de las circunstancias en que se estaba desarrollando la misma, dependiendo de la información proporcionada por los sujetos, se fueron modificando los temas y preguntas para darle seguimiento y congruencia a la misma.

3.5. La población objeto del estudio.

La población de un estudio cualitativo puede ser determinado por procedimientos variados. No dejan de ser empleados en estos las técnicas cuantitativas del muestreo, pero incluso se señala (Goetz y Lecompte. 1988. Bogdan y Taylor. 1996, Buendía, 1998), que lo más idóneo es el de abarcar a toda la población del contexto donde se realizará dicha indagación, pretendiendo con esto encontrar mayor validez y capacidad de confiabilidad en los resultados, pero que sin embargo, existen procedimientos que permiten lograr similares resultados y que además éstos dependen del objeto de estudio y los objetivos de la investigación.

Además se señala que la justificación de una selección para un estudio de esta naturaleza la encontramos en el hecho de que "Los grupos humanos realizan sus actividades en escenarios y contextos, periodos de tiempo y circunstancias finitos y especificables. Cada uno de estos factores constituye una población limitada..." (Goetz y Lecompte. 1988.88)

En este sentido, hemos optado por una selección de la población basada en criterios, que se entiende como un proceso donde el investigador confecciona:

"... un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada, para a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos." (Goetz y Lecompte. 1988. 98).

Consideramos que es la más idónea en nuestro caso porque nuestro enfoque (las representaciones sociales) exige que se busquen informantes que pertenezcan a

grupos sociales previamente encontrados y definidos, además de que nuestro objeto (los saberes y cualidades pertinentes a la formación y práctica docente) nos obliga a que estos se encuentren en posibilidades y disposición de otorgar información adecuada para este estudio. Ahora bien, es necesario decir que este objeto nos limita por la intención original de la investigación, que se refiere a circunscribir a los participantes en un posgrado de educación y que además sean profesores de nivel secundaria, lo anterior nos permitió delimitar el espacio dentro de la maestría en educación de la Escuela Normal Superior de México. En suma, los criterios empleados para abordar esta problemática y seleccionar la población del estudio fueron los siguientes:

- Que pertenecieran al subsistema de educación secundaria, pues el objeto de estudio se sitúa en este nivel.
- Que fuese partícipe de la maestría en educación en la ENSM, ya que se parte de la idea de que esto implicaría una disposición favorable hacia las entrevistas y un importante nivel de reflexión construido o contraído previamente al ingreso a la maestría con relación a los procesos de la formación y práctica docente.
- Que tuviera cinco años mínimo de antigüedad en el subsistema, ya que de esta manera se garantizaría un conocimiento del contexto lo suficientemente amplia respecto al mismo.
- Que ocupara un cargo directivo, en la orientación educativa o como profesor, pues cada uno de estos puestos son los que pueden ser representativos de condiciones y prácticas laborales cotidianas diversas, lo que seguramente tendría repercusiones en representaciones particulares según cada grupo.
- Que fueran egresados de la ENSM o de la UNAM, pues estas condiciones de formación profesional también serían importantes de considerar en tanto que conforman grupos distintos, con formación, prácticas e historias diferentes dentro y fuera de la escuela secundaria y de la maestría en educación.

Como resultado de esta selección por los criterios definidos, se procedió a encontrar los posibles sujetos de la investigación en función de los datos obtenidos en los instrumentos piloto aplicados previamente, dando como resultado un total de 29 posibles informantes, de 42 alumnos en activo hasta el mes de Agosto del 2001, que pertenecían a este programa. A continuación, con el fin de tener aportaciones voluntarias para el logro de información no sesgada, se invitó a los alumnos de los grupos de la maestría que cumplieran con estos requisitos a participar en esta entrevista, generándose una respuesta muy favorable al respecto, aun cuando se tuvo que recortar del universo total a aquellos que por diversas razones de tipo personal no cumplieron con las citas acordadas, dando un total de 23 entrevistas realizadas (Ver cuadro de informantes. Anexo 2). Todo este proceso fue realizado entre los meses de Junio a Julio del 2001.

3.6. La recopilación de la información.

A continuación del proceso de selección de los informantes, se procedió a elaborar una agenda en la que se calendarizaban las entrevistas a los profesores. Estas se desarrollaron entre los meses de Agosto a Diciembre del 2001 en horarios diversos en los que se coincidía con los momentos en que los entrevistados podían acudir a ella, tratando de negociar siempre en este sentido. Cabe aclarar que se reprogramaron a una nueva fecha y hora cinco entrevistas debido a circunstancias personales de los informantes. En otras cuatro ocasiones se reprogramaron hasta tres veces las fechas y horarios, siendo la inasistencia sin justificación del entrevistado lo que motivó la cancelación de la entrevista, ocasionando con esto que de los 29 posibles informantes, se redujeran a 23, que en definitiva tuvieron la voluntad y disposición para la participación en este momento.

Las entrevistas fueron desarrolladas en un cubículo que el investigador dispuso en ese momento dentro de la misma ENSM, en el cual existían las suficientes condiciones de privacidad para poder generar un clima de confianza con los

entrevistados, con los que, dado el anterior conocimiento que se tenía de ellos por haber compartido un espacio curricular como coordinador en cada uno de los grupos, se generó un adecuado "rapport" durante el desarrollo de esta técnica. Es importante mencionar aquí que esta relación de coordinador-participante en ningún momento perturbó o sesgó la información, pues nunca se habló en la entrevista, antes o después de ella de algún posible beneficio o perjuicio para quien acudiera, pero además de que en el periodo en que se realizaron, el investigador se retiró de los grupos en cuestión.

Ahora bien, todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento del informante, con el cual se sostenía casi invariablemente una conversación informal acerca de aspectos variados que permitieran encontrar mayores niveles de confianza, además de que esto propició siempre un acostumbamiento a la presencia de la grabadora; las entrevistas en efectivo duraron un promedio aproximado de 55 minutos cada una. Cabe aclarar que estas en su totalidad fueron desarrolladas por el investigador, lo cual permitió un conocimiento más profundo con relación a su contenido con lo que se pudo observar desde este momento como se podrían ir construyendo nuevas categorías y que temas emergentes eran tocados frecuentemente y a cuáles darles cierta relevancia.

3.7. Procesamiento de la información.

Las entrevistas grabadas fueron posteriormente transcritas en su totalidad, esto se hizo entre Noviembre del 2001 y Enero del 2002, ya que a la vez que se estaban realizando las últimas, se estaban transcribiendo las primeras. La transcripción se hizo con la mayor fidelidad posible de acuerdo al sonido del audio casete, que en ciertos momentos, debido al tono bajo de la voz, pudo escucharse un tanto ambiguo, pero estos fueron casos mínimos, por lo cual puede decirse que este proceso fue muy fiel. Quizá la mayor dificultad consistió en este proceso en el uso de los signos de puntuación y exclamación adecuados a los enunciados, pero el hecho de que el investigador personalmente realizó la transcripción, garantiza la

mayor fidelidad, pues los recuerdos de las palabras y gestos daban más posibilidades de realizar las pausas adecuadas en la redacción de la misma. Además esto generó posibles reinterpretaciones de los contenidos a partir de una segunda aproximación a la información; es decir, a partir de ella, se encontraron nuevas categorías de análisis que posteriormente serían enriquecidas en función de las sucesivas lecturas realizadas a los testimonios.

3.8. El análisis e interpretación de la información.

El trabajo con los datos cualitativos, que se han denominado también de otras maneras por diversos autores como los testimonios, discursos o documentos (Rodríguez. 1998 , Delgado. 1998; Goetz .1988; Buendía. 1998), y que de acuerdo con Geertz (1987) es el flujo del discurso social, se ha realizado por los investigadores de diversas maneras, pero se ha observado que el procedimiento realizado ha seguido ciertas pautas más o menos generales, esto a fin de encontrar siempre los significados y sentidos de las investigaciones.

Particularmente se hace énfasis en el análisis cualitativo de contenido, el cual sigue una serie de pasos que son detallados en las obras mencionadas y que en lo básico aquí se siguió, con la aclaración de que ninguna técnica permite dar cuenta de estos resultados buscados, pues la imaginación del investigador, parafraseando a Wright Mills (1977) y en consonancia con los autores empleados, es en este proceso de suma relevancia.

Esta técnica, implica en un primer momento la lectura itinerante de los documentos, a partir de esta, la cual se desarrollo con la finalidad de crear un listado de categorías que incluían las primeras con las que se dio inicio al proceso indagativo, más las que fueran surgiendo, las cuáles fueron incluso más allá de lo previsto, lo cual demuestra la necesidad de estar dentro de este tipo de investigación, abierto a la serendipia. Posteriormente se procedió a la tarea de releer los documentos y subrayar las partes más significativas que concordaran

con las categorías ya construidas y las que también diferirían de ellas; lo primero para encontrar lo que Geertz (1987) denomina generalizar en la particularidad y lo segundo para dar cuenta de las diferencias del pensamiento. Así pues, esta clasificación de categorías la desarrollamos en dos grandes rubros, el primero con relación a las condiciones de formación profesional y situación laboral de los entrevistados, lo cual daría cuenta de esta cotidianeidad de la cual y para la cual surgen y se desarrollan las representaciones sociales. Un segundo grupo de categorías tuvo que ver con los saberes y cualidades pertinentes para la formación y práctica docente en la escuela secundaria.

Con este listado se procedió a realizar la clasificación, en función de estas categorías, de los documentos que ya previamente habían sido leídos, subrayados y señalados al margen; esto con la finalidad de poder pasar al punto siguiente y apreciar en su conjunto los testimonios de cada una de estas temáticas (ver anexo 3). Cabe aclarar que en este segundo momento, las categorías fueron notablemente enriquecidas, pues se encontraron otras más y, a la vez fueron sintetizadas para no incurrir en la repetición de la información al realizar la interpretación de la información que cada una de ellas contenía, y es que finalmente se observó que una gran cantidad de testimonios se refería predominantemente a ciertas categorías que a la vez podían incluir a otras más, por lo cual se realizó un proceso de condensación y reducción de las mismas, hasta quedar las siguientes, divididas en dos grandes temáticas:

➤ **Condiciones socio-laborales.**

- La explotación intensiva del profesor en la escuela secundaria.
- El "multiusos" profesor horas-clase.
- Salarios y prestaciones inequitativas e insuficientes.
- Desprofesionalización, del trabajo docente.
- Burocratización y anomia docente de escuelas secundarias.
- Obsesión por el control y el orden en la escuela secundaria.

- o La orientación educativa: el ministerio público de la secundaria, entre el poder y la explotación.
- o El directivo y el orientador: los guardianes del orden.
- o La disciplina como la negación de la escuela nueva.
- o El trabajo complejo con los alumnos: adolescentes, posmodernos, urbanos y pobres.

➤ **Saberes y habilidades pertinentes a la formación y práctica docente.**

- o Normalistas vs. Universitarios o técnicos contra rudos.
- o La relatividad del saber psicopedagógico.
- o La experiencia: ¿trampolín u obstáculo que anquilosa la formación?
- o La intuición necesaria, pero prescindible.
- o El imprescindible don, vocación o gusto de ser docente.
- o La personalidad idónea para ser docente. (presencia, vestimenta, limpieza, empatía, confianza, carácter, etc.)

Respecto a este punto, se siguió la lógica planteada en el enfoque de las representaciones sociales, en donde se parte de la idea de que estas provienen, se crean y se recrean en las condiciones de vida cotidiana donde los sujetos las desarrollan, ya que dichas representaciones son útiles y funcionales para la comunicación con el grupo. En este sentido se elaboró un primer apartado en el cual se intentó describir e interpretar este contexto en el que los profesores de educación secundaria desarrollan su vida laboral cotidiana y en donde la práctica docente tiene lugar. Posteriormente se desarrolla un segundo apartado en donde se retoman las categorías que dan cuenta de los saberes y cualidades que desde las representaciones de los docentes, son importantes para su práctica y su formación siempre se persiguió en este último apartado articular estas condiciones sociolaborales, que además fueron también elaboradas desde las propias representaciones docentes, con los mencionados saberes y cualidades. Cabe

aclarar que en los apartados sucesivos donde se describen e interpretan los discursos y sus categorías, se hace uso de testimonios directos que siempre son acompañados de una clave para su identificación y que señala la fecha en que fue aplicada la entrevista; en algunos casos también se anexa una letra, que pueden ir de la "a" a la "c" y que simbolizan el orden de entrevistas elaboradas en un mismo día.

3.9. Validación de la interpretación.

Para lograr una mayor validez de los resultados y de su análisis e interpretación, no basamos en la triangulación de informantes (Desmet y Pourtois, 1995) que permite contrastar diferentes opiniones o más bien representaciones de diferentes sujetos informantes que comparten los criterios que ya se señalaron antes, buscando siempre la generalización de la particularidad.

Por otro lado para evitar posibles interpretaciones inadecuadas en torno a los significados y sentidos que los informantes otorgan a sus actos y pensamientos, se ha buscado compartir estos en diversos momentos y maneras, en particular, en un foro sobre la formación de los pedagogos realizado en la ENSM durante el mes de Abril del 2002, se plantearon los resultados obtenidos a estos mismos actores y al público en general, así como se expusieron dichas interpretaciones ampliamente en algunas sesiones de clase, de tal forma que con esto se puede lograr un significado compartido o una intersubjetividad construida en función de un diálogo constante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 4.
CONDICIONES
SOCIO -
LABORALES
DEL DOCENTE
EN LAS
ESCUELAS
SECUNDARIAS.**

El profesor de las escuelas secundarias no crea sus representaciones de la propia imaginación, sino que se generan y desarrollan en el constante devenir de su vida laboral que además se conjuga con una historia personal y profesional, es ahí donde dichas representaciones encuentran su génesis y sustento. De la investigación realizada se infiere que estos maestros de escuelas secundarias en el Distrito Federal, se encuentran insertos en condiciones de vida que se podrían caracterizar por un constante apresuramiento en sus diversas actividades, pero particularmente por desarrollar estas en condiciones laborales de intensificación de su trabajo y funciones, que lo orillan al desarrollo de actitudes peculiares dentro de este entorno y que pueden catalogarse como un malestar del docente, donde el ritualismo². Pero para poder explicar esto último hace falta detallar con más cuidado este acontecer cotidiano del maestro y dar cuenta, desde su punto de vista, de cómo se desarrollan estas situaciones y en función de qué elementos se vienen generando. Para hablar de esto, hemos encontrado una serie de categorías que a través de las entrevistas realizadas con los actores mencionados han emergido y que eventualmente permitirían comprender las representaciones sociales que los profesores de estas escuelas, según sus posiciones jerárquicas y su origen profesional, crean y recrean en torno a su formación y práctica docente.

En efecto, el hecho de dedicarse por entero durante su estadía en la escuela secundaria a la impartición de clases, o bien el de estar cambiando de escuela constantemente durante una jornada de trabajo debido a que sus horas se encuentran divididas en ellas, la entrega oportuna de diversos documentos a la dirección escolar, etc.; todo esto en el caso de los profesores horas clase, aún cuando las condiciones y actividades que desarrollan de manera común los orientadores o los directivos sean un tanto distintas, de todas maneras se encuentran insertas en esta misma lógica mencionada de apresuramiento y eficientización, todo lo cual marca para los sujetos mencionados en gran medida las oportunidades y los deseos de continuar con su formación en instituciones

² término empleado por Merton y adaptado por Brunner (1983) para explicar una situación de "adaptación regresiva" del docente ante las condiciones de saturación de actividades académico administrativas que en un clima burocratizante y de control constante se generan en los diversos espacios escolares.

encargadas de ello. De todo esto hemos obtenido una serie de categorías que se analizarán enseguida.

4.1. La intensificación del trabajo del profesor en la escuela secundaria.

El Estado, a través de sus políticas educativas, como guías rectoras de la actividad y a través de sus diversos niveles de intermediación jerárquica, logra involucrar al personal de una escuela de cualquier nivel, en una serie de procesos y prácticas tendientes al logro de sus objetivos y metas; cabe aclarar que en cada escuela las condiciones y las intermediaciones son distintas, ya que el sindicato, la sociedad de padres, el mismo director y los demás agentes educativos intervienen de diversas maneras en este fenómeno. Cabe resaltar esta aclaración para poder entrar entonces en la interpretación de la vida cotidiana laboral de estos actores.

4.1.1. El "multiusos" profesor horas-clase.

El profesor de secundaria puede tener hasta 42 horas de nombramiento, pero es afortunado el que las posee, todas ellas frente a los grupos, no necesariamente en una misma escuela, sino más bien en distintas y también de diferentes asignaturas, aún cuándo no sean de su área profesional directamente.

La labor cotidiana dentro del salón de clases la resume una profesora de la siguiente manera:

"... previamente se tiene el avance programático de cada materia... entonces, me sirve como guía para dar las clases. Llego, entro al salón y veo a los alumnos intranquilos, los alumnos son muy inquietos y más en la tarde; son más inquietos, los saludo, paso lista, revisamos tareas si tenemos pendiente, si no empezamos a preguntar la clase anterior para poder enlazar lo que vaya siguiendo, entonces veo como están manejando los conceptos y en la clase, eso retomo para poder resumir y retomo lo que va gustando" (051001-a)

En efecto, se les solicita a los profesores de cada asignatura al iniciar el curso un avance programático en el cual señalan los temas que van a impartir, con sus respectivas técnicas didácticas, fechas y objetivos a lograr, aunque este avance finalmente sólo sirve como un referente al docente, pues según testimonios expresados, es difícil seguirlo al pie de la letra, lo más usual es la preparación de la clase un día antes o incluso unas horas antes, y es que las condiciones en las que desarrollan su labor es sumamente compleja e intensa como para poder llevar una planeación de cada grupo de manera adecuada, que además debe ser basada en las teorías y tendencias psicopedagógicas que se encuentran señaladas en los planes y programas, un maestro se refiere a estas condiciones así:

"Pues ahorita está de moda lo que es el constructivismo, sin embargo muy pocas veces se puede llevar a cabo... con grupos numerosos de cincuenta alumnos a veces en cada salón, es el trabajar a marchas forzadas de parte del profesor, imagínate que tengas seis grupos de cincuenta, son cinco por seis trescientos alumnos, a los cuáles debes calificarlos exámenes, debes calificarles tareas, debes revisar prácticas de laboratorio, entonces es muy difícil que tú como profesor dispongas de tiempo como para poder hacer una planeación, pues bastante... o excelente para tus alumnos y estoy hablando nada más de un turno, porque si trabajas en ambos, son seiscientos, seiscientos alumnos... ¿dime si te queda tiempo para poder hacer una planeación constructivista de una clase?, ¿ehh? Si tienes suerte te darán el mismo grado y en ese sentido, bueno, lo que estás contemplando para un grupo pues te puede servir de base para trabajarlos con los demás, pero si te dan diferentes asignaturas... para cada una de estas asignaturas tienes que elaborar tu avance programático, tienes que elaborar tu plan anual, tienes que elaborar tu clase diario, y si tienes seiscientos alumnos a tu cargo ¿de donde sacas el tiempo?, Incluso para poder dar la clase también... mediante un video... o bajando algún programa de edusat., entonces el profesor aún cuándo tenga mucha didáctica, si no se le descarga de trabajo, definitivamente no va a poder cumplir con lo que se requiere para una buena formación en el adolescente." (021001-a)

El mismo profesor, afirma respecto a los profesores que tienen una carga de trabajo de doble turno o de 42 horas-clase que:

"... por la mañana los vemos muy activos, pero por la tarde he visto profesores que se duermen..." (021010-a).

Y es que en este nivel, los profesores no-solo tienen que dar la clase, sino que tienen que planear, evaluar y por si fuera poco, participar en las diversas comisiones que les son encargadas por la directiva, que aunque con fines aparentemente académicos, sobrecargan al profesor con actividades que le generan una importante inversión de tiempo que además está dentro de sus horarios y obligaciones, como afirma una maestra:

"... estamos acumulados de muchas actividades, la escuela actualmente esta implementada de muchos proyectos... de aprovechamiento, proyectos de lectura, proyectos de biblioteca, proyecto de mobiliario escolar, proyectos o sea estamos en una proyectitis... Y aparte... Que los concursos de oratoria, que los concursos de colocación académica, los concursos de poesía oral, que los concursos de banda de guerra, los concursos del coro del himno nacional; O sea, es todo... Se trata de cumplir con todo y con nada... tu cumplimiento con el programa muchas veces no se cumple porque estamos llenos de actividades extras que nos quitan tiempo... algunas juntas con respecto al festejo de.. Ponerse de acuerdo para el cumpleaños de alguien, ponerse de acuerdo para el aniversario de la escuela. Sí, ciertas cosas que nos quitan tiempo." (031001)

Por si estas actividades extras a la planeación, ejecución y evaluación de las diversas asignaturas fueran pocas, para estos eventos que la profesora señala, se les pide a los maestros que son expertos en ciertas áreas como los de actividades tecnológicas que colaboren con ciertas labores para el buen funcionamiento de dichos eventos o simplemente de las labores cotidianas de la escuela, un jefe de enseñanza (con una posición jerárquica superior al docente y cercana al directivo) asegura que:

"... a los profesores se les utiliza; -profe necesitamos que nos prepares el evento, que tu seas el maestro de ceremonias, que nos arregles las lámparas, que nos arregles los mobiliarios, tú, metete profe de tecnológicas, metete a la comisión de mobiliario, metete a la comisión social, metete a la... o sea con una intención, no profesional yo diría, no se valora el profesionalismo del maestro, sino se le ve como aquel sujeto que puede corregir, que puede mantener... arrégleme el micrófono, necesitamos el sonido para mañana, tenemos una ceremonia cívica, tu maestro de electrónica hazte cargo del equipo, tú de electricidad que tengas conexiones listas, tú maestra de bordados y tejidos que haya los arreglos para las mesas y usted maestra de preparación de alimentos que haya los bocadillos... o sea, con un sentido utilitarista. Entonces los profes se dan

cuenta que están siendo utilizados, terminan dándose cuenta que son utilizados..." (271001)

El profesor horas-clase en una escuela secundaria puede entonces, aparte de su actividad normal (impartir la clase), ser miembro de una o varias comisiones internas, encargado de preparar alumnos para concursos, organizador o participante de algún proyecto escolar o cuándo menos de una actividad encargada por la dirección como lo acabamos de testimoniar. Y es que todos o casi todos andan en busca de incremento de horas, pues su vida fuera de la escuela les exige unos ingresos que les permitan subsistir con un cierto nivel económico, que además no lo tienen resuelto en su mayoría pues:

"... hay compañeros que yo los he escuchado se las ven duras y por eso tienen que hacer esas actividades extra, yo también las llegué a realizar para sacar adelante a mis hermanos yo trabajaba hasta tres trabajos, trabajaba en primaria, secundaria y a veces hasta hice guardia en hospitales como este... entonces uno busca la manera de salir adelante, la situación económica no está resuelta para el maestro mismo y tiene que buscar fuera otras expectativas que a veces no se relaciona con el magisterio." (041001)

Entonces, bajo estas condiciones ¿cómo es que se puede actualizar o capacitar?, si:

"...poca gente del magisterio no nada más trabaja un turno, trabaja en dos o tres escuelas, porque hasta eso somos multiusos en las escuelas... se la pasan de escuela en escuela, entonces a que hora estudian. Definitivamente ¿o estudias o trabajas?" (161001-a)

"... finalmente si tienes dos turnos ¿a qué hora vas a estudiar?" (241001-b)

Obvio es pues que las representaciones que los docentes tienen con relación a sus prácticas y procesos de formación tienen que ver con este tipo de condiciones, que algunos autores como Andy Hargreaves (1996, 2000), señalan como una de las características de la escuela en estos tiempos y que hemos calificado de intensificación del trabajo, lo cual se comienza a evidenciar a partir de los testimonios recogidos y presentados en esta sección.

4.1.2. La orientación educativa: el ministerio público de la secundaria, entre el poder y la explotación.

Los encargados de este departamento en la escuela secundaria, se encuentran en una situación singular, están situados en medio de los directivos, profesores horas-clase y alumnos, poseen poder para castigar o perdonar a los alumnos; son el contacto de la escuela con los padres y madres de familia, algunos de los profesores delegan su autoridad en ellos ante los problemas de indisciplina y hasta de aprovechamiento, el director se apoya en ellos y ellas para la elaboración de programas remediales y de prevención, es el consejero y juez, puede ser también maestro de grupo y en suma, se encuentra entre el poder que la dirección le delega y la subordinación a la misma, en sus propias palabras, sus actividades consisten en:

"... ayudar a los alumnos, a que mejoren su conducta, su mala conducta, ayudar a los profesores a que entiendan a los alumnos, hacer gráficas en cuestión de aprovechamiento de cada grado escolar, juntas bimestrales de evaluación... Hago también citas con los padres de familia, hablo con ellos de los alumnos que supuestamente tienen problemas... también otra labor que no me gusta es suspender a los alumnos y a veces por obligación, obligación por parte de los directivos, no tanto porque uno quiera no, porque a uno lo ven como el malo, de que usted es la mala, pero finalmente si se llega a hacer por, por órdenes..."(221001)

Las órdenes superiores son usualmente obedecidas por estos sujetos, quienes se encargan predominantemente del aprovechamiento y la disciplina escolar, por lo cual el contacto con los docentes es sumamente estrecho, pero no existe una posición jerárquica respecto a ellos superior, al menos no explícitamente, aunque el hecho de que la orientación se encargue de ciertos programas los sitúa en una posición distinta con relación a los profesores horas-clase a los que inclusive se les debe,

"... ayudar... en algunas técnicas o dinámicas pedagógicas, algunos cursos... ahorita el departamento de orientación esta proporcionando cursos para los maestros, estamos llevando a cabo nosotros lo de proyecto escolar, estamos a punto de empezar un curso taller para papás..."(021001-d)

Como se aprecia, estas actividades van de acuerdo a un nivel intelectual y académico más alto que las del profesor, lo que le confiere a la orientación cierto poder que es usualmente empleado para influir en las decisiones sobre los alumnos, que son el principal centro de atención para este departamento, pues independientemente de los cursos, talleres, etc., se requiere que se cubran también labores de atención al público y usuarios, además de las labores administrativas que se resumen en este testimonio:

"...algunas veces atención a padres, atención a los alumnos que lleguen,... expedientes de los alumnos y la estadística, administrar reportes de calificaciones, sacar los promedios, obtener los mejores promedios para el cuadro de honor... los alumnos con más de tres materias reprobadas había que hacer una relación y hablar con los asesores, si no había respuesta de los asesores tenía que llamar directamente al papá del alumno y tratar de que los tres, orientación padre y alumno, ver cuál era la situación del aprovechamiento y salvar esta situación... de los alumnos que tenían materias reprobadas en el ciclo anterior pasado tenía que hacer una relación y constantemente estar en contacto con ellos y ver cuáles eran las dificultades que tenían en las materias y hablar con los profesores para ver si de esta manera podían darle una asesoría, de tal forma que el chico pudiera seguir con las materias que tenía en ese ciclo" (221001)

El orientador tiene contacto con los directivos, con los profesores, los alumnos y sus padres o madres, esto lo coloca en una situación privilegiada como experto de los ambientes escolares, pues conoce las diversas versiones de las prácticas escolares, pero igual que el profesor horas-clase, se encuentra sometido a innumerables actividades que le impiden desarrollar adecuadamente algunas o la mayoría de ellas, la misma labor de orientación desde una perspectiva de consejería, queda relegada a un segundo y hasta un tercer plano, pues las actividades administrativas y de control o de vigilancia son las que le restan una gran cantidad de tiempo, en suma, al igual que al docente, la intensificación conforma su vida laboral, esto le lleva a ver a la docencia y a su práctica y formación desde una postura peculiar que es definida por estas condiciones laborales, que aunque distintas en sus actividades y niveles jerárquicos, son similares a las del otro sujeto ya comentado antes.

4.2. Los salarios y prestaciones, inequitativas e insuficientes.

Las cuestiones económicas son fundamentales para cualquier ser humano, esa es una obviedad. En un país como México, estas condiciones se encuentran deficientes y difícilmente seguras para la mayoría de la población. El docente en términos generales está mal remunerado y sus prestaciones son inequitativas, pues a unos les favorecen las políticas salariales y a otros les desfavorecen, tal es el caso de lo que ocurre con relación a los nombramientos y el acceso a la denominada carrera magisterial dentro de la escuela secundaria, factores que se convierten en detonantes del ánimo docente para su práctica y su formación. Dentro de la investigación realizada, podemos encontrar que estos dos aspectos son fundamentales según los mismos testimonios proporcionados por los informantes. Sin embargo, cabe aclarar que la mayor parte de estos descontentos se encontraron entre la población universitaria de los profesores, lo que denota nuevamente cómo las condiciones de vida repercuten en su visión de la realidad.

Con relación al tipo de nombramiento, se debe aclarar que aún cuándo no existe un convenio formal con las autoridades educativas, los egresados de la Escuela Normal Superior de México, tienen (hasta el año del 2001) el derecho a 19 horas basificables en las escuelas secundarias o incluso en otros niveles, esto les permite pronto acceder a un nombramiento definitivo con las consiguientes ventajas que esto otorga en términos de prestaciones, entre las cuáles se encuentra el aguinaldo, permisos con goce de sueldo y por supuesto, el acceso a la carrera magisterial, un profesor universitario comenta que

"... la mayoría de ellos, por ser normalistas ya tienen derecho de entrar a la carrera magisterial, cosa que no ocurre con los que no somos normalistas, tenemos que tener una clave especial para poder concursar en la carrera magisterial, la mayoría de ellos sí acceden." (131101)

El mismo profesor, que es director de una de las escuelas secundarias a pesar de su origen universitario, comenta que el más grande problema que él observa en cuestión de condiciones laborales para los universitarios es la inseguridad laboral que padecen y que repercute en su práctica docente, pues su ánimo sufre

variaciones conforme la situación y el momento que estén viviendo en la escuela, al respecto dice que

"La seguridad... porque esa es la mayor preocupación de nuestros compañeros, su seguridad de su trabajo (sic), precisamente ahorita tenemos la problemática de las prórrogas que a muchos se les vence en diciembre, entonces muchos de ellos están preocupados... y tu lo ves en su semblante, en su entusiasmo que ya no es el mismo, porque ellos sienten que en cualquier momento van a decir hasta aquí se acabó y luego notas el cambio. Por ejemplo hay dos compañeros que les dieron otra prórroga de otro año... inclusive maestros (dicen) -ahora sí le ayudo aquí en el proyecto-, entonces cambian las cosas, No así los normalistas no, ellos saben que su trabajo es seguro y ellos no se sienten afectados en ese sentido." (131101)

Muy importante es ver la manera en que los universitarios en esta primera confrontación visualizan al normalista como el que no tiene de qué preocuparse, cuestión que más adelante analizaremos con más detalle.

Un aspecto importante, que ya se comentó brevemente antes es la manera en que se accede a los ascensos escalafonarios, que tienen que ver desde el incremento de horas, hasta el cambio a posiciones jerárquicas más altas. Muchas veces se tiene la perspectiva que esto es más bien cuestión de contactos, amigos o palancas en las instancias adecuadas que del mismo mérito logrado en la vida laboral cotidiana, como es el caso de una misma maestra de origen normalista que afirma que para poder tener más horas es cuestión de:

"... tener conocidos en la SEP, tener un buen contacto, una buena palanca... pues yo no creo que sea tan cierto de que estar en escalafón, por que a veces también se dan muchas cosas, muchas incongruencias... yo he visto cuantos años uno está en el escalafón y no hay movilidad, siendo que se hacen concursos y concursos..." (231001-a)

Para una profesora el ideal de condiciones de trabajo se resume en buenos salarios y jornada condensada en un turno, pues al hablar ella de las razones por las que los maestros no asisten a programas de formación docente aclara que:

"... no hay digamos los recursos económicos suficientes... si yo fuera Secretaria de Educación pondría una política educativa en donde el maestro tuviera una plaza, pero una plaza bien pagada, digamos de siete

de la mañana a dos de la tarde. Que ya no tuviese que ir a trabajar en la tarde, pero que dentro de ese mismo tiempo ganáramos bien; pero que al mismo tiempo estuviésemos como actualizándonos, un tiempo destinado frente al grupo y otro tiempo actualizándonos, o sea ir conociendo más cosas y todo el tiempo sobrante sería para estar con la familia o con la pareja o con los hijos, estar conviviendo, que no hubiera eso de doble plaza, de que no existiera eso de que salgo y me voy al otro trabajo sin ver a la familia, creo que por ahí resolveríamos muchos problemas" 231001-a)

En esta percepción se resumen las posiciones de los anteriores profesores quienes ven a la escuela secundaria como un sitio donde hay que trabajar el mayor número de horas posibles para poder aspirar a un buen salario y mejores prestaciones, aún cuándo éstas dependan de su origen profesional, pues como ya vimos al normalista se le facilitan las condiciones de obtener plaza y a los no normalistas, se les mantiene en condiciones de inseguridad por mucho tiempo, lo que les impide el acceso a carrera magisterial y escalafón. Estas condiciones peculiares condicionan su visión de la formación y práctica docente.

4.3. La desprofesionalización del trabajo docente en las escuelas secundarias.

Podemos ir resumiendo en función de lo anteriormente escrito que el trabajo docente de las escuelas secundarias se encuentra desprofesionalizado, pues se ha entendido a la profesionalización como un proceso autodirigido de adquisición en las características de las profesiones; Contreras (1997) al respecto realiza un análisis en donde confronta las diversas posturas de autores que como Skopp, mencionan sus características:

- Un saber sistemático y global.
- Poder sobre el cliente.
- Actitud de servicio.
- Autonomía o control profesional independiente.
- Prestigio social y reconocimiento legal y público de su status.
- Sub cultura profesional especial.

Menciona también la postura de Fernández Engulta, quien señala como rasgos de la profesión a los siguientes:

- Competencia o cualificación en un campo de conocimientos.
- Vocación, o sentido de servicio.
- Licencia o exclusividad en el servicio.
- Independencia o autonomía.
- Auto regulación o control ejercido por el propio colectivo de profesionales.

Hoyle (idem), en una caracterización más completa dice que:

1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos.

4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemáticos.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
6. Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socializadora en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.

8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para revisar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.

9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser incluida en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía con relación al Estado.

10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración. (Contreras: 1997: 37)

Ahora bien, lo esencial aquí es lo dicho por Contreras (1997):

"... cuando se ha comparado a los docentes con estas características, la conclusión más habitual a la que se llega es que la única denominación que se les puede aplicar es la de semiprofesionales, ya que se les considera faltos de la autonomía respecto al Estado, que fija su práctica, carentes de un conocimiento especializado propio y sin una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional. Por consiguiente, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (si se entiende aquí por tal al alumnado) o trabajo no rutinario, no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión". (37).

En todo caso es importante señalar que la profesionalización no solamente ha sido una demanda que el profesorado ha promovido recientemente, pues también al Estado le conviene intentar profesionalizar a la docencia, pues de esta manera puede incluir a la racionalidad instrumental como el principal eje del trabajo en el aula, logrando de esta manera el control de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, pues para lo que se han usado los procesos de profesionalización ha sido para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto sea la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado,

además de la delegación de la participación social en la educación; y es que la profesionalización ha encontrado su más fuerte argumento de legitimación en la posesión del conocimiento científico, lo cual nos lleva a concluir que la formación de los docentes no surge como un proceso y control interno que establece el propio grupo interesado, sino como un control que establece el Estado.

Contreras (1997) propone analizar el problema de la formación del docente desde otra perspectiva, empleando no el uso del concepto de profesionalismo, que implica todo lo descrito anteriormente, sino el de profesionalidad, como modo de rescatar lo positivo que tiene la idea de lo profesional pero en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia, así se define como "las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo" (Contreras: 1997:50). De esta manera, se recuperan una serie de características que son parte de la enseñanza, la práctica, la subjetividad del proceso mismo, los valores que intervienen en él, y otros más que no se consideran en el modelo racional. Así las cualidades profesionales que requiere la enseñanza están en función de la forma en que se interpretan lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades, abriéndose con esto un abanico inmenso de posiciones y análisis.

Imberón (1998) también sugiere en este sentido, analizar las principales características que una profesión docente en sentido amplio (Imberón) o la profesionalidad (Contreras) debe cumplir, siendo en el caso de este último las siguientes:

- La obligación moral. Ya que se supone que la enseñanza implica un compromiso moral para quien la realiza, que se sitúa por encima de cualquier relación contractual.
- El compromiso con la comunidad. Pues se dice que la educación no es un problema privado, sino público, es una ocupación socialmente encomendada y que por lo tanto tiene una responsabilidad pública; por lo cual el docente se encuentra comprometido política y socialmente.

- La competencia profesional. Los dos anteriores puntos requieren de este tercero, pues no se debe desdeñar el conocimiento de teorías y técnicas, el dominio de ciertas habilidades y recursos para la fracción didáctica, además de conocer los aspectos de la cultura y disciplinarios necesarios para la enseñanza; pero no sólo esto, pues también la competencia profesional implica un conocimiento que es en parte individual:

"... producto de las re elaboraciones sucesivas de los docentes a partir de sus experiencias, en parte compartido, por obra de los intercambios entre enseñantes y los procesos comunes de socialización, y en parte diversificado, producto de diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo cual supone formas distintas de interpretar la realidad escolar, la acción docente y las aspiraciones educativas" (Contreras: 1997:57)

Cuándo analizamos los argumentos anteriores, no podemos menos que coincidir en que el profesor de educación secundaria no puede ser un profesional, pues carece de las condiciones laborales que lo acreditan como tal y que han sido anteriormente comentadas, pero que se añan a otras más, por ejemplo a la improvisación de los docentes. En efecto, una característica de este nivel es que los profesores tienen que aceptar impartir clases de áreas del conocimiento no pertenecientes a la que ellos estudiaron, todo por cuestiones de necesidades económicas o de imposición de los directivos y podríamos ampliar, por falta de una ética magisterial:

"... una vez la directora me dijo: -maestro, necesito un maestro que dé Ciencias Sociales, ¿no conoce a alguien?-. Pues no maestra, nosotros somos de carrera experimental-. De sus compañeros ¿quien se quiere aventar a dar Ciencias Sociales? Es más, ¿qué materia ven en su carrera?-.Pues nada más vimos una materia que se llamo problemas socioeconómicos de México. -Con eso le doy esta materia.-... Y sigue el compañero en esta área." (021001-B)

También la ausencia de la profesionalización tiene que ver con la forma en que se ha cubierto la plantilla docente en este nivel, que no difiere en gran medida de otros más elevados, pues no existen escuelas que formen a los docentes de profesión en suficiencia, ni adecuadamente de acuerdo a las condiciones requeridas para la educación secundaria. Se afirma que a este nivel llegan

personas que optaron por ser profesores en una última y desesperada instancia, pero que incluso los mismos normalistas, están ahí para poder optar por su plaza y un trabajo seguro:

"... se tiene la idea de que ser profesor significa ser profesor de segunda y entonces implica cierta apatía o la idea de buscar en otros sentidos o en otras instancias la cuestión laboral, a lo mejor soy profesor mientras que consigo algo mejor." (161001-b)

Otro docente confirma lo anterior expresándose de los no normalistas en particular:

"... los profesores por regla general en la secundaria, aunque se diga otra cosa, no dominan sus contenidos curriculares, ellos eran profesionistas que querían ser otra cosa y terminaron siendo profesores, aunque se oiga muy feo 'terminaron siendo profesores', como un lugar donde se quedarán, no pudieron llegar más lejos y su profesión no los preparó para ser docentes, ahora los contenidos que ellos están manejando son contenidos a veces obsoletos, la falta de planeación didáctica no se da así, con base precisamente en esa falta de instrucción que tuvieron ya desde su origen de formación" (021010-b)

Por otra parte esta falta de una ética docente que se menciona como una de las características que deben existir para pensar en un posible profesionalismo, también se evidencia como carente en situaciones particulares de algunos miembros del colectivo, que rebasan lo normal y que se van al extremo de abusar de su posición en el cargo, como el caso que se narra enseguida:

"... el maestro de taller tenía relaciones sexuales con menores, los inducía, por lo que nos enteramos fue porque un niño, este, sus papás lo llevaron al médico, se puso mal y allí el médico determinó que había sido violado, entonces ya internaron al niño, resulta que el maestro era quien los inducía, les compraba cosas, les regalaba tenis, todo lo que querían los niños... entonces los canalizaba de la siguiente manera, les ponía un cuestionario a principio de año diciendo, quiénes son sus padres, dónde viven, la familia, si se llevaban bien, ó sea, todo lo referente, entonces parece que elegía los candidatos o a las personas que menos ayudaban, familias menos (integradas)... entonces con ellos empezaba esa labor, entonces se supone o se dio una fiesta donde fueron varias generaciones y con el tiempo de allí se descubrió que tenía SIDA..." (051001-a)

Aunque se presenta este caso extremo, el hecho es que el docente puede incurrir en situaciones de arbitrariedad e injusticia en sus prácticas, lo que habla de ciertas carencias en cuanto a su formación, mismas que serán detalladas más adelante, pero hay que concluir en este apartado que el profesor de escuelas secundarias no es un profesional en tanto que no cumple con los requisitos que este concepto señala, se ha dicho entonces que puede ser un semiprofesional o que puede aspirar a la profesionalidad, como ya hemos argumentado desde diversos autores, pero las condiciones laborales en que se desarrolla, le impiden la posibilidad de ser lo primero.

4.4. La obsesión por el control.

Una situación más que aparece repetidamente en los testimonios de los informantes, es esta necesidad de algunos integrantes de la comunidad escolar, como los profesores, directivos y padres de familia por mantener el orden y la disciplina dentro de la institución. La escuela secundaria, a decir de Hargreaves (2000), nace bajo el modelo de escuela-fábrica, en donde al más puro estilo modernizante, se crean las condiciones para un adecuado control de los procesos y productos que además se generan en una situación estandarizante de masificación.

Al respecto Giroux (1996) menciona que la escuela moderna se ha caracterizado por ser un sitio de disciplina, donde el poder es casi incuestionable, y donde se sostiene una fe casi absoluta en la racionalidad científica técnica, el progreso y la historia, la certeza es una cualidad que se transmite por este conocimiento, esta certeza esta ligada al conocimiento científico que pretende explicar el equilibrio, el orden, la realidad es explicada en este estado, la escuela pretende esto también, en ella se ve a "la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea" (Giroux. 1996. 154), de ahí que no resulte extraño todos los mecanismos que son empleados para la interiorización y logro de esta idea de orden en los educandos: las filas en los patios, los desfiles tipo militar, los ritos patrios, las bancas

acomodadas en los salones en hileras, el pase de lista, el silencio en el salón, el orden en el uso de la palabra, etc. Y por supuesto la idea de que el conocimiento es un bien del que hay que apropiarse para ser dominador y controlador, esto a través de una cultura al libro y a la tecnología a la cual se consideran como objetos de reverencia.

Otra característica que se menciona por parte de Giroux (1996) y Tedesco (1996), es la ya comentada estandarización de los programas, en ellos no hay cabida a la diversidad, se pretende enseñar los mismos contenidos a todos los alumnos de cierto nivel. Así, la escuela moderna pretende lograr este orden a través de una estructura que mantiene una serie de características que se han dado desde su nacimiento como escuela tradicional de la que hemos hablado anteriormente.

Podemos resumir que el proceso socializador de la escuela moderna y su vinculación con el Estado nación, para el logro de la cohesión social (aceptación de las reglas de disciplina social), independientemente de etnias, clases, cultura y género se legitima por medio del poder, al existir una imposición de conocimientos, valores, normas y pautas de comportamiento deseables dentro del marco de un orden institucional. En otras palabras el sistema educativo, bajo la necesidad de lograr la hegemonía ideológica en la formación social, puede ser capaz de organizar las rutinas y significados a partir de la imposición de maneras de acción y pensamiento. La institución escolar, al ser detentadora del poder, asume la función de formar ciudadanos ideales, activos, solidarios, responsables, exitosos y disciplinados, donde no hay necesidad de seguir las pautas establecidas por alguien con autoridad y a quien necesariamente se tiene que obedecer porque es lo equitativo, lo verdadero y lo razonable para una sociedad similar.

Todos estos rasgos derivados de los procesos modernizantes se encuentran presentes en las escuelas secundarias, en donde encontramos diversas situaciones que confirman esta obsesión por el control. Por una parte podemos encontrar la visión que se tiene respecto a la forma en que los directivos intentan

lograr esta pretensión en el ámbito institucional y por la otra la de cómo los profesores horas-clase lo visualizan en el aula.

4.4.1. El directivo y el orientador: los guardianes del orden.

Existen dentro de la escuela secundaria una serie de puestos que coadyuvan al logro de esta esencial pretensión en ella, el director mismo, la subdirección, los asesores de grupo, los orientadores y por supuesto los prefectos. Cada uno de ellos en distintos momentos y con responsabilidades también diferentes, se encargan de mantener lo más posible el orden en las funciones y actividades escolares. Por ejemplo el caso de un asesor técnico pedagógico es ilustrativo al respecto, él narra sus funciones cotidianas:

"... mi trabajo consistía prácticamente en supervisar a los maestros en cuanto a sus materiales de trabajo, planes de clase, su práctica cotidiana en las aulas, tenía con cierta regularidad que pasar a hacerles una visita, una vez al mes, para verificar el avance programático, así mismo llevar una cartulina o en un papelero escrito una serie de parámetros donde ellos iban anotando, por mes que unidades, que bloques temáticos, que contenidos se iban desarrollando y yo me cercioraba de eso. Al hacerles la visita llevaba un formato y le preguntaba una serie de cuestiones; por ejemplo ¿en qué unidad estás?, ¿Que tema estás viendo?, ¿Cuál fue tu porcentaje de aprobación?, ¿Me permites tu lista para ver como está la asistencia?, ¿Que instrumentos o materiales de apoyo te da la escuela?, ¿Vas a la aula de edusat?, ¿Vas al laboratorio de cómputo?, ¿Vas a la biblioteca con tus alumnos?, ¿De que elementos te apoyas además de los que tú tienes como maestro?, ¿Tus rotafolios o materiales didácticos?. Todas estas respuestas las concentro en un formato y... daba un informe de los maestros... para lo de carrera magisterial..." (241001-c)

Además de lo anterior el maestro también se encargaba de vigilar en la puerta de acceso que los alumnos entraran y salieran en orden. Todo esto nos lleva a pensar en este control administrativo que pretende estandarizar formas de trabajo y contenidos a enseñar por los docentes, los cuáles se ven sometidos a este tipo de observación constante, incrementando con esto la idea de que el profesor es

un sujeto al que hay que estar constantemente supervisando, pero no solo a él, también al alumno. Un orientador nos describe sus funciones con relación a esto:

"Pues normalmente hacemos la entrada, revisamos el cabello, el uniforme, la credencial, el cuaderno de agenda escolar, la presentación y la puntualidad; a los alumnos que entran a tiempo, pues se forman para ingresar a sus grupos, pero a los retardados los metemos a un salón para reportarlos, hablar con ellos, citar a los padres de familia... al término de la primera hora ya les permitimos pasar a las siguientes clases, con el propósito de que no interrumpan después de su retardo a las clases..." (051001-b)

El examen a los alumnos se evidencia en este testimonio como exhaustivo y tendiente al control de sus actitudes, aún cuándo en este caso se vea solo en cuestiones de apariencia, sin embargo llama la atención el hecho de preferir la retención y amonestación de los alumnos retardados o inculpidos hasta que termine la primera clase para no interrumpirla, lo que nuevamente testimonia esta necesidad de mantener el orden en ellas. Por si esta revisión fuera poca, tenemos todavía la presencia de los prefectos, quienes constantemente se encargan de que los alumnos intenten mantener la normatividad institucional a través de una constante vigilancia que ha llevado en ocasiones al extremo de, en palabras de una maestra, a un control bárbaro:

"... incluso alguna vez los muchachos pusieron afuera (de la escuela) "visitas de tal hora a tal hora"; y la directora hizo un gran problema, porque se escribió eso; y luego hasta hubo un periodicazo... de que la escuela parecía un reclusorio no una escuela misma." (041001-a)

Otro maestro, con acceso a la información de los alumnos, dice que:

"... los alumnos viven en un reclusorio y así le llaman (a las aulas), jaulas o crujías... el maestro esta igual... -maestro no puede usted sacar a los alumnos- así que jódase; -pero si el alumno no quiere estar aquí, ¿yo que hago con este alumno?, No trajo cuaderno, no trajo lápiz, no trajo libro, ¿yo que estoy haciendo con él?. -Ese es su problema, usted use su creatividad.- Pues que la use su fregada madre, yo que voy a hacer con esa creatividad, que puedo hacer con un mueble aquí que vino..." (051001-a)

La percepción de que la dirección esta más preocupada por mantener a todos en su sitio y que el docente es el responsable de que cuándo menos este quieto y de

preferencia que aprenda o cuándo menos que pase la asignatura, es una dominante en este discurso desde la percepción de los docentes mismos.

Los orientadores dependiendo de su formación normalista o universitaria tienen percepciones especiales de este control, confirman que es importante en general tenerlo dentro del grupo, que el maestro pierda este control o manejo de grupo equivale a perder el respeto y las posibilidades de lograr trabajar con los alumnos, pero singularmente, los egresados de la ENSM, orientadores, mencionan casos diversos donde este descontrol pone en jaque al aula y a la escuela, por lo cual se preocupan e intentan ocuparse en diversas formas y momentos, una orientadora de extracción normalista afirma de los profesores que:

"...el normalista lo que tiene... es más dominio del grupo, incluso de alternativas... otros maestros que han llegado... de otra institución iban, ¿cómo diré esto? Con una carencia de la práctica. Llegó un maestro que todo el mundo le brincaba, que todo mundo le gritaba y hasta llegaron a ofenderlo, a mentarle la mamá, era un caos, entonces se acercaba a nosotros. -Bueno, ¿qué hago? -Es que tú en la primera clase debes de ser estricto, ponerte serio, no bromear y tratar de llevar un control de los alumnos que ves que son inquietos... no les des tanta confianza al principio... ahorita este ya tiene segunda año y como que ya empezó a tener el control de los del grupo, pero llegó el momento que casi casi se ponía a llorar, por que los muchachos no le hacían caso."(031001-a)

Para esta orientadora el control del grupo es básico y se va adquiriendo en la práctica cotidiana, siendo la experiencia la fuente esencial de este conocimiento, pero es de notar los sufrimientos de los docentes por lograr este control, como este otro hecho narrado por otra orientadora normalista lo revela:

"... inicié a los veinticinco años, me tocó un grupo ¡ay!, Espantoso, los alumnos no me hacían caso, que porque estaba muy joven, me veían como de diecinueve años, me lo decían ¿no? Si yo les hablaba ellos jugaban, ¡no de plano!, No me volteaban ni a ver y dije, bueno ¿y ahora como le hago?, Tengo que poder con este grupo; era un grupo de tercer año, pero mis alumnos eran de diecisiete, dieciocho años, ya eran maleados, ya estaban grandecitos ¿no? Cuando iba a orientación, hablaba yo con una maestra una orientadora, pero era egresada de la UAM, yo le decía -es que estos niños no me hacen caso- y en especial había un güerito que siempre me fastidiaba la vida, le decía yo a la maestra, -es que me paso esto- y me contestó, -¡Tú eres la normalista, por lo tanto tú debes de saber controlar al

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

224

grupo y enseñarles!-, y pues me quedé callada, dije ¿y ahora a quien le digo?; yo soy normalista, y eso me quedo... bueno dije soy normalista, soy orientadora, ni modo que yo lo baje y lo reporte y yo lo suspenda. Pues no, y lo hice fue hablar con el grupo porque, a veces pues siento que me faltaban al respeto, me chiflaban, uno si llego a darme un beso, cuando estaba así, escribiendo, se paró y me dijo, - le voy a dar un beso- y dijo -a que me atrevo a hacerlo-; y yo escribiendo en el pizarrón, pues dije ¿qué hago?, Pero yo nunca actúe de modo de seguirles la corriente, yo no me reía, yo bien sería ¿no? Y sí, pasó y me dio el beso, pero me lo dio en la mejilla, bueno -voy a tener cuidado de que no me lo de en otro lado ¿no?-, en la boca por ejemplo, y no hice nada yo me seguí normal y el grupo callado, callado. Ellos esperaban que yo me enojara y sin embargo no tuve esa actitud de enojo, tuve una actitud distinta a la que ellos esperaban... poco a poco me fui ganando la confianza de ellos hacia mí porque, se daban cuenta que yo no entraba a su juego, hubo quienes casi me declaran su amor... marque la raya, porque hay niños que me esperaban afuera de la escuela y... y finalmente se dieron cuenta que siempre les puse límites, conmigo no podían... pues si terminé dominándolos ¿no?, yo decía -domine a mis bestias-, pero, me hacían llorar, yo llegaba a mi casa llorando, ya no quería ni ir a trabajar... es que me asustaba, lo hago, bien mal, yo chafa..." (221001)

La creencia de que el normalista debe poseer estrategias para el dominio del grupo (domar a las bestias) se desmiente constantemente en esta serie de testimonios, sin embargo entre la comunidad escolar persiste esa idea, sobre todo del grupo de profesores y orientadores que vienen de esta escuela precisamente, por ejemplo el caso de un orientador que se encuentra a cargo de la comisión de servicios educativos y que tiene 28 años de experiencia docente, quien afirma que la indisciplina en una escuela se presenta cuándo los maestros no dominan a sus grupos, entonces, dice:

"... en el caso de los normalistas, pues ya por experiencia docente en las mismas prácticas que realizan... saben lo que es la disciplina en el papel de la enseñanza, pero aquel maestro que está preparado, pero que no tiene trabajo docente se le dificulta... y por lo tanto, por no tener control de grupo, su aprendizaje no es eficaz... tenemos que orientarle, fijarle normas de tal manera que resulte ser una ayuda y no un problema, porque a veces el maestro elude la responsabilidad de controlar al grupo llevándolos al orientador o al trabajador social, pero eso al final llega a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque nada más está delegando su autoridad..." (051001-b)

Es de notar la valoración que le da a las prácticas realizadas por los normalistas en su proceso de formación, lo cual no ocurre con los demás, pero también la manera en que se relaciona el control del grupo con un aprendizaje eficaz. Para el mismo orientador, existen tres autoridades que el docente debe poseer para dominar y controlar al grupo, mismas que nadie las otorga, se obtienen y refrendan en la práctica diaria:

"... debes ser autoridad en el conocimiento... si tú no tienes conocimientos sólidos los muchachos te van a estar echando de gritos, te van a estar colmando, midiendo... y el que se deja, pues ya perdió... por otro lado, debes ser una autoridad moral... que los trates bien, que los condiciones, que seas fuerte pero a la vez flexible... y cuando ellos te estén midiendo, necesitan ser reprimidos, pero bien y bien dado el golpe... y que sepas ser didáctico... si no las tienes, pues nadie te las va a dar... pero mientras no logres ese nivel, pues lógicamente que no vas a obtener beneficios en ningún sentido..." (051001-b).

Otro aspecto importante por el cual la disciplina se busca lograr a toda costa es que esta responde a las expectativas de los padres de familia también *"... normalmente los papás tienden a buscar escuelas que tienen disciplina y control..." (051001-b.* De esta manera se coloca al profesor en el centro de esta posibilidad y el orientador es el encargado de auxiliarlo para este fin, a través de consejerías o de una intervención directa con el grupo o alumnos que se encuentren bajo esta problemática de desorden:

"El día de ayer un maestro me dijo a mí que, que francamente no podía controlar a un grupo, entonces le dije no te voy a decir, como controlarlo, ni tampoco lo voy a controlar ahorita para que tu te pongas a trabajar, yo creo que debes desarrollar la capacidad de hacerlo a través de, pues de todo lo que sabes... pero voy a intentar apoyarte en ese sentido, y al ver al grupo les dije -muchachos quiero platicar con ustedes de una preocupación del maestro de español David, que veo que no pueden ustedes entenderse, el maestro es un buen maestro, es un gran maestro, pero ustedes no le permiten trabajar, todo el tiempo están hablando, de pie y considero yo que no es la forma correcta, así es de que yo necesito que ustedes platicuen con el maestro para diseñar la forma de trabajo; dentro de un ambiente de respeto, tampoco pretender negociar una cosa que no se pueda-. Ya cometí algún error en alguna ocasión (sic) diciendo -¡al maestro me lo respetan y se callan y se sientan y se ponen a trabajar, y lo escuchan y atienden y escriben! -. Yo lo hice en alguna ocasión y no me dio resultado al

contrario pienso que encendi más las llamas: entonces trato de reconciliar las partes; y al compañero en corto le digo, ¡no te dejes de ellos, tu puedes más que ellos!" (271001)

En el caso de algunos orientadores de extracción no normalista, la percepción se vuelve un tanto más crítica, pues de inicio se ve a la autoridad y el sometimiento a la norma como algo que va en contra de la naturaleza misma de los alumnos con los que la escuela secundaria esta trabajando. También se visualiza el papel represor y castigador del orientador:

"... hay toda una cultura, en donde a los alumnos se les somete, el problema que ellos plantean es disciplina, entonces castigan, el orientador castiga, suspende y a mí por ejemplo me quieren poner ese papel, esa para mí es una problemática, entonces yo le doy la vuelta y lo que hago es que trabajo de otra manera, lo que hago es que... hablo con los chavos, trato de ver las causas por dónde es la bronca, hasta los mando a hacer un trabajo, un trabajo sobre eso... hay problemas de sexualidad, esto genera bronca con los docentes y los docentes me los mandan, pues yo lo que hago es, trato de darles una orientación a los chicos y me voy a grupo... Agarran por ejemplo... -¿ya sabes?- Me dice el trabajador- ¿ya sabes?- Le digo ¿qué?... -este niño le está viendo los calzones a las niñas... eres un cochino, eres esto, eres el otro, bla bla bla... y te vamos a suspender-. Me correspondía y entonces yo lo empecé a trabajar de otra manera... hable con él, le dije que si sus padres hablaban con él acerca de sexualidad y me dijo que no, le dije que por que lo hacía, hablamos de hostigamiento, lo mandé a investigar a Internet, que me buscara que es hostigamiento sexual. Le dije -me vas a preparar una clase-, eran tres chavitos, me van a preparar una clase -y la van a dar frente a grupo, yo voy a estar con ustedes-, dieron la clase de hostigamiento sexual, le dije -mira, se van guiando con estas preguntas guías-. Después hable con su mamá, le pregunté a la mamá ¿oiga usted habla con su hijo de estas cosas? Me dice... -no pus yo no hablo- y ahorita generé un proyectito de sexualidad para trabajar con ellos... así lo trabajo yo." (241001-b)

Para este orientador la sanción es de lo último a lo que se debe de recurrir, pues tanto profesores como orientadores y directivos ven en esta medida la solución a los problemas de indisciplina, que de otra parte se considera como algo imprescindible para poder llevar a cabo la clase, de hecho existen profesores que son sumamente hábiles para lograrlo, se imponen al grupo y desde esta misma voz universitaria el normalista no necesariamente tiene esta cualidad, pues según el:

"... a lo mejor este normalista si sabe eso (didáctica), pero si tiene broncas para controlar su grupo. Le falta carácter... por ejemplo en la escuela donde estaba, había una docente... normalista y en donde ella se jactaba de que su grupo era casi un grupo perfecto, y ella lo definía con las siguientes palabras -Si yo no vengo, mi grupo está en esa hora en su salón y todo mundo está leyendo la actividad que yo les dejé- y efectivamente, el grupo estaba leyendo, sin que ella estuviera, porque ese día ella no asistió, pero era un temor que le tenían terrible." (241001-b)

Para este orientador universitario, existen dos tipos de profesor en este aspecto que se oponen mutuamente y que se encuentran en él los extremos de la práctica docente aquél que no se impone y aquél que si, dentro de este último grupo hay dos modalidades, los que lo logran por medio de la represión:

"... sería como manejar cierto miedo entre los alumnos y decirles las reglas son así y si se salen de estas reglas, te bajo puntos o te la ves conmigo finalmente, nos vemos en el examen... Los otros que son también como muy pocos, es llegar a un proceso de negociación entre el grupo y el docente y vamos a ver como podemos trabajar... en donde se ponen de acuerdo todos, pero son muy escasos esos docentes." (241001-b)

En esta última, que para él es la preferible se trabaja por medio de la negociación, el consenso y la participación del grupo.

Para un director de origen universitario la cuestión del control en el aula no tiene que ver con la formación profesional, de hecho en la escuela que dirige, los maestros más destacados que logran mejor reconocimiento y respeto de sus alumnos:

"... no son maestros normalistas, uno es de la materia de música es egresado de Bellas Artes y la otra maestra es egresada de la Facultad de Ciencias pero mucho de su manera de controlar su grupo depende de su carácter, son muy, como dicen ellos -a mí me han amenazado, pero si ellos me gritan yo les grito más fuerte-, y entonces como que ellos han encontrado en esa forma tal vez la manera de controlar al grupo y de que los muchachos entiendan que deben de respetar el trabajo de los maestros." (131101)

Cabe aclarar que la escuela en cuestión está localizada en una zona de las más reconocidas en la ciudad por su nivel de conflictividad y desintegración social, por lo cual se considera mucho más valioso este logro.

El directivo, si quiere serlo, debe salvaguardar el orden de la escuela y para eso la escuela secundaria en su estructura administrativa cuenta con puestos que se encargan de estas labores: los orientadores, asesores de grupo, asesores académicos y los prefectos mismos. Es reconocido por los actores diversos que sin orden, sin disciplina, sin control o manejo de grupo, no se puede hacer mucho en cuanto a la enseñanza-aprendizaje, se cree que el mejor docente es el que controla al grupo y que este control significa para el cuerpo directivo y sus colaboradores la pasividad y la atención a la clase por parte de los alumnos, además de una planeación lo más congruente y viable posible, aunque denotamos que existen distinciones entre las creencias de los normalistas y los universitarios al respecto no solo en cuanto al contenido, sino a las formas de lograr la disciplina misma, dándose en este sentido la idea desde el normalista de que el universitario no tiene esa cualidad y viceversa, pero ¿cuál es la percepción del maestro hora-clase acerca de este aspecto?

4.4.2. La disciplina como la negación de la escuela nueva.

Lo más usual entre los docentes es admitir que es necesario el control del grupo, pero que existe una excesiva tendencia de los directivos a querer controlar todo y además de manera exagerada, "... los directivos, lo que quieren es que el maestro esté en su salón casi al 100%" (051001-a) No permiten que se realicen, según las voces docentes, actividades fuera de lo común y lo común es lo tradicional, el magistrocentrismo, el enciclopedismo, la memorización y la a creatividad, reiterando a Giroux (1996), se ve a "la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea" (154), y la contingencia es la aplicación de estrategias activas de enseñanza, (que no necesariamente de aprendizaje), que en la percepción de muchos de los docentes, implica actividad, movilización dentro o fuera del aula y la escuela.

"... yo manejaba con los chicos las bancas. Por ejemplo ordenaba las bancas por equipos de trabajo y cuándo teníamos alguna actividad dentro

del salón... entonces yo tenía una organización por equipos... a veces se me iba el tiempo... entonces ya estaba el otro compañero y eran los compañeros que eran así como muy cerrados... de que tenían a los chicos en las filas delineaditas, separadas y querían así la misma estructura del grupo con sus bancas y filas y los tenían ordenados de acuerdo al número de lista o porque unos sabían más y otros menos, que sé yo, entonces si me provocaba a mí problemas, porque los maestros se quejaban de que había desordenado al grupo, que había desordenado las bancas, que se debían de respetar las filas porque tenían un orden..." (041001-a)

Los mismos colegas se encargan de reproducir este tipo de comportamientos y de buscar incesantemente el orden, pero también los directivos como se ha comentado atrás:

"... si tu intentas innovar alguna situación, se va a encontrar con la oposición del director o de algunos compañeros. Si por parte de la academia se plantean situaciones innovadoras o de exposición para hacer un trabajo colegiado, no se está de acuerdo, la mayoría no quiere hacerlo... a lo que me refiero es a ese énfasis, como que toda la actividad de docentes y directivos va encaminado a la cuestión de la disciplina, no a la cuestión formativa." (270901)

¿Cuál es la percepción de la dirección acerca de la disciplina y el orden? Dice una profesora de Matemáticas que:

"Ocurre que si tu no tienes llamado a tu grupo y que estén atentos a lo que tú estás diciendo, la autoridad siente que no estás trabajando como debe ser." (270901)

Desde la versión de una orientadora, los profesores difícilmente proponen y realizan innovaciones en la clase, ya que existe una predisposición a la represión de las autoridades:

"... nos predisponemos... Va a haber ruido, me van a regañar las autoridades, no, van a decir ¿qué estoy haciendo?, En lugar de dar clase, sí porque, hay ocasiones que también sucede no, se asoma el subdirector, - ¡mmmh! Maestro, ¿porque hay tanto ruido?-, y el ruido no significa necesariamente indisciplina, significa que también están trabajando, y si van a acomodar las bancas es obvio que debe de haber ruido. Y siento que hay temor en esa cuestión... incluso hay unas secundarias donde, las bancas están como que atornilladas al suelo y no se pueden mover, ahí yo digo que ya el adolescente se mueve, el adolescente es activo." (221101)

Las actividades creativas que los docentes planean para sus clases, entendiendo por creativas aquellas donde se busca un aprendizaje más significativo para los alumnos, son usualmente reprimidas y de hecho prohibidas de antemano:

"A veces uno quiere hacer actividades más creativas para que el aprendizaje sea más significativo con los niños, romper lo tradicional y se molestan porque aparentemente hay indisciplina en el grupo, porque hay ruidos, o solicita diferentes materiales, o pide salidas a lugares específicos y no les gusta por ejemplo que mande uno a los alumnos al teatro, mi punto de vista es que... y le ponen a uno muchos frenos y los compañeros maestros ven mal cuándo uno hace actividades diferentes..." (161001-a)

Es el mismo caso de una maestra de Español, la cual manifiesta que a ella le:

"... gustaba mucho trabajar fuera, en el patio, lo que era por ejemplo, la materia de español que era una de las que se prestaba, como era el tema de la poesía, que yo sentía que dentro del salón de clases no podrían trabajar eso. Incluso a veces los sacaba mucho al patio para leer; que yo estuviera leyendo y ellos repitiendo. A veces resultaba no-solo incómodo para el director, sino para algunos maestros, me decían que por que era una maestra así, que hacía muchos cambios al salir, les incomodaba que estuviera recitando o leyendo en voz alta. Esa actitud pues sí, a veces me la limitaban, me decían que no lo tenía que estar haciendo afuera sino dentro del salón de clases, y a mí me gustaba salir, ahí los alumnos se sentaban donde quisieran. El director me decía: ¿Cómo salir?, ¡Ahí están ensuciando los cuadernos!. Por esto cambié mucho, el primer año llegué con muchas ganas de hacer muchas cosas, pero mi jefa local, era una señora ya para jubilarse; me decía -no maestra eso no lo vamos a hacer, porque eso nos provoca a nosotros que tengamos que trabajar más; tenemos que cambiar ya nuestra forma de trabajo. En la Normal le dijeron, le explicaron, hicieron muchas prácticas, eso es lo bonito, pero la realidad es otra-; así me decía." (241001-a)

El control que los directivos imponen cuenta en el ánimo del docente, el cual está sometido a este mandato, aun cuándo se siente autónomo relativamente dentro del aula, pero no fuera de ella. Las actividades que un docente planea y organiza con su grupo, aun cuando encuentren un sustento psicopedagógico, mientras alteren la estabilidad escolar serán mal vistas ya no solo por los directivos en sus diferentes niveles, sino hasta por los mismos compañeros, narra una profesora orientadora:

"...muchas veces a mí me fueron a callar... a mi grupo, porque la maestra inspectora está abajo del salón que me toca. Ellos con las dinámicas que hacíamos, hacían (sic) ruido y eso se prestaba a que no estábamos trabajando, porque no estaban callados los muchachos. Hasta que la directora me dijo -¿sabe que?, Tiene que cambiar dinámicas- y tuve que poner en mi plan el porque yo escogía esa dinámica, porque para ellos es importante que el grupo este callado, esa es la forma de representar que la escuela está trabajando." (O21001.

La escuela está trabajando cuándo hay orden y control en las aulas y cuándo todos están realizando las actividades que deben de cumplir de acuerdo a la normatividad y según los criterios de cada cuerpo directivo. La escuela secundaria está en la cúspide del control y la represión, (Hargreaves. 2000; Sandoval: 2001), en ella se gestan condiciones artificiales para el sometimiento y exclusión del deseo del alumno, que manifiesta las inquietudes propias de su edad en esta sociedad capitalista en la cual la adolescencia está construida socialmente, pero que además es un actor en busca de una identidad en una sociedad que cada vez más recibe influencias posmodernas.

4.5. El trabajo con los alumnos de la escuela secundaria: adolescentes, urbanos y pobres.

Tedesco (1996), afirma que la sociedad sufre un déficit de socialización debido a que hay una crisis de todas las instituciones que tradicionalmente se habían encargado de estos papeles: la familia, la religión y la escuela, las cuáles se enfrentan a problemas graves para transmitir valores y pautas de comportamiento idóneas al sistema social. Ciertamente que la religión ha perdido desde hace décadas su capacidad de convencimiento en cuanto a la transmisión de normas y valores, a lo cual ha contribuido la modernización y su espíritu cientifista; de la familia podemos agregar que dados los cambios sociales recientes, donde la madre tiene y quiere trabajar fuera de casa, abandonando relativamente a los hijos, la reducción de los hijos, la disminución de los espacios de convivencia familiar, el aumento de separaciones, etc., solo son algunas de las causas de este

déficit de socialización por parte de la familia. Con relación a la escuela, se puede afirmar que tampoco está cumpliendo adecuadamente con esta función que originalmente se le había asignado. Lo preocupante es que los nuevos medios han sido incapaces de tomar en sus manos este rol, particularmente estamos hablando de los medios de comunicación que por otro lado, no fueron creados para ello.

Asimismo el autor afirma que además de este déficit de socialización se está generando un problema a la vez: la pérdida de ideales, la ausencia de utopías, la falta de sentido. Desde una posición un tanto más filosófica, Colom y Mélich (1997), aseguran que es con Nietzsche que la modernidad acaba, al anunciar éste la muerte de Dios, pues según ellos, en la medida en que Dios es el símbolo del bienestar de la humanidad, si debido al avance portentoso de la ciencia éste se declara desaparecido, lo cual no ocurre así en su totalidad, pero cuándo menos si se ve disminuido notablemente, entonces evidentemente que el sustento de los humanismos ya no existe, en palabras de los autores:

"Nietzsche formula... la sentencia que proclama el fallecimiento de la modernidad: Dios ha muerto. No hay desde ahora un punto de referencia común, un fundamento axiológico, un arriba y un abajo. Es la irrupción del nihilismo." (Colom y Mélich . 1997. 48)

La doctrina del presente, sin una visión del futuro, la actitud de considerar que sólo el presente existe y se debe vivir intensamente ya que el mañana no existe, porque no hay esperanzas en él, es la actitud típica del nihilismo que de acuerdo a estos autores y otros (Giroux: 1996, Tedesco: 1996; Kurnitski: 1994), es lo que predomina en esta sociedad actual.

Esta sociedad se caracterizaría por lo tanto por una filosofía de la desmitificación, desacralización de los ídolos y creencias, teorías y leyes científicas que se derrumban, se ponen en entredicho las metodologías de investigación y los conocimientos que de ellos resultan. Hay por tanto un triunfo de la heterogeneidad en todos los niveles. La diferencia es la categoría sociológica fundamental. La cultura es una cultura pluricultural. En este contexto, todo es diferente y a la vez lícito. Esta nueva forma de cultura ha provocado que los enormes mitos, las

grandes revoluciones modernas, las esperanzas en sociedades más justas concluyan; en cambio, la desconfianza en la técnica, en los valores de la igualdad, la libertad, la fraternidad, en lo universal, son hoy una realidad. Por ello es que se afirma que esta sociedad inventa nuevos valores.

"... pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: el hedonismo, egoísmo, pacifismo, ecologismo, ausencia de sentido, estética kitsch, retorno a lo regional..." (Colom y Mélich: 1997:53)

Los mismos autores catalogan a esta sociedad como una crisis axiológica, pero aún más que eso, como una crisis antropológica, ya que no hay una visión de hombre a lograr, sino múltiples, tantas como individuos existen.

El narcisismo, como se ha dicho antes es el valor que rige, ya que en la actualidad son los deseos individuales más que los intereses de clase o siquiera los de grupo los más importantes, ya no hay un nosotros, los grupos y clases se desvanecen y si acaso el individuo, ni siquiera la persona ocupa su lugar (la persona en sentido sociológico implica una vinculación entre individuos donde hay una multideterminación recíproca).

"Las vibraciones personales se concretan en el deporte, en la velocidad, en el riesgo del peligro, en la agresividad de la vida cotidiana, en las vorágines de las discotecas de los fines de semana..." (Colom y Mélich: 1997:59)

Todo esto que se valora actualmente más en las sociedades posmodernas ha tenido sus repercusiones en la escuela y en sus actividades cotidianas, la escuela es una institución moderna, y los alumnos están viviendo una situación posmoderna, hay que analizar a fondo esta contradicción.

Respecto a estas últimas aseveraciones, Giroux (1996), al igual que Colom y Mélich (1997) y Hargreaves (1996), plantean que la escuela es una institución social moderna que sobrevive en condiciones posmodernas y describen estas últimas en una contradicción insalvable con las características de la escuela. Giroux (1996) por ejemplo, se centra en las actitudes de los jóvenes, a los cuáles denomina fronterizos, ya que se encuentran en una situación generacional que se

sitúa entre la modernidad y la posmodernidad. Esta situación se caracterizaría por una apatía y pesimismo que se tiene con respecto al futuro; las esperanzas que se tenían con relación a la movilidad social y económica se han desvanecido en la mayoría de los países, estas condiciones económicas ponen en tela de juicio el papel de la educación. Se habla de un capitalismo de casino donde la suerte es un ingrediente principal más que la capacitación, para lograr un trabajo bien remunerado y prestigiado, en una visión pesimista, pero no alejada de la realidad se afirma que en un futuro no muy lejano las posibilidades de empleo se verán reducidas mucho más para la gente joven:

"... si no hay talento que sea suficiente, ¿por qué molestarse en pulir sus capacidades? Si es imposible encontrar un buen empleo, ¿por qué no dedicarse a holgazanear y gozar la vida?" (Giroux: 1996:162)

Esta generación fronteriza que se ha denominado de diversas formas *Nowhere generation*, *Generation X*, *slackers*, que se enfrenta a un capitalismo tardío y sin futuro, en un mundo con escasas referencias psicológicas, económicas o intelectuales firmes, vive en espacios culturales diversos y cambiantes, donde lo dominante es la anomia, es una generación:

"... obligada a venderse en un mundo sin esperanza, una generación que no aspira a nada, que trabaja en Mactrabajos degradantes y viven en un mundo donde la oportunidad y el azar, antes que la lucha, la comunidad y la solidaridad, impulsan su destino" (Giroux: 1996:159)

Es una generación para la cual los medios se han vuelto un sustituto de la experiencia, al igual que en múltiples casos, la droga, caracterizados también por familias deshechas o con serios problemas de comunicación afectiva, los jóvenes también ven a la escuela como un centro de diversión, un pasatiempo que difícilmente resolverá sus vidas. Estos comentarios de Giroux deben ser sopesados de acuerdo a las condiciones particulares de cada espacio, pues no podemos generalizar las afirmaciones por él vertidas, pero sí podemos afirmar que muchas de ellas no se alejan de la realidad presentada en nuestro país, sobre todo en las zonas urbanas más aglomeradas.

Las escuelas secundarias en general, por el hecho de ser públicas, se encuentran enclavadas en zonas marginadas, en donde la cultura imperante es la de la violencia, con la existencia de bandas juveniles de ambos géneros, pandillas de delinquentes, hogares con problemas de desintegración o violencia intrafamiliar, un ejemplo lo pone un directivo:

"... la secundaria Japón tradicionalmente es la secundaria con más prestigio, por llamarlo de alguna manera; en la zona se dice que todo alumno que se porta mal es dado de baja de (la secundaria) Japón, o inclusive al maestro que se quiera castigar se le manda a Japón, cosa que yo como maestro de esa zona se me hacía increíble, ¿no?. Hasta que llegué obviamente en esta escuela y me he dado cuenta que si es cierto o sea, ya tradicionalmente los muchachos vienen inquietos, porque los que están en la Japón son de lo peor... donde está situada la secundaria es el antiguo pueblo de Santa Cruz Meyehualco, con costumbres y tradiciones muy particulares, de que todas las familias tienen una pistola; que inclusive hubo hace como cinco años la fiebre de que todos traían pistola, de esas hechizas. El subdirector es originario de esa zona y dice que es la tradición traer pistola, es una zona muy difícil donde se dice que hay muchos ladrones, es una zona por tradición en el DF donde ocurre mucho el robo de auto, partes, inclusive en la escuela, por ahí, investigando, parece que algunos ex alumnos pertenecían a una banda de roba coches... es una escuela donde existe un alto índice de hogares desintegrados donde el sostén allí, es la mamá y por consiguiente no se le da la atención al muchacho o muchacha, su autoridad ya fue rebasada por ellos y cuándo va la mamá, bueno, cuándo la mando llamar, normalmente el que manda es el joven, no tanto la mamá. Entonces nosotros no podemos esperar mucho apoyo por parte de la mamá en cuanto a la disciplina... hay mucho pandillerismo, tanto de niñas como de niños, obviamente hay muchos grupos en la misma escuela y afuera hay atracos, entonces hay que estar a las vivas en esa escuela" (131101)

El mismo directivo nos narra de qué manera estas condiciones de pobreza, marginación y delincuencia que se generan en el contexto donde está enclavada la escuela y de la cual provienen los alumnos con su respectiva carga cultural, repercuten en los actos internos, pues tienen problemas de abuso sexual, amenazas con armas de fuego a profesores, demandas por negligencia hacia los directivos, entre otras situaciones, por ejemplo, dice:

"... Acabamos de tener otro problema, de tres niños que uno le tapó los ojos de la niña, la agarró de las manos, cerraron la puerta y le metieron

mano con todo, la manosearon, uno de ellos se lo puso en la boca (el pene) y bueno, obviamente la mamá levanta una demanda... los muchachos afortunadamente ya se fueron de la escuela, ya lo que proceda va a ser afuera; ... esta es otra, por parte de un maestro, tienen una demanda contra un papá porque fue a sacar la pistola en el salón de clases y había tenido un problema con su hija y pues entonces(le dijo al maestro que) lo que había dicho a su hija que le dijera a él y le puso la pistola, no sabemos si iba cargada o no iba cargada, pero al menos el susto... Hoy precisamente una señora llegó a mi oficina como a las nueve de la mañana, que por alma caritativa le había dado un aventón a dos de mis alumnas y que las niñas le habían robado su celular, entonces la señora no se dio cuenta, cuándo se dio cuenta en su trabajo dijo, - no pues fueron estas niñas- pero las fue a buscar y no las encontró obviamente, no entraron estas niñas, pues puso también una demanda contra estas niñas y no sabemos que se va hacer, total que hoy parece ser que ese es el pan de cada día, las demandas... es bien común que escupan al compañero o compañera enfrente del maestro y es más hasta al maestro lo escupan. Entonces los maestros ya han optado ahora sí por llevársela tranquila entonces; si vas a los grupos resulta que de repente oyes que hay mucho escándalo, y allí está el maestro, el maestro está en medio de ellos, entonces el maestro ha tomado la postura de que si yo me pongo con ellos me van a golpear afuera o las amenazas."
(131101)

Quizá este sea uno de los casos más extremos en que las escuelas secundarias viven su cotidianidad, pues de hecho se aclara que la secundaria en cuestión es famosa por esos sucesos, sin embargo las demás comparten problemáticas de indisciplina, falta de respeto a los docentes, desinterés, apatía y otros más similares. El alumno adolescente, urbano y pobre tiene en muchos de los casos arraigada la idea de la desvalorización de la educación y del maestro, sus expectativas escolares no son en términos generales muy altas y esto promueve que asuma actitudes de rebeldía ante las circunstancias de extremo control que se pretenden crear para ellos en las escuelas secundarias, otro ejemplo de este ambiente que rodea las escuelas y de cómo repercute en su interior, se encuentra en este testimonio:

"... la escuela, esta rodeada de una zona muy conflictiva, como es la Buenos Aires, la Doctores, la Narvarte, se juntan, yo tenía un alumno que era, delincuente, pero a ese alumno se le tenía que, pues ahora sí, llevar con calma, tratarlo como es, como un alumno normal, No como un delincuente y sin embargo uno de los maestros lo trataba como delincuente, y lo trató como delincuente casi todo el año escolar, llegó un

momento en que se insultaron, porque, aparte de que este joven pues, no hacia tareas, no trabajaba, jugaba... lo fue a reportar al departamento de orientación, fueron los dos, y se dieron una peleada!, Bueno, el maestro se puso al tó por tú con él, y se dijeron de groserías, llegaron hasta amenazarse entre maestro - alumno y al revés, pero primero empiezan los alumnos, si usted me puso cinco, yo lo agarro aquí en la esquina no, le traigo a mi banda, y el maestro pues yo te voy a reprobar y que no..." (221001)

Estas condiciones de desafío constante ocurre en muchas de las escuelas secundarias, al maestro entonces se le desvalora y se le ve como un sujeto más dentro de la escuela, que carece de importancia para resolver estos conflictos.

La pobreza y la desintegración de la familia también forman parte del contexto de esta población que no encuentra un sentido, dice una maestra que a ella le ha tocado mirar que los alumnos:

"... Están todo el día solos, no tienen con quien platicar, nadie de alguna manera se interesa platicar de sus problemas o por lo que quieren hacer. A mí me tocan muchos niños que se drogan, incluso dentro de la escuela he descubierto que se drogan niños; que desde temprana edad tienen relaciones y las mamás ni enteradas. Otros también son delincuentes, pero en grande, incluso ya de asaltar camiones. La mamá lleva cosas de oro a ofrecer a la escuela o secundaria. Hay muchos problemas de drogadicción, de pandillerismo..." (241001-a)

Para esta maestra la soledad es una compañera de sus alumnos, la que los lleva a sentirse poco apreciados y probablemente con mayor tendencia a acudir a las amistades de la calle, que en este caso, son bandas, además de que afirma que acuden (en el turno vespertino) a la escuela sin comer, pues no hay nadie en casa:

"... muchos de los problemas es porque no tenían ganas de estudiar, porque muchos no comen, nada más desayunan o comen hasta en la noche, no tenían ninguna atención... Porque la mamá se iba a trabajar, porque no les dejaban, porque la abuelita no les preparaba. Ellos también no hacían nada, unos porque les daba flojera, que no querían hacer nada, porque yo les decía a ellos, pues prepárate tú cualquier cosa, ellos, me decían -no, hasta que llegue en la noche alguien-. Se hacían un desayuno muy ligero en la mañana. Yo les preguntaba que a que hora se dormían y ellos me decían que se dormían muy tarde viendo la televisión y que se

despertaban a las 10:00 u 11:00 de la mañana, desayunaban algo ligero, se bañaban y luego se iban a la escuela y hasta en la noche que llegaban 9:00 o 10:00 de la noche cenaban. Habían muchos alumnos flojos porque no desayunaban, o porque se desvelaban o porque siempre tenían sueño, y algunos chicos trabajaban. Tenía muchas señoritas que trabajaban en diferentes cosas, casi todas trabajaban como emparadoras en centros comerciales, ellas llegaban cansadas ya no querían hacer nada. Casi no procuraba dejarles mucha tarea, cuándo dejaba un trabajo de investigación, les señalaba que hicieran una hoja nada más, es más ni les exigía a máquina. Esto se lo señalaba al inicio de la unidad, yo siempre les daba temarios, o sea tenían siempre con anticipación el trabajo que se iba a tomar en cuenta a evaluar, siempre tenían tiempo y procuraba que los fines de semana no dejarles tarea" (241001-a)

El maestro ante estas situaciones en ocasiones tiene que adaptarse a las circunstancias de los alumnos, que no comen, algunos por falta de dinero, otros de tiempo, y otros más de compañía o por malos hábitos o todo se reunía a la vez en algunos de los casos. Pero además de esto está el hecho de que la rebeldía dentro del salón y la escuela ocurre y esto es con lo que tiene que vivir el maestro, pero concretamente ¿qué ocurre al interior del aula?, La respuesta nos la dan los maestros, un profesor la describe así:

"El primer problema es que los muchachos ya no creen que sea una movilidad social estudiar, entonces les jala más el dinero que el estudio y por otro lado como ven a muchísimos profesionistas desempleados pues terminan casi por desacreditar lo que están realizando; como van a la escuela sin la necesidad de encontrarse con el conocimiento, pues terminan prácticamente yendo a dar lata, la indisciplina es uno de los factores fundamentales... Empieza con situaciones muy leves, de repente empiezan a hablar, se empiezan a parar, no traen su tarea, no estudian, no participan y pueden llegar a empezar a aventar papelitos o a aventar cosas, decir majaderías, pelearse entre ellos o agredir ya directamente al profesor." 021001-b)

En la explicación de este profesor se vislumbra esa falta de sentido que él percibe que conforma parte de la mentalidad del alumno, que sin esperanzas en la escuela, termina por ir a dar lata a ella. Una maestra nos narra un conflicto con estos alumnos:

"... se repitió que un grupito llegaba a los doce, veinte (minutos después de iniciada la clase) y pues como no podemos dejar a los chamacos afuera,

pues bueno, pasen, pero en el momento dije -en eso no habíamos quedado- y a la cuarta vez yo recuerdo que les dije -saben que, no entren- y fue ese grupito y uno de ellos si me recordó la mamá, ¡no que quien sabe que! Esta bien, - perfecto-, no le dije nada, o sea los demás así como que se me quedaron viendo, diciendo -oiga maestra por que no dijo nada, que tonta, ja-ja-ja, -bueno- dije seguí dando mi clase y luego incluso salí y en eso estaban en el patio y se oyó otra vez los chillidos (sic) ¡ah!, Que bueno que me recordaron a mi mamá... y bueno no hice nada... Ya al día siguiente platicué con él (alumno), -oye- le digo -¿pues que pasó?-, por que le digo realmente -pues a mí no me afecta en nada, al contrario te agradezco que te hayas acordado de mi mamá-, y lo platicué frente al grupo sin más ni menos, le digo -solamente que yo siento que si les he pedido que cuándo hay una cosa la externen y lo externen frente a frente- yo creo que no se vale -le digo- si ya me lo habías comentado que me hayas chillado después de clase y tu sabes que lo hiciste-. -no pues si maestra- que no sé que, bueno y entonces que ya tranquilo el muchacho -no maestra que disculpe- y cosas así, pero no fue suspensión, no fue más allá y que bueno, pues órale vamos a trabajar finalmente a eso venimos... pero si, de repente si se han dado cosas de que nos faltan al respeto." (231001-a)

Por otro lado, la suspensión de los alumnos que generan conflictos (con la connotación que esta palabra tiene para los actores de la escuela secundaria) ante estas situaciones problemáticas parece ser para la estructura escolar y para muchos de sus miembros una salida a los problemas y las tensiones que se viven cotidianamente, sin embargo la visión que otros dan respecto a la suspensión es distinta "... si se va suspendido, parece un regalo para ellos..." (221001) afirma una de las orientadoras que se queja de cómo parece que pocos se involucran con los alumnos a fin de ayudarlos y no solo de castigarlos. Ayuda que en ocasiones llega a una relación profunda y hasta paternal con ellos como se narra en el siguiente testimonio:

"...yo siempre fui asesor de grupo, si uno de nuestros jóvenes y niñas se nos enfrentaba y de repente iba al hospital, íbamos todos al hospital a verlo, eso yo no sé si de alguna manera me ayuda. Tuve la fortuna, ya cuándo más o menos me establecí económicamente, de llegar como a adoptar, por llamarlo de alguna manera, a dos o tres niños, porque como son muy pobres, entonces los niños no traían uniforme ni zapatos... a veces les pagaba el uniforme, les pagaba los libros... yo hacia un poquito de trampa en editoriales, como yo les compraba libros les decía, ¿sabes que?, Regálame tantos libros para los alumnos, y me los regalaba, y yo les decía a los papás que yo se los regalaba; ahí están los libros que quieren. El cuaderno yo se los regalo, pero que no sea el pretexto para que

no estudie el muchacho y... parece que te vas ganando a la gente... y no ser tan déspota con ellos, no ser tan cortante; porque si hay compañeros que los tratan mal, y de por sí los niños ya están muy maltratados, pues tu ya nomás vas y los pisoteas , yo creo que eso, eso es importante para esa zona." (131101)

El trabajo con los alumnos es difícil pero recompensante para quien encuentra en su trabajo el estímulo y motivación suficiente, tal parece que el docente vive en una situación de crisis con relación a los sujetos con los que interactúa, pero algunos de ellos en este devenir cotidiano logran encontrar gozo con los alumnos,

"... yo soy feliz en el aula, soy feliz cuando cierro mi puerta y estoy con el alumno, por que ellos manifiestan sus inquietudes, sus gozos, sus tristezas, todo, todo manifiestan. Entonces yo doy mi clase y trato de convencerlos de las actividades que tenemos que realizar, si no cumplen trato de convencerlos e implemento algunas actividades que puedan ayudarles para pasar; yo por lo general no repruebo a mucha gente, con que me demuestren que trabajan, hasta lo más poquito, pero que me demuestre que trabaja, que empiece a hacer las actividades, le doy oportunidad de recuperarse; entonces con ellos tengo mucha comunicación" (031001-a)

4.6. La burocratización y anomia del docente de escuelas secundarias.

Para Hargreaves (1996) "Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas" (12), según este autor, la escuela está en estos momentos en una especie de encrucijada histórica en la cual algunos de sus integrantes quisieran retomar al pasado, pero no pueden y otros vislumbran esto como un reto que crea malestar docente. Los cambios mencionados que están ocurriendo en el ámbito global y que son económicos, políticos, sociales, organizativos, personales, etc. y que se encuentran intervinculados entre sí, pueden esbozarse en los siguientes ejemplos: cambios en la organización, transmisión e impacto del saber y de la información; expansión global del peligro ecológico y creciente conciencia pública de esto; reconstrucción geopolítica del mundo y de sus culturas, con la consiguiente reconstrucción de identidades nacionales; globalización de las informaciones y reducción de los tiempos y espacios que se comprimen día con

día; incremento de los regímenes económicos de tendencia neoliberal con el mercado como su categoría fundamental, etc.

Estos cambios se han visto reflejados en el quehacer educativo en variadas formas, pero principalmente el autor observa de qué manera ha repercutido en el profesor, que de un momento a otro ha sido señalado como el principal responsable del proceso educativo, villano y héroe, el profesor se considera como el personaje que no ha podido lograr los objetivos y funciones que la escuela tiene que cumplir y sin embargo se le concede el rol de desatascar a la escuela para hacerla aparecer como una institución que lleve a los diversos países a otros niveles en lo económico e ideológico. En consonancia con el discurso de Ottone (1996) y del mismo Tedesco (1996), se vislumbra a la escuela en un momento crítico en que los mercados internacionales requieren de profesionistas o simples trabajadores bien capacitados y competitivos que no han logrado. La escuela dice Halsey (en Hargreaves. 1996), se convierte en la "papelera de la sociedad", pues es un recipiente en donde sin ceremonia alguna, lo que no ha podido ser resuelto por la sociedad es depositado:

"Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo – políticos, medios de comunicación y público en general – quiere hacer algo con la educación" (Hargreaves. 1996. 31)

A las escuelas y sus profesores se les carga con la tarea de renovación económica de la sociedad a través de capacitar a la gente de acuerdo a las nuevas necesidades del mercado, esto con la enseñanza de las ciencias duras, las tecnologías y el desarrollo de destrezas básicas, todo con el fin de superar las economías desarrolladas; pero además de esto se encarga a las escuelas la labor de reconstruir, reforzar o recuperar las identidades culturales que los estados nación vislumbran en peligro debido a la mencionada globalización y el debilitamiento de las fronteras, como un anexo de este propósito, se delega a las escuelas la función de formar en valores a sus alumnos, toda vez que se ve con no cierto temor que estos valores tradicionales no son hoy muy apreciados y que están en cuestionamiento y cambio, pero por si esto fuera poco, esta papelera de la sociedad, ha de lograr estos y otros fines educativos con restricciones fiscales o

presupuestarias que marca la nueva etapa económica donde el Estado se está desligando cada vez más de esta esfera, y sin embargo le exige más por lo mismo o incluso por menos. Todos estos fenómenos tienen su razón de ser a decir de este autor en:

“... la confrontación entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, está el mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles...” (Hargreaves. 1996. 30)

En efecto, como Giroux (1996) y Colom y Mélich (1997) han afirmado que la modernidad desfalleciente y la posmodernidad entrante se enlazan en una lucha que deja no pocos reflejos en la escuela, que como institución moderna esta cargada, pesada con una burocracia que le impide modificarse hacia los cambios. Podemos en este sentido señalar las repercusiones problemáticas que la modernidad han acarreado a la sociedad y a la escuela:

- En lo económico la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad, pero ha provocado la separación de la gestión con el trabajo, la planeación de la ejecución, haciendo con esto que el trabajador sea cada vez más parcializado en sus labores y más controlado en sus tiempos y movimientos (Taylorismo), lo que por supuesto repercute en una descalificación del trabajo realizado, sometiéndolo además a niveles mayores de control técnico. Los profesores por su parte no han quedado atrás como trabajadores en este proceso de descalificación, los planes y programas elaborados por “expertos”, les dicen lo que deben y no deben enseñar, lograr, hacer y evaluar, cuándo y como hacerlo también. Todo esto obviamente ha repercutido en una pérdida de autonomía del trabajo docente que cada vez en las reformas educativas para lograr actualizar a la escuela, es menos considerado en sus saberes, expectativas y deseos.
- En lo político, la modernidad considera al Estado Nación como su principal expresión del poder. El Estado moderno se crea para vigilar a la población que

había en su territorio bajo una serie de reglamentaciones y aparatos que le son conferidos en monopolio, uno de ellos, creación del mismo Estado, es la escuela, que como ya se dijo antes, tiene como finalidad preparar a la futura mano de obra y mantener el orden social. La escuela es creada como un sitio a imagen del sistema fabril y aún cuándo las condiciones posmodernas están teniendo lugar, todavía trabaja como se creó:

"Muchas escuelas y profesores actuales están orientados aún de acuerdo con la época de la industria mecánica pesada, en la que el maestro, aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles, en grupos constituidos según la edad de los alumnos. Mientras que la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, a aulas aisladas, departamentos separados..." (Hargreaves. 1996. 20)

- En el aspecto organizativo, la burocratización y jerarquización cumplen sus roles de orden y control social. Se piensa que las escuelas son como empresas pues comparten características similares: gran cantidad de personal, divisiones de responsabilidad jerarquizadas, jerarquías de mando bien establecidos, etc., pero realmente no lo son, los alumnos no son productos ni los maestros son autómatas. Así, las escuelas con sus estructuras jerárquicas bien delineadas y particularmente verticales, sus horarios escolares rígidos y autoritarios, así como sus reglamentaciones y currículo estandarizantes entre otras, son factores que repercuten hoy en día en que las condiciones están cambiando. Dice Hargreaves que las escuelas secundarias son paradigmáticas en este sentido pues:

"... son, a la vez, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Sus estructuras grandes, complejas y burocráticas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo posmoderno: necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva". (56)

- Desde la perspectiva personal, se dice que particularmente la cuestión organizativa y su esencia marcada por la burocratización como característica

moderna, han acarreado una serie de situaciones personales nada halagüeñas, ya que se afirma que estas burocracias se extienden a la formación de identidades individuales, ya que al exigir lealtad de sus miembros, la organización burocrática los despersonaliza, los deshumaniza en cierto sentido, esto se logró porque las corporaciones ofrecían seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad, pero el precio era el olvido o el soterramiento de lo individual, lo singular y único, la institución era prioritaria, el sujeto vive en la modernidad para ella y no viceversa "las burocracias modernistas alienan al espíritu humano. Vacían de sentido el trabajo. Separan al trabajador de sus identidades internas" (Hargreaves. 1996. 58. En el caso de las escuelas, esto repercutía en los profesores de manera por demás obvia. La institución exige el cumplimiento de ciertos parámetros, deberes, normas, actividades, etc. El profesor sabe que esto no es posible hacerlo de manera acrítica en el aula, pues la vida en ella es demasiado rica e imprevisible como para que se rija predeterminadamente. La burocracia escolar en este sistema se ha convertido en uno de los principales enemigos del docente y de la escuela misma.

Ante todo esto, ¿qué opciones se están construyendo en las escuelas?, El autor señala que hay dos tendencias fundamentales, una de ellas está en reforzar las características modernas de la escuela: más sistemas, más jerarquías, más orden, más obligaciones y deberes para todos:

"... restaurar y reforzar el pesado edificio de la modernidad, defendiendo el departamentalismo, reafirmando las asignaturas escolares tradicionales, estandarizando las estrategias docentes e imponiendo un sistema generalizado de pruebas", más de los mismo (62)

El caso del profesor en esta modalidad es patético, pues al sentirse las presiones externas, el rol del profesor se amplía, se le imponen nuevas responsabilidades sin desligarlo de ninguna de las anteriores, además las innovaciones se multiplican, creando una sensación de sobrecarga, pues las actividades aumentan y con ellas las obligaciones de estar al tanto, capacitados y actualizados; las prácticas docentes se evalúan constantemente y se cuestionan frecuentemente

La otra opción es el retorno a formas previas de relación entre maestros, autoridades y padres que en conjunción, pueden reorientar las necesidades y prácticas educativas, aun cuándo los alumnos siguen ausentes, los profesores y las escuelas en general se vuelcan al consenso y colaboración, donde "lo pequeño es hermoso" y las relaciones se vuelven afectivas y sólidas ante la indiferencia y malestar externos.

Hay que decir que estas situaciones de confrontación entre la modernidad y la postmodernidad también tienen repercusiones en otros aspectos que no se han considerado hasta este momento, tal es el caso de la cultura académica y docente, que de acuerdo al estudio realizado en Chile por Brunner (1983) y en confirmación a lo ya señalado antes por Hargreaves, Giroux y Colom, ha estado sufriendo cambios importantes, que redefinen el rol del docente y el clima cultural de la institución educativa, dichos cambios apuntan al debilitamiento de la cultura académica más que a su fortalecimiento, de tal manera que este hecho se ve reflejado en la anomia docente, entendiéndola a ésta por una falta de aprecio a los valores que la sociedad, en este caso la institución escolar, considera como importantes. Ante la anomia, dice, interesa conocer las estrategias de adaptación de los individuos, siendo en este caso, retomando la caracterización Mertoniana, al ritualismo, es decir un bajo nivel de adaptación con las metas culturales y un alto grado de conformidad con los medios institucionales, todo lo cual provoca una ansiedad por la posición detentada y lo que él llama una "adaptación regresiva" (jugar sobre seguro), rebajando las aspiraciones a que en otros momentos podían llegar. El miedo a las condiciones de operación de la institución escolar (eficientista, burocrática y represiva), produce inacción o más bien, una acción rutinizada que se desarrolla en términos de lo que estipula la normatividad, limitándose a cumplir las exigencias, aún cuándo no se esté de acuerdo con ellas.

En las instituciones escolares, recientemente se han dado una serie de cambios destinados a fortalecer los productos que sean funcionales al sistema, por lo cual, las condiciones de trabajo se han estado adecuando a las necesidades neoliberales y globalizadoras en el sentido de exigir a la escuela mayores y

mejores resultados para el mercado, lo que ha ocasionado una serie de cambios en las reglamentaciones y estructuras burocráticas de estas, con lo cual el docente, a decir del autor:

"... abandona las metas culturales tradicionalmente sostenidas y se adapta a la nueva cultura... que, justamente, privilegia el sentido de pertenencia y la conformidad con los medios institucionales, especialmente con los medios de autoridad" (Brunner. 1983. 388)

En efecto, el ritualismo se convierte en la actitud del docente ante estas nuevas condiciones de anomia, y por supuesto que esto repercute en las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en la investigación y otras funciones más que se están desarrollando en estas instituciones, donde la crisis campea.

Los profesores de escuelas secundarias del DF, viven condiciones similares. Ante los problemas que vive cotidianamente y que se han expresado en los apartados anteriores, este actor piensa y actúa de determinada forma, acomodada, rutinaria, burocrática, ritualistamente. ¿Que piensan los informantes de estas condiciones de existencia laboral?.

En primer lugar hay que corroborar esta idea con los testimonios recogidos, donde uno resume en gran medida a los demás:

"... el maestro está sólo y desinteresado, muy apático, no desea. Realmente nos quejamos, pero no hacemos nada, no queremos... hay mucha contradicción ¿no?. Por que yo me quejo con el director, por que no tengo material, por que no tengo esto, por que no tengo lo otro, pero tampoco busco alternativas para trabajar." (021001-c)

En este mismo tenor, con relación a las aspiraciones que los maestros tienen para superarse, continuar sus estudios, formarse, acceder a otras experiencias de aprendizaje, se responde que la respuesta a esta negativa e inacción se debe a circunstancias ritualistas de existencia:

"... Bueno yo creo que... es como cuando se terminan las... ilusiones, las metas hacia ser alguien...es un estancamiento en todo sentido." (031001-A)

Pero ¿cuáles son las razones que permitirían comprender este estado anímico?

De inicio habríamos de distinguir una de las condiciones por las que el profesor se emplea en estas escuelas y que en general, según sus expresiones, explica su estado anímico. Se dice que en gran medida están en la secundaria por el excesivo desempleo que en el país existe para los profesionistas, una normalista dice que:

"... yo también he encontrado en la escuela secundaria ese gran defecto, que los maestros están ahí de tránsito, entonces como que no se ponen la camiseta de que son maestros, cuando tienen otra profesión y cayeron en el magisterio por "x", pues hacen como que van a dar su clase, raro es el que se preocupa por ser creativo, por investigar, se concentran en su plan de estudios y ya, hace poco pasó con un practicante: ¡Ay, es que ese tema no nos lo dieron!, ¿Como? -Es que ese día me fui de pinta-, le tocó un programa y no sabe investigar..." (161001-a)

"... yo he visto maestros que llegan al magisterio pues lógicamente porque la cosa del trabajo está muy duro... si llegan de una edad grande y atienden a un grupo de primero, no aguantan más de tres, cuatro meses, cuando ya lo dejan... si están duros los chamacos..." (051001-b)

Según esta versión, los profesores tienen un desempeño inadecuado debido a que no son formados en instituciones que se encargan de esa labor y puesto que son profesionistas desempleados, se ven en la necesidad de optar por esta labor en una desesperada y última instancia.

Pero eso es sólo uno de los elementos que nos permiten comprender su acción desinteresada, otro es el exceso de trabajo del que Hargreaves ha comentado antes, una entrevistada dice que observa que:

"... los maestros están agobiados, agobiados desde el punto de vista de trabajo, tienen la mayoría casi el tiempo completo y entonces, más que en los problemas de la formación... están pensando como solucionar esta carga tremenda de trabajo, entregar informes y esa serie de cuestiones."

Algunos de los maestros acaban por darse cuenta de que se actúa de manera ritualista ante estas condiciones, simulando, repitiendo, manejando el tiempo. Afirma uno de ellos que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"... hay otro problema que es la burocratización de su propio trabajo, a final de cuentas no tiene otras alternativas. Imagínate, tengo 300 alumnos por calificar y ahora ponte a leer a los teóricos de la didáctica más contemporánea, ¿de donde saco ese tiempo? Si hay que calificar bimestralmente a los alumnos y en una evaluación que se llama continua, ¿cómo le hago?. Sencillamente se burocratizan y terminan poniendo calificaciones más que otra cosa y no solucionan el problema didáctico". (021001-b).

Esta burocratización o ritualismo, se evidencia en actitudes diversas en el aula y en el centro de trabajo en general, por ejemplo esta el caso de:

"... una maestra de Español que llega, les pone treinta palabras y les dice hagan cincuenta veces cada una de ellas, y lógicamente en las primeras sesiones el muchacho trabaja, pero español es una asignatura que se lleva cinco veces a la semana y bajo esta mecánica, entonces lógicamente los alumnos llega un momento en que dicen basta y ya no atienden al trabajo que les asigna". (021001-a)

Siendo este uno de los extremos, en la parte central de esta actitud, se encuentran los que cumplen con los requisitos básicos del ser docente:

"... varios maestros ya tiene como una receta de cocina, incluso entregan sus mismos planes anuales modificándoles algunas cosas, pero es el mismo plan que han entregado. Hay varios maestros que no van a ningún curso o que no tienen más preparación, simplemente ven los descansos que tienen... como descansos y no buscan cursos porque no tienen tiempo... en este fin de cursos se mandó a varios maestros a cursos (sic) que habían tenido mayor número de reprobación, sin embargo ellos no quisieron asistir porque bueno... dijeron que no tenían tiempo para esas situaciones" (021001-d).

Otro informante asegura que al docente le hace falta tener ganas de serlo, que su desánimo se evidencia en sus horas de llegar, entrar en el salón, dar una clase, etc.

"...nos hemos dejado guiar por el hecho de que yo vengo a cubrir aquí cinco horas y les dicto y ya... falta también al maestro... motivación, las ganas de estar, de desempeñar sus funciones, algo que lo haga despertar de ese, ¿no se como llamarlo? Aletargamiento en que estamos, que lo motive... para que su clase sea diferente... Observaba yo en el patio que llegaban tarde, incluso ya estando dentro del plantel se ponían a platicar en las escaleras con "x" con "y" o con "z" y de tal forma que. No llegaban a tiempo

a su clase, los prefectos pues sentados, cotorreando... y la escuela totalmente era un caos y sigue siendo un caos, entonces yo siento que el maestro no está interesado en su quehacer docente, ¿o no está interesado o le falta la motivación? (021001-c)

Ahora bien, hay que decir que este malestar se refleja a decir de uno de los informantes en angustias que se reflejan en la labor áulica y que de hecho el docente debe aprender a manejarlas:

"... debe de saber manejar sus angustias, sus relaciones humanas, ¿porque hablo de angustias? ... porque te enfrentas a una angustia de tener que llegar a cubrir un horario, de llegar a cubrir tus necesidades personales y además luchar con toda una institución que tu no te puedes salir de ahí,... si tú eres una gente tranquila obediente que no... te cataloguen como conflictiva tu te pasas la vida así, sin reflexionar, cumpliendo, cumpliendo y como dicen... dándoles la razón a todas las autoridades y ya no te metes en conflictos, pero empiezas a vivir angustias cuándo tu dices -esto no está funcionando, algo está fallando- y entonces te angustias y te empiezas a meter en problemáticas que te desgastan y que no es fácil, o sea, te metes al riel o te metes al riel, no hay de otra..." (270901)

Por otra parte, las razones de este ritualismo y de esta ausencia en el aprecio a los valores y roles desempeñados como docentes también se aduce a que existen condiciones de superación restringidas y escasas, la carrera magisterial, las plazas, el escalafón se pueden lograr solo bajo ciertas circunstancias, el profesor de escuelas secundarias a decir de un informante:

"... quisieran ser respetados como profesionistas, ser valorados económicamente, porque pasa un caso muy curioso, los profesionistas que no estudiaron para profesores son los más desprotegidos en la educación secundaria, el 75% de los profesores está en este caso, no tiene seguridad en su trabajo porque en cualquier momento a la persona que está supliendo se le puede ocurrir regresar y él se va, tenga los años de servicio que tenga, no hay quien lo defienda, en segundo lugar no hay carrera magisterial para ellos, y seguirán ganando siempre aunque tengan 10, 12 o 15 años de servicio lo mismo que el muchacho que acaba de entrar apenas hoy, no hay ninguna diferencia en prestaciones siempre seguirá siendo lo mismo, por otro lado no tienen un reconocimiento por parte de la sociedad, los mismos alumnos dicen -este es un ingeniero, pobrecito, se tiene que resignar a dar matemáticas-, o este es un pobre de derecho no la hizo allá en los juzgados y pues terminó dando clases de civismo, y esa falta de reconocimiento es la que más pesa en el profesor." (021001-b)

En algunos casos se percibe que los profesores, como en el anterior y siguiente testimonio, son tratados o considerados de manera desigual e injusta, lo que provoca su inmovilidad, su apatía y desencanto por los ascensos laborales, que a su vez tiene sus importantes repercusiones en las actitudes que se tienen con respecto a sus prácticas y a la formación docente:

"... en las cuestiones laborales el profe no tiene posibilidad de ascender, ya no logra las horas... incremento salarial, eso genera inconformidades y... frustración. Un profesor de educación tecnológica sabe que en las cuestiones de ascensos no hay posibilidades de ir ascendiendo como lo tienen los maestros de asignaturas, los maestros de asignaturas pueden pasar de maestro de grupo, pueden ser subdirectores, pueden ser directores, pueden ser jefes de enseñanza, pueden ser inspectores, así esta la línea escalafonaria. En los de tecnológicas no, los profes de tecnológicas, la única opción que tienen es la de ser jefe de enseñanza y no hay más, pero como es la única opción y la movilidad no existe. Para que surja un jefe de enseñanza pueden pasar 10, 15, 20 años para que se cree un puesto de jefe enseñanza. Entonces es muy limitadísimo yo diría que de cada 2 mil maestros una posibilidad de ser jefe de enseñanza, esta restringida. Entonces esa es una de las inconformidades que hay en el maestro... Es una limitante muy fuerte porque los profesores piensan que no hay incentivos, no hay para que superarse, ¿para que voy a hacer más cursos, para que me voy a preparar más, para que voy a ponerle, interés en actualizarme, en capacitarme si no tengo incentivos para avanzarle?, Voy a seguir siendo profe, voy a seguir siendo maestro y por otro lado tampoco hay manera de que logren horas, esta cerrado desde hace 7 años, esta cerrada la posibilidad de incremento de horas, tenemos muchos maestros que tienen 18 horas, que tienen 24, que tienen 12, que tienen 6, y así están pasando por años, por años, entonces tampoco tienen otra incentivar, otro motivo para querer mejor su trabajo, ¿Para que?."
(271001)

Esta afirmación de un jefe de enseñanza nos mueve a pensar en una estructura laboral cerrada, burocratizada, que definitivamente carece de flexibilidad para otorgar la movilidad que sería el motor de la motivación al trabajo, pareciera ser que quienes hacen su trabajo de manera destacada en esta institución lo hacen por un compromiso propio de ser docente entre otras razones. Sin embargo en este sentido existen dos aspectos que cabe aclarar, existe la idea de que la plaza que los normalistas obtienen rápidamente y a la cual tienen derecho por su

formación, es un obstáculo para la superación constante en su práctica y formación docente, pues, a decir de un directivo de extracción no normalista:

"... navegan con la cuestión de que. -yo ya tenga mi base, a mí me vale, a mí no me pueden correr, lo más que me pueden hacer es cambiarme de escuela pero yo,... -estos muchachos no tienen remedio y yo no me voy a preocupar, porque no son mis hijos-, así esos son sus expresiones. Entonces la mayoría de ellos tú les hablas en las juntas, los invitas a colaborar, no te dan un minuto de su tiempo y eso sí son los que más sacaban su día económico o se consiguen días por su sindicato, ven la manera de eludir la responsabilidad de la escuela, mientras se pueda, ellos se salen" (131101)

En otras expresiones que refuerzan esta misma imagen, se habla de cómo el sindicato es un organismo que promueve estas actitudes docentes en el caso de los maestros que han obtenido la plaza.

Ahora bien, hay que rescatar en este momento un aspecto más que ya ha sido ligeramente tocado en este análisis previo y es que el docente percibe que dentro de estas escuelas existen divisionismos intensos, que hay grupos diversos y dispersos en las escuelas secundarias, algunos tienen que ver con la formación de normalistas o universitarios, otros con el carácter de su nombramiento, interinos o plaza; otros más con las asignaturas que imparten; la antigüedad y otros elementos, pero el caso es que existe una fuerte pugna constante entre dichos grupos:

"... generalmente hay divisiones se dividen los maestros universitarios, los maestros normalistas, los maestros de talleres..." (041001-a)

Este problema lleva al docente de secundaria a ser un solitario en la muchedumbre, un ser aislado que difícilmente tiene contacto con los demás y que por ese aislamiento, se desestimula en su labor y en su formación, las ocasiones que se prestan para este intercambio con los demás compañeros son escasas y difícilmente promovidas por las mismas escuela, afirma una maestra:

"... yo platico en la hora de receso... en la escuela casi no hay juntas, casi nada más la primera a principio de año y ya después no los vuelvo a ver, bueno si los veo, pero no en una junta así formal, en el pasillo, platico con

ellos de algunos problemas de los muchachos que encontramos y como poder hacerle para poder arreglar eso y, eh, otras cuestiones personales".
(051001-a)

Finalmente, la expresión siguiente resume en gran medida el ánimo de los docentes de escuelas secundarias, profesores demeritados, aislados, desanimados, apáticos y rutinizados para sobrevivir en este mundo donde el control parece ser lo esencial:

"...terminamos siendo el solitario, en un palacio es el rey, pero un rey al que nadie respeta, no hay una formación en contiguo..."

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 5. SABERES Y
CUALIDADES
PERTINENTES PARA LA
FORMACIÓN Y PRÁCTICA
DOCENTE DEL PROFESOR
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN EL
DISTRITO FEDERAL: UNA
APROXIMACIÓN DESDE
SUS REPRESENTACIONES
SOCIALES.**

Las representaciones sociales no son estáticas y no pueden describirse aisladamente en sus dimensiones, pues dependen de las condiciones sociales en que los sujetos desarrollan su vida cotidiana. En efecto, son dinámicas y se interpretan por sus articulaciones con los entornos y contextos que condicionan la vida de las personas. Usualmente como se ha revisado anteriormente, las investigaciones elaboradas en el país sobre este enfoque, separan las tres dimensiones como si estas estuvieran aisladas (actitud, campo de representación e información) unas de otras. Aquí partimos de la premisa de que las representaciones conforman una totalidad en sus tres dimensiones y que no pueden ser entendidas de manera aislada, lo cual nos lleva a la necesidad de dar cuenta de ellas de la manera más coherente y articuladora posible, esto quiere decir que no separaremos artificialmente dichas dimensiones, sino que las desarrollaremos en conjunto para cada una de las categorías encontradas. Esto permitirá una visión más holística e integradora de dichas representaciones.

Por otro lado, hay que reconocer que los trabajos que intentan en efecto dar cuenta de la manera en que las representaciones nacen y responden a las condiciones de vida cotidiana de los actores son escasos. Es por ello que el capítulo anterior da cuenta de estos aspectos desde una visión de los mismos actores, lo que permitirá encontrar un sustento a las representaciones que estos tienen acerca del objeto de estudio en cuestión y que es parte del título de este capítulo. Así pues y en congruencia con lo anterior, iniciaremos este apartado con una revisión de las representaciones que se tienen respecto a la formación docente derivada de la formación profesional.

5.1. Normalistas vs. Universitarios o técnicos contra rudos.

La percepción que los normalistas y universitarios tienen con relación a ellos mismos es distinta. La formación y práctica docente dentro de estas representaciones se polariza y se reduce a considerar al opuesto como si fuera en efecto tal, como si fuera necesario legitimarse a sí mismo deslegitimando al otro.

En este sentido, el normalista se mira a sí mismo como el que ha sido formado para docente en una escuela específica, concretamente la Escuela Normal Superior de México y que por tanto posee las capacidades fundamentales, tanto intelectuales como actitudinales para lograr la enseñanza en la escuela secundaria, esto es evidentemente un producto de la formación profesional recibida y por lo tanto de una internalización de una serie de creencias que justifican a dicha formación, por ejemplo un entrevistado nos dice algunas de las cualidades de los normalistas:

"... acaban de llegar unos normalistas a la escuela y luego luego se ve el control de grupo y el aprecio de los alumnos... su juventud, pero también su preparación es lo que hace que se conviertan en líderes de los chamacos... sí, porque tienen control de grupo..." (051001-b)

El control de grupo es entonces una de las características que más se aprecian en este nivel y que se señala como una de las características de los egresados de la Normal Superior, aunque no sólo es esta peculiaridad que los distingue, también la posesión de conocimientos psicopedagógicos, o incluso el apego a los lineamientos de los planes y programas, al respecto se dice que:

"A veces los que si somos maestros de normal, pues damos de acuerdo al programa, somos más curriculares y damos lo que es de acuerdo al plan de estudios del noventa y tres que son lo que se sigue manejando." (041001-a)

Sin embargo existe también de manera un tanto velada una crítica a la formación recibida en la escuela normal, ya que se percibe una ruptura entre la teoría y la práctica, que se ve agravada por la falta de experiencia, una profesora normalista del área de matemáticas afirma que:

"... al egresar de aquí uno sale muy chavito y no saben ni como (lograr) lo que llamamos control de grupo. No, no saben ni como defenderse, ve a 50 alumnos en un grupo y dice -¿y ahora que hago yo? (2321001-a).

El hecho de enfrentarse a un grupo de alumnos se visualiza como una especie de lucha en la que hay que imponerse y defenderse, en cuyo caso de éxito, de triunfo, se dará el ansiado manejo de grupo, lo cual se puede lograr mejor si

existen prácticas suficientes en su formación inicial; sin embargo aún esto es relativo pues se afirma que estas son:

"... algo muy simulado, no siento que sea una práctica... A mí me dieron segundo (grado), e incluso tres de mis compañeras, decían que era muy difícil el segundo, pero una decía no que no, ¡que fácil dar clases!... Entramos y un alumno se nos rebeló, que no nos quería oír, y hacía mucho ruido y mi compañera estaba, ¡cállate!, ¡Cállate!, O sea, gritaba ella y gritaban ellos y yo dije -bueno eso la normal no nos lo enseñó ¿no?-, y yo veía que se ponía neurótica y los alumnos neuróticos, pues, eso va acabar en desastre y también aprendí de eso, eh!, ...pero ya cuándo entre a la realidad, si la vi dura, no me da pena decirlo, como normalista me hacen falta elementos más sólidos para estar frente a grupo, bueno ahorita tal vez no, ya la experiencia es la que está ayudando, porque la normal me dio en cuestiones teóricas. Yo siento que es muy poquito lo que se hace en cuestión de prácticas..." (221010)

Por otro lado, existen también normalistas que intentan no ver diferencias entre ellos y los universitarios, sin embargo si las encuentran a pesar de lo que se diga, lo que denota siempre una toma de posición en este sentido, el caso de un profesor que asegura que:

"... no quiero hablar de universitarios ni de normalistas, creo que en todos lados se cuecen habas, entonces puede ser que un normalista aún teniendo toda la preparación, todo el bagaje de conocimientos acerca de la pedagogía no está haciendo bien su trabajo, pero puede haber también universitarios que carecen de los elementos pedagógicos y también están cayendo en el mismo problema sobre la atención de los alumnos, entonces mucho se ha hablado sobre que el universitario carece de los elementos, pero creo que también hay gente que los puede ir obteniendo a través de la práctica, ...en general sí hay profesores que aún siendo normalistas o siendo universitarios de cualquier forma fallan en el ámbito pedagógico, no controlan a sus alumnos" (0210101).

En este caso la intención es argumentar que ambos carecen de elementos para el control del grupo pero que el normalista tiene la preparación, lo que no posee el universitario, aunque los puede obtener en la práctica. El caso es que el normalista se ve a sí mismo como deficiente en su preparación teórico práctica, pero con ventajas respecto al universitario en cuanto a que posee conocimientos sobre esta área, el normalista es el técnico en esta lucha, el universitario no, por lo

tanto emplea lo que puede, incluso son vistos como subversivos al orden establecido en la escuela:

"...esos maestros eran universitarios, fue lo que me llamó más la atención. Traían muy en mente que las clases oprimidas, que si el poder de las clases dominantes nos aplastan, la clase dominante era la inspección y ellos la clase oprimida... se notaba también en sus planes de trabajo eso de los obreros y el proletariado... la escuela de formación influye mucho porque los maestros universitarios reflejan mucho la cuestión del proletariado y las clases oprimidas -a lo mejor yo lo interpreto así- y como que los normalistas tienden más al aprendizaje que se va a realizar, al aprendizaje que quieren encontrar" (231001-b).

Con este comentario ingresamos a las representaciones que los normalistas tienen de los universitarios, cabe aclarar que en casi todos los testimonios recogidos existía una especie de estrategia que ya se ha señalado antes, se defiende atacando, lo cual ocurre en ambos actores como se ha evidenciado en los testimonios anteriores, esto lo aducimos a que existe una necesidad de justificar con dichos argumentos situaciones laborales de defensa a la plaza o de no posesión a la misma en el caso de los normalistas y universitarios respectivamente; Así el normalista deslegitima al universitario en cuanto a la no posesión de formación como docente que se visualiza como se dijo antes, como el manejo de habilidades de manejo de grupo y de conocimientos teóricos y al hacerlo se auto concede dichos conocimientos y habilidades que lo hacen aparecer como el merecedor genuino y justo de un status privilegiado.

Sin embargo esta no es la visión única, existen normalistas que se reconocen como falibles al igual que a los universitarios, a los cuáles les conceden ciertos conocimientos que son importantes. Respecto al primer grupo de opiniones, que es el mayoritario tenemos por ejemplo el siguiente testimonio:

"...los compañeros universitarios sabían mucho, pero no sabían como dar la materia, como interesarlos. Incluso alguna vez se acercaban a mí uno que otro compañero y me decían -¿sabes que? La verdad es que no sé como pudiera que los chicos se interesaran, porque a veces hablamos y los veo hasta como que bostezan... y le digo -perdona que te lo diga pero tómate un cursito de pedagogía,... en esos cursos te ayudan. Claro, yo llevaba la normal básica y esa es una gran ventaja, eso muchas veces lo

mencionaban los directivos -los que vienen de la normal básica y de la normal superior- decían- ya la hice, porque ya sé que se las voy dar de asesores de los terceros años, porque me los van a tener controlados y más tranquilos... y a los maestros (universitarios) les vamos a dar a primeros porque como quiera están más chiquitos y los pueden controlar con unos gritos-... Los universitarios dicen que eran sabios, todo lo sabían y no lo niego pues ellos se prepararon para una carrera, para desenvolverse en una carrera, claro que al ver que no tenían cartera de trabajo para desenvolverse, estaban como maestros en la secundaria donde no les quedó de otra..." (041001-a)

En efecto, el universitario si sabe el contenido, pero de nada le sirve si no sabe enseñarlo:

"... hay varios maestros que saben mucho dicen mucho de lo de su materia, por ejemplo tenemos el caso del maestro de química, él es químico y si le pregunta uno sabe mucho de las reacciones de los elementos, pero sin embargo cuándo él llega a enseñar el conocimiento que tiene, como que no sabe cómo manejarlo o como transmitirlo" (021001-d).

En otros casos se repite la misma expresión con otras palabras y características, como en este que se agrega que los universitarios:

"... generalmente son gente que son intolerantes, son gente que no aceptan un trato más allá,... son los que presentan conflictos con los grupos... los alumnos expresan como que ese maestro no sabe dar la clase... Por que no fueron formados como maestros, no llevaron la psicología, la didáctica, la pedagogía, todas las materias relacionadas en ese ámbito... ellos fueron formados como licenciados... sienten que lo más importante es que el muchacho adquiera los conocimientos para contestarle un examen, lo más importante es el acervo de conocimientos que tú le metas al alumno" (231001-b)

Aparentemente para esta maestra, el universitario sigue siendo un sujeto problemático y que margina al normalista, sólo le interesa el acervo de conocimientos que puede transmitir de manera mecánica al alumno.:

"...he tenido compañeros que son de universidad, tienen a lo mejor más conocimientos científicos que yo misma, ellos conocen mucho más, van a más cosas profundas, pero cuándo ya están frente al grupo no saben como desarrollarlo, son muy mecánicos o siempre están sobre el resumen, o sea no varían mucho sus actitudes, no hay gran variedad de actitudes, no se involucran mucho con los alumnos, no les interesa que quieren los alumnos,

o sea, ellos dan su materia la desarrollan y ya. Los normalistas de alguna manera tienen como que más amplio panorama en cuanto a como dar ciertos conocimientos, que actitudes les pueden resultar mejor, pueden conocer un poquito mejor a su alumno, tienen mayor contacto con ellos y el maestro universitario no, se limitan nada más a desarrollar su materia los 40 o 50 minutos y ya no se involucran más." (241001-a)

Esta actitud e incapacidad del universitario se explica por los conocimientos adquiridos en la formación profesional, ya que como normalistas se dice:

"... nos van a enseñar psicología y pedagogía, pero al universitario no le dan este tipo de materias que deberían incluir en el plan de estudios, porque raro es el profesionista que no trabaja de maestro, la mayoría entra en el magisterio, pocos son los que se desenvuelven dentro de su área, entonces creo que si es una falta de formación del universitario, del politécnico..." (161001-a)

Concretamente, como afirma un profesor:

"... al universitario le falta la didáctica... piensa que es impartir cátedra como en la universidad o en el politécnico... no están tan preocupados porque los muchachos aprendan..." (031001-a)

Un caso extremo en el que se cristalizan todas estas representaciones, es en el caso de un directivo normalista que expresa lo siguiente:

"Te voy a poner un ejemplo de una maestra... no le toca clases con ese grupo, pero tiene muchas horas de servicio y fue a cubrir una hora de servicio con ese grupo, la maestra viste muy bien, es egresada de la Normal Superior de México, y se presenta ante el grupo y les dice, -muchachos vengo a cuidarlos, por desgracia me tocó estar con este grupo que tiene una pésima disciplina, en este momento les quiero decir que pueden platicar en sus asientos, pueden hacer lo que quieran, pero sin hacer ruido, si alguien no entiende estas disposiciones, entonces se las va a tener que ver conmigo, en cualquier plan, el primero que se ponga de pie o grite algo lo mando a chingar a su madre, así que vayan con el subdirector o director se las van a ver conmigo-. Tal y como lo ves ese asunto es muy, muy, muy problemático para la maestra y lo tuvimos que abordar, yo cuándo hable con ella le dije que: -considero que tú no eres una maestra, supongo que saliste de la Facultad de Química, o no sé que, porque eres laboratorista, y no he visto tu curriculum, no he visto tu perfil, y me decepciona la actitud que tu adoptas como maestra, y sabes que más me avergüenza que lo estés aceptando, claro que ese es un paso correcto para que puedas tu enmendar tus faltas, ahí no discuto nada, tu has

cometido una falla, creo que no eres maestra. Y dice la directora - pues la maestra es egresada de la Normal Superior de México en Física y Química- y pues eso me llena más de disgusto..." (271101)

Evidentemente que existen aquí tres aspectos que reiterar: el primero es la idea de que los normalistas visten muy bien; el segundo es que las conductas inadecuadas en el aula son propias de universitarios o de no normalistas y tres, que esta imagen puede ser falsa, o cuándo menos así lo acepta el directivo en cuestión, sin embargo el mismo señala que la única institución que debe formar maestros para este nivel es la Normal Superior, pues aunque sea mínimamente (expresión del informante), forma en los conocimientos básicos que siempre serán mayores a los de otras profesiones y escuelas. Una voz normalista crítica afirma que:

"... a veces presumimos mucho los egresados de la normal superior que tenemos la didáctica y los conocimientos no, y que los egresados de otras instituciones tienen los contenidos, pero nada de didáctica. Sin embargo yo he visto que muchas veces los que no son digamos egresados de la normal superior se preocupan por prepararse o digamos tener esa didáctica que nosotros presumimos que tenemos, y nosotros nos quedamos ahí como normalista. Decimos -pues ¡ay! es que como somos de la normal superior, somos ya profesores, entonces ya somos los mejores, mucho mejor que aquellos- y como que yo digo que no, por que yo he visto a personas que no son egresadas de la normal superior, que no tienen formación normalista y que saben contenidos pero que se están involucrando en el trabajo docente." (231001-a).

Justo es en este momento en que damos la voz a los universitarios, quienes por no haber sido formados como docentes en una institución ad hoc, son laboralmente discriminados, por lo cual sus representaciones van a ser de justificación a su competencia, dando prioridad a su conocimiento de la disciplina y discriminando los saberes de los normalistas, que ellos, los universitarios desdeñan parcialmente, pues afirman que otros elementos hacen al docente como veremos más adelante. Siguiendo un procedimiento similar al de los normalistas, los universitarios deslegitiman y así se legitiman. El caso del testimonio de un directivo universitario es típico de esto:

"... a lo mejor un normalista que se dice trae conocimiento de la pedagogía, si verdaderamente lo trajera, lo quisiera aplicar, lo pudiera aplicar y a lo mejor inclusive darle tips al compañero... pero curiosamente, yo me he dado cuenta como directivo... que en cuanto a trabajo lo hace mejor el universitario, entonces por eso yo creo que aquí depende mucho la actitud que trae ...y bueno hay normalistas que sí, definitivamente su trabajo es muy bueno pero yo te digo, son contados.... cuándo uno está allí siempre no falta el compañero que no nos quiere, que no quiere a los universitarios y que no pierde oportunidad de echarles en cara. Nosotros tenemos ya nuestra plaza segura, como ya tengo la plaza segura ya no veo afectado mi trabajo haga lo que haga y como lo haga. En cambio los que somos interinos, por ese temor de que vaya a llegar el dueño de la plaza y nos quite la plaza, y si no tenemos por ahí buenos antecedentes de nuestro trabajo, como que muchas veces la mayoría cuida esa imagen, lógico que hay muchos con deficiencia, pero algunos de ellos como que le echan ganas ...no así los normalistas, ellos saben que su trabajo es seguro y ellos no se sienten afectados en ese sentido." (131101)

En este testimonio no solo notamos el antagonismo existente y percibido como rechazo hacia el opositor, sino esa justificación laboral que explica desde los universitarios, porque su entusiasmo o su calidad puede ser igual o incluso mejor que la del normalista que se ve como un profesor confiado y hasta mediocre por la posesión de la base. Se reconoce ciertamente su conocimiento en psicopedagogía, pero no le otorgan a la posesión del mismo un valor importante en la práctica docente, aunque hay voces que admiten su necesidad:

"... el universitario tiene la parte teórica de los conocimientos, pero no sabe como es su alumno, como es su materia prima. El maestro (normalista) tiene (conocimientos) para trabajar con la materia prima, pero no tiene los conocimientos de la materia." (27090).

Un informante universitario que se desempeña como orientador educativo plantea que a los normalistas:

"... no les cuesta tanto trabajo controlar al grupo... a lo mejor que son más tolerantes y ya en la clase como que... como que hace cambios en la clase para no caer en la rutina. (Entrevistador:) ¿Y los universitarios? (Informante): Algunos lo hacen y algunos no. Hacen alguna actividad y esa actividad la hacen en cincuenta minutos, no cambian ni el tono de voz, ni ponen otros materiales, ni dan pausas, eso tipo de cosas..." (241001)

Sin embargo en términos de formación continua, como protagonistas que comparten un espacio educativo común como estudiantes, el mismo informante tiene una concepción diferente, pues en ese aspecto los normalistas le parecen:

"... huevones, flojos... chambistas, arrastrados, mi concepto era bueno, son más tolerantes, (en la secundaria) pero aquí yo veo otra cosa..." (270901)

Otro profesor que es normalista y universitario a la vez tiene una representación intermedia (lógico es pensarlo así dada su formación doble en la cual su posición o toma de partido se diluye), en donde expresa que:

"... es un mito decir que saben más los de la universidad y que son más didactas los de la normal, ambos son muy respetables y ambos están aprendiendo todos los días frente a los alumnos porque a ellos les responden." (021001-b)

Estas percepciones llegan a ser sumamente comparativas y deslegitimadoras con relación a los normalistas y su formación, pues incluso se dice de ellos que:

"...todavía no entienden que para llegar al mercado se tiene que competir con otros... que se tiene que estar actualizado todo el tiempo y hay que tratar de encontrarle el nivel de una universidad al egresado de la normal..." (270901).

E incluso se afirma que dados los fracasos y deficiencias de los normalistas como profesores en este nivel (desde la perspectiva de este directivo universitario):

"... yo me atrevería más a sugerir, aunque me cuelguen, que desapareciera la Normal (Superior) y en la Universidad implantaría una carrera de docencia... Porque creo que no están cumpliendo con las expectativas que se esperaba de los egresados de aquí, yo te comento esto porque en comentarios, pláticas con muchos, dicen, -aunque sea me voy a meter en la normal- porque muchos de ellos ya saben que van a salir con plaza..." (131101).

La existencia de esta pugna que he denominado entre técnicos (aquellos que poseen los conocimientos para enfrentarse a la docencia porque para ello han sido formados) y rudos (los que tienen que emplear lo que puedan, como su saber, experiencia y otras herramientas), merma la unidad de la escuela secundaria, es un divisionismo que aísla a los sujetos y los somete a las

condiciones laborales cotidianas de explotación, además de promover un bajo nivel de compartimiento de experiencias y saberes diversos, pues ya existe este prejuicio que obstaculiza la relación entre los unos y los otros. Evidentemente que las representaciones en este caso son producto de una competencia por las mejores condiciones de trabajo, los mejores salarios, prestaciones, puestos, en fin una situación socioeconómica que repercute en la justificación de los saberes poseídos y desconocidos: el normalista tiene la didáctica, el universitario tiene más conocimientos de la disciplina y a la inversa. El Estado premia más al docente de formación que al improvisado, eso tiene que ver con la posesión o no de un saber, se privilegia un aspecto y se desdeña al otro, pero penetrar en eso implica conocer otras representaciones y otras condiciones. Lo importante es ver si las representaciones de los maestros en torno a su formación y práctica docente se refuerzan en los siguientes apartados.

5.2. La relatividad del saber psicopedagógico o el león no es como lo pintan.

De acuerdo al capítulo desarrollado en torno a los enfoques de la formación docente, existe un modelo al que se le ha denominado como racional técnico, el cual es producto de la modernidad y su concepción científicista de racionalidad, en donde la única forma legitimada de conocimiento se deriva de los descubrimientos hechos por la ciencia, a partir de la cual la técnica se apropia de la escena para la resolución de problemas. No es la excepción la formación de los docentes, donde de acuerdo a este modelo existe la necesidad de promover el conocimiento psicopedagógico entre los profesores para que así manejen y controlen las situaciones educativas desde una perspectiva científica y por tanto aséptica y objetiva. El conocimiento de las teorías del aprendizaje es fundamental, así como la didáctica y otra serie de conocimientos similares que se traducen en técnicas. De hecho debemos reiterar que la mayoría de los programas escolarizados de formación docente se siguen sosteniendo bajo esta perspectiva, sean iniciales o continuos. Aquí de lo que se trata es en esta categoría de ver como se

representan este saber los maestros normalistas y universitarios y su funcionalidad en su formación y en su práctica docente.

Para el universitario la teoría psicopedagógica y la didáctica son necesarias e incluso deploran su desconocimiento parcial al respecto, pero creen que se puede adquirir con algunos cursos, como dice un profesor:

"...ellos (los no normalistas), tendrán que aprenderlo a través de ...los cursos... y el curso darlo a las características de los muchachos, de los adolescentes, porque el curso te lo dan a nivel de adulto, o sea, tú como adulto tienes que aprender esto..." (270901).

Una opinión similar es la de un directivo universitario que cree de inicio que el conocimiento psicopedagógico:

"Es necesario pero no es suficiente. Poseer el conocimiento no implica que te pudiera formar como un buen docente, yo siento que se requiere, que también se trabajen las actitudes a partir de ese conocimiento." (241001-b)

En efecto, lo importante a aprender en los cursos es acerca del adolescente, los cursos pues, no son pertinentes sobre cualquier temática que "los expertos" sugieren, sino sobre lo que estos personajes creen que es lo más relevante para su formación y práctica, una maestra expresa que lo que ella buscaba y nadie quería eran cursos:

"... de relaciones humanas, por ejemplo relaciones humanas pero con los adolescentes, y como convives con ellos, o sea, como poder entrar a toda su problemática que está atrás de ellos y poder entonces tomar la mejor decisión, creo que eso es bueno." (051001-a)

Sin embargo esta maestra al asistir a cursos que el sistema impartía se mostró desencantada, pues afirma que estos:

" No me parecieron importantes, porque esos cursos más bien eran de contenidos de disciplina, es lo que ya tenía aplicado" (051001-a)

Un directivo de extracción universitaria dice que los cursos ofrecidos no son de buena calidad ni pertinentes, pues afirma que cuándo ingresó en la práctica docente:

"... empecé a tomar cursos, que si he de ser franco yo sentí que no tanto me sirvieron sino más bien como superación personal. Por ejemplo, tome el diplomado en la UPN ...para lo de pensamiento, algo así se llamaba y básicamente a mí me interesaron más por mis hijos" (131101).

El mismo profesor afirma que todos deberían de tomar cursos, pero que las condiciones laborales y de actitud de los docentes lo impiden, pues:

"...los compañeros se sienten muy afectados, a veces les digo, -tómense uno los sábados- pero no quieren, el que la quiere seguir haciendo en la carrera de maestro ...tienes que sacrificar sábados e inclusive hasta domingo. Y luego se hacen círculos de estudio de los compañeros que están tomando los cursos, pero no les toquen el sábado porque es sagrado para ellos, yo siento que si sea importante, que si sean obligatorios para todos para normalistas y no normalistas porque tal pareciera que los normalistas pasaron de noche en esa materia" (131101)

"...yo tengo amargas experiencias de ese lugar (El Centro de Actualización del Magisterio) porque, este, allí vas, quieras o no quieras, por los puntos, no por aprender, yo tuve muy amargas experiencias de los maestros que, creo que sabíamos mucho más nosotros que ellos, creo que una gran mayoría están allí porque son cuates posiblemente de la gente que los acomoda o es gente que fue quitada de algunas escuelas y que de alguna manera allí los dejaron como castigados. Te comento esto porque yo he tomado muchísimos cursos allá en el CAM y ...me atrevería a decir que solamente un 20% yo siento que ha valido la pena, con gente que si ha sabido lo que estaba dando, el otro 80% nada más te ibas a sentar o ibas por el papelito, porque la verdad no te daban nada que te sirviera; A lo mejor la mayor ganancia era la experiencia de compañeros que de repente allí se encontraban. El CAM , yo no creo que sea la solución, la Normal pudiera ser la solución, pero yo me atrevería a decir otra cuestión, que ahorita no tomarían los cursos los maestros, porque muchos caen en el chambismo de que tienen unas horas en una escuela y otras en otra; eso lo vemos nosotros cuándo nos piden los horarios, oye profe, deme estas horas por que si no tengo que irme, si están en Iztapalapa, pues tienen que irse hasta Tlalhepantla, y así andan algunos maestros corriendo de un lado a otro, pues entonces ellos mismos dicen, bueno yo si tengo interés en tomar el curso, pues a que hora lo tomo. Otra que podría ser la solución son los centros de maestros..."(131101)

Cursos sobre adolescencia, relaciones humanas y algunos de didácticas especiales son los requerimientos que estos maestros manifiestan, pero el conocimiento de la disciplina sigue siendo lo más valioso en ellos, pues afirman que es lo esencial a la hora de la enseñanza, la didáctica se aprende en la práctica o de la misma tradición, por imitación, así los conocimientos básicos son:

"...en la materia que vas a impartir, yo daba el área de ciencias naturales, mi preparación fue de biología, pero afortunadamente el plan de estudios de la FES, Zaragoza nos permitía tener conocimientos de Física, inclusive más de Física que de Química, que de Matemáticas, que de la propia Biología, entonces cuando nosotros se nos da la materia de Ciencias Naturales, no se si recuerdes incluía Física, Química, Biología y alguna parte de Biología Física, entonces para nosotros relativamente era fácil ...y eso de alguna manera tu recordabas a tus buenos maestros, que eso fue lo que yo hice... tomando de ellos lo que yo consideraba que era bueno del magisterio..." (131101).

Otra maestra otorga igual valor al conocimiento de la disciplina y de otros saberes psicopedagógicos, pues dice que el docente:

"...debe dominar y debe de saber su disciplina, pero también debe estar en constante actualización desde el punto de vista psicológico, pedagógico, de métodos didácticos, porque siempre mis alumnos, en constante formación, tienen características muy peculiares y diferentes y siempre están en evolución, entonces siempre debo estar actualizándome, desde el punto de vista de la pedagogía, de la psicología, todo ello, y también actualizándote en contenido" (051001-a)

Retomando los contenidos que a los maestros se les hace imprescindible conocer, están las relaciones humanas con los adolescentes y el conocimiento del adolescente mismo que son aspectos prioritarios en esta formación, un orientador reafirma y amplía la idea al afirmar que al profesor de secundaria le hace falta:

"...un conocimiento vivencial de lo que sería el desarrollo humano. Que por ejemplo él sepa lo que es la adolescencia, pero que no vea en la adolescencia algo ajeno a él. Como un conocimiento muerto. Sino que él vea que ya fue adolescente y que tuvo que enfrentarse en sus características de ese momento a todo... a los maestros, a la escuela, a sus padres y demás, y que entienda también que los adolescentes, ahora son totalmente distintos a como somos nosotros y como decía... es así como vivirlo, como sentirlo." (241001-b).

Así pues, la formación profesional del universitario, que lo dota de conocimientos de la disciplina, pero no de la formación docente escolarizada y de sus conocimientos formales sobre las teorías psicopedagógicas y en particular de la didáctica, hacen que sus representaciones se orienten a justificar sus saberes y a priorizarlos sobre los que no se tienen, así, para ellos, la didáctica no resulta ser tan importante, aunque sí es necesaria, sin embargo el conocimientos y comprensión de los adolescentes es básico, también lo es que se impartan cursos de calidad y que sean obligatorios, pero sobre las temáticas señaladas y siempre se asegura que el conocimiento no lo es todo, que es más relevante en cuanto a la formación y práctica docente otras cuestiones que no se pueden aprender y sobre las cuáles hablaremos más adelante.

Los normalistas por su parte, dada su extracción y su formación docente recibida, tienen otras actitudes respecto a este saber, aunque no siempre del todo favorable como se pudiera esperar y pensar. El conocimiento psicopedagógico es visto como necesario y también como imprescindible en la voz de esta profesora que comenta que:

"... la psicopedagogía es la base, o sea, lo que traemos los maestros normalistas de alguna forma, es un conocimiento como la base para poder estructurar un ambiente adecuado para los alumnos" (021001-c)

En este testimonio resalta el hecho de que se visualiza a este conocimiento como básico para poder estructurar buenos ambientes en el aula. Sin embargo las formas de adquirir estos conocimientos son de acuerdo a los normalistas diversas, siendo la más importante el estudiar en la Normal, pero también hay otras opciones, como los cursos o las lecturas, todo lo cual refuerza su idea de que este conocimiento racional técnico será de vital importancia para su práctica por lo cual debe buscarse a como dé lugar:

"...puede ser a través de la escuela, de los cursos o también de que uno mismo se lo proponga o busque fuentes de información, libros para poder complementar su formación, pero esta debe ser permanente no puede estar descansando" (241001-a).

La escuela, las lecturas y los cursos, pero lo importante es no quedarse solo a la espera o confiarse con el saber acumulado, otra entrevistada confirma esta representación y su fe en estos saberes:

"...los conocimientos los puedes adquirir dentro de una institución, pero también yo siento que no se deben de quedar ahí, yo siento que si puedes participar en lecturas, en cosas novedosas..." (270901).

Un profesor, jefe de enseñanza de educación tecnológica se refiere a su experiencia como profesor y como jefe de enseñanza, él afirma que tiene una visión diferente al resto de los profesores por:

"...las lecturas que he desarrollado ante los cursos, las lecturas me han servido mucho. Cuando estaba de profesor ante el grupo, este, pues a mí me gustaba buscarle como hacerle, buscarle... ¿No habría otra manera? ¿... pero resulta que al momento en que ya empiezo a acudir a los cursos encuentro que si hay otras aportaciones que hay otros individuos, otros sujetos que han estado investigando, han estado aportando, que hacen sus estudios y que los publican, entonces de esa manera me he ido encontrando con otras opciones que a mí me parecen valiosas y las recupero, al encontrar en el medio, al encontrar en la bibliografías que hay otras opciones, entonces esos son los elementos y las herramientas que a mí me sirven para sugerir o para decir que lo que ya estamos haciendo, los profes no es suficiente." (271001).

Las lecturas y los cursos son importantes para adquirir conocimientos que sirvan para enseñar y lograr buenos aprendizajes, pero ¿cursos o lecturas de que?, el mismo profesor da una respuesta:

"... yo creo que un profesor, debe conocer de cuatro cosas; debe de conocer de administración, debe de conocer de sociología, debe de conocer de pedagogía y debe de conocer de didáctica y psicología de la educación. Si no conoce estos campos, no va a entender que la pedagogía ha hecho aportaciones para la enseñanza y aprendizaje; que hay una parte de la psicología que está dedicada a cuestiones educativas, sobre todo a las cuestiones mentales, lo que ocurre adentro de la mente de los muchachos ...los llamados esquemas, esto no lo entiende el profe , la mayoría de los profes no, no entienden que esta pasando adentro...en una ocasión les aplique un examen para ver si conocían, si habían oído de Ausubel, de Vygotski, de Brunner, de estos personajes, que han hablado del cognitivismo y son autores que en algún momento dado se han

mencionado, pero no los identifican, no saben que aportaron, o sea, que no lo ven como una necesidad inmediata a cubrir" (271001).

Aquí se evidencia una necesidad imperiosa desde esta posición de poder que el entrevistado posee, de que los profesores de educación tecnológicas conozcan las teorías psicopedagógicas para lograr implementar novedades educativas, otros entrevistados aseguran que hay que conocer también al igual que lo señalaron los universitarios, teorías sobre el adolescente, pues sólo así se podrá comprender su actuación y en consecuencia se puede lograr mayor comunicación con ellos, todo esto con la finalidad de que aprendan más:

"...la psicología es muy importante para comprender a los jóvenes si no sabe uno lo que es un adolescente y no ha leído psicología del adolescente no los va a entender. Si no se conoce al adolescente y no se convive con ellos no se puede tratar..." (041001-a). Otro informante confirma lo anterior al afirmar que se debe saber "... Primero de psicología, porque primero debe uno conocer con quien va a trabajar, ¿cuáles son sus características, como piensa, siente, cuáles son sus necesidades, digamos psicológicas y físicas?. También a veces la didáctica va ser junto con la pedagogía la manera que te da ciertas estrategias, igual técnicas para que tú desarrolles tú materia..." (241001-a)

Ahora bien, es importante señalar cual es la finalidad de este conocimiento psicopedagógico, particularmente para estos informantes independientemente de lo anterior, la pedagogía y la didáctica resultan ser importantes para hacer buenas planeaciones y con ello lograr mejores resultados de aprendizaje, así se dice que es necesario:

"...A partir de la didáctica (y) dinámica de grupos, tener una buena planeación, voy a saber seleccionar bien mis recursos, voy a poder aplicar otro tipo de pruebas..." (161001-a)

La planeación se visualiza como una herramienta fundamental para desarrollar la práctica docente de forma más efectiva, lo cual coincide hasta cierto punto con el modelo racional técnico y sus pretensiones de control del proceso de enseñanza a partir de la aplicación de los diversos conocimientos y técnicas científicamente elaboradas y propuestas por la psicopedagogía, otra informante dice que el maestro debe tener:

"...la didáctica, porque si nada más sabe su materia, no planea y no se ubica con los niños..." (231001-b).

Obviamente que esta profesora ubica al no normalista que solo sabe su materia como un maestro que improvisa constantemente y al poseedor de la didáctica como aquel que puede planear y por tanto más efectivo en la enseñanza. Otra profesora considera también a la planeación como algo importante, pero con deficiencias derivadas de la rutina y la experiencia, aún en los mismos normalistas, pues la planeación es un requisito institucional que se hace para cumplir, pero que no se aplica del todo o ni siquiera se actualiza pues se dice que:

"...no planeamos adecuadamente, cada año repites lo que te surtió efecto los años anteriores, vas tomando, no modificas mucho, al menos en mi persona no modifica mucho, ahora si ya modificas, cuándo ya tienes otro tipo de conocimientos, pero la rutina te hace que tu ya llesves un patrón ... yo siento que la mayoría de los profesores improvisamos, porque que no tenemos la idea clara de lo que es planear... yo a lo largo de mis 25 años de dar servicio me di cuenta de que la mayoría de las veces, con la experiencia que tienes frente a grupo, es como vas trabajando, lo que planeas al inicio del curso lo guardas, lo entregas porque es un requisito, a lo mejor vas checando tu temario, pero tal como planeaste no lo realizas..." (270901).

Aquí es donde los normalistas visualizan la relatividad del saber psicopedagógico, porque si bien es cierto que lo valoran mucho más que los universitarios, también son conscientes de su falta de vinculación con la realidad, en efecto, se percatan que las teorías pueden no serle del todo útiles, pues:

"...son de gran importancia, o sea son fundamentales. Yo diría que el maestro no solamente las debe de conocer sino comprender bien, ...es básico para la formación de los maestros en sus conocimientos estas teorías. Algunas no son del todo aplicables a nuestro país, están desarrolladas en otros países. Entonces si debemos retomar nosotros mismos, experimentar de alguna forma si nos pueden dar buenos resultados y si no buscarle nosotros por otra manera, y nosotros de alguna manera también generar nuestra propia teoría." (241001-a).

Otro testimonio que corrobora lo anterior nos lo proporciona un directivo, quien afirma que:

"...las estrategias didácticas, los recursos didácticos y la didáctica en sí es necesaria (sic) para la formación de los maestros, es una herramienta indispensable en la formación de los maestros. Sobre las teorías del aprendizaje, bueno ahí están, los teóricos se han ocupado de ellas y cada día salen más teorías, pero el acercamiento real al grupo creo que no lo han encontrado, conozco una maestra que hizo una maestría en el CUM sobre Pedagogía y tiene muchas herramientas, tiene muchas teorías y no las sabe aplicar, no las sabe aterrizar, y ella me dijo una vez: -si yo tuviera cinco alumnos sería feliz, haría de ellos una maravilla, pero tengo cincuenta en la escuela técnica. Ahí sacaría yo a los teóricos más renombrados, pero con cincuenta ¿que hago? y con seis grupos que tengo ¿que hago? y trabajo en la mañana, trabajo en la tarde- Entonces creo que (para) aplicar todos esos conocimientos también debe haber condiciones para ello, pero no porque no haya condiciones o porque no las pueda yo crear me voy a olvidar de ellas.." (271101).

Otra profesora afirma que la teoría aprendida sirve pero cuando la comprendes y aplicas adecuadamente, pero que el problema para ella es que no la comprendió durante su estancia en la escuela:

"...bueno yo hasta ahora podría decir que empiezo a entender estas disciplinas y esas teorías ...obviamente creo que entre más se va una adentrando como que se van entendiendo..." (031001-a)

Una maestra del área de Matemáticas nos dice que:

"...hay muchos maestros ...que saben muchas teorías, pero teorías que ellos aprendieron y que ahorita si las ponemos en practica, nada más no funcionan, a veces no ven que los contextos van cambiando ...a veces nos casamos con una teoría y decimos -bueno, esta es la que funciona, o así funciona y así debo de hacer el trabajo.

P: ¿hay teorías que funcionan?

R: Pues yo digo que no ...es que yo siento que no hay nada establecido, es como decir esto me va a funcionar aquí por que a mí me funcionó, yo creo que no como que es un proceso de adaptación al contexto." (231001)

Interesante resulta ver estas percepciones en donde la teoría psicopedagógica sale mal parada de su confrontación con la realidad desde esta perspectiva que se explica y entiende dada la naturaleza de las condiciones de trabajo en que se desarrolla la práctica educativa en la escuela secundaria, pues como afirma un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

profesor respecto a las teorías constructivistas y su aplicación a la realidad escolar:

"...no se pueden llevar a cabo definitivamente, mientras al profesor no se le descargue de todo este trabajo ...las teorías constructivistas, todas estas cuestiones de aprendizaje no pueden ser llevadas a la práctica." (021001)

Esto lo reafirma y remata afirmando que de hecho no tienen impacto en la práctica aun cuando se conozcan ampliamente. Finalmente la representación dominante es que las teorías sí son útiles, pero que se deben de adecuar a los contextos y solo parcialmente, un testimonio resume esta idea:

"...ahora se esta hablando de Constructivismo ¿que bonito no?, se habla de que el alumno construya su conocimiento, ¿cómo lo va a construir?, ¿acaso el maestro ya lo ha construido?. yo creo que si nos hace falta mucho leer sobre, sobre estas teorías y, yo creo que también tener una, ..." (221001).

Tener una teoría que se derive de las otras ya existentes, o adecuarlas al contexto, pero si, definitivamente conocerlas, tener didáctica en el sentido de conocerla para hacer una buena planeación, aunque esta no se actualice o se use de manera rígida, esto que pareciera ser un pensamiento contradictorio en realidad no lo es, pues el normalista se percata que la teoría científica no es como la pintan, que no se puede aplicar del todo, que es extranjera, que es para cinco niños o alumnos, que no deja de ser algo deseable pero difícil de lograr, que es más bien una guía que una regla. Nuevamente las condiciones laborales y la formación profesional generan estas formas de pensamiento, pues el maestro, por mucha posesión de teoría y técnica novedosa que maneje, se va a enfrentar a la realidad de la escuela secundaria, donde deberá acondicionarse, sin negar lo ya conocido, pero aceptando que es insuficiente, por lo cual se queda abierto el interrogante de ¿que es lo que en este nivel resulta ser lo importante para poder ser un buen docente?. ¿que requiere el docente de secundaria para su formación y práctica si el conocimiento psicopedagógico se muestra insuficiente?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.3. La experiencia: ¿trampolín u obstáculo que anquilosa la formación?

Se dice que la acción del profesor se deriva de la acumulación y uso de una serie de saberes entre los cuáles la experiencia que da la práctica es algo importante. Desde diversos estudios nos percatamos que en efecto este es un conocimiento importante en la formación y práctica docente, de hecho en gran medida el enfoque tradicional de la formación se fundamenta en la práctica, igualmente el del profesional reflexivo que propone que el docente sea capaz de investigar los problemas a los que cotidianamente se enfrenta en el aula para que pueda resolverlos con ayuda del conocimiento científico, pero aquí el asunto es formar al docente desde lo que particularmente le ocurre en su contexto.

Se afirma desde diversos autores (Sacristán. 1989, Torres. 1988, Jackson. 1990), que la práctica docente se caracteriza entre otros aspectos que nos interesan por:

- ❖ La Pluridimensionalidad. En cuanto a que las tareas que el docente debe realizar son variadas y numerosas.
- ❖ Muchas de esas actividades se dan de manera simultánea .
- ❖ Es una práctica para la cual no existe la posibilidad de un control técnico riguroso apoyado en conocimientos seguros.

En función de estas condicionantes, el trabajo docente se hace complejo y multireferencial, pues se hacen necesarios el uso de diversos saberes para ello. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianeidad escolar?, Torres (en Jackson: 1990) enumera las siguientes:

- ❖ El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilitan la acción profesional.
- ❖ Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ❖ Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas y guiones, que guían respuestas típicas.
- ❖ Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
- ❖ Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza y pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
- ❖ Estos esquemas no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, e incluso puede ser tácito e imposible de verbalizar.

Se puede afirmar entonces de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. Así, las prácticas docentes se han caracterizado por ser ateóricas, practicitas y notablemente individualistas, lo cual hace muy complicado el análisis de ellas. Pareciera pues que el docente ha obviado en sus tareas el uso de las teorías, para su adopción y manejo en la práctica, donde esta última se convierte en un sustituto de aquella.

La visión de nuestros informantes con relación a la experiencia y la práctica como constitutiva de la formación y de su práctica docente nuevamente depende de su extracción profesional y de sus condiciones sociolaborales de existencia. Aunque existen coincidencias en sus percepciones, existe una distinción importante en ellas en términos de actitudes e información, pues su campo de representación es coincidente en cuanto a que la experiencia si bien forma, también anquilosa. Esta afirmación que parece contradictoria no lo es, pues por un lado se afirma que la experiencia es básica para aprender en la práctica la manera en que hay que resolver los problemas cotidianos, pero por el otro, cuándo ya hay un proceso de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

confianza excesiva debido a esta experiencia, es entonces cuándo inmoviliza el desarrollo de la formación.

Para los universitarios, dada su carencia en formación psicopedagógica como ya se ha visto, se considera a la experiencia como fundamental en la formación y práctica docente, siendo ésta entonces lo que supliría eventualmente a aquella formación escolarizada, al grado de que se considera que ésta:

"...la experiencia es la que nos va a dar la didáctica... la experiencia es lo que nos va formando, ...a lo mejor los maestros normalistas en el sentido de la didáctica nos lleven ventaja puesto que ellos si tuvieron contacto práctico ya en el terreno educativo, propiamente en él nos estamos desarrollando nosotros de otras instituciones, de la UNAM, llámese Politécnico, o lo que sea, de alguna manera la didáctica la hemos estado adquiriendo de alguna experiencia pero ya dentro de nuestro propio trabajo..." (021001-c).

Otro maestro con formación en Ciencias Naturales afirma que la experiencia es importante, en su caso:

"...porque te vas haciendo, cada hora, cada grupo es diferente y tienes que tratarlo de diferente manera, entonces cuando conoces a un grupo difícil sabes de que manera abordarlo, si te toca un grupo fácil también, tratar a un grupo que no quiere trabajar, de qué manera tienes que entrar para que ellos trabajen, a que te vayan dando los productos, de otra forma pues te vas quedando con que todos son iguales y no es cierto. La experiencia es la que hace el maestro." (270901).

Aquí evidenciamos un par de aspectos de esta representación: por una parte el hecho de que se vea a la práctica docente como incierta, en movimiento, nunca igual y reiterativa y por el otro, a la práctica como la que hace al maestro, dotándola de un imprescindible poder en su formación. De hecho este mismo profesor asegura que la ocupa en cuanto a la formación, un 70% de valor, siendo la teoría el resto, otro maestro universitario recuerda que:

"...Yo realmente me fui haciendo maestro en la práctica, con muchos errores, con muchas fallas, pero recordamos sobre todo a los buenos maestros y tomando de ellos lo que yo consideraba que era bueno ." (270901).

También ejemplifica con un caso el hecho de que la experiencia sea fundamental en la práctica en la escuela secundaria:

"... hay un maestro de ochenta y nueve años y yo te pudiera decir que tiene una experiencia enorme; en versión y comentarios, de los muchachos, este maestro ha tenido control sobre los muchachos, entonces yo creo que la experiencia es un factor importante." (131101).

Pero si bien es cierto que la experiencia es básica de esta visión, solo lo es si es reflexiva, si se está en una actitud de conciencia y de apertura a los conocimientos de dicha derivados de la misma, como se dice:

"... la experiencia puede ayudar mucho al maestro siempre y cuándo la pueda cristalizar, la experiencia sola no hace nada, si tú la cristalizas, si tú la fundamentas, si tú la tomas y la conoces a fondo ...siento que la experiencia en ese momento te está ayudando mucho ...pero si por ejemplo vez que este grupo es así y este grupo es así y los tratas igual, no te estas valiendo de tu experiencia para poder controlar." (051001-a).

El saber distinguir las diferencias en las situaciones vividas, de cada uno de los grupos, y da los alumnos como sujetos singulares, hace que la experiencia sea útil desde esta representación; finalmente podríamos aventurar a decir que el conocimiento derivado de la experiencia solo vale cuándo se triangula con la teoría y cuándo se contextualiza adecuadamente, como dice un orientador:

"...llegas y no tienes experiencia, los chavitos a lo mejor no aprenden y a lo mejor son un cotorreo contigo y conforme pasa el tiempo, vas viendo hacia tu experiencia y dices -bueno esto... esto no se puede repetir-, por ejemplo te das cuenta que lo que diste como conocimiento, a lo mejor estaba muy valorado en el termino valorativo, a lo mejor muy cargado en tú ideología, a lo mejor muy anacrónico, si yo creo que en la experiencia te da eso, pero siempre y cuándo tu lo quieras ver." (241001-b)

El hacerse conciente y reflexivo es un asunto de destacar en esta representación. Otro aspecto es el relativo a una crítica a la experiencia mal empleada o más bien no reflexionada, pues se afirma de acuerdo a los informantes universitarios que no por tener mucha experiencia se garantiza mayor calidad en la práctica, es el caso del siguiente testimonio:

"...hay compañeros que tienen 30 años en el servicio y siguen utilizando su mismo libro, sus mismos apuntes, siguen utilizando su mismo libro, siguen evaluando a los muchachos como hace 30 años, cuando obviamente las condiciones han cambiado enormemente, y lógico que los resultados allí se ven, tantos alumnos reprobados porque el maestro quiere aplicar los mismos parámetros, cuándo obviamente tú te debes de adecuar a las condiciones de estos muchachos... Te digo, yo he visto compañeros, tienen experiencia pero no la han sabido aprovechar y ya van a jubilarse, la verdad yo no sé, yo le decía a un compañero -tú te vas a jubilar, ¿que fue de tu vida de maestro?" (131101).

La experiencia en efecto anquilosa, le impide al docente darse cuenta de que la vida escolar es dinámica y cambiante, lo hace confiarse en sus saberes tantas veces vividos y experimentados. Un asesor técnico de maestros ve que los docentes de secundaria:

"...se confiaban a su experiencia y prácticamente le modificaban algunas cosas a sus planes de clase, pero vamos a decir que eran repeticiones año con año. Yo me daba cuenta al estar revisando los planes, yo decía -aquí tengo el del año pasado- lo comparaba, y le cambiaban dos tres cosas, ...entonces puedo decir que la experiencia en muchos era factor para confiar y decir -pues sin plan de clases, sin guión en la mano, yo puedo ser maestro-" (241001-c)

En el caso de los normalistas se dan visiones similares en este último aspecto, aquí por haber recibido una formación docente inicial escolarizada, se legitima esta y sus saberes, que como vimos son fundamentalmente de carácter psicopedagógico, lo cual enfrenta al saber práctico que emerge de la experiencia. El normalista normalmente acepta que la práctica es importante. Pero más bien es un obstáculo para la superación que un facilitador. Sin embargo existen voces que reconsideran a este saber y lo recuperan como importante, de estas hablaremos primero.

En efecto, se dice desde algunos profesores normalistas que la experiencia es importante porque te permite conocer la realidad y enfrentarla, tener referentes para situaciones futuras y saber tomar decisiones adecuadas:

"...con la experiencia ... puedes observar a tus alumnos, puedes observarlos y fácilmente detectar cuando están pasando por una situación anormal

...por comportamientos que generalmente tienen y fácilmente puedes percibir cuando hay un cambio ...y también a inspirarlos un ambiente de confianza, incluso hasta ellos mismos van a acercarse a ti" (021001)

En efecto, la experiencia permite que el docente aprenda a contextualizarse, a saber de las necesidades de su grupo, las cuáles se presentan de manera diferencial. El saber teórico en este sentido es visto como necesario pero en combinación con este otro:

"...no necesariamente la actualización en cursos te permite en un cien por ciento el éxito de ser un buen maestro, el calor de, de los trancazos, valga la expresión, dentro del aula, te hacen ser un maestro, si quieres, si no quieres no, y si tomas un curso que te va a ayudar en tu práctica lo debes aprovechar y ponerlo en práctica, muchas de las veces los mejores cursos son los que te dan los mismos compañeros, cuándo los observas y te das cuenta que de ellos puedes aprender, y sobre todo donde aprendes más es cuándo te das cuenta de tu error y lo enmiendas, te das cuenta de él, y dices, -bueno pues, considero que por ahí la regué, cometí un error- y bueno, le puedo preguntar a alguien con mayor experiencia o con mayor conocimiento ¿cómo podría yo actuar ante una situación, para que no vuelva a suceder la falla que cometí?". (270901)

Se coincide en esta expresión en que la experiencia solo es útil si se concientiza al docente de ella, y que la teoría, como decíamos antes, es útil si se emplea y se adecua a las realidades.

"...la gran mayoría de las veces pues hacemos más uso de la experiencia que no de lo científico o de la teoría ya previamente experimentada. La gran mayoría pues sí hacemos uso de esa experiencia, de esas vivencias. Hay algunos docentes que tanto su instinto como su experiencia son los que van guiando su trabajo diario y se limitan solo a ello y hay otras que combinan ambas partes tanto la experiencia como el conocimiento teórico." (241001-a).

Se considera pues que la teoría debe ser experimentada, que el docente no debe basarse solamente en lo aprendido por vías tradicionales escolarizadas o autodidactas, o digámoslo así, racional instrumentales, sino que la experiencia, un saber distinto es importante en este desarrollo:

"...el conocimiento psicopedagógico es importante y la experiencia también, tanto que en las escuelas cuándo uno se inscribe piden que traiga uno un

currículo, lo toman en cuenta y a la vez la experiencia y pues en cualquier lugar piden eso. yo creo si uno no tiene conocimiento psicopedagógico ¿como puede tratar bien a alguien?, ...creo que si tiene que estar ligado la una a la otra." (231001-b).

Otro informante señala que:

"...finalmente el maestro, yo considero que se hace ahí en el aula, cuando uno sale de la Normal, bueno por ejemplo en mi caso, sales con conocimientos, sales con muchas cosas, incluso dices yo no voy a ser parte de todo ese sistema, que tu lo ves aquí como estudiante desde afuera, pero llegas ahí y ya ves la realidad, llegas ves a un muchacho con problemas y no te puedes ir al libro porque el libro no te da o no te dice, te puede dar un concepto, pero no te da realmente la solución al problema que se está presentando de ahí, la experiencia es la que te va haciendo, bueno seguir ciertas estrategias e ir siguiendo cierto tipo de circunstancias." (021001-d).

En este último testimonio se evidencia de qué manera se relativiza el conocimiento psicopedagógico en cuanto a la formación del docente y se prioriza el saber derivado de la experiencia, en función de que los libros y los conocimientos adquiridos en la escuela no tienen relación con la realidad que se vive en las escuelas secundarias. Un testimonio que asegura lo anterior es el siguiente:

"... lo que a veces se aprende en la normal básica, en la normal superior es muy bueno, pero ya la realidad es otra y en base a las experiencias que se van obteniendo, uno sabe que es lo que les va a funcionar, incluso con las problemáticas de los grupos porque cada generación es muy distinta a la anterior y los intereses van cambiando mucho". (161001)

¿Para que le es útil la experiencia al docente de escuela secundaria desde la visión del normalista?, en una impresionante similitud con los universitarios, se visualiza a ésta como la que permite contextualizar la teoría y como la que dota al docente de conocimientos no adquiridos por ninguna vía, mismos que le son importantes para poder actuar, vale decir que son prácticos. En este sentido la siguiente declaración nos ilustra, pues condensa este pensamiento:

"... hay dos planos de la práctica, se puede decir que practicando podemos ser mejores, la experiencia o las personas con experiencia la pueden hacer mejores que los jóvenes o por lo generalmente se maneja así ...y a veces también la experiencia nos hace caer en ser ...muy rutinarios, de ser siempre los mismos, la práctica siempre es la misma ...lo que pasa

es que tendemos a ser muy así, quedamos así, sin novedades, sin innovar sin nada" (231001-a)

Sin embargo en el mismo tenor, debemos decir que esta representación se condiciona desde estas posiciones siempre y cuándo la experiencia sea considerada de una manera reflexiva y conciente, siempre en un afán de superación de la práctica y de mejora en la formación:

"...no sólo es tener la práctica, porque podrían ser 10 años de servicio o 20 y jamás se transformaron, fue su forma siempre cuadradita de trabajar y ya, (hay que ver) la práctica como algo que nos permite estar reflexionando, constantemente innovando e intentando nuevas formas, entonces sí ." (161001-b)

En otro sentido que es el predominante según los diversos testimonios, la experiencia solo sirve para que los docentes se confíen en lo ya vivido, en lo experimentado anteriormente de tal forma que ya no modifican sus prácticas. De esto último hay que señalar en particular que en efecto, los normalistas, quizá por su formación profesional misma en la que los conocimientos psicopedagógicos eran parte fundamental de ella, normalmente desvaloran este tipo de conocimiento cuándo es endurecedor, inmovilizador u obstaculizador de la innovación en la práctica y la formación, pues a decir de los informantes:

"...existen profesores que aún sabiendo que tienen deficiencias ya no quieren estudiar, ya no quieren superarse, ya no quieren saber más del aprendizaje, porque según ellos ya pasaron por esta etapa, ya no son alumnos, ya no tienen porqué seguir estudiando." (021001)

En este caso observamos como se identifica a la experiencia y a la antigüedad como un obstáculo para que el docente se percate de sus deficiencias y de las necesidades de formación. La experiencia a decir de estos profesores, se convierte en una rutina que inmoviliza, además de que se hace una distinción entre la antigüedad y la experiencia ,pues:

"...puedes tener muchos años en el servicio, pero no puedes tener la experiencia, porque hay maestros que, han visto en su práctica una rutina." (271101)

La experiencia se concibe aquí como un saber que se construye y reconstruye en función de la práctica, la antigüedad no necesariamente implica la posesión de este saber, pues al contrario, los encierra en una forma única de trabajo:

"...hacen un trabajo mecánico repetitivo de año tras año, que para ellos es bueno. Hay mucha gente que se encierran en que es bueno su trabajo, y aunque uno les haga comentarios, no quieren cambiar su forma tradicional de trabajar, porque la experiencia les ha dicho que eso está bien, y que eso fue bueno y que les dio buen resultado...siempre lo mismo, siempre el mismo cuaderno, es más, el mismo plan. Yo tengo compañeros que el mismo plan cada año lo presentan nada más le cambian el año ... los mismos exámenes siguen siendo año tras año..."(241001-a)

A este tipo de maestros se les ha calificado como:

"...productos terminados, o sea, los que ya no quieren saber nada, ni de formación, ni de educación, ni de nuevas técnicas, nuevas metodologías..." (051001-b.).

También se considera que este tipo de docentes carece de la sensibilidad necesaria para poder aceptar recomendaciones o sugerencias de cambio, pero ¿cuáles son las razones que permiten interpretar esta forma de vivir la práctica y la formación docente por dichos profesores?, las representaciones de los normalistas se refieren a dos razones que no van separadas: por un lado los años de antigüedad que acercan al docente a la jubilación y le hacen que se convierta en un sujeto que ha perdido el interés por la cátedra, por el otro las condiciones laborales de explotación intensiva que se han descrito antes y que se combinan con las diferentes condiciones sociolaborales y propician la apatía y la anomia docente. Respecto a lo primero diremos que esta renuencia se debe según un jefe de enseñanza a que:

"... son mayores que yo, en edad, entonces como que les faltan elementos ó información para concederme una oportunidad, de justificar, porque siendo de menor edad que ellos, yo, dándoles orientación cuando tienen mucho más años que yo trabajando en esa especialidad; me dicen que ellos tienen experiencia que han trabajado una vida; que bueno, me escuchan, pero que consideran que lo que vienen haciendo lo vienen haciendo bien, entonces son los de mayor edad hombres y mujeres en quienes se ha reflejado eso..." (271001)

Otro ejemplo de esta percepción en donde una orientadora con apenas cinco años de servicio y que ha sido encargada de propiciar nuevas formas de trabajo didáctico entre los docente, refiriéndose a la respuesta de algunos de ellos, explica que:

"...podríamos también hablar de un maestro que lleve 10 o 20 años en la docencia, ... él sigue en sus mismos, no sé, esquemas de experiencia, y a lo mejor para él es perfecto eso, finalmente cuando yo les preguntaba a algunos maestros, ¿y por qué no cambiar?, porque ellos decían -es que yo ya conozco eso, yo ya sé que es lo que tengo que dar, y para mí es más justo. Si tú vienes y me dices el dar otra forma, para mí sería un descontrol-, incluso dicen -yo ya sé cómo manejar a los muchachos con esto que tengo, entonces por eso yo sigo haciendo esto y porque a mí me conviene y por que me ha resultado finalmente-." (021001-d)

En este testimonio apreciamos la experiencia como un factor que les permite a estos docentes, sobrevivir con esquemas prefabricados en la práctica y que les sirven para crear sus rutinas, en donde insertar nuevas modalidades de trabajo lo ven como una amenaza a la comodidad de lo rutinario, lo cotidiano. Para estos docentes el saber como se trabaja una temática, con qué materiales, cómo se va a evaluar, etc. Les permite vivir más adaptados a la sobreexplotación a que se ven sometidos, e incluso, cuando esta experiencia se manifiesta en control de grupo, es bien vista, creando cierto reconocimiento a ella.

" ... lo observo mucho con los profesores que tienen muchos años de servicio, están ellos tan acostumbrados a qué ya saben lo que hacen, que no hay nadie que les diga que deben hacer... entonces esa experiencia como que les cierra." (231001-b).

Así pues, la experiencia se convierte en un factor positivo para la formación cuando se reflexiona y se recrea constantemente en conjunción con otros saberes, pero no en una actitud cómoda de reproducción de hábitos que se vuelven rutinas.

Por otro lado, recuperando el segundo factor que explica esta situación desde la perspectiva de los normalistas, y que se refiere a las condiciones laborales de algunos de ellos, sean del origen que sean, se dice al respecto que la plaza o la

seguridad en el trabajo puede ser un obstáculo importante para la formación constante del profesor y para una práctica innovadora, pues se da un:

"...conformismo, o sea, bueno ellos lo dicen de broma -hago como que trabajo y ellos hacen como que me pagan, y finalmente no tengo porque preocuparme si doy una hora más o una hora menos, porque eso no influye en el cheque que me llega, si yo me quedo dos horas aquí pues no me van a dar esas dos horas de horas extras-." (021001-d).

El conformismo se manifiesta en estas expresiones donde el ritualismo (categorías Mertoniana señalada y explicada antes), hace su aparición para poder comprender dichas actitudes que son corroboradas por otra profesora cuándo se refiere a la actitud que toman los compañeros de trabajo cuándo se les habla de la posibilidad de seguir estudiando o capacitándose:

"...tampoco querian dar tiempo extra, no querian seguir preparándose. O sea era criticada la actitud de que iba (dicha profesora) a un diplomado y al mismo tiempo estaba en el propedéutico (de la maestría). Muchos de mis compañeros llegaron a pensar que ya no era necesario porque ya tenían todo el conocimiento. Son pocos los que tomaban cursos, de 30 compañeros yo diría que 3 o 4 se preocupan por prepararse, todos los demás no les interesa, ellos ya creen que con la formación que tuvieron en Normal fue suficiente, y que ya saben todo lo que deberían de saber, no les preocupa nada una vez que tienen la plaza. Una vez que ya está ejerciendo ...ya tienen el trabajo asegurado y ya nadie se los quita, aunque sean malos maestros, aunque no trabajen, aunque no hagan nada y bueno, nadie les va a decir nada y bueno, nadie les puede quitar su plaza, esa es una de las causas. Otra es que los maestros que ya tienen muchos años, después de cierto tiempo como que ya no sienten la necesidad, o sea que la experiencia ya les dio o les va a seguir dando las herramientas para poder resolver el problema. Por lo tanto ellos sienten que ya no requieren preparación, son conformistas, o sea, creen que por que ya tienen un título eso ya lo es todo." (241001-a)

Además de que el maestro que tiene plaza tienen la sensación de que esta es un seguro para su vida, pues como dice Hargreaves (2000), en estas instituciones modernas se tenía una seguridad de las perspectivas y perspectivas de seguridad, está el hecho de que la antigüedad refuerza estas actitudes anómicas al trabajo, en el cual se percibe como una inutilidad la formación continua y la innovación, pues se confía en la seguridad de la rutina y de la plaza, pero otro elemento salta

a la vista en los informantes, y es que esta actitud se recrudece más aún entre los profesores que están prontos a la jubilación:

"...mucha gente entre más años tiene de experiencia como que la cuenta para llegar a la jubilación y en lugar de creer que tiene más experiencia que es más productiva siente que va en decadencia y esa es una mentalidad muy fatalista... Llega..., en su caminar se le ve ya cansado y piensa —pues ya me faltan unos meses- ya hasta su voz la cambió, su actitud con el grupo, ...como ya se va a jubilar ya va a dar lo último, ya no le ha puesto empeño y sus grupos también lo han percibido y me lo han comentado —el maestro Hipólito era en el pasado buenísimo y ahora ya nada más como que espera cumplir los meses que le faltan y ya vámonos, y esa es una mala actitud." (161001-a).

La posibilidad de la jubilación parece someter al profesor a una situación de inmovilidad, tiene conocimiento derivado de la experiencia y eso lo hace inmóvil, como si ya hubiera acabado de formarse o ya no tuviera ninguna importancia esto, pues en el futuro inmediato no lo va a emplear.

En suma podemos decir con relación a esta categoría que el maestro universitario y el normalista coinciden, con sus diferencias en contenido derivadas de su formación profesional específica que les marca necesidades distintas en la práctica y para su formación como profesores de secundaria que, la experiencia es un conocimiento útil si se sabe combinar con la teoría y otros saberes, y que además sirva para contextualizar la práctica, de tal manera que no se emplee como recetas o como un saber sin cambios, sino que debe ser reflexionado y adaptado a las condiciones espacio temporales. Pero también se dice que este saber puede eventualmente convertirse en una obstáculo más que en un trampolín de la formación, pues la rutina, la seguridad laboral y la antigüedad son los factores que vuelven cómodo a aquel profesor que se encuentra en una actitud de anomia con relación al quehacer docente. Como se puede apreciar, existe en este pensamiento una representación congruente con la realidad vivida por estos actores.

5.4. La intuición, necesaria, pero secundaria.

Podemos afirmar con una gran gama de estudiosos del tema que la intuición es un saber que se emplea en la labor docente aquí hay que recordar la investigación de Jackson (1990) y las que recoge Torres (1991) y Sacristán (1989, 1995) en la que se refieren a este saber como algo básico en la práctica docente, entendiéndose en este tenor a la intuición como un conocimiento adquirido en el transcurso de la aprehensión práctica y espiritual del objeto, se refiere a una forma de saber privilegiado que es capaz de percibir la totalidad de un objeto y que se diferencia del pensamiento lógico según los físicos y matemáticos actuales. En palabras de Poincaré:

"...con la lógica se demuestra, pero solamente con la intuición se inventa... la facultad que nos enseña a ver es la intuición (Abbagnano: 1998: 701)

También Martínez (1993) afirma que la intuición resulta ser un tipo de conocimiento holístico que es usual en la creación, aunque poco conocido en cuanto a su funcionamiento, pero que evidentemente es en el caso de la docencia un saber indispensable.

El saber práctico se puede asociar en ocasiones con el intuitivo. El docente al ir viviendo y resolviendo sus problemáticas cotidianas, se va haciendo de un bagaje de conocimientos que le permiten en un caso similar, recordar y actuar en consecuencia. Los profesores de escuelas secundarias creen que la intuición es importante en la práctica docente, pero que ésta es producto principalmente de la práctica reflexionada, productiva, por lo tanto no se accede a ella como saber si la práctica se rutiniza.

Los universitarios consideran que como maestro de este nivel se emplea todo, incluyendo a la intuición, la cual se entiende como:

"...estar muy alerta a lo que está sucediendo, en el sentido de tener una respuesta o bien saber cómo actuar... Cuando los alumnos preguntan algo nosotros debemos de intuir, saber que es lo que realmente el alumno desea saber, no con eso quiero decir que todos tenemos la intuición, debería de

ser así, yo considero que si es importante que los maestros deberíamos tener esto, quizá eso sí se pueda desarrollar ...Poniendo atención y sabiendo cuáles son las inquietudes de los alumnos..." (021001-c)

El estar al pendiente de los intereses del grupo y de lo que ocurre en él es evidentemente una cualidad que para estos sujetos pertenece a la intuición. Por otra parte, se dice que esta intuición implica:

"...el preguntar, analizar y sobre todo desarrollar mucho la capacidad de observación... Yo digo que la intuición es importante en toda la vida, en cualquier actividad que tu hagas es importante pero si tú la fundamentas, la intuición es lo que percibes por medio de tus sentidos... esta forma de captar las cosas, quizás concretas, quizás abstractas lo podemos percibir, ...se queda nada más en nuestra intuición" (051001-a).

Para esta profesora el usar la intuición es sólo una de las maneras de enfrentarse a la labor cotidiana y uno más de las herramientas de las que el docente puede echar mano, sin embargo la cataloga como importante en la medida en que le permite darse cuenta de lo que realmente ocurre en un grupo dependiendo de las situaciones ambientales que perciba en el momento y que no necesariamente se verbalizan, al respecto dice que la intuición se puede desarrollar o adquirir al:

"...preguntar, analizar y sobre todo desarrollarla mucho la capacidad de observación... Pues yo creo que si se puede adquirir, de hecho se adquiere con la práctica y hasta inclusive en determinada hora ó sea sabes como están los alumnos, entonces en una última hora, ...a la primera hora está más perceptivos en cambio a la última hora ya están más cansados, más inquietos , entonces se percibe ó sea y la experiencia te da este hecho..." (051001-a).

Por otro lado un profesor recurre a definiciones más teóricas para entender la intuición, afirmando de inicio que en la práctica docente juega un papel importante al grado de que en su labor:

"...Yo creo que más del 75 % es intuición, no sabemos efectivamente que es lo que pasa, son meras intuiciones, como lo decía Emmanuel Kant, son... esos juicios sintéticos a priori, pero no estoy cierto y entonces en esa parte que me da la experiencia es cuando cuaja perfectamente, pero si tenemos que llevarnos por las intuiciones con mucha potencia... la intuición no es sentido común, la intuición es precisamente ese percibir como una verdad que está atrás de un telón y que tengo que recorrer ese telón a

través del elemento empírico, pero antes de recorrer el telón debo tener la intuición." (021001-b)

En efecto, la intuición se aprecia como un saber a priori que se enlaza con la experiencia para dar cuenta de la realidad. Sin embargo la mayoría de los informantes universitarios coincide en decir que la intuición se deriva de la experiencia o la práctica y que no se separan, de hecho se afirma que solo así se puede adquirir este saber, por ejemplo se dice que la intuición de hecho es:

"...parte de la experiencia, toda aquella experiencia que te fueron dejando, ...pero yo creo que si aplicas mucha intuición a ese nivel cuándo traes deficiencia de la pedagogía o por situaciones que tu no manejas..." (131101).

En este testimonio apreciamos una especie de justificación al uso de este saber, que en este caso se reduce a los universitarios que son los que carecen del saber didáctico, sin embargo se asume que la experiencia es la manera de adquirir a la intuición, como el caso de otro maestro que dice que es *"... a través de la práctica"* (270901), como se desarrolla. Pero existen voces discrepantes que afirman que no se puede adquirir, esta voz pertenece a un profesor que tienen una formación universitaria y normalista el cual afirma que:

"...Desgraciadamente eso no es formativo, se nace o no se nace con la intuición, algunas personas son más intuitivas que otras y eso si es algo que la naturaleza te da, entonces la capacidad que tienes para intuir lo que no se ve es como la capacidad que tienes para andar buscando algo que no sabes ni que es... la experiencia te puede dar certezas pero no intuiciones y cuándo son intuiciones no tienes la certeza tienes la intuición, la sospecha" (021001-b).

La mayoría de los universitarios piensa que la intuición es básica en la práctica docente en la escuela secundaria, pues sirve para darse cuenta de situaciones que no se externan verbalmente entre los alumnos, al respecto afirman que este saber se adquiere a través de la práctica, ya que esta genera ciertos esquemas de pensamiento útiles para diversas situaciones, esta representación se articula con sus condiciones de formación profesional en la que la didáctica y las teorías psicopedagógicas están ausentes de inicio, lo cual, al igual que cuándo hablamos

de la experiencia, promueve una actitud favorable a la intuición, pero con una información pobre que no se desarrolla con amplitud, dado que es un saber poco claro para ellos, excepto el último informante, que por ser filósofo y normalista, usa más referentes teóricos, otorgando a la intuición ciertamente mucha importancia, pero negando la posibilidad de su desarrollo pues se excluye con la experiencia.

Los normalistas por su parte consideran este saber de manera similar, aunque con sus variantes. Entienden desde las posiciones menos favorables que en la práctica docente:

"...yo siento que no te puedes estar yendo nada más por la intuición, no puedes, no puedes dejarte llevar nada más por lo que en ese momento, ¿Te imaginas?, ahí volvemos a lo mismo, es improvisar, es dar una solución en el momento que se me presente... no estoy muy de acuerdo en la intuición... yo no estoy yéndome al extremo de que seas totalmente racional, por que en determinadas situaciones a lo mejor, usas un poco ahí tu intuición..." (270901).

Se prioriza en este comentario lo racional, lo derivado de la ciencia y en este caso de la psicopedagogía que otros saberes, pero no se desdeña su uso eventual. Sin embargo otras voces son flexibles ante dicho conocimiento:

"...todos los maestros tenemos la intuición, yo creo que sí, o sea yo creo que no solo como maestros, ...sobre todo cuándo hay alguna problemática con el alumno o con los alumnos, uno lo sabe, que hay algo, se manifiesta esto a lo mejor con el silencio, con la apatía que hay a veces del grupo hacia con uno. Es cuándo dice -aquí hay algo- ...mediante ella nos damos cuenta precisamente de que hay problemas y que podemos a lo mejor contribuir un poquito a resolverlos, a resolver esa problemática que tiene el alumno o sea yo creo que sí es importante." (231001-a).

Un ejemplo de lo que permite la intuición para el docente en el aula nos lo manifiesta una profesora orientadora:

"...Hace algunos años con un chico que tenía o más bien tiene porque todavía lo veo por la colonia, problemas de sexualidad o no son problemas de sexualidad sino son preferencias sexuales, pero esto viene siendo una problemática cuándo las preferencias del chico no son muy respetadas,

pero cuando él hace de esas preferencias una venta de su cuerpo, entonces es cuando ya no es muy sano para él, entonces yo veía que este chico tenía ciertas preferencias y bueno, intuía que no lo manifestaba abiertamente, intuía que cuándo salía al baño algo hacía en el baño y efectivamente. Hasta que lo estuve cazando: él salía, me pedía permiso para ir al baño y al salir yo medía el tiempo, salía y pasaba por otro grupo y hacía una seña, y se iba, pasaba a otro grupo para darle indicaciones a otro chico que iba al baño y bueno ya después de estarlo observando empecé a indagar y le dije -tú a que vas al baño- y traté que me tuviera confianza. Yo intuía que iban a hacer algo al baño que no era para mí lo correcto, y después me dijo que le gustaba un chico y a él le gustaban los chicos y sí, iban al baño para hacer el sexo... yo llegué a ver por ahí al muchacho, que además de esta cuestión, le gustaban otros niños y que si no accedían a sus peticiones por las buenas, entonces los golpeaba, afuera el se dejaba manipular, si era viejo cobraba tanto, si era de la misma edad cobraba tanto y si lo hacían anal o simplemente oral o manipular nada más, dependiendo lo que quisiera el cliente, entonces yo manejé esta situación con la orientadora y con el coordinador de asistencia educativa y esto en vez de ser una ayuda para que ellos hablaran o investigaran esta situación, provocó que lo sacaran de la escuela... " (031001)

En este caso, la intuición sirve para sospechar que algo ocurre, que con este estudiante estaba sucediendo algo extraño, esta sospecha se la dio el conocimiento intuitivo, que a decir de otra informante, igualmente orientadora.:

"...es un modo de conocer, saber que va a pasar, incluso prevenir, prevenir algo, algo molesto, muchas veces cuándo llegamos a un salón de clases conocemos tan bien a los alumnos, que cuándo nos volteamos por así decirlo a escribir, alguien aventó algún papel ya sabemos quién fue, o si estamos algo lejos del salón y están gritando varios, reconocemos las voces, entonces este es como saber, saber que va a pasar, creo que sí es importante... yo creo que ahí no hay ningún libro que nos pueda decir, como una receta de cocina, yo creo que ahí sí es, la práctica" (221101).

El conocimiento de esta naturaleza se percibe como algo que permite prever, sin aparentes fundamentos teóricos, sino con la experiencia es como se desarrolla éste. Es de notar cómo esta maestra enfatiza el hecho de que los libros no dan cuenta ni desarrollan este saber, sino la práctica.

Otra forma de percibir a la intuición es como presentimiento, al respecto un profesor asegura que:

"... a lo mejor no le llamaría así, a lo mejor no le llama intuición, pero le puede decir - tengo el presentimiento de que como hoy el director que no me saludó me va fregar ó me va a reclamar por que ayer no vine - y ahí hay un intuición ó hay un presentimiento...de que está interpretando, tratando de interpretar una actitud de su directivo aunque no esté seguro sabe que eso va a pasar, pero intuye que por la actitud del director, le va a llamar la atención porque ayer no vino, o por que dejó tres alumnos afuera, o por que los reprobó, o por que se oye en el micrófono - profesora Margarita pase a la dirección - y en ese momento tiene una intuición, puede ser intuición; ¿qué hice?, se va a preguntar; Y ahora ¿qué hice?, ¿en dónde fallé?, ¿qué cosa me va a decir el director?. Normalmente la gente piensa, tradicionalmente piensa que es para llamarle la atención, no para recibir un reconocimiento, esa es otra intuición." (271001).

La intuición sirve en este caso para alertar al profesor en torno a lo que anda mal, no sólo ante el grupo, sino ante las autoridades escolares; de otra parte, es una herramienta que sirve para guiar la práctica docente; un orientador nos señala que la intuición sirve:

"...como una guía que nos dice -vente por acá-, pero es un cierto sentido que nace de aprender en lo institucional o en lo no institucional y que nos va diciendo o marcando el camino por donde irnos, por ejemplo mucho de la intuición es el trato con la gente o sea a determinados tipos de gente hay que tratarlos de determinada manera para que se sientan bien atendidos lo mismo pasa con los muchachos, pero para entenderle a la gente no tenemos que utilizar otro elemento más que la intuición, tanto los alumnos como los padres, por que hay papás que requieren que les amoneste uno, o sea que se sientan amonestados para que tomen conciencia con su papel, otros alumnos necesitan ser consolados, atendidos pero no a todos se les debe tratar igual, o sea, uno debe tener sentido de cómo va a tratar a esa persona, conociendo de repente sus características. Es un cierto sentido que da la práctica, no tanto que se aprende, es un resultado de la práctica." (051001-b).

En este caso el orientador asocia intuición con una especie de sentido común que le permite percatarse de las necesidades de los alumnos o padres a los que atiende y se adquiere en la experiencia, y enfatiza que no se aprende , refiriéndose en este aspecto a que no es posible su adquisición vía escolarizada, lo que resulta esencial en esta categoría, pues si acaso, se dice que la reflexión es la que permitiría su desarrollo, así el mismo informante asegura que:

"...la misma reflexión que nos hace dar la práctica docente, es un elemento básico que nos va a permitir a la larga, ya no reflexionar tanto, sino que el resultado ya va a ser intuitivo por las reflexiones, es como formar un músculo, a través del ejercicio de la reflexión, pues ahorita, ya sin reflexionar tanto, ya vienen las intuiciones con la práctica" (051001-b).

Otro ejemplo que corrobora lo anterior es lo que una maestra afirma:

"...intuir quiere decir en cierta manera anticipar lo que va a suceder, para tener la acción de cómo resolver." (041001-a).

De la misma manera que anteriormente, se entiende a la intuición como un saber que se adquiere en la práctica y que sirve para prever y tomar medidas al respecto de las situaciones que se pueden volver problemáticas y que se intuye que están por suceder o que ya están ocurriendo. Una informante corrobora que este saber es muy útil, pues:

"...debemos de estar alerta, porque todavía tengo la idea de que el maestro es aquella persona que tiene veinte mil ojos, oídos por todas partes para estar atentos, ... un ojo al gato y otro al garabato, el maestro debe tener una mente muy abierta, no podemos nada más entrar y calificar y que el grupo se mate, no, califico pero reviso que también el grupo esté trabajando, el maestro debe ser una gente muy activa, muy observadora.

P. ¿Cómo se puede adquirir esa capacidad intuitiva?

R. Con la experiencia y con la actitud porque si uno no quiere aprenderlo, pues no lo aprende, uno debe decir voy a estar al tanto de todo, yo veo compañeros que pasan por la vida y van todos agachados, yo no puedo estar agachada todo el tiempo, siempre estoy viendo para arriba, por eso soy bien distraída aparentemente, pero no, estoy observando todo, inclusive a nivel personal cuando quiero ser retraída me han pasado sucesos desagradables y cuándo estoy a las vivas pues nunca me pasa nada, entonces el maestro debe de estar así y los alumnos saben cuando el maestro está a la expectativa o saben cuando un maestro se lo pueden llevar de bajada, como dicen los niños de barrio." (161001-a).

En este testimonio encontramos además de lo ya dicho que intuición cuándo se desarrolla, es necesaria para poder tener mayor atención y capacidad de observación y ubicuidad, pero por otro lado es interesante señalar el término de actitud que se menciona como un requisito ineludible para poder desarrollar este saber o cualidad, pues se reitera la forma en que los maestros miran en el grupo:

agachados, negando la observación, siendo ésta un aspecto para desarrollar aquello otro.

Un testimonio divergente entre estos es el de una profesora que afirma que la intuición:

"...es algo que tenemos innato, si existe, para mí si existe no solamente en la formación de docente sino en nuestra vida personal." (231001-b)

La intuición en suma se convierte en una cualidad o saber importante en la formación del docente y en su práctica, pues según estos informantes, les permite prever, predecir, ubicar, presentir situaciones poco comunes en el aula, además que ésta se desarrolla con la experiencia, de tal manera que según estas versiones, el saber derivado de la práctica es la intuición, pero sólo se adquiere con una buena actitud reflexiva, de ésta manera se desanuda una aparente contradicción pues los normalistas valoran la práctica solo si es consciente y reflexiva, de ahí, en consecuencia, se obtienen el saber intuitivo, que permite adelantarse a los hechos y ahorrarse en cierta medida la reflexión larga.

5.5. El imprescindible don, vocación o gusto de y para ser docente.

Si el saber psicopedagógico es muy relativo para la práctica y la formación del docente de escuelas secundarias, pues la teoría se visualiza como un artefacto alejado de la realidad; y la experiencia es importante sólo si llega a ser reflexionada, lo que ocurre en la menor parte de los casos pues la mayor parte de los docentes la usa para crear rutinas que le permiten acomodarse ante las condiciones laborales difíciles; y por otro lado, la intuición se visualiza como un saber producido al calor de la experiencia reflexionada solamente y a veces ni siquiera se puede adquirir según algunas versiones, aunque si se considera igualmente importante por ambos tipos de actores, sean normalistas o universitarios (con sus distinciones ya señaladas antes), entonces cabe preguntar ¿qué otras cualidades o saberes debe poseer el docente de escuela secundaria

para poder desarrollar su práctica adecuadamente?. Hasta aquí prácticamente ningún programa de formación docente podría cubrir las expectativas de formación que los profesores manifiestan, pues estos se orientan a promover un conocimiento cientificista de la educación, dejando de lado los otros saberes, sin embargo la cuestión se complica cuándo entramos a otras cualidades que definitivamente se desconectan de la formación tradicional de los docentes, sea esta inicial o continua.

En efecto, aquí se incluyen una serie de cualidades en las que coinciden de manera poco usual los universitarios y normalistas y donde a decir de un directivo universitario, es donde las distancias entre ellos se acortan notablemente, nos referimos a lo que el denomina como:

"...la actitud, independientemente de que sea normalista ó sea de la universidad, si lleva actitud de trabajar yo creo que pudiera solucionar eso... yo me he dado cuenta, como directivo que tal parecería que entre el que pasó por una normal y el que pasó por una universidad, (no hay diferencias), inclusive a veces yo me atreviera a decir que en cuanto a trabajo lo hace mejor el universitario, entonces por eso yo creo que aquí depende mucho de la actitud que trae ...y bueno, hay normalistas que si, definitivamente su trabajo es muy bueno, pero son contados." (131101)

En esta declaración apreciamos como la diferencia entre un buen maestro no estriba en su formación o incluso en sus saberes psicopedagógicos o experienciales, sino en la actitud que se tenga hacia el trabajo, esta actitud consiste a decir de otro informante universitario en que el docente:

"...se compromete con su trabajo, si realmente le gusta el trabajo que desempeña." (270901).

La frase comprometerse con el trabajo implica a la vez tener gusto por el mismo, pues se menciona a menudo como algunos profesores no lo son por deseo, sino por necesidad, lo cual es considerado como un obstáculo para la realización de un buen trabajo docente. Otro informante universitario, orientador educativo nos habla del gusto por la docencia:

"...que te guste tu trabajo... yo tengo una idea de que por un lado con mi trabajo yo vivo, me están pagando, y debo de cuidarlo, debo de ser responsable y por otro lado, hay algo que a mí me parece muy importante, en donde yo digo que la materia con la que yo trabajo, son seres humanos y entonces debo de hacer mi mejor esfuerzo para con ellos... Es un darse cuenta, es así como que, qué padre que de repente estamos hablando de esto y un chavito hizo la cara de admiración y dices -sí, es así el rollo... Un día, (yo padezco mucho de la garganta), llegué y les dije, -¿saben qué?, por favor les voy a pedir que estén tranquilos, que no estén gritando, por que me duele terriblemente la garganta, no puedo hablar, bla, bla, bla... de repente me senté, me puse a leer, me puse a ver a todo el grupo y me empecé a dar cuenta de algo vaciado, juta!, yo no conocía ni las caras, yo nada más veía un conglomerado, y en ese momento, me empecé a dar cuenta que cada uno tenía una carita distinta y dije -juta, que jodido estoy!-. Y dije -tengo que ser más simpático- ¡no sé!..." (241001-b).

El tener gusto o actitud para ser docente y desarrollar esta labor se ve como algo esencial, imprescindible de hecho. Entre los universitarios hay dos representaciones en torno al desarrollo de esta cualidad. La mayoría considera que ya se posee, que se trae inherentemente en el carácter del sujeto, pero algunos creen que se puede desarrollar, una informante cree que estas actitudes se refieren a cualidades como el de:

"... ser flexible, ser tolerante, en mucho sentido (sic), tener unas relaciones humanas tanto alumnos como maestros." (131101)

Al referirse a como se puede desarrollar estas actitudes, afirma que

"... el crear conciencia de nuestro papel dentro del aula, a reflexionar a autocríticarnos, de criticar también, el de exponer inclusive nuestro trabajo," (051001-a).

De aquí viene una serie de comentarios, en primer lugar, para el universitario la actitud para ser docente es básica, en segundo, esta actitud se refiere al gusto de ser docente, a ser humano, a saber comprender a los alumnos y compañeros y aunque es más bien innata la cualidad, se puede adquirir con la concientización, con la apertura y la reflexión, podríamos decir que con la tolerancia y la capacidad de autocrítica.

Por otro lado los normalistas, que aunque han recibido una formación inicial en la que el conocimiento psicopedagógico es lo fundamental, no contradicen esta opinión, pero la ligan con dicha formación, pues consideran que la vocación, el gusto, la actitud o cualquier otro constructo, es derivado de la formación misma como una consecuencia o bien es un antecedente de esta, esto es, que primero se tiene esa cualidad y por lo tanto se estudia para docente o que puesto que se estudia para docente, se desarrolla la cualidad.

Las cualidades a las que se refieren son caracterizadas más bien por su ausencia que por su presencia, es decir, más por lo que no debe ocurrir que por lo que debiera pasar en las aulas con los maestros que si las poseen, por ejemplo una profesora de educación tecnológica en el área de cultura de belleza, nos dice que ha visto cómo algunos colegas no cumplen con su labor adecuadamente, ya que dedican su tiempo escolar a otras labores no académicas, lo que denota su desinterés a la actividad:

"... una de las compañeras se dedica a otras gestiones; por decir en ventas, vendía dulces o algo así,... nada más les dice - ya saben lo que tienen que hacer - las chicas realmente trabajan solas... podría atribuirse esto a que es una maestra que también ya lleva muchos años de servicio y que a la mejor ya esta cansada, ya no le interesa mucho el que las chicas aprendan, sino simplemente ella con presentarse ya es suficiente. La otra persona que conocí esta sentada constantemente no se levanta para nada, desde su escritorio les esta diciendo lo que tienen que hacer." (031001-a)

Dicha profesora menciona que el interés, el gusto por la docencia, así como la tolerancia son cualidades que se deben poseer para este tipo de ejercicio, y refiere que esto:

"...tiene que nacer de uno, a la mejor yo podría adquirir la habilidad de adquirir estrategias para poder dar mejor mi clase.. Pero, el interés me lo tengo que proporcionar yo, la tolerancia también." (031001-a)

E incluso afirma que el docente que sea capaz de darse cuenta de estas carencias y de esta apatía o como la denomina, depresión, debe optar por otras medidas, pues esto es grave para la labor misma:

"...si yo me siento muy mal, en un estado depresivo por un lapso muy prolongado...pues yo iría a una terapia y ver que está sucediendo conmigo, por que yo lo estoy reflejando con las alumnas, pero desafortunadamente...pues hay compañeras que no... ni se dan cuenta, ni les interesa ese aspecto.

P: ¿Crees que es como una depresión?

R: Podría ser una depresión, pero hay personas que lo tienen es su estado normal, ser desinteresada, intolerantes o con un carácter agresivo."
(031001-a).

La representación de esta profesora nos da entender que ser intolerantes, desinteresados o apáticos son atributos que ningún profesor debe tener, sino al contrario; otra profesora coincide en este aspecto, pues para ella, el interesarse con los alumnos y alumnas hasta el involucramiento en cuestiones personales resulta ser una importante cualidad y que denota un gusto por el trabajo docente:

"...Yo creo que quien se decide ser maestro es porque ya lo trae, porque le interesa... Hay por ejemplo, de los maestros que yo conozco y que les encanta su trabajo, se preocupan por convivir con los muchachos y empiezan a hablarse por teléfono y empiezan a consultar a la mamá de esta persona, la tarea, saben si no van a la escuela, si esta enfermo, cuánto va a durar, si pudieran enviarle el trabajo para que no se atrase; se siente diferente, se ve, se siente el maestro, se preocupa" (041001-a).

Estos maestros que se involucran y gozan con su trabajo no son los más, sino los menos, la mayoría, como ya se ha anotado en secciones anteriores, se caracteriza por el ejercicio de una rutina cansina y enajenante, por el acomodamiento ritualista o incluso por la simulación más extrema, para estos profesores que no son comprometidos o interesados, la misma profesora cree que se les debe de:

"... invitar a que lleguen, o en plan directivos exigirles, acosarlos aunque se oiga una palabra fea, estar sobre ellos ...hacer conciencia de lo que esta haciendo y lo que puede transmitir a los alumnos, o sea invitarlo a que cambie, ...que cambie su manera de ser por el bien de los muchachos..."
(041001-a)

Otro testimonio que corrobora lo anterior es el de un profesor que narra una anécdota:

"...en una ocasión llegue y le pregunte a un profesor qué ¿por qué tenía aversión hacia un grupo específico?, que él me comentaba, del 2do. "efe", me decía: - yo no tengo porque enseñarles más allá de lo que es mi materia, yo soy profesor de español y se acabó, no tengo porque estarles dando materias de civismo, no tengo porque estarles haciendo recapacitar sobre frases célebres o motivadoras porque eso no me funciona, yo estudié para profesor no para plimama -- ¡sí!, -le digo- ¡oye, tu eres normalista! -, me dice -sí, soy egresado de la Normal Superior-, pues lógicamente no le contesté, pero en lo que pensé fue en que, pues de nada le había servido la escuela porque sabemos que como maestros somos formadores de alumnos.

P. *¿Como pueden adquirir esas cualidades?*

R. *Primero haciendo conciencia de lo que uno tiene, con que esta trabajando, si no te gusta tu trabajo pues definitivamente mejor búscale, búscale en otra parte porque siempre sabemos que los adolescentes van a presentar estas mismas características, sea en un grupo o en otro, sea en menor grado o mayor, pero siempre los adolescentes son inquietos, ¡eh!, están buscando una nueva identidad, en ese sentido el profesor debe de apoyarlos al máximo y si no está dispuesto a hacerlo, entonces ¿que hace en una escuela secundaria?...es una cuestión de actitud, Así es, de actitud, puede probablemente influir mucho en el carácter, pero si haces un esfuerzo yo creo que puede bien suplir la misma actitud, si eres muy enojón tratar de controlarte y, ver las cosas desde una perspectiva más amistosa para que no caigas en el error de regañar constantemente a los alumnos o ser autoritario completamente... entonces el trabajo y la actitud que tomes frente a tu trabajo, aún cuándo tengas un carácter ya definido." (021001-a)*

Además de todo lo ya analizado, aquí surge un constructo importante, que es la actitud, la cual puede incluso superar al carácter, que de hecho se considera prioritario, pero que esta actitud, puede llevar a la toma de conciencia y eventualmente al cambio de visión respecto a la docencia.

La conciencia sale nuevamente a la escena en esta declaración, el maestro puede ser formado solamente si es consciente de su labor, de la importancia que esta tiene en los adolescentes que tiene a su cargo y para ello, para formar al profesor, hay que incluso obligarlo a que tome conciencia de su rol. Otras características positivas del ser docente las menciona un orientador:

"...nosotros tuvimos que amolar o fastidiar a generaciones de alumnos hasta que no nos caía el veinte del compromiso que teníamos... son

aquellos maestros que tienen valores, o sea, dentro de su personalidad buscan la manera de lograrlos, los demás si tienen valores pero no tan sólidos, o sea, están conscientes del problema pero no buscan la manera de llegar a lograrlos, y los maestros que lo logran son los maestros más responsables, son más conscientes de su papel ...normalmente se distinguen porque no tienen faltas, no llegan tarde, llevan preparadas sus clases, tienen autoridad moral e intelectual y saben de las dinámicas grupales y aparte son autoridades morales en la escuela, o sea, los chamacos los aprecian mucho y las autoridades también, los demás no se distinguen por que no han llegado a esos niveles de excelencia" (051001-b).

El darse cuenta del compromiso que implica ser educador es una cualidad ineludible para el desarrollo confiable y productivo de la práctica docente, pero desde esta visión, el desarrollo de este compromiso se da en función de toda una formación en valores que los mismos maestros deben poseer, pues estos valores se demuestran en la responsabilidad, interés, compromiso y tolerancia que desarrollan en sus labores cotidianas como se deduce de este testimonio anterior. Por otro lado, la vocación es también mencionada como algo importante en las características atribuibles al buen docente de secundarias, una maestra afirma que la:

"... vocación... es importantísima, que tenga afecto, que establezca afecto, hacia los alumnos, y hacia él mismo... Muchos maestros, han entrado por gusto y cuando entran por gusto salen fastidiados de las clases y cuando es por vocación uno siente que esa es su profesión y se entrega completamente hacia los alumnos, independientemente del sueldo que tenga, que gane... en mi vocación te debe gustar a fuerza la gente, si no me relaciono no voy a poder ser un buen maestro, no voy a estar dándole unos conocimientos a los alumnos y que ellos estén como maquinitas receptoras, eso para mí no es un buen maestro" (221001).

En efecto, la vocación se concibe aquí como una cualidad inherente a la persona que se manifiesta en el gozo que se tiene por lo que se va a hacer y con lo que se va a trabajar, en este caso, con alumnos adolescentes a los cuáles se les va a educar, sentir entonces que esto es lo que se debe hacer y que además se goza, es denotativo de poseer la vocación.

Esta vocación, actitud o simple gusto por la docencia puede, desde estas representaciones, ser adscrita o adquirida según los normalistas, para los que

piensan lo primero, ya se nace con ella o se forma en el desarrollo inicial de la persona, por ejemplo una profesora afirma que:

"...forma parte ya de la personalidad del maestro, de un maestro que de a de veras se dedique a la docencia, que esté interesado, es una sensación..." (041001-a).

Otra profesora reafirma que:

"...para ser maestro ya se trae, incluso ...yo recuerdo que me gustaba dar clases de niña, a mí siempre me gustó la medicina de principio, pero bueno mi opción fue el ser maestra y pues tomé ese camino que a mí no me desagradaba" (041001-a)

Incluso en estos testimonios la posibilidad de que estas cualidades sean desarrolladas no queda excluida, pues como en este último testimonio emerge, se considera que si bien la intención y la supuesta vocación estaba más fuertemente orientada hacia la medicina, la docencia era algo que estaba latente y que se desarrolló con agrado como una alternativa de vida. Un testimonio que corrobora lo anterior lo manifiesta otra profesora que nos dice como:

"...se nace con la vocación, pero todavía como que estoy en dudas, por que yo he visto, digamos, a veces presumimos mucho los egresados de la Normal Superior que tenemos la didáctica y los conocimientos y que los egresados de otras instituciones tienen los contenidos pero nada de didáctica, sin embargo yo he visto que muchas veces los que no son digamos egresados de la normal superior se preocupan por prepararse o digamos tener esa didáctica que nosotros presumimos que tenemos y nosotros nos quedamos ahí como normalista decimos, -pues ¡ay!, es que como somos de la Normal Superior somos ya profesores- entonces ya somos los mejores, mucho mejor que aquellos ..." (231001-a)

En la percepción de esta profesora se pueden notar dos aspectos, en primer lugar, asocia la vocación con la formación normalista, es decir, se vé a esta última como un requisito para tener la primera, pero por otra parte se considera que aún los no normalistas son capaces de desarrollarla, pues si se interesan por la mejora de su práctica docente, estarán en condiciones de formar dicha vocación. Sin embargo hay opiniones que discrepan en este sentido, pues se afirma que es algo que es innato, como el caso de otra profesora que al respecto afirma que:

"Creo que es algo interno, no podemos obligar a nadie a que se ponga unos zapatos si no le quedan, es algo que ya traemos innato, para mí la vocación es innata, no se adquiere ni se puede comprar.

P. ¿En la escuela no se puede adquirir?

R. No, hay personas que estudian para maestro porque los obligaron, porque era la tradición, ...lo hacen porque no les queda de otra, porque mamá dijo que tenía que ser maestro, y yo he visto, cuándo estudié, que los que estudiaban porque los obligaban no aguantaron el grupo muchos años, se fueron a funciones administrativas, pues por que su vocación no era ser maestros, querían estudiarlo para obtener un título y eso no debe ser y para mí la vocación es algo que...desde que tu eres niño, ya sabe uno lo que quiere, lo que va a ser y luego uno lo fortalece con los estudios que va adquiriendo y lo fortalece en el camino con su práctica docente y a esa vocación le pone actitud." (161001-a).

Ciertamente se considera algo innato, pero que se puede enriquecer en la labor diaria, en la experiencia, pero se niega la posibilidad de adquirirla de manera escolarizada. Otro profesor, con puesto directivo dice que la palabra adecuada para expresar esta disposición favorable para la docencia no es la de vocación, sino la del don:

"...quiero referirme a una palabra que se llama don, ... hay personas que nacen ya (con ese don), y el ejercicio de la docencia como cualidad la han tenido muchos seres humanos, sin ostentar el título de maestros, título de maestro que te da una escuela Normal,...es aquel que tiene capacidad de liderazgo, que piensa en los demás, que protege a los demás en la medida de sus posibilidades, dándoles herramientas, instrumentos para que se puedan defender o para que puedan incidir o para que puedan convivir dentro de una sociedad. Esos dones como yo le llamo o cualidades, las traen ya algunas personalidades y las manifiestan desde siempre, desde el inicio de su vida... yo hablo de esa cualidad innata que tienen los maestros para ser maestros y que a la mejor no la puedes desarrollar aunque seas un buen maestro." (271101).

Podríamos establecer un continuo entre los normalistas que creen que estas cualidades son estrictamente innatas, hasta aquellos que creen que pueden adquirirse, en donde habría posiciones intermedias como algunas que ya hemos visto y extremas como la anterior o como las que se ubican en la idea de que estas cualidades se pueden desarrollar por diferentes vías, siendo la esencial la conciencia, es decir que el maestro se ubique en su rol, que se dé cuenta y

reflexione en torno a sus deficiencias y carencias con la finalidad de cambiar su práctica y por ende su formación, por ejemplo una profesora de Español afirma de esto que la adquisición de estas cualidades ya mencionadas, son:

"... trabajo de uno mismo. Como maestro ver en qué estás fallando, y tratar de superar también y ver en que forma te puedes entender mejor, a lo mejor los gritos no te llevan más que a enfrentamientos. Uno también puede hacer conciencia de qué es lo que le está funcionando bien como persona y qué es lo que no y cambiarlo, y buscar con uno mismo cambiar la actitud, que a veces no es tan fácil tener esa disposición. Yo si la tengo, si alguien me dice: sabes que me molesta esto de usted, o esto no nos agrada, pues platicamos y llegamos a un acuerdo. También le digo esto no me parece de ti y nos ponemos de acuerdo que es lo mejor para ambas partes." (241001-a).

La capacidad del diálogo, pero antes, ser conciente para poder desarrollar esa capacidad, y con ella, la tolerancia y el deseo de superación y mejora, tener disposición para la crítica y autocrítica son indispensables en esta labor. Tal pareciera que en todos estos testimonios está presente un hecho que no se ha dicho y que prevalece como una actitud dominante en la mayoría de los profesores que no poseen estas cualidades: una increíble soberbia que resulta en una incapacidad de aceptar la crítica y la autocrítica mencionadas y que se basa en la idea de que todo lo que hacen es correcto o cuándo menos es justificable, ya sea esto último por los salarios insuficientes, porque no tienen más tiempo, porque los alumnos con que tratan son difíciles, porque la burocracia escolar les impide actualizarse, desarrollar su creatividad, etc. Todo esto son impedimentos para desarrollar estas cualidades mismas, pues como dice una profesora:

"... le faltaría tener conciencia de lo que va a hacer, con quienes va a trabajar, conocimiento, conciencia, compromiso. Esto puede partir de que ya tienes una plaza, y a veces nada más van por cumplir, y me pagan nada más por venir a sentarme, y no vengo realmente a trabajar con los muchachos y ver de que forma los puedo sacar adelante." (241001-a).

En este caso se refiere a la minoría de la población docente que posee una plaza y que en lo mayoritario son egresados de la normal superior, pero destaca el hecho de que se debe tener una conciencia y compromiso para mejorar y adquirir las citadas cualidades.

En suma, el don, gusto o vocación por la docencia es algo básico desde las representaciones de los universitarios y normalistas, pues esto implica el desarrollo de una actividad docente comprometida, con características de tolerancia e interés por lo que se está haciendo y por con quién se está trabajando, en ambos casos se percibe que estas cualidades pueden ser adquiridas en la mayoría de los casos, aunque existen voces en ambos grupos que consideran que son innatas y que sólo se pulen con la práctica. Los universitarios consideran que esto es prioritario debido a que consideran que la formación psicopedagógica de la que carecen, no es fundamental en la formación y práctica docente, por lo cual justifican su labor en función de la posesión de estas cualidades, el normalista la considera básica, pero la asocia a veces con su misma formación profesional, como una causa o como un resultado de la misma, sin embargo considera que puede ser innata o que puede ser desarrollada en aquellos que no la poseen. Hasta aquí hemos percibido que la soberbia o la incapacidad para ser críticos y autocríticos es una cualidad dominante en los docentes de secundarias desde estas representaciones, pues se menciona frecuentemente que sólo la concientización de los maestros permitiría que fueran comprometidos, interesados, responsables y que por lo tanto adquirieran la vocación o el gusto por esta actividad. Así la conciencia de la labor docente es una categoría emergente que hay que seguir discutiendo adelante, pero que de inicio es una de las cuestiones básicas a desarrollar en la formación y práctica docente al decir de estos actores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.6. La personalidad idónea para ser docente de secundaria.

En definitiva encontramos que las representaciones de los profesores entrevistados en torno a los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica en las escuelas secundarias se acercan mucho más favorablemente a aspectos actitudinales y de personalidad que a los derivados de una racionalidad técnica psicopedagógica, así, en el apartado anterior se mencionaba como el

gusto, vocación o don para ser maestro era algo básico, en este apartado nos referiremos a otros aspectos que van relacionadas con este, y que se derivan de condiciones peculiares de la personalidad del profesor. Nuevamente en este punto existen coincidencias en las representaciones de los actores indagados, tanto normalistas como universitarios presentan versiones similares, sin embargo hay diferencias sutiles que iremos marcando, para lo cual iniciaremos este apartado nuevamente con las representaciones de universitarios sobre estas cualidades.

Al respecto, se mencionan varias, cómo el carácter mismo del que ya hemos tocado anteriormente como parte de la vocación, está el compromiso, la responsabilidad y otras más, una profesora orientadora nos señala que debe ser :

"...puntual, justo, honesto, ...puntual porque siempre tenemos una hora para entrar y creo que debemos de dar el ejemplo, entonces creo que si yo soy puntual y marco una norma los alumnos van a ver que esta bien; honesto porque yo, retomando el punto anterior de que somos el ejemplo, no podemos demandar algo a los alumnos que no ven en nosotros justo, porque creo que más que nada debemos de dar más a quien más necesita, o quizás sea equidad porque algunos alumnos requieren más atención de nosotros, o más atención, más conocimientos, más dedicación, ...

P. *¿Estas cualidades, se pueden adquirir?*

R. *A lo mejor la puntualidad ya es una característica propia, algo que ya estamos acostumbrados a hacerlo, quien llega tarde siempre va a llegar tarde ...ser puntual, la honestidad, yo creo que son cualidades que ya se traen..."(021001-c)*

Así desde esta perspectiva, la honestidad, la puntualidad y la justicia o equidad son cualidades propias del docente bien formado, ya que éstas permitirían una práctica idónea, otro profesor agrega que el optimismo es importante en esta lista, pues:

"...un docente, catedrático, un maestro o un profesor que no es optimista que no es creativo, no puede dar lo que no tiene, y lo que se busca es que los conocimientos dejen de ser ritualistas,... Tiene que estar esforzándose el maestro por retar a la propia creatividad y aprender de la creatividad de los otros, necesariamente debe resolver los problemas de muchas maneras... eso es la creatividad estar oponiendo un conjunto de conflictos y esos conflictos tratar de resolverlos de una manera más creativa, a veces

llegando a situaciones absurdas, pero creo que dentro de lo absurdo y lo creativo esta el punto medio; y a veces es mejor ser absurdo, pero seguir siendo creativo, que ser una persona tan rutinaria que termine haciendo las cosas de la misma manera porque no sabe otra forma." (021001-b)

Aquí emergen dos nuevas características para la personalidad del docente, que sea optimista para que pueda dejar de ser ritualista y en la medida en que lo sea, estará siendo creativo y abierto a las experiencias novedosas aún las que otros realizan de las cuáles puede y debe aprender. Un testimonio que corrobora y agrega es el siguiente:

" Para mi las cualidades de un buen docente sería ser creativo, tener iniciativa... que tenga un buen bagaje de conocimientos de su materia, que tenga didáctica, que sea afectivo, esto me parece básico..."

P. ¿por qué básico?

R: Porque creo, que con eso puedes generar aprendizajes en los alumnos, el alumno te mide y si de repente te siente cercano y en afecto tú puedes meter la parte afectiva dando clase, aprenden mejor los chavos." (241001-b).

Otra maestra corrobora lo anterior y dice que:

"...ser flexible, ser tolerante, ...tener unas relaciones humanas tanto alumnos como maestros" (051001-a)

El ser afectivo destaca entre las características atribuibles a la personalidad, los otros elementos ya han sido considerados en otras secciones. La explicación es interesante, con este rasgo y el de la creatividad en particular se logran más y mejores aprendizajes entre los alumnos; por otra parte otro profesor que es director además, dice que hay un factor que explica el éxito de un maestro en la escuela secundaria:

"...hay cosas más importantes que ayudan a que se desarrolle un buen maestro, obviamente puede ser, bueno, estoy seguro de eso, es la preparación y mucho te debe ayudar el carácter, el carácter que yo te mencionaba hace rato, sobre todo en esta escuela, sobre todo con estas características aunque a veces aunque suene crudo decirlo, te tienes que fajar los pantalones con los muchachos... Debe ser duro pero además debe ser humano que creo eso es una cualidad de los maestros, porque tu

podieras decir, -bueno, son duros con los muchachos y los muchachos nos rechazan, nos agreden, no nos quieren mucho, los aceptan, reconocen el trabajo del maestro- y yo creo que una parte fundamental de un maestro debe ser lo transparente que seas con los jóvenes en el momento que te presentes con ellos y que además lo sigues siendo durante toda tu carrera, yo te lo digo como experiencia personal, yo fui considerado de los maestros estrictos, duros, sin embargo yo te pudiera decir que yo tengo muchos ex alumnos que me siguen visitando y bueno, a lo mejor alguna cualidad tuve ¿no?, yo siento que yo era muy humano con ellos, era muy humano con ellos" (131101)

En este sentido se agrega el tener un carácter duro, pero a la vez humano, los alumnos de secundaria como ya se ha visto, están pasando una etapa psico fisiológica y social de crisis, lo que hace el trabajo escolar con ellos sumamente complicado, por lo cual se considera desde estas representaciones que el ser estricto como fue la experiencia de este profesor y el ser a la vez humano genera respuestas favorables a la docencia y al aprendizaje. Podríamos decir que una de las características fundamentales que se mencionan desde aquí y que se corrobora con las siguientes es la de la empatía, un profesor debe ser empático para poder desarrollar su práctica de manera idónea:

"...tienes que encontrar lo que le gusta, de qué manera hacérselo agradable, de qué manera dentro del trabajo sea, porque si no hay esa empatía no podrias hacer nada... no todos los alumnos son iguales, ni tampoco los tiempos son iguales, tendrías que estar en la misma frecuencia..." (270901).

En efecto, la comprensión del sujeto con el que se trabaja en el aula, con el cual se comparte un tiempo y espacio específicos y con el cual se tienen que establecer actividades constantes, resulta ser una característica básica desde este análisis. Este atributo del ser empático o ser humano implica entonces con relación a los alumnos:

"... no ser tan déspota con ellos, no ser tan cortante, porque si hay compañeros que los tratan mal y de por sí los niños ya están muy maltratados, que pues tú ya nomás vas y los pisoteas, yo creo que eso, eso es importante para esa zona..." (131101)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Nuevamente aparece aquí la actitud soberbia del docente de escuelas secundarias como una característica negativa, pues en efecto, solo quien siente que es mejor o perfecto maltrata al alumno, de ahí que se perciba como una necesidad de formación el crear actitudes de empatía hacia los alumnos, donde se les considere seres humanos que tienen necesidades y derechos, para lo cual según este mismo profesor hace falta que al docente, en primera instancia, le:

"... guste el trato con los muchachos, porque es muy difícil; segundo el profesionalismo, yo creo que la responsabilidad es fundamental, yo te comento esto de la responsabilidad, por lo que sufre uno como directivo, que hay una gran irresponsabilidad de los compañeros y te comento esto con conocimiento de causa, porque llegan muy tarde, los tienes que estar corriendo para que vayan a sus salones; casi, casi les tienes que poner una pistola para que te entreguen calificaciones a tiempo, para que se cumpla con todo a tiempo; ...el trato hacia los muchachos, hacia los papás, a veces el trato, -es triste verlo- tratan muy mal a los papás, yo no se si porque tienen la etiqueta de maestros y creen que esa etiqueta ya les permite en un momento dado ser muy déspota con los papás, es muy común decir, venga mañana a tal hora y allí los tienen esperando, entonces tú vas con ellos a la sala de maestros; maestro, que hay dos papás que quieren hablar de dicho fulanita, -ah, que espere maestro. yo ahorita estoy en mi descanso, si quieren que se esperen-" (131101)

Nuevamente de este testimonio emerge la empatía, para ser humano y tratar a las personas como tales, el ser responsable y el tener profesionalismo, que desde esta misma percepción se liga al mismo compromiso y responsabilidad, pero lo que nuevamente resalta es la actitud soberbia del docente común que parece ser una característica a eliminar, pues su recurrencia daña a las otras cualidades positivas que se han mencionado por estos actores. Un testimonio resume lo anterior:

"...debería tener una imagen como ser humano en donde debe ser capaz de entender a sus sujetos, a sus iguales, entenderlos, escucharlos, darse cuenta que también son seres humanos con sentimientos, con necesidades, con creencias, con limitaciones; ese sería el primer punto, menos utilitaristas, sino un poco más humanista, más de diálogo, ese es en el terreno de la relación humana. " (271001).

Para el universitario el conjunto de cualidades que conforman al docente idóneo para la práctica en la escuela secundaria se resume en las siguientes: que sea

sobre todo empático, lo cual, le permitirá tratar a sus alumnos como semejantes y por lo tanto como tales humanos, además que tenga creatividad para el trabajo en el aula, que sea comprometido con su labor, que sea optimista, que tenga un carácter duro pero flexible, basado todo esto en su humanismo. Es de creer que esta representación tiene que ver con las experiencias que los universitarios han tenido en la escuela secundaria como profesores, pues así mismo lo afirman, además de que al carecer de herramientas iniciales de formación docente, los universitarios tratan de aprender pronto de lo que ya vivieron, viven y ven en otros compañeros profesores, lo cual también confirman los testimonios, así muchas de las cualidades que mencionan son deducidas de lo que han observado y que han tratado de incorporar a su bagaje de actitudes y atributos que les han servido para superar ese déficit de formación docente escolarizada inicial, lo cual hace que sus actitudes hacia estas cualidades sea más favorable aún que la de los normalistas, aún cuándo coinciden en señalar la importancia de ellas en la práctica docente.

En efecto, estos otros actores suponen que existen cualidades en la personalidad del docente que favorecen su formación y práctica en la escuela secundaria, pero la mayoría cree que son, como en el apartado anterior, causa o consecuencia de la misma formación inicial recibida en la Escuela Normal Superior de México, esto quiere decir que si ingresan a ella, es porque ya tienen estas cualidades, o bien que las desarrollan ahí como consecuencia del proceso escolarizado, o bien, que ocurren complementariamente ambas cuestiones. Un testimonio que corrobora lo anterior es el de un orientador que afirma que:

"...hay maestros que aunque no tengan esa formación docente, la sustituyen por esos valores que trae de su casa o de formación personal y son responsables, puntuales, se meten a su trabajo, son altamente calificados en cuanto a la enseñanza y pues, mis respetos y no son normalistas, pero eso depende de su formación personal, o sea no depende que vengan de la UNAM o del POLI o de otra institución sino más bien de su formación personal" (051001-b)

En efecto, se percibe que el normalista por el proceso escolarizado vivido posee ya las características de personalidad que también se le aducen al universitario, pero que el adquiere en su historia personal o en la experiencia; las cualidades

que debe poseer un profesor para su práctica y formación idónea desde las representaciones de los normalistas son en primer instancia, pero no por su importancia:

"...es la tolerancia.... el interés en el trabajo.... y sobre todo que te agrade...(la tolerancia es) control de carácter, respeto hacia el alumno..." (031001-a)

Otro testimonio agrega que es necesario:

"...tener buen humor, yo creo que si debe de tener tolerancia, mucha tolerancia con los muchachos, tener comunicación con ellos ... demostrar que... Las otras personas tienen también valor y no menospreciarlos. " (031001-a)

De inicio encontramos pues tres características sobresalientes: la tolerancia para aceptar a los alumnos como son, lo cual se relaciona con la empatía y el buen humor que se menciona, y esto a la vez con el interés y el agrado por el trabajo realizado, así la empatía vuelve a dominar estas cualidades, pues condiciona a las demás, como dice una profesora:

"...Primero que sea muy paciente, que sea creativo, trabajador, activo, entusiasta, extrovertido, que sepa ser cariñoso con sus alumnos, que le guste dar afecto." (241001-a)

La creatividad y el entusiasmo destacan en esta lista de características como algo que ya se mencionó antes por los universitarios, las otras corresponden a la categoría de la empatía en general, pues el ser cariñoso y paciente contribuye a la comprensión de los alumnos. Otra cualidad es que le guste ser docente, que tenga la disposición para serlo y algo que es necesario enfatizar aquí es que este docente:

"... tenga la disposición para estarse constantemente transformando, que no lleve la idea de que es lo único que se puede hacer, que ya tenemos un trabajo seguro y no hay nada más que hacer. Hay que seguirse preparando. Otra cualidad es confiar mucho en los muchachos y con los compañeros, en el sentido de que ellos pueden desarrollarse y nosotros tenemos el compromiso de contribuir a ese desarrollo. También sería el compromiso, más que con las autoridades con los muchachos, plantearse retos

constantemente porque esto nos permite estar reflexionando y buscando estrategias nuevas." (161001-b).

Esta primera parte del testimonio nos induce a pensar en la necesidad de que el docente sea capaz de ser autocrítico y abierto a la novedad y la crítica externas para así poder seguir mejorando su práctica, pareciera nuevamente que al mencionarse este hecho, se carece de dicha cualidad en el docente medio de este nivel, lo cual hace necesario su tratamiento en un cambio de su actitud favorable a la concientización.

Por otra parte se mencionan desde esta posición de normalista, características fisiológicas y de vestimenta adecuadas para la docencia, cabe resaltarlas pues es reiterado en estos actores estas cualidades, y es que, en la formación inicial recibida en su escuela de origen, se prioriza o fomentan algunos de estos aspectos, por ejemplo un directivo normalista señala que un buen profesor , refiriéndose a un caso específico:

"...siempre llega, saluda, muy presentable, el maestro usa traje, muy afeitado y bien peinado,... " agrega que en la clase, "..., cuándo tu adoptas el papel del maestro dejas ver tu personalidad: en tu forma de dar clases, en tu forma de pararte frente al grupo, en tu forma de hablar, en la forma de hacer ademanes, en los gestos, en las actitudes, en las posturas, en las formas, considero que los alumnos se dan cuenta de esto, de cuando tienes sueltas las agujetas de tus zapatos o están sucios, cuando tienes sucia la nariz, cuando tienes mal aliento, cuando estas mal peinado, ... en ese sentido es la personalidad." (271101)

La presencia física para estos actores es importante de ser cuidada y promovida, la limpieza, la pulcritud en la vestimenta, la misma vestimenta que sea adecuada al contexto y al rol desempeñado, un testimonio refleja esta importancia:

"...para mí tiene mucho que ver el aspecto de la presencia, para mí es importante su limpieza personal, que mínimo esté presentable en cuestión vestimenta, no faltan los jóvenes que de veras si se llegan a veces a burlar - es que esa maestra no sale de esa falda -...una vez, inconscientemente me llevé mis zapatos blancos yo creo una semana, no cambié mis zapatos blancos, y de repente estoy escribiendo, el grupo estaba callado, pero me decía un alumno -¡maestra a usted le gusta mucho el color blanco! -, volteé y dije- no ¿por qué?-, pues siempre trae zapatos blancos-, y desde ahí ya

no me los volví a poner, dije -bueno pero mínimo siempre están limpios-, fue lo que dije a mi alumno, y dijo -¡pues sí!-, pero, me dio a entender algo de, ¿maestra no tiene otros?... pero también tiene que ver la presencia...” (221001).

Una versión similar se refiere a que los maestros deben ser limpios, pues ha visto a algunos que:

“...no tienen ni siquiera la mínima idea de que se tienen que bañar” (231001-b)

Algo que resulta ser extensivo a lo anterior, pero que se destaca por su particularidad es el testimonio de una profesora que argumenta que el maestro de secundaria debe ser:

“... guapo (risas)...o guapa, que tenga de alguna manera ... presencia agradable, que sea amable, muy tolerante, mucho muy tolerante...(porque los alumnos conocen)... tantas variedades de estereotipos que ven en las televisiones que son los distractores, incluso toda la vida se han manifestado, por que yo recuerdo que luego había maestras bastante desarregladas, bastante descuidadas y feas que luego comentaban -y eso que es maestra- ...entonces como que siento que la presencia física nos ayuda mucho a veces como que a imponernos, o sea sin hablar, ya nada más ven la apariencia ...que tengan presencia, que sean arregladas, la vestimenta más que ...por que en el magisterio hemos descuidado mucho eso...”(231001-a).

La empatía sigue siendo importante en este grupo de maestros, que la resaltan como algo esencial también, aunque la distinguen de la confianza excesiva que se le otorga al alumno, pues un profesor narra que:

“...un profesor de maestría recién egresado de la Universidad Autónoma de México, es egresado en Español, venía con este tipo de ideas de darles a los alumnos mayor apertura, mayor comunicación, sin embargo llegaron al extremo en que se hacían señas obscenas, ambos, tanto el profesor, como el alumno, llegó un momento en que el profesor ya no pudo controlarlos, — que lo hicieron llorar ahí ¡no!, porque se la rayaban, y bueno eran una serie de situaciones que se presentaron que todo este problema fue incluso a dar hasta la dirección y hasta los padres de familia, entonces son situaciones que si no sabes controlar, si no sabes imponer ¡eh! el respeto, imponer ¡no! definitivamente los alumnos se salen de control, en otra ocasión también le gritan a un maestro de educación física, -¡hey! - desde el tercer piso, siendo testigos el director, el subdirector, los profesores compañeros y los

propios alumnos, que — le grite estas, este tipo de palabras al maestro pues ya son situaciones que ya se salieron de control — aún cuándo ellos manifiesten que es parte de su pedagogía.” (021001-a).

La confianza en el alumno debe ser mediada con otras características desde este punto de vista, ya que el docente debe ante todo, según este mismo informante:

“...debe de ser amigo, sin caer en el amiguismo, es decir, puede brindarle una confianza extrema al alumno, pero sin dejar lógicamente que se lleguen a los extremos, que se llegue a un trato semejante al de sus compañeros, entonces el profesor debe ser amigable, debe ser creativo, debe de poseer también cualidades, digamos aparte de la creatividad debe de tener sentido del humor, no debe ser neurótico, porque en muchas, en muchas ocasiones eso es lo que hace que los alumnos le tengan aversión hacia la materia, ...que le guste su asignatura, que le guste enseñar.” (021001-a)

Estas cualidades se van a cristalizar en la capacidad del profesor para comunicarse satisfactoria y productivamente desde un punto de vista académico con sus alumnos, pues a decir de una maestra, el profesor de secundaria debe ser:

“...un buen comunicador, ser un buen psicólogo.

P. *¿En que sentido?*

R. *En la manera como tratar a los alumnos, en como guiarlos en sus problemas de aprendizaje, tolerante, respetuosos de las ideas de los muchachos, abierto a que propongan.” (041001-a).*

Otra maestra orientadora resume esta cualidad:

“Un buen docente es aquel que, se entrega totalmente a su profesión, el que nunca esta quejándose de sus alumnos, de su misma labor, que llega siempre contento a pesar de los problemas, ... un buen docente es concientizarse de lo que esta haciendo, pero que sobre todo acepte a las personas, se relacione con las personas, ...yo creo que sacar adelante a los alumnos es lo máximo, algunos alumnos nos lo dicen cuándo algo les gusta, llegan y nos lo recuerdan y nos recuerdan como buenos maestros y eso es lo más satisfactorio que puede haber, desde poner el ejemplo, debemos de poner el ejemplo, en todos los aspectos...” (221101).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El normalista en resumen valora como aspectos importantes en la formación y práctica docente en la escuela secundaria los siguientes atributos que forman parte de la personalidad del docente: la empatía, la responsabilidad, el gusto, la creatividad y la presencia física agradable. Consideran que esto es difícil de adquirir y que en su caso es producto de su vocación innata previa a sus estudios normalistas y/o que son producto de la misma. De alguna manera en esta versión esta dándose una justificación a esta formación escolarizada, de donde se supone emergen o solidifican estos rasgos. No desdeñan la posibilidad remota de adquirirlos en la práctica, siempre y cuándo el docente sea conciente de sus problemáticas nuevamente. Aún cuándo en general tienen respeto a los universitarios que han sabido amoldarse a las circunstancias y desafíos que les impone el ser docentes de escuela secundaria y que han sabido como desarrollar las características, (aunque algunos ya las traen según testimonios), consideran difícil su adquisición. También cuestionan a algunos egresados de las normales que no poseen o no desarrollaron éstas, pues se equivocaron de profesión según los informantes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 6.
SINOPSIS Y
REFLEXIONES
FINALES.

En este apartado intentamos realizar una síntesis de las representaciones sociales de los profesores de secundaria universitarios y normalistas respecto al objeto que nos ocupa, en este sentido se procura recuperar la intención ideal de este enfoque que considera que las condiciones sociales de existencia cotidiana son esenciales en la interpretación y comprensión de las mismas, pues son estas condiciones las que las generan y legitiman constantemente, como ya ha sido apuntado y expresado claramente por Moscovici, Jodelet, Ibáñez y otros teóricos de esta teoría.

En esta síntesis pretendemos dar cuenta de la manera más holística posible de dichas representaciones, integrando los diversos aspectos que se han tratado en los capítulos anteriores y señalando sus posibles interrelaciones, de manera que se pueda establecer una lógica entre ellos y así poder comprender más cabalmente a estos actores y a su contexto social donde desarrollan su vida cotidiana.

Para desarrollar este capítulo, hablaremos en primera instancia del significado que para los actores tiene la formación docente, pues ha sido ésta una de nuestras principales preocupaciones, sin embargo hay que recordar que dichas representaciones no se desligan en ningún momento de la práctica que desarrollan estos actores; en segunda, haremos un recorrido por sus actitudes e información hacia los diferentes saberes y cualidades que se han extraído como categorías de análisis, intentando una reconstrucción lógica de las mismas, en la cual los elementos adquieren diferentes niveles de significancia en virtud de sus condiciones sociolaborales y de los problemas a los que se enfrentan en su práctica docente. Consideramos que solo de esta manera se puede dar una visión no fragmentada y por tanto más dialéctica de la realidad que tratamos de comprender. También se realizarán una serie de recomendaciones que puedan ser empleadas como guía para los futuros programas de formación de docentes de secundaria en ejercicio, con las obvias limitaciones que el estudio tiene y que se irán también mencionando.

6.1. La formación docente escolarizada: más villana que heroica.

Las representaciones que se gestan en torno a la formación docente en estos dos tipos de actores de la escuela secundaria, oscilan entre cuatro grandes ejes: por un lado se considera que es prioritariamente producto de la experiencia y por el otro que es un producto de la escuela; en segundo lugar, tenemos que dentro de esta versión, la formación docente escolarizada es cuestionada notablemente por un lado y por el otro, no se entiende como puede darse dicha formación si no es por estas vías, particularmente cuándo se habla de la formación inicial. Por supuesto las diferencias que existen en las versiones aquí acotadas tienen que ver con las historias profesionales de estos actores y con las condiciones de su práctica docente, así, aunque en algunos aspectos coinciden, en este caso se denotan diferencias sustanciales que condensan de alguna manera en este apartado, las representaciones anteriormente descritas.

Por una parte tenemos a los profesores universitarios, que dada su inserción espontánea en la docencia en este nivel y no necesariamente planeada como un proyecto de vida, se ven envueltos en un mundo inesperado donde, como ya analizamos en el capítulo anterior, se requieren múltiples habilidades para poder realizar la función de enseñanza y que sus alumnos logren los aprendizajes, además de que el tipo de alumnos (adolescentes, posmodernos, pobres y urbanos), dificulta más este trabajo, a lo que se aúna la excesiva cantidad de trabajo y los insuficientes e inequitativos salarios y prestaciones entre otros elementos rescatables. En este sentido, como ya se vio antes, el universitario valora más la experiencia derivada de la práctica (siempre y cuándo se reflexione y sirva para mejorar y no para acomodarse, que es el caso de la mayoría de los profesores de secundaria según los entrevistados mismos). Dicha experiencia, es lo que va a darle al profesor universitario la formación como docente, a decir de uno de estos sujetos, la formación docente es:

"...la experiencia que tienes y que vas adquiriendo. Desde el momento en que entras tú a dar clase, vas adquiriendo el espacio en las funciones docente, también parte de la formación docente son los conocimientos que adquiriste. Y el otro es él, las formas como vas a transmitir el conocimiento.

P: ¿Cómo se adquiere la formación docente?

R: Yo creo que por la experiencia, con experiencia, y con disposición.

P: ¿Y la experiencia o la disposición se puede adquirir?

R: Hijos... sí se puede adquirir pero se tiene que tener la iniciativa y creo que estamos hablando de lo mismo, o sea disposición también quiere decir iniciativa, porque no todos los que entran tienen disposición, o sea, en la escuela que ahorita yo estoy, por ejemplo hay dos docentes del Colegio de Bachilleres hay uno que ya tiene años trabajando en el Colegio de Bachilleres y como docente hay mucho que desear y, o sea, a él le consiguieron horas porque supuestamente tiene disposición, pero no hace nada y el otro se ve en contraste, trabaja en la UAM es muy dinámico, no solamente se mete en el rollo de la clase, saca a sus alumnos a un patio y luego de repente hace torneos de fútbol, es otro rollo el chavo. Y él se mueve como docente..." (241001-b)

Dentro de esta visión, la formación no solo se adquiere con la experiencia, sino que es la experiencia misma, pero se liga inexorablemente con la disposición del docente, esto implica que sólo quien tienen esa disposición puede tener la mencionada formación, cabe destacar en este comentario que el entrevistado menciona exclusivamente como ejemplos de lo que es el logro o no de ésta, a dos profesores de extracción no normalista, los cuáles no aparecen en este discurso y en general así ocurre con los testimonios de este grupo de profesores, y es que hacer alusión a ellos implicaría concederles el privilegio de poseer una formación docente escolarizada que los universitarios no han tenido y que los colocaría en una desventaja en términos competitivos por el logro de ser el mejor docente. Otro testimonio que corrobora lo anterior nos lo proporciona un directivo quién afirma que la formación docente se aprende:

"...no tan sólo en el centro de trabajo, yo creo que aprendes más de la vida, mucho más que en la escuela" (241001-c)

También se considera que la socialización es una forma privilegiada para formarse, como afirma un jefe de enseñanza cuándo afirma que las cualidades o características de un buen docente se van a:

"...ir construyendo al interior de una interacción, no se puede leer en un libro, no se puede leer en un texto, no se pueden consultar en Internet, ni en una biblioteca, porque muchas de las consultas y de los acercamientos que hace el profesor hacia nuevas formas es a través de lectura y observación y no es así, tiene que desarrollarse en la acción, con otros compañeros, en diálogo, en la interacción con otros, en el intercambio, porque también colectivamente se aprende ... Y también se educan y también se pulen situaciones que haya al interior; ...se pueden corregir colectivamente, por ejemplo, ¿tú por que repruebas compañero?, ¿tu compañera por que repruebas?, tú compañero, ¿cómo enseñas?, ¿por qué tú no tienes reprobados?, ¿por qué tú nunca tienes problemas con tus alumnos?, ¿por qué a ti te quieren mucho tus alumnos?, ¿por qué a ti te estima mucho tu director?, ¿por qué siempre habla bien de tu directora?.. Esto solo se puede vivir en el conjunto, en el colectivo, en el intercambio." (271001)

Sin embargo, dentro de este grupo de profesores se considera que la formación docente es un proceso continuo y consciente, tal como lo afirman los teóricos de este fenómeno, pues se valoran entre ellos los cursos y diversos eventos de carácter académico que les permitan resolver sus problemas cotidianos en el aula, tal como se demuestra en este comentario de un directivo que deplora el poco interés existente entre los docentes por esta opción de superación:

"...en ese lapso, de Julio y Agosto no son vacaciones para nosotros, es un receso, entonces si deberíamos tomar cursos, cuándo menos uno, pero los compañeros se sienten muy afectados, a veces les digo que -bueno, tómense uno los sábados-, pero no quieren, te repito, el que la quiere seguir haciendo en la carrera de maestro allí si tienes que sacrificar sábados e inclusive hasta domingos ... y luego se hace (un) círculo de estudio con los compañeros que están tomando los cursos, pero no les toquen el sábado porque es sagrado para ellos, yo siento que si sea importante, que si sean obligatorios..." (131101).

Se considera en este grupo de entrevistados que una fuerte carencia de los profesores de secundaria es en cuestiones de la disciplina misma que imparten, pues hay fuertes deficiencias en su manejo, como dice una informante respecto al manejo teórico de la asignatura:

"...siento que debe tener muy claros los conceptos, porque si nosotros no lo tenemos claros, vamos a confundir al chico más de lo que está, ...y yo digo que el acceder a otros medios, de lectura,... el estar actualizado en su materia, por ejemplo hay muchas revistas científicas que podemos acudir a ellas y estar siempre tratando de leer ... (051001-a)

Un profesor de Español con formación híbrida, pues es a la vez normalista y universitario, considera que en su asignatura estas carencias son alarmantes, pues según sus propias palabras:

"...parece ser que Español es así como, -pues si no sirves para otra cosa aunque sea da Español-. Porque leer y escribir cualquiera sabe, si el conserje tuviera un título, también lo pudieran poner de maestro de Español. Vemos una carencia espantosa por parte de los profesores de Español que hacen su gran esfuerzo pero que terminan usando lo que Dios les da a entender, a veces no tienen ni siquiera el hábito de la lectura, a veces tienen que dar el Quijote en tercero de secundaria y nunca en su vida lo han leído, o tienen que dar los Bandidos de Río frío y nunca lo han leído, tienen que hablar de las obras de Shakespeare y ni el nombre pronunciar saben." (021001-b).

Ahora bien, se cree que estas carencias pudieran ser eventualmente subsanadas por medio de cursos de actualización, sin embargo la percepción que se tiene acerca del funcionamiento de estos eventos es también cuestionada, pues se considera que se asiste a ellos por conveniencia o por obligación, así por ejemplo el mismo directivo cuestiona a los que ya poseen una plaza y a aquellos que solo asisten a los cursos por una cuestión burocrática de ascenso escalafonario o en la carrera magisterial:

"...yo les comentaba a los maestros,- oye si tu ya tienes tu plaza, tú ya puedes seguir actualizando-... a la mayoría no les interesa y dicen -¿para qué?, yo ya me actualicé-... algunos sí se siguen preparando porque aspiran a lo que es la carrera magisterial...(131101)

Otro maestro insiste en este aspecto al afirmar que los maestros se pueden formar de manera continuada en estos cursos, y que los docentes sólo están dispuestos a:

"Acudir a los cursos, pero siempre y cuándo estén dentro de su horario de trabajo." (270901)

Los posgrados son una opción buscada por algunos de estos sujetos en particular (no por todos los universitarios), y se concibe a la maestría en particular como una de las mejores vías para suplir las carencias que se poseen como profesores

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

u orientadores, tal es el caso de una psicóloga que plantea como ingresó a la maestría:

"...porque me sentía perdida en el departamento de orientación, me sentía desubicada, de hecho yo contemplaba realizar una Maestría, pero en Psicología, porque a mí es lo que me gusta, ...entonces yo buscaba una orientación, en un inicio fue eso, como algo que me permitiera ubicarme dentro de mi labor en la secundaria, algo que me permitiera un análisis y una reflexión de lo que yo estoy haciendo en secundaria, vamos que me dijera vas bien, o hay estas otras situaciones que no habías contemplado, contéplalas, o ¿sabes que? Regrésate" (021001-C)

Aunque ella misma aclara posteriormente que sí al inicio esa era su pretensión, ya al avanzar en los estudios de posgrado su visión se modificó y el análisis de las prácticas laborales y la elaboración y puesta en consideración de propuestas de mejora en la escuela pasaron a formar su prioridad principal; esto es, pasó en su interés de buscar respuestas a sus incertidumbres laborales a cuestionar y diagnosticar situaciones. Sin embargo, e independientemente de lo anterior y de que se considere como la mejor alternativa al problema de la formación continua, un director afirma que el posgrado es una oportunidad de formación vedada para la gran mayoría de los profesores de este nivel, pues desde su percepción, derivada de un diagnóstico elaborado en su escuela:

"...de los 70 maestros que están allí solamente el siete por ciento está titulado, sea universitario o normalista, la mayoría son de carrera truncada al sexto semestre, tendría una carta de pasante y con eso entran a trabajar y ya no siguen estudiando, o ya no quieren titularse, entonces para acceder a un posgrado ya es una limitante..." (131101)

Así pues, para el universitario la formación docente se puede adquirir ciertamente por vías de educación formal, pero siempre y cuándo exista el deseo de superación, y no que se asistan a eventos académicos como los cursos por una cuestión pragmática que es lo que ocurre en la mayoría de las ocasiones según ellos, o bien, que de hecho no ocurre esta asistencia, pues los maestros de secundaria se han visto tan explotados que no tienen tiempo o en el caso opuesto y más comentado, no quieren asistir a ellos. Además se visualiza a la experiencia como la más importante fuente de la formación, a la cual se articula la integración

o compartimiento de las experiencias (que se señala que no ocurre) y el imprescindible deseo o disposición de mejorar.

Los maestros normalistas consideran por su parte que la formación docente se puede entender en una primera aproximación como:

"...La preparación que debe tener un estudiante que va a enseñar un programa educativo específico ...debe rendir un perfil técnico, pedagógico mediante un diseño curricular que realmente responda a las expectativas que se generan dentro de una escuela secundaria." (271101)

Se infiere de este testimonio que el profesor de escuela secundaria para considerarse formado, debe poseer conocimientos psicopedagógicos adecuados a este nivel, otra profesora coincide en cuanto que afirma que la formación docente incluye:

"...todas las habilidades, capacidades, destrezas, pues todo lo que nos dan, todo lo que nos imprimen los formadores ...formación se me hace ir dando elementos a ese ser para que sea mejor..." (231001-b)

Es de notar en esta declaración la visión pasiva que se tiene del proceso de formación, donde este es producto de una acto externo en el que el profesor sería una especie de materia prima a la que hay que moldear o incluso con una percepción receptiva de vasija vacía que hay que rellenar con esos conocimientos y habilidades. Dentro de esta perspectiva un tanto pasiva encontramos también el testimonio de una profesora que afirma que:

"...podría ser una disciplina que se adquiere. A través de un estudio de un método, eso sería una formación..." (031001-a)

Una profesora reafirma la importancia de los conocimientos psicopedagógicos en la formación docente al afirmar que esta es:

"...toda la preparación que llevas, pedagógica, psicológica, científica, es toda una gama de conocimientos. psicológicos ...porque hay que conocer al adolescente y los cambios que está sufriendo, sociológicos porque la misma sociedad hace que los cambios se den dentro de su vida escolar y pedagógicos bueno porque te tienes que actualizar, tienes que prepararte pedagógicamente..." (041001-a)

Así, se define que es importante para lograr o tener una formación docente la posesión de conocimientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, esto último queda vagamente construido en la opinión de esta maestra, pero es importante destacar cómo en estas últimas declaraciones los actores se manifiestan abiertamente por una formación más bien escolarizada.

Sin embargo, existen otros profesores normalistas que sin dejar de considerar importante la formación escolarizada recibida inicialmente, también creen, por una parte que esta no es la única manera ni el único momento en que se forma al docente, sino que se debe estar actualizando constantemente y por otro lado que no es la única vía o manera de formarse, pues la práctica también puede, si se reflexiona, constituirse como un importante y hasta esencial camino para ello, así por ejemplo la declaración de un maestro en este sentido es importante, pues dice que este fenómeno:

"...hay que verlo desde dos puntos de vista, primero la que adquieres en una institución como ésta. Hay una formación porque te están capacitando para que puedas laborar en una institución media, digamos en la secundaria, ... pero la formación docente no acaba aquí, la formación docente, traspasa la institución misma, esa formación debe de darse continuamente de manera permanente, entonces pues imagínate que saliendo de aquí y enfrentar otras nuevas situaciones en una secundaria no siguieras capacitándote, simple y sencillamente quedarías con todo y tu saber en la obsolescencia, ...entonces la formación del docente debe ser continua, debe ser permanente, reiterativa..." (021001-a)

En efecto, aquí podemos evidenciar como la formación basada en el conocimiento psicopedagógico sigue siendo considerada como esencial para el docente, y que debe ser continuada en otros momentos e instituciones; una percepción similar en cuanto a la preponderancia del conocimiento científico en la formación, pero que traslada su indagación y aprendizaje a un proceso autogestivo y autodidacta básicamente es la de un profesor orientador que nos afirma que:

"...la formación docente no es otra cosa más que integrar a la personalidad una serie de elementos que van a servir para la práctica docente, o sea, la práctica de la enseñanza aprendizaje, pero ¿cómo se logra?, pues de dos maneras: de una manera sistemática en las instituciones o de una manera

asistemática por el autoconocimiento, que es la propagación en cursos, que se compre uno libros, pero sobre todo, nos ayuda mucho el análisis de nuestro propio papel en nuestra práctica docente, ahí sacamos conclusiones. La reflexión de nuestra práctica nos hace sacar conclusiones que no vienen de las instituciones, si no que las hace uno a base de la experiencia ¿no?" (051001-b).

En esta declaración observamos como se concibe este fenómeno como un producto construido multireferencialmente, que inicia desde la formación normalista, que pasa por cursos de actualización y se refuerza con lecturas autodidactas, pero en donde la reflexión compartida y la experiencia juegan una papel importante según este actor, pues en el análisis y socialización de experiencias radica una fuente fundamental de este proceso. Aquí es importante recalcar esto último pues vuelve a poner el señalamiento en la cuestión de la reflexión constante del maestro acerca de su quehacer cotidiano y de los problemas a los que se enfrenta en él y que a decir de este testimonio y otros más, no se encuentran necesariamente en las instituciones o en los libros, incluso otra entrevistada, profesora de Matemáticas, afirma que:

"...yo tenía la idea bien marcada ...de que la formación docente era (se daba en) aquellas personas egresadas de una normal, por que teníamos una formación, por que teníamos una didáctica, que manejamos contenidos, que estamos preparados para trabajar en una escuela o en un grupo con alumnos, pero hoy en día, con mi experiencia, me he topado con personas que no precisamente tienen una formación docente y que son muy buenos, o sea, ya trabajando en el aula con los alumnos y son buenos." (231001-a)

Más adelante esta misma entrevistada afirma que este éxito como profesora de aquellos egresados de otras instituciones se debe más bien a lo que ya hemos comentado antes, la actitud, el gusto por la docencia, en donde la experiencia es importante si se reflexiona y sirve para mejorar constantemente.

Los cursos son frecuentemente comentados como una de las formas predominantes con las que se puede lograr una continuidad en la formación del docente de escuelas secundarias, una maestra que ha ocupado cargos de dirección afirma que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"...veo que a los maestros les falla algo y ahí se quedan y cuándo he trabajado de directiva, procuro impulsar a los maestros y si tienen una necesidad que se vayan a un curso, no nada más que se queden en preguntar o investigar, porque es muy importante que no se queden con lo que aprendieron" (161001-a)

Otro testimonio que corrobora esta necesidad, pero que cuestiona la efectividad de los cursos recibidos es el de una maestra que aunque considera la existencia de un departamento de actualización para el docente,, los cursos que allí se programan:

"...esa actualización viene a ser lo mismo de lo mismo, nada más cambia la estructura, de que -ahora ya no se dice objetivo, ahora se llama propósito, bueno ahora se llama objetivo específico, bueno ahora los objetivos no los quiero, aquí van a ir al final, ahora los tiempos van así, o sea, eso es estructura pero no hay, un valor de formación de personas, muchas vamos porque nada más tenemos que asistir a fuerzas y por la asistencia, pero nos vamos defraudadas de que no existe algo nuevo; algo que siquiera nos dé tips o dinámicas, técnicas grupales para que el muchacho esté movilizado para el conocimiento pero dentro de un aula, no cuestiones idealistas, ...no precisamente recetas pero si estrategias, que muchos maestros que están en las aulas están instrumentando pero nadie les hace caso y se quedan en esas aulas y se quedan en ese conocimiento de maestros..." (031001-a).

Además de la necesidad de asistir a cursos, se aprecia, que existe un desencanto por los mismos, pues se tratan cuestiones alejadas de las necesidades y realidades de la práctica del docente, pero aún más, se asiste por obligación o por una necesidad para la promoción laboral. Un informante asegura que los maestros asisten a los cursos porque:

"... es una obligación tomarlos, ...yo me inscribí, participé, pero dieron un curso ¿hijole!, de los más chafita que se puede ver. Los maestros lo único que hacían era pelearse, los que pertenecen al sindicato iban y decían al sindicato todo lo ocurrido y bueno ¿esto que tiene que ver con el curso que tomé? y dije -sí así están los cursos como estarán los demás-, acuden por obligación, la obligación es porque quieren quedarse, porque quieren estar en un nivel más alto, porque quieren ganar más dinero..." (221101).

También, al respecto se afirma que las condiciones laborales son un impedimento en cualquier caso para este proceso que implica la asistencia a cursos, pues:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"...un docente que trabaja 42 horas ¿a que hora va a ir a una escuela a prepararse?, entonces con lecturas, con talleres bien dirigidos, porque yo también siento que los talleres que nos dan son improvisados, nos vamos con las mismas lagunas con las que llegamos, hacemos lo que creemos pero no hay una guía, no hay una persona que tenga conocimiento..." (270901). Otro informante corrobora esa dificultad, "...algunos profesores trabajan doble turno, salen desde temprano de su casa y llegan hasta en la noche, ya su familia casi ni los conoce, entonces hablar de una capacitación específica yo lo veo muy difícil, que claro que habrá profesores que si sientan el interés y también tengan las posibilidades de hacerlo y en ese caso, creo que se podría ir solucionando siempre y cuándo la SEP también implementara algún programa de apoyo a los docentes" (021001-a)."

Ahora bien, según algunos participantes que han tenido la experiencia de ser conductores de los citados cursos, manifiestan que la actitud de los docentes a los mismos, no son precisamente de colaboración y humildad al conocimiento, sino lo contrario, pues la soberbia, o el desinterés debido a la obligatoriedad entre otras, son las que campean en ellos:

"...toman la actitud de ¿porqué estamos aquí?, ¿quién eres tú para decirme las cosas?, te empiezan a cuestionar de cuál es tu formación, tu preparación, para ellos es muy importante sabería y así te ven si sabes o no sabes; entonces siempre la actitud de estar checando ...llegan la mayoría de las ocasiones (con la actitud de) -yo vengo por mis puntos y no me importa lo que tu digas... y toman esa posición de no tomar en cuenta lo que se está haciendo ... siempre su actitud es así como de (que lo que) tu me digas no me va a servir ...a lo mejor es por la carga de trabajo, ...yo pienso que los maestros después de dos turnos de trabajo, pues es muy pesado y luego llegar a uno tercero donde supuestamente también van a trabajar pues les cuesta mucho; luego también hay otros cursos que se implementan los sábados, para algunos son muy pesados porque empiezan desde las ocho y terminan hasta las doce. Entonces ahí también los maestros como que llegan con la misma idea, nada más pasar ...y los maestros que van de asesores como que no van dispuestos y como que se pierde la idea de que pues el curso es para ayudar ... pero también hay maestros que nada más tienen un turno y van a asesoría y tampoco, y después de comer, llegan con sueño y no se que sucede, como que ya es algo natural del maestro, siempre hay un pretexto, si tengo un turno pues ya llevo cansado y con sueño y si tengo dos turnos llevo al otro igual, los sábados lo mismo..." (231001-b)

Estas actitudes de los maestros hacia los cursos de actualización y capacitación que son descritas parecen ser interpretadas por las condiciones laborales de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

explotación en gran medida, pero también por la soberbia, la anomia, la plaza, la obligatoriedad de asistir, la mala calidad de los cursos y la necesidad de asistir por la promoción en carrera magisterial entre otras razones, pero escasamente ocurre que los profesores de escuela secundaria asistan a ellos por deseos de superación, de formación continua.

Las representaciones de los profesores normalistas acerca de la formación docente se orientan principalmente a su adquisición no sólo inicial (ellos fueron formados en la licenciatura como profesores), sino permanentemente de conocimientos psicopedagógicos que sean útiles a su labor cotidiana (las condiciones reales de trabajo se alejan en gran medida de las teorías), a través de lecturas, pero prioritariamente con cursos que de todas maneras son cuestionados por su deficiente calidad, el ambiente poco productivo en el que se desarrollan, por las actitudes de los docentes (nuevamente la actitud sale a relucir y por tanto la necesidad de concientización al docente) de soberbia o de apatía, que se deben o explican por la sobreexplotación, la imposición de asistencia a los mismos, por la carrera magisterial y por la anomia docente. También se considera la experiencia reflexionada como una fuente importante, pero se prioriza en lo general la necesidad de buenos cursos en los que se requiere que se socialicen las experiencias y los conocimientos científicos que se adecuan a las realidades. La teoría es cuestionada por su separación de la práctica, así, aunque se considera importante, solo lo es si se contextualiza a las condiciones particulares del trabajo en la escuela secundaria.

6.2. Saberes y cualidades pertinentes para la formación y práctica docente en la escuela secundaria: una reconstrucción necesaria.

6.2.1. Condiciones sociolaborales generales en las escuelas secundarias del Distrito Federal.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al enfrentarnos al problema de la reconstrucción sintética de las representaciones de los profesores normalistas y universitarios en torno a este objeto, nos damos cuenta de que es necesario hacer nuevamente una separación de los mismos ya que ambos no solo piensan, sino como es obvio desde esta teoría, viven condiciones sociolaborales y de formación profesional distintas que les han marcado en la generación de estas representaciones; sin embargo hay que aclarar también que muchas de estas condiciones y de estas actitudes, imágenes e información son compartidas, pues finalmente comparten espacios comunes en sus sitios de trabajo que aunque con sus especificidades, contienen denominadores comunes.

En este sentido, a manera de resumen, podemos afirmar que los profesores de educación secundaria en general, comparten una serie de características como son:

- Salarios bajos, que les promueve a la búsqueda constante de otros ingresos dentro o fuera del magisterio, lo que ocasiona que se saturan de horas clase, cuándo de seguir siendo docente se trata, aún en diferentes instituciones, de diferentes niveles y en el peor de los casos, con asignaturas distintas, o en el mejor, en la misma escuela poseer el tope de 42 horas de nombramiento, siendo la gran mayoría de ellas de clase, excepciones hechas. Por supuesto que este hecho condiciona en gran medida el uso del tiempo libre del que se dispone, que finalmente no es mucho, pues los tiempos invertidos en traslados, comidas y aseo personal, dejan muy poco para el estudio y la superación profesional, amén de otras actividades necesarias que incluyen la convivencia familiar o social. Evidentemente que esto provoca niveles deficientes en cuanto a la dedicación para la preparación de las clases y a la evaluación misma, que seguramente repercutirá en las formas de enseñanza y niveles de aprendizaje de los alumnos.
- Otro aspecto que comparten ambos grupos es la sobrecarga de trabajo que se les asigna, ya que independientemente de las labores derivadas de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

su función docente esencial, están una serie de trabajos extras que se tienen que desarrollar como parte de las actividades que deben ser realizadas en la rutina cotidiana, desde colaborar a la vigilancia de los alumnos a la hora de entrada y salida, hasta las de estar a cargo de la organización y desarrollo adecuados de eventos festivos o concursos, todo lo cual contribuye a reducir aún más el tiempo que tienen para estar a cargo de sus grupos o bien de superarse profesionalmente. Por otra parte, pero dentro de este mismo aspecto, está el hecho de que se designen labores administrativas consistentes en el llenado de listas, formatos, machotes, obtención de promedios, etc, lo cual considerando la cantidad de alumnos que tienen, resulta ser una tarea por demás absorbente.

- Es en estos sentidos que hemos considerado que entre los docentes de la escuela secundaria, según testimonios vertidos, existe una tendencia al ritualismo y a la anomia, el primero porque se trata de cumplir con las labores asignadas de manera desapegada, sin siquiera convencimiento ni protesta, se burocratiza el trabajo en este sentido, se convierte en un ritual irreflexivo y obligatorio, y por tanto tortuoso y enajenante. De ahí se deriva que exista una desvaloración de las normas y roles desempeñados, lo que en definitiva lleva a una actitud anómica. Este es el caso de muchos de los profesores, pues según los testimonios, esto no es generalizable, sin embargo sí muy extendido entre ellos.
- Se tiene la percepción de que el profesor no es, no se siente a sí mismo, ni se percibe socialmente como un profesional, pues siempre se le están asignando tareas inapropiadas para su formación; la labor del docente es percibida socialmente como una profesión de segunda clase que se manifiesta en la frase "aunque sea de maestro", repetida por nuestro informantes en un sentido deslegitimador no solo por parte de los sujetos exteriores a la escuela y la docencia, sino de sus mismos integrantes, en particular de los universitarios que no tuvieron otras opciones de desarrollo laboral y que se orientaron por esta ocupación como una salida digna al desempleo profesional existente y que finalmente lo único que ha traído es

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

una descalificación del trabajo docente que se ve envuelto en la sospecha del semiprofesionalismo o en la franca desprofesionalización (desde el punto de vista de las autoridades educativas en particular).

- ✓ Un aspecto que se convierte en uno de los más importantes a mencionar como condicionante de la práctica y formación del docente de secundaria en México, es el trabajo que se desarrolla con los alumnos, en efecto, los alumnos de este nivel como ya se han descrito, presentan rasgos posmodernos, son pobres en su mayoría y son urbanos, lo que acarrea características distintivas entre ellos que generan ambientes de trabajo específicos. Los alumnos difícilmente en este contexto y con tales características, presentan interés por las clases y los aspectos académicos. El docente entonces se enfrenta a una situación más o menos general de desinterés, apatía y hasta rebeldía a las actividades propuestas, lo que se agrega al deseo, por parte de ellos de llevar a la escuela la cultura de la calle o de sus pares con los que conviven. (McIaren.1996). Si a eso agregamos que la escuela en México parece haber dejado de percibirse como un factor de movilidad social, la cuestión se torna aún más compleja. Ante esto el maestro percibe que trabajar con estas condiciones no es fácil y que se requieren características, saberes y cualidades personales muy especiales, las cuáles comentaremos más adelante, aunque ya se han tratado.
- ✓ La escuela secundaria por otra parte, parece, desde el punto de vista de los informantes, mismos que coinciden con las observaciones hechas por diversos autores (Hargreaves. 2000; Sandoval; 2000), estar enfrascada en una obsesión por mantener todo en orden, bajo control. Esta obsesión condiciona las actividades áulicas que se deben caracterizar por el silencio, la pasividad, obediencia y la repetición de contenidos, negándose con esto las posibilidades de implementar estrategias de enseñanza novedosas, pues se visualizan como contrarias al orden escolar. Además los horarios rígidos, las bardas y alambradas, las rejas en las ventanas, la vigilancia de los prefectos, la orientación educativa como el espacio que asigna los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

castigos y sanciones diversas y otros elementos entre los cuáles se destaca el corte de pelo y el uniforme, han evidenciado esta situación de apego irrestricto a la norma, que por lógica restringe al maestro y al alumno, aunque cabe aclarar que muchos docentes entrevistados visualizan al control del grupo como una de las más grandes virtudes con las que cuenta un profesor de secundaria, sin embargo esto se ve desde dos ópticas distintas, por una parte aquellos que coinciden con la versión institucional ya señalada y aquellos que creen que esto se puede lograr cuando al alumno se le involucra en la toma de decisiones y se le convence de sus responsabilidades, además de que se le interesa por las actividades a desarrollar.

- Por otro lado y aun cuando no es un aspecto común, y sí diferenciador entre los actores informantes, y además con una importante repercusión en sus representaciones, está el hecho de que su formación profesional es obviamente distinta, pero que ella ha generado versiones diferentes de la práctica y formación necesaria para la docencia en la educación secundaria, pues los normalistas tuvieron una formación inicial con una buena dosis de saberes psicopedagógicos y de la disciplina que eligieron, mientras que los universitarios solo aprendieron lo último y no precisamente con la finalidad de que iban a usar este saber para emplearlo en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual genera una visión distinta del saber disciplinario también.

Estas condiciones que los profesores universitarios y normalistas comparten en la escuela secundaria del Distrito Federal, no dejan de ser una guía de análisis para otros posibles escenarios y contextos, pero además hay que señalar que los universitarios viven una serie de situaciones que los normalistas por el hecho de haber tenido esa formación inicial en la Escuela Normal Superior de México no tienen, y que esas características distintivas también promueven representaciones distintas con relación a los saberes y cualidades pertinentes para su formación y su práctica docente, como veremos a continuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6.2.2. Las representaciones del universitario.

El profesor universitario o en general, los profesores no normalistas, comparten en las escuelas secundarias del Distrito Federal una serie de situaciones sociolaborales de sobreexplotación y discriminatorias a su labor y a su formación profesional que condicionan sus formas de trabajo y sus representaciones al respecto del objeto que nos promueve. En efecto, según los testimonios ofrecidos tanto por miembros de este gremio como del otro, se admite que a este profesor, se le mantiene de inicio restringido con un número de horas clase bajas, menor a las 19 que los normalistas obtienen inicialmente como parte de su plaza por cursar su formación inicial; pero además, estas horas se pueden estancar por varios años y entonces este docente se ve en la necesidad de combinar su estancia en la secundaria con otras instituciones del mismo o diferente nivel. El universitario difícilmente accede a la basificación de sus horas, esto no quiere decir que no lo logre, pero que con relación al normalista, sufre más para lograrlo y mientras esto sucede, como interino, no posee los mismos derechos, pues está incapacitado legalmente según reglamentos internos, para participar en el ascenso vía escalafón vertical (a otro puesto, que de por sí en este nivel son escasos) o a la carrera magisterial (escalafón horizontal) que les permite en ambos casos, obtener un incremento considerable de ingresos.

Por otro lado, los nombramientos interinos a los que se ve sometido este profesor, le llevan constantemente a las angustias propias que tienen que ver con su inseguridad económica y con la solución de sus problemas básicos de existencia. A decir de algunos informantes, esta situación hace que este profesor se encuentre más dispuesto al apoyo a las autoridades y sus diversos programas, a la actualización y capacitación manifestada en cursos, e incluso a manifestar mayor interés y entusiasmo en las actividades cotidianas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, este profesor, dadas sus carencias psicopedagógicas derivadas de una formación profesional enfocada en su carrera específica y por tanto de no haber cursado la Normal Superior, y considerando que la experiencia docente para él es una importante fuente de aprendizaje, así como la observación y aprendizaje de modelos que trae desde su historia personal como alumno; o bien de los profesores exitosos en la escuela secundaria donde labora, manifiesta un orden lógico de representaciones sociales hacia los saberes y cualidades pertinentes a su formación y práctica docente adecuadas a estas condiciones de formación y vida.

Para el universitario lo esencial para ser un buen docente de escuela secundaria es tener una actitud positiva para ello, lo que implica ser tolerantes y humanos con los alumnos; para un orientador:

"...primero sería la actitud, y ya después de la actitud, yo creo que viene la intuición, y posteriormente la experiencia" (241001-b)

Por lo tanto, se debe, a la vez, tener gusto o vocación por la docencia, pues esto define su acción; estas características básicas son innatas según percepciones de algunos de ellos, en otros casos, que son la mayoría, se coincide en que se pueden desarrollar, pero que para ello, se necesita disposición de cambiar, de hacerlo, lo cual sólo se tiene si también se posee conciencia de la labor a desempeñar. La concientización así, asume un papel básico en el desarrollo de estas cualidades. Aunado a esta especie de virtud, se encuentran una serie de rasgos de la personalidad que resultan ser los idóneos para este trabajo en este nivel, pues repetimos, el hecho de que se labore con adolescentes ha definido en gran medida estas características: el docente de secundaria debe ser puntual, honesto, justo y equitativo, debe ser optimista, alegre y creativo, tener carácter firme, pero a la vez ser empático y afectivo, ser responsable y comprometido con su quehacer y con sus alumnos, en suma, ser humano. Es evidente que independientemente de la importancia que tienen estos rasgos, se observa que los universitarios al carecer de una formación psicopedagógica inicial, valoran aspectos que difícilmente pueden ser enseñados en una escuela o en cualquier

acto formal de educación, logrando con esto "legitimar" la utilidad relativa de estos saberes para la práctica docente en este nivel.

Para el profesor universitario la experiencia es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de su formación como docente, pues ella le permite crearse esquemas de pensamiento que le serán de utilidad en los momentos y espacios más pertinentes. "La práctica hace al maestro" es una frase recurrente entre estos actores, los cuáles, debido a sus carencias psicopedagógicas creen que finalmente es más importante tener práctica que estos otros saberes, siempre y cuándo la experiencia no se convierta en una rutina con la que el profesor se conforme y con la cual aprenda a sobrevivir sin mayor esfuerzo en la escuela secundaria. En efecto, se considera que en la mayoría de los casos, trátese de normalistas o universitarios, la práctica adquirida en los primeros años es la determinante para que éstos se formen actitudes rutinarias y fosilizadas que sólo permiten ir manteniendo la situación bajo un mínimo control, sin exigirse demasiado, rutinas que se repiten año tras año y que no se adaptan a las circunstancias que la novedad les trae; es por eso que piensan que este aspecto es muy importante, pero siempre y cuando el profesor sea un sujeto adaptable y abierto a los nuevos acontecimientos y saberes que ésta le proporciona, que se concientice con respecto a la riqueza que le implica tener nuevas experiencias y con ello nuevos saberes.

En virtud de que la intuición, considerada por una serie de autores ya citados como un saber que el docente emplea cotidianamente en su práctica para realizar improvisaciones adecuadas, percatarse sin palabras claras, de lo que ocurre en el grupo o la clase y otros aspectos más, se afirma que en virtud de que este saber proviene de la práctica conciente, abierta a la reflexión y aprendizaje constante, a la crítica y a la autocrítica, se constituye entonces este saber, la intuición en una resultante de lo anterior, por lo cual se antepone a otros aspectos más. Según un director universitario, el orden de saberes y cualidades está iniciado por la actitud, el conocimiento de la disciplina y continúa con:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"...La intuición, siguiendo, después el aspecto psicopedagógico, porque eso lo puedes retomar..." (131101)

Además, como una consecuencia de lo anterior, se supone según ambos actores, que el universitario maneja más los contenidos disciplinares que el normalista, por lo cual, en una especie de legitimación o de búsqueda de ventaja ante aquél otro actor, el universitario cree que el conocimiento amplio de la disciplina es un tercer aspecto a valorar en la práctica y la formación del docente de secundaria; de ahí se deriva el juicio que se forma en torno a la didáctica, la cual la percibe como un saber necesario, pero insuficiente y que de hecho se puede adquirir a través de la experiencia. Así, los conocimientos psicopedagógicos aparecerían en un cuarto sitio dentro de esta lógica del profesor universitario, el cual considera que sí es importante conocer en particular algo de técnicas didácticas y más aun, aspectos de la adolescencia, pero que aun así, no se garantiza un desempeño destacado en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues se percibe a estos conocimientos como alejados de las realidades que se viven cotidianamente, de ahí que la experiencia sea colocada antes que éste saber. De hecho existe en estas declaraciones una deslegitimación de los conocimientos que los normalistas han recibido en su formación inicial, pero es una deslegitimación que causa la competencia que se expresa por las mejores condiciones laborales dentro de este contexto, ya que, si el normalista las posee y no tiene ventajas en cuanto a la calidad de su desempeño docente sobre él (desde la percepción del universitario), entonces esto resulta en una situación de injusticia donde la petición es ¿por qué él si tiene las condiciones laborales mejores y yo no, si yo tengo el saber de la disciplina, las cualidades y la experiencia que son imprescindibles en este espacio?. La competencia se convierte así en un detonante de las representaciones sociales al respecto, estas diferencias discriminatorias que buscan la división y la lucha entre ambos actores, tienen repercusiones en tanto que dentro de este proceso de *formación en la práctica*, no existe socialización de saberes y cualidades, no hay intercambio de experiencias, pues según dicen ellos mismos, "el profesor es un ser solitario" que está en lucha más bien velada que abierta con su opositor por obtener con sus saberes y cualidades los mejores

beneficios, de ahí que se cuestione desde esta óptica el aspecto de que los normalistas posean una plaza, que, afirman los universitarios, los anquilosa, los hace confiados y ritualistas, más bien conformistas que dispuestos a superarse.

En suma, para los profesores universitarios de las escuelas secundarias, la formación del docente se da en la práctica, con la adquisición de conocimientos experienciales que desarrollen su intuición, sin embargo, reiteramos que lo esencial está prácticamente considerado como fuera de la posibilidad de desarrollarse en cualquier espacio formal, nos referimos a las cualidades personales y al don, gusto o vocación.

Por otro lado, se considera que los cursos de actualización y capacitación docente pueden ser una buena alternativa para lograr impulsar esta formación, nunca para sustituirla, sin embargo se cree que aunque existen este tipo de cursos, se pervierten de inicio, en la medida en que se contabilizan para los diversos escalafones mencionados, lo que ocasiona que los profesores asistan sólo por el interés, pero no con afán de superación (y eso en el caso de que asistan, pues, hay que decirlo así, los universitarios consideran que la mayoría de los profesores no asisten a ellos por comodidad, porque ya se consideran acabados en su formación); a pesar de esto, los asistentes se llevan pocos saberes y satisfacciones de ellos, pues se afirma que son de muy mala calidad y poco pertinentes y adecuados a las realidades que ellos viven en estos espacios, sin embargo se apreciarían cursos que versen sobre el adolescente, pues como ya dijimos antes, estos sujetos que se convierten en sus compañeros con los que conviven, son los que en general condicionan en gran medida sus percepciones de la formación y la práctica docente.

Para el universitario, las escuelas secundarias se encuentran plagadas de profesores que no se comprometen con sus alumnos, con la actualización y la constante superación profesional y magisterial, tanto normalistas como universitarios entran en esta caracterización, aunque siempre se tiende a juzgar más a los primeros. Para él la única forma de mejorar esta situación que repercute

en las prácticas docentes ritualistas, burocratizadas, enajenantes y anómicas, es la concientización del profesor, pues de inicio se considera que es un ser soberbio, que no quiere cambiar porque cree que todo lo hace bien o porque definitivamente se ha acomodado a las circunstancias con sus rutinas y le es incómodo pensar en modificar para mejorar. Se visualiza que la humildad para aceptar la crítica y el fomento de la autocritica son esenciales en una constante formación de este sujeto, pues se afirma que no quieren darse cuenta de que están trabajando con seres humanos y que están educándolos, de ahí que se pueda inferir que cualquier programa de formación docente continua en estos niveles, pueda considerar esta posibilidad de comenzar por las actitudes y no por los conocimientos racional instrumentales que las ciencias de la educación están convencidas que resolverán los problemas educativos.

Realizando un esfuerzo en el cual se pueda contrastar la teoría que en este documento se ha desarrollado con relación a los enfoques de la formación docente y lo que anteriormente se ha presentado como las representaciones del universitario acerca de los saberes y cualidades pertinentes a su formación y práctica docente en la escuela secundaria, podemos afirmar que de hecho ninguno de estos enfoques se adecua a la formación de este tipo de profesor, pues de hecho no fue educado para realizar tal labor en la institución de procedencia original y si acaso, forzando las situaciones, los únicos enfoques que tienen que ver con su práctica y formación son el tradicional y el del profesional reflexivo, ya que el enfoque racional técnico, es desdeñado por estos actores como una forma de justificar las carencias psicopedagógicas de su formación inicial, aunque frecuentemente señalan la necesidad de leer autodidactamente o de acudir a cursos de actualización en ciertas temáticas que les parecen básicas como los del conocimiento del adolescente o didácticas especiales, pero como ya se vio, esto no es lo esencial en sus representaciones; en cambio, la práctica concientizada, que repercute en un saber experiencial y eventualmmente intuitivo es ampliamente reconocido, aunque no prioritario. En este sentido, por creer que se forman en la práctica y porque suponen que el amplio manejo de la materia a enseñar son importantes, es como se puede inferir que su formación es más bien

tradicional, aunque su práctica no necesariamente se circunscriba a este modelo, pues como hemos anotado, es posible que el universitario aprenda de los demás colegas profesores, formas de trabajo que se salen de este molde.

Con relación al enfoque del profesor como un profesional reflexivo que debe realizar una investigación con, desde y para el profesorado en una constante interrelación de la teoría y la práctica para mejorar los procesos áulicos, el universitario lo reduce a la necesidad de concientización más que de investigación sistemática y rigurosa de la práctica que considera como rutinizada, lo cual daría como consecuencia a la intuición que desarrollan con dicha experiencia razonada. Con referencia al enfoque crítico de hecho es prácticamente desconocido y no empleado por ninguno de los actores entrevistados.

Así, queda claro que en este caso, la formación del docente universitario de escuela secundaria, esta huérfana de enfoque y de sentido, ningún enfoque se emplea (ni siquiera mínimamente) para resolver esta cuestión de carencias de formación inicial o permanente, y mucho menos, que resulta ser lo mas importante, se apega a las necesidades sentidas por estos actores en su práctica cotidiana de la docencia, la cual deja entrever una serie de problemáticas y necesidades que ningún programa de formación aborda para su solución, por lo cual en todo caso serían insuficientes cualquiera de dichos enfoques e incluso programas para subsanar esta situación, ya que la vocación y lo que ella implica, así como los rasgos de personalidad idóneos para ser maestro de secundaria que ellos priorizan como cualidades fundamentales, están ausentes de ellos.

6.2.3. Las representaciones del normalista.

Los maestros que egresan de las escuelas normales, en particular de la superior, han contado hasta el momento con ciertos derechos que se han ejercido y les han permitido realizar sus estudios con ciertas perspectivas de seguridad y con

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

seguridad de perspectivas, ya que al egresado, aún antes de obtener su título se le asignan cerca de 19 horas de nombramiento ya sea de base o cuándo menos basificable. Esto en el sistema educativo mexicano, implica poder acceder a otras prestaciones de las que no se goza en los nombramientos de otro carácter, concretamente los interinos, tales como las primas por antigüedad, el derecho a escalafón horizontal y vertical entre otros más.

Las escuelas normales se han creado y mantenido para cubrir los espacios de la educación básica y pareciera natural que entonces lo anterior ocurriera de esta manera, sin embargo, a pesar de estas condiciones, que son las mejores en este nivel, siguen siendo, como sus colegas universitarios, explotados intensivamente, pagados insuficientemente, sometidos al control burocrático de las instituciones, descualificados e insertos en la lógica de la obsesión por el control.

Otro aspecto que hay que remarcar y que al igual que en el caso de los profesores universitarios se coincide en señalar es la problemática que implica el trabajo con estos alumnos adolescentes posmodernos, urbanos y pobres. Esto, junto con las condiciones peculiares de trabajo y su formación psicopedagógica inicial, se establecen como las condicionantes esenciales de sus representaciones como ya se ha visto y como pretendemos sintetizar.

Para este educador, al igual que para el universitario y en contra de lo que se pudiera esperar en función de su formación inicial, el gusto o vocación por la docencia, definen la característica primordial necesaria para poder desempeñar un trabajo adecuado en las escuelas secundarias. Hay que recordar aquí, con fines de contextualizar esta representación, según se afirma por la mayoría de los testimonios, que esta vocación ya se trae al ingresar a los estudios normalistas o bien, que en ellos se adquiere. De esta manera la ya citada formación normalista no es más que un refuerzo o la continuación de esta cualidad, con lo cual queda plenamente justificada su predominio docente en estos niveles y por tanto esa competitividad que se sostiene con el universitario, queda legitimada en la medida en que se concibe que aquel, difícilmente poseerá la vocación.

Dentro de esta misma categoría, se cree que hay que tener actitud para la docencia, cuándo se menciona esto se habla de tener disposición, de ser tolerantes e interesados por los alumnos. Dicha actitud, se ve más como un ausencia en los profesores de escuelas secundarias, que como presencia, se nota por que no está y se deplora este hecho, sin embargo se afirma que a través de la concientización se puede desarrollar. Este término ya ha sido antes comentado por ambos actores como uno de los principales propósitos a lograr en la formación del docente en activo, pues se puede inferir que los conciben como seres acomodados, ritualistas, enajenados o en el mejor de los casos, como sumamente soberbios ante los alumnos con quienes ejercen su práctica docente.

En segundo lugar, creen que la personalidad y sus rasgos peculiares conforman las cualidades necesarias a considerar para esta práctica y formación docente, en particular, comenzando con las que coinciden a la vez con los normalistas, están la responsabilidad, la puntualidad, la ya mencionada tolerancia, el respeto, el buen humor, la empatía, la paciencia, la creatividad, el entusiasmo, la afectividad y en la que algunos difieren con aquellos otros actores, es la presentación personal, que incluye desde la vestimenta formal, los gestos, manera de pararse, sentarse, hablar, hasta el tener rasgos físicamente agradables. No creen que estas características se puedan adquirir, pero si las asocian a la vocación, por lo cual quedaría el problema resuelto, pues si se tiene o desarrolla ésta, lo demás, que son estas características, quedan subsumidas a aquella. Es decir, se cree que la personalidad ya se trae, pero se dice que estas son características que los aspirantes a la normal ya poseen antes de su ingreso o en todo caso, que ahí las desarrollan en, el transcurso de los estudios. Aquí es evidente que una de las preocupaciones esenciales de estos sujetos, sigue siendo el trato con los alumnos, pues estas cualidades responden a necesidades específicas de este nivel, donde la empatía o la tolerancia son básicas para el desempeño adecuado de sus labores.

Después de estas características que hemos señalado como primera y segunda en cuestiones de prioridad para la formación y práctica docente, pero que en

realidad para el normalista se unifican en la misma, viene la formación psicopedagógica recibida, es decir la formación normalista inicial. Para un director universitario la lógica en esta representación inicia con:

"...esa cualidad innata que tienen los maestros para ser maestros y que a la mejor, no la puedes desarrollar aunque seas un buen maestro. La otra cuestión pues tiene que ser la formación para ser maestro, ¡te guste o no te guste!, debes tener una formación para ser maestro porque en el pecado llevas la penitencia, si estudiaste para ser maestro y no te estás desempeñando como maestro eres una persona frustrada, y de esos hay muchos, la otra si le añades un poco a esa formación, el gusto por esa actividad vas a tener un mayor éxito, aunado con todo eso le vas a poner a tu personalidad el perfil que debe de tener un maestro, le vas aunando la experiencia que vas desarrollando positivamente y negativamente la vas, este... incorporando, vas a hacer que, que tu actividad, que tu ejercicio docente, aunque no sea un éxito va a ser muy satisfactorio..." (271101)

Independientemente de que en este caso se coloque en un tercer sitio al gusto por la docencia, en la mayor parte de los casos se considera a éste como aunado a la vocación. Aquí lo importante es mencionar este conocimiento científico que se concibe como el que caracteriza fundamentalmente al normalista y que lo separa de otros docentes. De esta manera, con una vocación docente previamente poseída o desarrollada en la Normal y un conocimiento científico que sólo el posee y que lo identifica del resto, queda de alguna manera justificada su superior competencia profesional en este ámbito sobre cualquier otro actor que en él se encuentre y por tanto se auto concibe implícita y no explícitamente, como merecedor de prerrogativas económicas y laborales. Y esto se refuerza cuando estos actores se inclinan por pensar que la formación docente se adquiere de manera casi exclusiva en la licenciatura de la Escuela Normal o con cursos en otras instituciones educativas formales, en donde puede continuarse esta formación inicial, aunque los libros son también una alternativa para ello al volverse autodidacta el docente, sin embargo esto requiere que sea una persona comprometida con la superación constante de su desempeño y de su desarrollo como profesor. Por otro lado, pero referido al mismo aspecto, hay que señalar que muchos de los informantes afirmaron en un tono crítico que las teorías adquiridas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en su formación inicial, si bien son importantes, son relativas, pues deben adecuarse al contexto y a las realidades peculiares de cada espacio y tiempo.

Dentro de este mismo aspecto, hemos encontrado, no generalizadamente pero sí con cierta recurrencia, algunas ideas que reafirman esta competencia por legitimarse y deslegitimar, pues se afirma que el universitario carece de la formación docente y que por ende, no puede controlar al grupo, lo cual se convierte en una cuestión esencial en ambos actores, pues ya no es el aprendizaje del alumno lo más importante, sino el control, a tal grado que se liga con la formación docente, la cual en un segundo instante se concibe como necesaria para poseer las técnicas de enseñanza, las cuáles tampoco posee el universitario.

También creen que la experiencia es algo importante, pero la relegan a un tercer o cuarto sitio, dependiendo de los informantes, pues afirman, al igual que los universitarios, que ésta es la madre de la intuición. Un testimonio que corrobora lo anterior es el siguiente:

"... estaría primero el gusto, posteriormente la didáctica, en tercer lugar la experiencia y por último el tacto pedagógico que se adquiere a través de esa experiencia..." (021001-a).

Sin embargo la experiencia la relativizan al creer que es más bien una fuente de ritualización y de anomia docente cuando el profesor con ella se acomoda a las circunstancias escolares, reiterando comportamientos didácticos, incluso en una actitud autocrítica, se afirma que la plaza y la jubilación (ese cielo tan esperado, dice Benedetti), pervierten la actitud del docente, pues lo hacen conformista, de ahí que se piense que la experiencia solo es útil si se reflexiona y por tanto, si el docente es conciente de los saberes que de ella emergen y de cómo se pueden emplear en situaciones novedosas. Es entonces cuándo se puede hablar de un conocimiento intuitivo, pues sólo la práctica conciente y reflexiva permite adquirirla y con ello, la capacidad de sospechar y anticipar ciertas situaciones.

Todo esto nos lleva en un siguiente comentario a la necesidad que señalan igualmente los normalistas que los universitarios, en estar dispuestos, como docentes, a cambiar y aprender constantemente, todo esto en contra de la aparente soberbia o ritualismo percibidos como situaciones no necesariamente vinculadas, pues la anomia los lleva a la desvaloración de las normas y prácticas y por tanto al ritualismo como una de sus manifestaciones, mientras que la soberbia conduciría a una actitud de sobrevaloración de sus capacidades y una constante deslegitimación de los alumnos con los que se trabaja y a los cuáles se niegan, borran y se desmeritan. El profesor de secundaria, según estos actores tiene que "darse cuenta" de la importancia que tiene lo que está haciendo y con quien está trabajando, ya que sólo así, en un acto de concientización, se puede aspirar a una verdadera formación continua y a la mejora de los procesos y prácticas escolares.

Se afirma al respecto que los profesores no están interesados en la superación y actualización, ya que se evidencia en su negativa a asistir a los cursos o programas de formación docente, a los cuáles se asiste de manera obligatoria o por conveniencia escalafonaria, y de todas formas se cree también que estos cursos son francamente malos, pues no aportan elementos para la realidad cotidiana. En este sentido podemos afirmar que aunque el normalista ha sido formado explícitamente como profesor desde el enfoque racional técnico en el cual el saber científico y sus técnicas le mostrarían como desarrollar su práctica, mismo saber que valora notablemente, también se puede decir que existe una visión crítica del mismo, porque no se aplica a la realidad; por otro lado, se habla al igual que el universitario de una necesidad de reflexionar la práctica, pero solo la de los profesores inquietos y rutinarios que se han acomodado a las circunstancias que la escuela exige, pero no de una investigación sistemática y con fines de realizar una praxis educativa constante como lo propone el enfoque del profesional reflexivo, por lo cual podemos afirmar que éste no se está desarrollando en la formación del profesor normalista en su práctica, así como tampoco el crítico, que se encuentra lejos de ser siquiera considerado. Sin embargo el tradicional tiene cierto grado de influencia en la medida en que se sostiene que la experiencia ayuda mucho a la formación, aunque esto tampoco es lo esencial; finalmente las

principales cualidades para la docencia como el gusto o vocación y los rasgos de personalidad se asocian, más como producto del currículo oculto que del formal que se da en el proceso de formación inicial recibidos en la escuela de procedencia. Así pues, nuevamente encontramos las insuficiencias de los enfoques actuales de formación docente mencionados en la formación y práctica de los docentes de secundaria, ya que las necesidades percibidas en ambos sujetos orientan hacia otros aspectos desconsiderados por estos.

Reiteramos para cualquier saber y cualidad, que la formación inicial normalista, que es donde se adquiere o desarrolla la vocación y el saber psicopedagógico según estos actores, definen las ventajas que éste considera poseer sobre el aparente rival, que por otra parte sólo lo es en términos económicos, y que debido a las condiciones artificiales de lucha que se promueve por las mismas autoridades del nivel y a la separación artificial generada por las condiciones cotidianas de trabajo de sobreexplotación, que impiden la socialización entre ambos actores, provocan un desconocimiento de un aspecto esencial, que consiste en que ambos son personajes que comparten situaciones y propósitos similares y que más que competencia debería de haber alianza y comunicación para poder mejorar las condiciones cotidianas en términos no solo laborales, sino de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero pareciera que Inglehart (1994) no carece de razón cuando afirma que en las sociedades con valores de escasez, la competencia entre los individuos se convierte en un valor notable y justificable.

Asimismo podemos decir que en las condiciones actuales de las escuelas secundarias del D.F., que ya han sido descritas, la formación continua depende de que éstas cambien, pues no se puede pedir o esperar que un profesor después de trabajar más de cuarenta horas o más en diferentes instituciones, en un trabajo desgastante que cuándo menos implica el consumo de otros veinte horas más a la semana, asista a programas de formación, que además, no son abundantes y lo más importante para los fines de este trabajo, no ofrecen en su currículo, el desarrollo y teorización de los saberes y las cualidades que consideran pertinentes para su formación y práctica y docente. Más bien lo que se ofrece, desde esta

perspectiva son teorías y técnicas poco aplicables a las condiciones de trabajo del maestro de secundaria, el cual se enfrenta a adolescentes hedonistas y rebeldes, apáticos y sin claridad del futuro, sin un sentido claro de su vida, de ahí que su principal preocupación, tanto de estos profesores como de sus directivos y orientadores o aún de autoridades superiores, se centre en el control del grupo y de la escuela, aun cuándo esto niegue a la educación constructivista y sus diferentes corrientes psicopedagógicas que la sustentan y alimentan y que además conforma el plan de estudios de este nivel. El profesor de secundaria, normalista o universitario vive una gran gama de contradicciones que le llevan a realizar rutinas de acomodación, las cuáles difícilmente tienen que ver con su formación, sino más bien con su deseo de salir bien, relajado y cuerdo de ese ambiente complejo y conflictivo en donde lo importante es el control.

6.2.4. Conclusiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Aunque ya se han comentado ampliamente algunas de las ideas que aquí se anotarán, creemos que es necesario sistematizarlas y presentarlas brevemente como los principales hallazgos de este trabajo. Podemos decir que se han desarrollado dichas ideas en tres grandes dimensiones o aspectos interrelacionados entre sí:

- El enfoque de las representaciones sociales. El cual retoma las intenciones básicas de este estudio que son, conocer, comprender e interpretar las creencias, deseos y expectativas de los actores, (en particular de los no considerados, los que no tienen voz, los borrados), que son reflejo de los sentidos y significados que otorgan a sus pensamientos y actos, en este caso de los profesores de secundaria del Distrito Federal con relación a los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente. En este sentido es como debemos hacer una valoración de la aplicación de este enfoque a nuestro objeto de estudio.

- La escuela secundaria como nivel de estudios poco investigado en nuestro país y en donde se generan múltiples situaciones que deben ser posteriormente analizadas, y en donde este trabajo aporta un conocimiento modesto a este propósito desde la visión relativa de los profesores indagados.
- La formación y práctica de profesores en general y en particular de los de este nivel educativo, donde podemos encontrar las principales aportaciones de este trabajo.

Con relación al primer aspecto hemos de decir que se han intentado realizar dos importantes modificaciones a las formas usuales de indagar desde esta teoría; por una parte, pretendemos rebasar la descripción que normalmente se hace de las tres dimensiones de las representaciones sociales (campo de la representación, actitud e información) por separado, en la medida en que se piensan estas, en un todo dialécticamente articulado dentro de la interpretación realizada, ya que consideramos que dar cuenta por separado de cada una de ellas, cuando menos en el caso de nuestro objeto de estudio, separaría artificialmente estas dimensiones en la riqueza que estaría implicado en un análisis holístico de ellas y por tanto empobrecerían este proceso interpretativo, que, hay que reiterarlo, se procura realizar en una constante búsqueda de los sentidos y significados que los discursos emanan; así, el trabajo ha ido recuperando y relacionando constantemente estas tres dimensiones en cada una de las categorías revisadas. Por otra parte, se ha pretendido en esta interpretación cumplir con una de las premisas fundamentales de la teoría de las representaciones sociales que aún a nivel internacional se ha olvidado en múltiples estudios, y es que estas representaciones tienen un sustrato social, son de y para el grupo, por lo cual la vida cotidiana y las condiciones sociales de existencia son indispensables de conocer para la adecuada comprensión e interpretación de las mismas; así, hemos encontrado, de una parte, importantes nexos con relación a las representaciones sociales del perfil idóneo del docente de secundaria con las condiciones laborales de inequidad y explotación, las cuales generan una competencia entre normalistas y universitarios que se refleja en la legitimación de

sus saberes y cualidades y en la deslegitimación del otro; también nos hemos percatado como el trabajo con los alumnos adolescentes, urbanos y pobres, que emergen en los discursos de ambos actores, repercute evidentemente en la necesidad de contar con ciertos saberes y más aún, cualidades particulares que facilitarían el trabajo con ellos; y finalmente que la formación de origen de estos actores es fundamental para entender sus representaciones, pues sus carencias o fortalezas en cuanto a saberes, condiciona su visión de formación y práctica, como ha quedado ya documentado antes.

Por otra parte, con relación al mismo aspecto, podemos señalar que en el proceso investigativo de análisis, nos hemos topado con que algunos sujetos presentan representaciones hegemónicas que se derivan de una racionalidad tecnocrática, es decir que como se menciona en la teoría crítica, son producto de un proceso de dominio de las clases dominantes y su racionalidad que se manifiesta a través del lenguaje en ideas como las de que:

- El buen docente es aquél que controla al grupo, en donde se percibe el afán de mantener el orden sobre cualquier otro aspecto, incluyendo el aprendizaje o el desarrollo académico en general.
- El normalista debe ser un buen docente porque conoce la didáctica y teorías psicopedagógicas que le permitirán controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto a los alumnos.
- Todos los profesores se deben de capacitar en teorías psicopedagógicas para poder mejorar la práctica docente, aunque no se percibe con claridad en que les puedan ayudar en su práctica que difiere en gran medida de dicha teoría.
- En la práctica de la escuela secundaria, la mayoría de los docentes coinciden con una percepción psicológica (de sabio aficionado) del alumno adolescente en la que éste es percibido como un ser inmaduro, indefinido y conflictivo entre otros rasgos, que definen su posición de recelo y control hacia el mismo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Además encontramos representaciones críticas en la medida en que se cuestionan a los saberes tradicionalmente considerados en los enfoques de la formación docente, particularmente el tradicional y el racional técnico, proponiéndose más bien el desarrollo o posesión previa de las cualidades ya anteriormente mencionadas para poder aspirar al éxito en la práctica docente de la escuela secundaria.

En todo caso debemos afirmar que existe una construcción lógica y coherente de dichas representaciones, pues en cada una de las categorías presentadas, se encuentran para cada uno de los actores y con sus debidas diferencias entre ellos y entre cada uno de los sujetos indagados, las tres dimensiones interrelacionadas en un pensamiento de sentido común que es funcional para su grupo y práctica de vida cotidiana.

Con vinculación a lo anterior, pero conforme a los aportes de este trabajo al conocimiento de la escuela secundaria, podemos afirmar que en primera instancia, se verifica de acuerdo a otros estudios como los de Hargreaves (2000), Sandoval (2000) y Quiroz (2001), entre algunos otros, ya que la investigación que en nuestro país se ha hecho sobre este nivel es sumamente escasa, que de acuerdo a las representaciones de los profesores, las cuales muchas veces son poco críticas de la cotidianidad que viven, la secundaria como nivel de estudios se encuentra sumamente preocupada por el orden y el control de los estudiantes y de los profesores, los cuales tienen que cumplir con los roles asignados disciplinarios para mantener dicho orden sancionador e impuesto por la misma institución, donde los directivos (particularmente los subdirectores, directores, supervisores y jefes de enseñanza en orden jerárquico) están convencidos de que ésta es la forma correcta de educar a los adolescentes, a los cuales se cree que hay que "formar" y que por lo tanto la represión y el control de sus deseos son lo adecuado en este proceso. En efecto, en esta actitud casi extendida al grueso de los actores educativos, según los entrevistados, se considera explícita o implícitamente a los alumnos como sujetos irresponsables e inmaduros a los que hay que dirigir y controlar en sus impulsos, de ahí que las rutinas escolares deriven en la vigilancia

y el reporte, la represión y negación de sus diversidades e intereses particulares, tanto en sus deseos de aprendizajes, como en sus formas de peinar o vestir, es así que adquieren sentido la existencia de supervisión (por orientadores y prefectos en la mayoría de los casos) sobre el uniforme y aspecto personal de los alumnos a la entrada de la escuela, también adquiere significado la existencia de la prefectura como un organismo de espionaje y de canalización a la orientación, que ya hemos visto, se aprecia como un ministerio público de la secundaria. Y es así que se comprende la idea ampliamente difundida de que el docente, para ser eficiente, para ser considerado por los diversos actores educativos como tal, debe saber controlar o manejar al grupo, lo cual se entiende como lograr la disciplina y esto significa mantenerlos quietos, silenciados, trabajando y de preferencia sentados y en su salón, todo lo anterior independientemente del aprendizaje que se pueda lograr con este proceder.

Sin embargo, un aspecto emergente que se podría considerar como un aporte para la futura formación permanente del docente de la escuela secundaria, y que de alguna manera rechaza esta visión disciplinaria de la escuela, es la representación en torno a que este sujeto educativo, debe poseer o desarrollar ciertas cualidades de personalidad específicas para el buen desempeño de su labor, pues el trabajo con adolescentes dentro de la zona urbana del D.F., así lo requieren; de tal forma que algunos rasgos como el gusto por la docencia, la tolerancia y el respeto entre otros valores, la empatía y la comprensión e interés por el alumnado entre otros aspectos adquieren importancia relevante en esta labor y es que se percibe como aspecto básico, que el docente de este nivel se encuentra sumido en el letargo de la rutina que se ha definido como ritualismo, acomodación, anomia o simplemente malestar docente, todo lo cual es nefasto para la labor educativa realizada, pues el profesor a través de los años y dadas sus condiciones laborales de explotación, en las cuales tiene que hacer todo lo que implica impartir clase, además de otras actividades, se hace o aprende pronto rutinas que le sirven para lograr el fin primordial que se pretende en este nivel: el control de los alumnos, con lo que esto involucra: planeaciones de clase repetidas año tras año, innovación o creatividad no solo escasa, sino percibida como un

peligro a esa rutina y por lo tanto, una clase pasiva normalmente, aprendizajes memorísticos y enciclopédicos, pero no significativos, evaluaciones facilistas donde el examen es lo usual y por supuesto el cumplimiento burocrático administrativo de entrega de calificaciones, entre otros rasgos.

En este sentido, el docente se visualiza como un sujeto con falta de capacidad autocrítica e incapaz de modificar sus creencias y prácticas rutinizadas por diversos pretextos o justificaciones que sólo expresan su resistencia al cambio, algunas de estas justificaciones son el salario bajo, el tipo de nombramiento, la no aceptación en la carrera magisterial o escalafón, el alumno que es difícil y desinteresado en la escuela, el autoritarismo de los directivos, la inseguridad laboral, la falta de tiempo para su formación, la falta de tiempo para preparar las clases o evaluar a tantos alumnos de formas distintas, entre otros aspectos, de los cuales no podemos negar que cuando menos las condiciones laborales no facilitan una actitud de cambio. Dada esta problemática, se dice que es imprescindible implementar estrategias de concientización a los docentes anquilosados y acomodados que, se dice, son la mayoría.

Podemos decir en suma que las aportaciones del trabajo en cuanto a la formación de docentes en la escuela secundaria deberá considerar como premisas básicas para su desarrollo, las que se mencionan a continuación:

- o Hay una obsesión por el orden y el control en detrimento de la novedad y el cambio. El docente de escuela secundaria está enajenado por este propósito, que de otra parte el asume en una representación y práctica hegemónica que deviene de la racionalidad instrumental de las escuelas en general y de la secundaria en particular, donde los directivos guardan un papel importante en la búsqueda y el logro de este planteamiento que finalmente, inhibe la novedad, la apertura a la diversidad, y las relaciones democráticas y justas en la escuela, pues incluso el maestro es un sujeto que se encuentra en ella borrado y negado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- o El maestro está acomodado y se resiste al cambio. Creemos que en la medida en que las relaciones entre autoridades y docentes siga atravesada por la premisa anterior, se estará promoviendo esta actitud de acomodación a las exigencias escolares, el docente no quiere cambiar y toda teoría novedosa le genera desconfianza porque la realidad que vive es otra y por lo tanto sus rutinas son más seguras, tanto a nivel de relaciones con los alumnos, como con los padres y autoridades, de ahí que sea necesario también reconsiderar la situación laboral y socioeconómica donde se desenvuelve dicho personaje.
- o El profesor necesita cambiar de actitud (concientizarse). De acuerdo a los resultados de esta investigación, lo esencial que se debe lograr en este sujeto, es la concientización de su labor docente, que se dé cuenta de la importancia de su trabajo con estos adolescentes necesitados de afecto, comprensión y tolerancia, que se percate que está siendo un ejemplo en su formación y que de la manera en que actúe en el aula depende en gran medida el aprendizaje y comportamiento de los alumnos.
- o El principal aspecto a trabajar en un proceso de formación de docentes es la actitud. No necesariamente se debería comenzar en un programa de formación formal por teorías o técnicas, más bien estas deberían ser posteriores al trabajo sobre las actitudes hacia la docencia y hacia la escuela secundaria y a los adolescentes. En este sentido se requiere un obvio cambio de actitud o disposición que deje de ser acomodaticia y ritualista, a ser humanista y productiva académicamente, donde la creatividad, la empatía y la vocación sean componentes fundamentales.
- o En orden de prioridades, una proceso de formación debería comenzar por desarrollar o cuando menos hacer visibles a los ojos de los docentes, los rasgos que estén implicados en la vocación; seguir con la formación y concientización de aspectos propios de la

personalidad que son idóneas para la docencia como las ya comentadas; continuar con el desarrollo de la capacidad para reflexionar e investigar la práctica propia a fin de convertirla en saberes útiles guiados por la praxis educativa, con lo cual, a la par, se tendría que dotar a los profesores de un cuerpo de conocimientos teóricos que abren en la disciplinas diversas como son la Filosofía, la Epistemología, Sociología, Pedagogía, Psicología y otras que se necesiten en función de sus requerimientos y problemáticas particulares .

- o De acuerdo a la investigación realizada, que por supuesto no se puede ni se pretende generalizar, el poseer estos saberes y cualidades nos llevan a un buen perfil para lograr buenos resultados como profesor de secundaria, sin embargo habría que hacer la aclaración que dichos aspectos cubren las necesidades de la secundaria bajo las condiciones actuales en las que se desarrolla y en donde la obsesión por el control define en gran parte su funcionamiento y estructura, de tal suerte que en gran medida, el cubrir estas características propiciaría el éxito en la docencia dentro de estas escuelas, pero que este éxito puede muy bien significar en la actualidad, el manejo o control de grupo, con lo cual nuevamente el verdadero aprendizaje y las relaciones humanas, democráticas y justas seguirían ausentes. Habría que asegurarse que un proceso de formación docente en la escuela secundaria tienda a transformar las prácticas y las representaciones hegemónicas descritas y que se oriente por un enfoque más bien crítico de la educación, en donde el profesor asuma su papel de emancipador de conciencias y de transformador de la realidad educativa, para lo cual se requiere creer que el alumno tiene deseos y creencias peculiares sobre la vida y la escuela y que estas deben considerarse también para elaborar el currículo. Es en ese sentido que se podría optar por trabajar con sus mismas representaciones hegemónicas, pero desde una perspectiva

crítica, en la que se propicien actitudes tendientes a la desestructuración y reestructuración de las mismas en función de intereses académicos, guiados por una perspectiva humanitaria en la que se permitan considerar las expectativas e intereses de todos los actores involucrados en el proceso, propiciando así una relación dialógica de negociación constante de significados hacia la escuela, de tal forma que la intersubjetividad tenga lugar. Por supuesto que esto implica que las condiciones actuales de la escuela secundaria tiendan a cambiar notablemente, pero creemos que cuando menos de manera gradual, aun en el aula, algunos cambios pueden ocurrir si las representaciones son distintas.

Se sugiere revisar el anexo 4 de este trabajo para profundizar en algunas sugerencias que podrían ser tomadas en cuenta desde las posiciones políticas y normativas donde se ubican los tomadores de decisiones, se consideran pertinentes en cuanto a la eventual posibilidad de desarrollar un programa de formación de profesores en ejercicio para la escuela secundaria en el Distrito Federal. Aclarando de antemano que las recomendaciones pueden llegar a sonar demasiado radicales o a idealizaciones irrealizables en la práctica, pero consideramos que la escuela secundaria requiere este tipo de cambios para pasar a una situación de verdadero crecimiento académico y social, además de que finalmente, las representaciones emergidas de los informantes dan como resultado la necesidad de implementar estas modificaciones en la realidad; sin embargo, hay que considerar que dichas representaciones sociales emergidas de este proceso, sólo son de un puñado de maestros que han estado laborando en las escuelas secundarias del D.F.; por lo cual la extensión y limitada posibilidad de generalizar estos resultados es muy obvia, de ahí que la propuesta sea relativa en grado sumo; además no es la finalidad de este trabajo llevarlas a la práctica o probarlas, pero habría que considerar esta posibilidad como una de tantas líneas de investigación que surgen de este trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una línea mas que ya se ha delineado anteriormente, es la concerniente a las categorías conceptuales que se han tomado en cuenta para el capítulo sobre los enfoques de la formación docente y que en el análisis de la información solo se consideraron como una guía para introducirnos en la formación de otras categorías nuevas que sólo en ciertos aspectos se adecuaban a aquellas, tales como la concepción epistemológica, la sociológica, de educación, de formación, etc. mismas que se tocaron muy poco en este trabajo, dadas las pretensiones originales del mismo, que era el conocer las representaciones de los actores hacia lo que ellos consideraban importante en su formación y práctica, y en cuyas declaraciones, dichas categorías fueron poco mencionadas y de hecho no consideradas como fundamentales; sin embargo, en una futura investigación podrían considerarse como ejes fundamentales para conocer concretamente lo que los profesores creen sobre estos rubros en específico, lo cual sería muy importante pues al profundizar en la información sobre los aspectos sociológicos, epistemológicos, pedagógicas, etc. podríamos tener más elementos de análisis para conocer sobre las representaciones de los profesores hacia estos aspectos que finalmente son esenciales en su formación y que, sean concientes de ellos o no, guían su práctica.

Otra de estas líneas sería sobre las representaciones que los egresados de otras escuelas tienen al respecto, pues nos damos cuenta de que aquí se han polarizado las condiciones y las posiciones, pero que los egresados de la UPN, IPN, UAM o de otras escuelas, seguramente tendrán algunas diferencias respecto a este mismo objeto de estudio, aunque creemos que en lo esencial seguirán siendo similares a las de los dos grupos de profesores analizados, esto debido a las condiciones de vida cotidiana que comparten como los otros. También hay que decir que las condiciones de las escuelas secundarias del Distrito Federal son notablemente distintas y que este trabajo se contextualiza a estas condiciones, por lo cual conocer las representaciones de los profesores en otros contextos (rurales, semiurbanos, de ciudades pequeñas, etc.) debe ser una tarea a continuar para dar una panorámica mas global de este objeto. También hay que señalar la necesidad de conocer sobre este mismo objeto las representaciones que los alumnos,

directivos y padres de familia tienen, para obtener un análisis mas completo del fenómeno.

Esas son algunas de las limitantes que pueden señalarse como posibles líneas posteriores de estudios a realizar desde la misma teoría, la cual nos ha proporcionado la posibilidad de acercarnos a conocer y comprender la subjetividad de los profesores de secundaria, nos ha permitido en este sentido conocer más a fondo las expectativas, deseos y creencias que se construyen en los grupos sociales dentro de su vida cotidiana y que ha dado como resultado el conocimiento de necesidades hasta ahora desconocidas en este ámbito de la formación de docentes; así, con este trabajo se ha documentado lo no documentado y se ha hecho un cuestionamiento de lo familiar para convertirlo en extraño, la formación docente convencional, basada en un currículo hecho por expertos que se basa en los últimos descubrimientos de la ciencia psicológica y pedagógica básicamente y que se basa en la posesión de las técnicas ha sido criticada; el profesor de secundaria de acuerdo a esta investigación, no requiere, para serlo, de programas de formación docente basados en una racionalidad técnica en la cual los saberes psicopedagógicos sean lo prioritario, su realidad lo lleva a creer legítimamente que requiere otros saberes y particularmente cualidades de personalidad específicos; nosotros creemos que además de esto, dado que en general la labor docente adolece de lo mismo que agregamos: un sentido antropológico y sociológico que oriente a su práctica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1.
CUESTIONARIO (PILOTO) PARA ALUMNOS.
R.S.F.D.

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE:

1. Edad:
2. Genero:
3. Estado civil:
4. Nivel máximo de escolaridad:
5. Ingresos mensuales:

DATOS LABORALES Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL:

1. Licenciatura estudiada:
2. Institución donde estudió la licenciatura:
3. Otros estudios realizados:
4. Institución:
5. Cursos, talleres o seminarios sobre aspectos relacionados a la labor docente tomados en los últimos tres años. Mencione algunos, así como la institución que los impartió.
6. Puesto que desempeña actualmente:
7. ¿Se encuentra concursando en carrera magisterial?
8. ¿En que nivel?

FORMACIÓN DOCENTE.

1. ¿Qué cualidades debe tener un maestro para ser considerado como un profesional?
2. ¿Qué habilidades espera desarrollar en esta maestría para ser un mejor docente?
3. ¿Qué aspectos o temáticas le gustaría que se consideraran en esta maestría para el logro de sus expectativas como docente?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO 2.
CUADRO DE INFORMANTES**

No.	Nombre	Edad	Edo. Civil	Ingresos Mensuales	Ingresos Familiares
1	Lesvia Merino López	43	Casada	6100	38100
2	Ricardo Pérez Díaz	41	Casado	7000	15000
3	Dario Hernández Oliva	50	Casado	14000	14000
4	Julián Hernández N.	32	Casado	6 000	6 600
5	José Jesús Lara T.	44	Casado	5 000	10 000
6	Lidia G. Escudero H.	37	Casada	4 000	10 000
7	Rita J. Betancourt	27	Soltera	4 800	10 000
8	Gilda Ma. Domínguez	46	Casada	12 000	9 000
9	Lilia Castillo Medina	45	Casada	13 000	24 000
10	Emma S. C. Méndez	54	Divorciada	9 000	13 000
11	Ma Mercedes Alvarez	39	Soltera	6 400	9 000
12	Juana Gdp. Minor M	41	Soltera	17 000	6 400
13	Raúl Ríos Torres	46	Casado	16 000	17 000
14	Josefina López Muñoz	41	Casada		22 000
15	Consuelo Mendoza	42	Casada	8 000	24 000
16	Angélica Ma. Sánchez	29	Casada	5 800	15 000
17	Maria López Garcés	35	Casada	5 500	13 000
18	Luz Ma. García R.	36	Casada	10 000	25 000
19	Eleuterio Felipe Quiroz	45	Soltero	12 000	12 000
20	José Díaz Nuñez	50	Soltero	26 000	20 000
21	Placido Ezquivias	46	Casado	15 000	35 000
22	Liliana Vega Guzmán	30	Soltera	4 400	-
23	José Luis Garcia	40	Casado	10 600	15 000

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

No.	Puesto que desempeña	Años de servicio	Licenciatura	Institución
1	Profesor de Matemáticas	20	Matemáticas	ENSM
2	Profesor de Química	15	Ing. Química	UNAM
3	Jefe de enseñanza.	28	Prof. Enseñ. técnica Ind. Admón. Educ.	ENSM

4	Prof. Física y Química	7	Ciencias Naturales	ENSM
5	Profesor Español	21	Filosofía y Español	UNAM, ENSM y Anglo
6	Orientación	10	Psicología	UNAM
7	Orientadora y profesora	5	Pedagogía	ENSM
8	Profra. de cultura de belleza	20	Doce. Tecnológica	ENSM
9	Profesora	26	Derecho y Pedagogía	UNITEC, ENSM
10	Jefe local del colegio de inglés	35	Maestra en Inglés	ENSM
11	Profesora de Biología	20	Biología y C.N	ENSM
12	Profra. de Física y Química	13	Ing. Química	UNAM
13	Comisión de servicios educativos y orientación.	28	Psicología Educativa	ENSM
14	Profra. Educación Artística	23	Pedagogía	ENSM
15	Profra. Matemáticas	7	Enseñanza de las Matemáticas	ENSM
16	Prof. Matemáticas	7	Matemáticas	ENSM
17	Apoyo técnico y pedagógico a la supervisión escolar.	17	Ciencias Naturales	ENSM
18	Prof. Español	10	Español	ENSM
19	Orientador	11	Psicología	UNAM
20	Asesor técnico pedagógico	30	Ing. Eléctrico	UNAM
21	Director	20	Biología	UNAM
22	Orientador educativo	5	Psicología Educativa	ENSM
23	Subdirector	20	Historia	ENSM

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3.

MODELO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA	TESTIMONIOS
<p>Normalistas vs. Universitarios o técnicos contra rudos.</p>	<p><i>"... acaban de llegar unos normalistas a la escuela y luego luego se ve el control de grupo y el aprecio de los alumnos... su juventud, pero también su preparación es lo que hace que se conviertan en líderes de los chamacos... si, porque tienen control de grupo..." (051001-b)</i></p> <p><i>"A veces los que si somos maestros de normal, pues damos de acuerdo al programa, somos más curriculares y damos lo que es de acuerdo al plan de estudios del noventa y tres que son lo que se sigue manejando." (041001-a)</i></p> <p><i>"... algo muy simulado, no siento que sea una práctica... A mí me dieron segundo (grado), e incluso tres de mis compañeras, decían que era muy difícil el segundo, pero una decía no que no, ¡que fácil dar clases!... Entramos y un alumno se nos rebeló, que no nos quería oír, y hacía mucho ruido y mi compañera estaba, ¡cállate!, ¡Cállate!, O sea, gritaba ella y gritaban ellos y yo dije -bueno eso la normal no nos lo enseñó ¿no?-, y yo veía que se ponía neurótica y los alumnos neuróticos, pues, eso va acabar en desastre y también aprendí de eso, eh!, ...pero ya cuándo entre a la realidad, si la vi dura, no me da pena decirlo, como normalista me hacen falta elementos más sólidos para estar frente a grupo, bueno ahorita tal vez no, ya la experiencia es la que está ayudando, porque la normal me dio en cuestiones teóricas. Yo siento que es muy poquito lo que se hace en cuestión de prácticas..." (221010)</i></p> <p><i>"...los compañeros universitarios sabían mucho, pero no sabían como dar la materia, como interesarlos. Incluso alguna vez se acercaban a mí uno que otro compañero y me decían -¿sabes que? La verdad es que no sé como pudiera que los chicos se interesaran, porque a veces hablamos y los veo hasta como que bostezan... y le digo -perdona que te lo diga pero tómate un cursito de pedagogía,... en esos cursos te ayudan. Claro, yo llevaba la normal básica y esa es una gran ventaja. eso</i></p>

muchas veces lo mencionaban los directivos -los que vienen de la normal básica y de la normal superior- decían- ya la hice, porque ya sé que se las voy dar de asesores de los terceros años, porque me los van a tener controlados y más tranquilos... y a los maestros (universitarios) les vamos a dar a primeros porque como quiera están más chiquitos y los pueden controlar con unos gritos-... Los universitarios dicen que eran sabios, todo lo sabían y no lo niego pues ellos se prepararon para una carrera, para desenvolverse en una carrera, claro que al ver que no tenían cartera de trabajo para desenvolverse, estaban como maestros en la secundaria donde no les quedó de otra..." (041001-a)

"... nos van a enseñar psicología y pedagogía, pero al universitario no le dan este tipo de materias que deberían incluir en el plan de estudios, porque raro es el profesionalista que no trabaja de maestro, la mayoría entra en el magisterio, pocos son los que se desenvuelven dentro de su área, entonces creo que si es una falta de formación del universitario, del politécnico..." (161001-a)

"... al universitario le falta la didáctica... piensa que es impartir cátedra como en la universidad o en el politécnico... no están tan preocupados porque los muchachos aprendan..." (031001-a)

"... el universitario tiene la parte teórica de los conocimientos, pero no sabe como es su alumno, como es su materia prima. El maestro (normalista) tiene (conocimientos) para trabajar con la materia prima, pero no tiene los conocimientos de la materia." (27090).

"... es un mito decir que saben más los de la universidad y que son más didactas los de la normal, ambos son muy respetables y ambos están aprendiendo todos los días frente a los alumnos porque a ellos les responden." (021001-b)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4.

**SUGERENCIAS A CONSIDERAR EN UN PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN
DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS:**

A riesgo de ser demasiado pretencioso en cuanto al alcance de esta investigación, cuando menos con relación a los resultados obtenidos en la misma, nos podemos percatar que un programa de formación de profesores para la educación secundaria debe considerar seriamente algunos elementos para poder ser llevado a la práctica de manera más efectiva:

- Aunque conocemos las problemáticas presupuestales que existen a nivel de política educativa en México y que de hecho uno de los niveles más desatendidos en este sentido también, como en el investigativo, es el de secundaria (lo cual ya empieza a generar una serie de observaciones acerca de la poca pertinencia y bajos niveles de eficiencia y éxito de este nivel en casi cualquier sentido y aspecto), se considera prudente que las condiciones de trabajo del docente de este nivel deben tender a la profesionalización de la docencia, pero no en el sentido que el Estado en otros momentos ha usado este concepto para sostener que los profesores no son profesionales y con ello descalificar su trabajo con la consiguiente baja de sus salarios y prestaciones, sometiéndolos a un proceso de "profesionalización" que en términos usuales implican una serie de cursos o posgrados en donde la racionalidad técnica promueve el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello el control de las personas. Más bien lo entendemos como una amalgama articulada de cambios que tienda a crear las condiciones propicias para el desarrollo de la actividad académica de manera productiva y que entre otros implique:
 - Que el docente tenga acceso a nombramientos de tiempo completo o medio tiempo, lo cual le permitiría dedicarse por completo a esta actividad, con las consiguiente ventajas que implican en la labor preactiva de preparación de clases, difusión de la cultura,

investigación de su práctica, participación y promoción de diversos programas y hasta para la evaluación de sus alumnos, a los cuales podría conocer más a fondo dada su permanencia en la escuela por más tiempo, además de que esto posibilitaría la promoción del trabajo colegiado que podría disminuir la parcelación de estilos y contenidos.

- o Que sus nombramientos tiendan a ser de base y menos con interinatos. La angustia por el nombramiento o la recontractación define en gran medida el entusiasmo y empeño en el trabajo realizado, en una situación de inseguridad laboral no hay seguridad de perspectivas ni perspectivas de seguridad, solo incertidumbre, lo cual debe ser resuelto para lograr mayor apego y compromiso laboral de parte de los profesores, además de mayores posibilidades de una formación permanente.
- o Que las horas clase sean reguladas y por tanto rebajadas a una cantidad que sea pertinente y lógico trabajar, con lo cual se podría dedicar otro tiempo a labores como las de orientación de alumnos y padres, difusión a la comunidad externa de programas culturales y formativos como talleres de sexualidad o escuela para padres, entre otros que con las condiciones actuales difícilmente se dan y desarrollan con el éxito que merecen; y por supuesto, la investigación de su práctica para transformarla en praxis y con ello mejorar continuamente las estructuras y relaciones escolares en general y no sólo las del aula.
- o Que existan condiciones equitativas para normalistas y universitarios en función de sus resultados y menos de su formación, ya que el desencanto que los últimos tienen por esa inequidad resulta ser tan maléfica para el proceso educativo como es la posesión automática de la plaza y prestaciones que el otro siente seguras
- o Que se promueva el trabajo colegiado tendiente a evaluar los procesos educativos y compartir experiencias áulicas. Lo anterior

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

permitiría identificar a los diferentes actores de esta escuela secundaria, que no se reúnen más que eventualmente y que además se ven como enemigos, no sólo por la formación, sino también por su posición jerárquica o hasta por la asignatura que imparten; en este sentido el trabajo colegiado propiciaría un mayor conocimiento entre ellos y una educación par la tolerancia y el respeto a través de un debate abierto en torno a los problemas que les aquejan en colectivo y en particular, a fin de hallar la mejor forma de resolverlos.

- También en otro orden de ideas, un programa de formación de docentes implica que se consideren cuando menos los siguientes inconvenientes actuales que deberán resolverse, ya sea siguiendo las líneas anteriores o buscar cuando menos otras alternativas para ello, pues, como se ha visto, estos aspectos son obstáculos importantes para lograr un buen impacto en este proceso:
 - La falta de tiempo del docente para su asistencia. Y es que en las condiciones actuales de trabajo se hace impensable que se pueda asistir a un programa de esta naturaleza, excepciones hechas; pero el caso es que si no se crean las condiciones adecuadas en este sentido, el docente podrá seguir teniendo cómodamente una justificación válida para no hacerlo.
 - La perversión que le implica a los procesos actuales de formación permanente que esto sea considerado para el ascenso escalafonario o en carrera magisterial, ya que los docentes sólo asisten para lograr puntajes y eventualmente más recursos, pero con una actitud negativa al aprendizaje de novedades o de modificar sustancialmente sus prácticas. Debe reconsiderarse esta situación desde otra óptica, pues la formación es un proceso siempre intencional y voluntario, se persigue algo y es autónomo, pero cuando se conceden "premios" anticipadamente conocidos por asistir a estos eventos, se generan expectativas que ya no tienen que ver con la verdadera intención del acto formativo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- o La idea de que el saber o capacidades adquiridas en este proceso son solo teoría inútil para su práctica. Esto sólo será posible en la medida en que cambien sus representaciones acerca de la función primordial de la escuela secundaria como un nivel disciplinario, de sus representaciones acerca del adolescente como ser inmaduro, desorientado (hay que orientarlo), deformado (hay que formarlo), incontrolable (hay que controlar el grupo).
- o Pero el cambio de estas representaciones depende de que se cambie también la reglamentación, la normatividad, la estructura burocrática controladora y punitiva que los directivos implantan y creen como estrictamente necesaria e inamovible para la "formación" del alumno.
- Ahora bien, conforme a los resultados de esta investigación, el programa de formación debe considerar entre otros, los siguientes propósitos:
 - o Sensibilizar a los profesores acerca del importante papel de ser docente en la secundaria, ya que existen muchos de ellos que: o se han rutinizado en sus esquemas y prácticas y sólo los repiten para acomodarse a la escuela, o algunos (que pueden ser incluso los mismos), consideran a la labor docente como una labor de segunda o tercer categoría y están frustrados por no haber encontrado y desempeñado "exitosamente" otra labor.
 - o Sensibilizar a los profesores sobre la necesidad de estar formándose constantemente en la praxis de una manera intencional y voluntaria. Ya que las condiciones laborales principalmente y otros aspectos que se ven como limitantes, son tomados como justificantes para no hacerlo, de ahí que se considera necesario trabajar a la par este aspecto junto con el de la profesionalización docente ya enunciada.
 - o Concientizarlos sobre la necesidad de evitar las rutinas que provocan acomodamiento. Esto implica desestructurar sus esquemas de pensamiento para que reformulen nuevos conocimientos y prácticas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educativas; implica hacerlos concientes del afán por el control en el que está implicado el poder y la dominación verticalista, de los mecanismos del currículo oculto y sus repercusiones, de la inequidad e injusticia que se dan por este proceso y merced a las teorías implícitas de profesores, alumnos, directivos y hasta padres de familia, de la necesidad de abrirse a la comunicación negociada con sus alumnos como una práctica común, sobre la necesidad de indagar constantemente su práctica en trabajo colegiado con maestros y alumnos para mejorarla en función de intereses comunes y negociados, además de otros aspectos que hay que considerar para lograr cambiar dichas rutinas y representaciones.

- o Concientizarlos sobre la importancia de adquirir rasgos específicamente necesarios para la práctica en este nivel, como el de ser empáticos, entusiastas, exigentes pero flexibles, didácticos, creativos, colegiados, conocedores de los adolescentes y sus intereses, intuitivos, reflexivos e indagadores del acontecer cotidiano del aula, de poseer valores como la tolerancia, el respeto y la justicia, entre otros aspectos.
- o Lo anterior sin desdeñar nunca la formación cognitiva en aspectos de vital importancia y que tienen que ver con la Filosofía, Sociología y Pedagogía entre otras ciencias que le proporcionen, no técnicas, sino formas de interpretar la realidad y ante todo, un sentido educativo, un modelo de hombre y sociedad que oriente su práctica y que en tiempos posmodernos parece ser, se ha perdido; la práctica educativa está huérfana de sentido y el significado de ésta es diverso. Es necesario que esta formación puntualice en este rubro esencial que tanta falta hace en cualquier espacio y nivel, pero dado que es la secundaria donde parece que el estudiante no sabe a que asiste o porqué y para que lo hace, limitándose a creer eventualmente que es para "ser alguien en la vida", (lo cual se reduce al éxito económico), se hace absurdo que el docente carezca

de sentido social y humano, sin una visión antropo filosófica que oriente su práctica y que se encuentre anclada en la representación de su papel como docente.

- o Lo anterior obviamente nos lleva a admitir que es necesario concienciar al profesor sobre las implicaciones políticas de su rol, ya que en la medida que se dé cuenta de que por acción o por omisión, con o sin conocimiento de la realidad social actual, está pensando, hablando y actuando a favor o en contra de un sistema dentro de su labor docente, su práctica será realizada con mayor intencionalidad y no con la creencia de que es aséptica y neutral. Podrá entonces percatarse de que en sus rutinas, en la forma en que enseña, como evalúa, que enseña y otros aspectos más, está politizando a sus alumnos, probablemente más a favor del sistema que en contra de sus injusticias, podrá darse cuenta de que las filas, la percepción de que el método científico es único, el orden en el aula, los castigos impuestos arbitrariamente por quien tenga poder en la escuela y otros rasgos, son básicamente formas de socializar al individuo, es decir, adaptarlo a la sociedad, es decir insertarlo acriticamente en ella y sus requerimientos de persona. Así, una pedagogía radical puede ser un sustento coherente a esta pretensión de formación, en donde se den apertura a todos estos saberes y cualidades pertinentes para formar un nuevo profesor cuya práctica tenga un sentido humanitario y justo.
- o En efecto, todo esto implica la elaboración de un programa de formación que se salga de la racionalidad técnica que permea a la mayoría de los ya existentes y que se ubique en una serie de saberes y cualidades hasta ahora poco considerados, en donde los cambios de actitudes y la concientización sobre todos los aspectos anteriores sean prioritarios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Abagnano, Nicola. (1998). Diccionario de filosofía. México, F.C.E.

Abric, Jean Claude. (1990). Las representaciones sociales. Mecanograma. Seminario de investigación cualitativa coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña Osorio. ENEP Aragón. Agosto- Diciembre del 2000.

Aguirre, Maria Esther. (1989) "Elementos para una Historicidad de los Posgrados en Educación". Pedagogía. México. 6(19):(Jul-Sep, 1989):Pp. 19-28.

Almeida Salles, Vania y Marcia Smith. (1987) "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos," Perfiles educativos. (Julio- Septiembre de 1987). Pp. 27-36.

Alvarado Nando, Maritza Y Rosario Muñoz, Victor Manuel. (1993). "La Formación de Profesores Universitarios: Críticas y Alternativas." II Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Ander-egg, Ezequiel. (1985). Técnicas de investigación social. Buenos Aires, Humanitas.

Andión Gamboa, Mauricio. (1992) "La lógica del sistema universitario". Acta sociológica. Vol IV. Num. 6 (Septiembre-Diciembre de 1992). México, FCPyS, UNAM. pp.9-23.

Andrade Medina, Victor Manuel. (1999). Representaciones Sociales de la Calidad Educativa en alumnos y profesores de Posgrado: estudio de caso. Tesis para Maestría en Psicología social. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Director de tesis: Dr. Javier Aguilar Villalobos.

ANUIES. (1992). TLC y educación superior. México, ANUIES.

Baldwin, Edith E.(1987). "Theory Vs. Ideology in the practice of teacher". Journal Of Teacher Education,38(1): (Jan-Feb, 1987) Estados Unidos. Pp. 16-9.

Barnes, Douglas. (1990). De la comunicación al currículo. Madrid, Visor.

Bautista García Vera, Antonio. (1994). Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor

Berger, Peter y Tomás Luckman (1986). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Beriain, Josexto. (1990). Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Anthropos, Barcelona.

Best, J.W. (1982). Como investigar en educación. Madrid, Morata.

- Bisquerra, Rafael. (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona, CEAC.
- Bogdan y Taylor. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México, Paidós.
- Borojas García, Fernando (1988). Representación social: una aproximación teórica-analítica de su evolución hacia la actualidad. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Braunstein, Nestor (1989). Como se constituye una ciencia. México, Siglo XXI.
- Bravo Mercado, María Teresa. (1991). "Estudios en torno a la Formación Docente." Cuadernos Del Cesu-Unam. NUM. 24. 106 Pp.
- Bravo Mercado, María Teresa; Herrera L., Graciela; Orozco F., Bertha. (1989). "¿Desde donde construir estrategias para la formación de profesores Universitarios?" Pedagogía. México. 6(17): (Ene-Mar 1989):Pp. 69-78.
- Bravo Mercado, María Teresa. (1991). "Principales tendencias Teórico-Educativas en el campo de la formación de profesores Universitarios en México. Análisis de la década de los Setenta". Cuadernos del Cesu. 24(9-25) (1991). México. Pp.9-25.
- Brunner, J. Y A. Flisfish. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. FLACSO. Santiago de Chile.
- Buendía, Leonor. Y otros. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. México, Mc Graw- Hill.
- Cantú Flores, Hilario Y García Colorado Carmen. (1990). "La Formación de actitudes deseables en la práctica Médica." Revista Mexicana de educación Médica. Vol 1, NUM. 3. (1990). Pp. 196-198.
- Carrera Alvarez, Vicente. (1993). "La Didáctica problematizadora en la formación del docente." II. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Castellano B., Amílcar (1994). La Formación del profesor y la calidad de la universidad." Revista Educación y Ciencias Humanas. Venezuela. 2(2):(Ene-Jun, 1994): Pp. 103-108.
- Cervantes Varela, Adriana. (1998). Representación social en ecología. Tesis de licenciatura en Psicología social. UAM-I. CSyH. 75pp.
- Colom y Mélich. (1997). Después de la modernidad. México, Paidós.
- COMIE: (2001). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (www.comie.org.mx).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Contreras Domingo, José. (1991). Enseñanza, Currículo y Profesorado. Madrid, Akal.
- Contreras Domingo, José. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.
- Contreras, Elsa e Isabel Ogalde. (1993). Principios de tecnología educativa. Buenos Aires, Paidós.
- Coulon, Alain. (1996). Etnometodología y educación. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cuellar, Alfredo. (1994). "El uso del método de caso en la preparación de Profesores." Educación y Ciencia. México. 3(10): (Jul-Dic, 1994): Pp. 41-49.
- Charles C., Mercedes. (1986). "La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico". Perfiles educativos. Num. 34. (Octubre-Diciembre de 1986). PP. 41-49.
- Cheybar y Kuri, Edith y Ofelia Eusse Zuluaga. (1993). Formación del docente universitario: memorias. México, UNAM-CISE.
- Cheybar y Kuri, Edith. (Coord.) (1999). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Cheybar Y Kuri, Edith. Et. Al. (1995). Políticas y acciones de la Formación Docente en México. México, Unam-Cesu.
- Cheybar Y Kuri, Edith. Et. Al. (1996). La Formación Docente: Perspectivas Teóricas Y Metodológicas. México, Unam-Cesu.
- De Alba, Alicia. (1991). "Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del currículo en México." Perspectivas de la investigación en Educación. México, Universidad de Guadalajara. Pp. 297-310.
- De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Angel, Et. Al. (1991). El Campo del currículum. Antología. México, Cesu-Unam.
- De La Orden, A. (1987). "Formación, selección y evaluación del Profesorado Universitario." Bordon: Revista de Orientación Pedagógica.-39(266): (Ene-Feb, 1987) España. Pp. 5-29.
- De Leonardo, Patricia. (Comp.) (1986). La nueva sociología de la educación. México, SEP-EI caballito.
- Delgado, Juan Manuel. (1998) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, Síntesis

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Delors, Jaques..(1999). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

Desmet y Pourtois (1995). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Barcelona, Herder.

Díaz Barriga, Angel. (1992) "La entrevista a profundidad". Tramas # 3. UAM Xochimilco.

Díaz Barriga, Angel. (1994). Docente y programa: lo institucional y lo didáctico. Buenos aires. Rei.

Díaz Barriga, Ángel; Barrón Tirado, Concepción, Et. Al. (1995). "La investigación en el campo del currículo 1982- 1992." En: Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. México, Comie.

Dicker, Gabriela Y Terigi, Flavia. (1997). La Formación de Maestros y Profesores; Hoja de Rutas. México, Paidós.

Durkheim, Emile. (1971). Las reglas del método sociológico. Medellín Colombia, Tiempo crítico.

Durkheim, Emile. (1985). Educación y sociología. Colofón, México.

Eco, Humberto. (1986). Como se hace una tesis. México, Gedisa.

Elejabarrieta, Francisco. (1991). "Las representaciones sociales". En: Echeverría, Agustín. Psicología social sociocognoscitiva. Desclee de Mowwer. Bilbao, España.

Espinola, Viola. (1987). "El Currículum Silenciado". Cuadernos Educativos. Vol. 18. NUM 168. (Oct- 1987). Pp. 249-255.

Esse Zuluaga, Ofelia; Murillo Pacheco, Hortensia; Uribe Ortega, Marta. (1987). "Programa de Formación de Profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos Teórico-Metodológicos." Perfiles Educativos. México. (38); (Oct-Dic, 1987); Pp. 20-41.

Ezcurra, Ana María, et al. (1995). Formación docente e innovación educativa. México, Patria.

Fernández Christlieb, Pablo (comp.). (2000). Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas. México, Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México.

Fernández Pérez, Miguel. (1998). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula y análisis de la práctica. México, siglo XXI.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Ferry, Giles. (1990). El trayecto de la formación docente. México, UNAM- Paidós.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía. México, siglo XXI.
- Furlán M., Alfredo. (1990). "Reflexiones sobre la problemática actual en la formación Docente." Arataia. México. (2):(Jul, 1990). Pp.8-10.
- Galván Lafarga, Luz Elena. (1997). La Formación de maestros en México: Entre la tradición y la Modernidad." Revista Educación y Pedagogía. Colombia. 9(17):(Ene-Abr, 1997):Pp. 51-74.
- Galli, Amanda. (1989). "Argentina: transformación curricular". Educación Médica y Salud. Argentina. Vol 23, NUM. 4. (1989). Pp. 344-353.
- García Aidé E., Alqueira, Gerardo, Mendrana González, Gerardo (1988) La Representación Social de la Salud y la Enfermedad Mental. Tesis de Licenciatura de Psicología Social. UAM-I. No se menciona asesor. 135 pp.
- García Flores Leticia, Mondragón González Ricardo, Quezada Olivero Anabel, Villegas Cruz Ruth. (1990) La Representación Social de la Mujer Violada en México. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. UAM-I. No se menciona asesor. 110 pp.
- Geertz, Clifford. (1987). La interpretación de las culturas. Gedisa, México.
- Germani, Gino, et. al. (1967). Psicología de las actitudes. Buenos Aires, Paidós.
- Giddens, Anthony (1997). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona, Península.
- Gilardi, María. (1992). "La redefinición del modelo de desarrollo económico, el tratado de libre comercio y sus repercusiones en la educación". Acta sociológica. Vol IV. Num. 6 (Septiembre-Diciembre de 1992). México, FCPyS, UNAM. pp.9-23.
- Gilbert, Roger. (1994). Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo.
- Ginsburg, Carlo. (1989). Mitos, emblemas e indicios. Gedisa, Barcelona.
- Giroux, Henry, (1996) "Educación posmoderna y generación juvenil". Nueva Sociedad. No. 146. Caracas, Edit. Texto. pp. 148-167.
- Giroux, Henry Y McLaren, Peter. (1996). Sociedad, Cultura y Educación. Madrid, Instituto Paulo Freire, Miño Y Dávila Editores.
- Giroux, Henry. (1987). "La Formación del profesorado y la ideología del control Social". Revista de Educación. NUM. 284. (Sep-Dic 1987). Pp.53-76.

- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. México, Paidós.
- Giroux, Henry. (1992). Teoría y resistencia en educación. México, siglo XXI.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Goode, William y Hatt, Paul. (1984). Métodos de investigación social. México, Trillas.
- Granja Castro, Josefina. (1989). "Formación de maestros a partir de una Experiencia Institucional". Pedagogía. México. 6(19)(Jul-Sep, 1989): Pp. 1-8.
- Grundy, S. (1991). Producto o Praxis del Currículum. Madrid, Morata.
- Guevara Martínez (1996) Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana. Tesis de maestría en Psicología social. Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Director de Tesis: Dr. Francisco Javier Uribe Patiño.
- Gutiérrez Pantoja, Rafael. (1987). Metodología de las ciencias sociales. México, Harla.
- Habermas, Jurgen. (1982). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid, Taurus.
- Habermas, Jurgen. (1986). "La modernidad, un proyecto incompleto". En: La posmodernidad. (Selección y prólogo de Hal Foster). Barcelona; Kairós.
- Habermas, Jurgen. (1992). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.
- Hargreaves, Andy y otros. (2000). Una educación para el cambio. España. SEP-Octaedro.
- Hargreaves, Andy. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata, Madrid.
- Héller, Agnes. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.
- Hernández Díaz, Adela. (1992). "La Formación del profesor universitario: Una Experiencia en la facultad de Ingeniería Civil del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría". Revista Cubana de Educación Superior. Cuba.12(1): (1992). Pp.36-41.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Hernández Nieto, Teresa y Rosaura, García Rodríguez. (1986?). Representación social de la jubilación. Tesis para la licenciatura en psicología social. UAM-I. CSyH. 69pp.
- Hérmendez, Pedro. (1995). Diseñar y enseñar. Madrid, Narcea.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. (1993). "Docencia e Investigación. Una relación controvertida." Perfiles Educativos. México. (61):(Jul-Sep, 1993): Pp. 31-39.
- Hirsch Adler, Ana. (1997). Educación y burocracia: la organización universitaria en México. México, Gemika.
- Hirsch Adler, Ana. (1998). Investigación superior: universidad y formación de profesores. México, Trillas.
- Ibáñez, Tomás. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Sendai, Barcelona.
- Ibáñez, Tomás. (1994). Psicología social construccionista. Universidad de Guadalajara, México.
- Imberón, Francisco. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Graó.
- Inglehart, Ronald. (1994). "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político". Folios de este país. Tendencias y opiniones. No.38, III, Mayo, 1994, 23 pp.
- Jackson, Phillip. (1990). La vida en las aulas. Madrid, Morata.
- Jiménez Nájera, Yuri. (1993). "Hacia la construcción de un perfil sociológico del Maestro: El Caso de los Trabajadores de la UPN." II. Congreso Nacional de investigación Educativa.
- Jodelet, Denisse (1986) "La representación social, fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Sergei. (1986). Psicología social. II. Pensamiento y vida social. México, Paidós.
- Juárez Campa, Marisela. (1988). "La Formación de Profesores en la última Década". Crítica: Revista de la Universidad Autónoma de Puebla. México. (34)Primavera, 1988.: Pp.101-105.
- Kemmis Stephen y McTaggart, Robin. (1992). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.
- Kemmis, Stephen. (1988). El Currículum: Más allá de la Teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

- Kurnitsky, Horst. (1994). "¿Que quiere decir modernidad?". La jornada semanal. Num. 259. (25 de diciembre de 1994), pp. 22-29.
- Lafarga Corona, Juan y José Gómez del Campo. (Comp.). (1989). Desarrollo del potencial humano. México, Trillas.
- Lavin, Sonia Y Sanchez Scott, Federico. (1991). Maestría en Educación: Diseño y evaluación de proyectos educativos: Una propuesta de formación de profesores desde su propia perspectiva. Seminario la docencia y el cambio curricular. (29 De Nov. 1990) Monterrey, Nvo. León. Uia.
- Liston, D.P. Y Zeichner, K.M. (1993). Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid, Morata.
- López Beltrán Fidencio. (1994): las representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la universidad autónoma de Sinaloa . Tesis de maestría; director de tesis: Ángel Díaz Barriga.
- López Beltrán, Fidencio. (1999). El profesor: su educación e imagen popular. Tesis de doctorado en pedagogía. UNAM. FFyL. Director de tesis: Ángel Díaz Barriga. 300 pp.
- López Da Silva, María José. (1996). "Un aspecto da funcao ideologica da escola: o currículo oculto." Boletín Técnico do Senac. Vol. 22. NUM. 2. (May-Ago-1996). Pp. 41-45.
- Magaña Duarte, Erendira Marissa, Romero Landeros, Elizabeth y Villa García, Mónica. (1987) Representación Social. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. UAM-I. Director de tesis: Jesús Figueroa A. 63 pp.
- Magendzo, Abraham. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Colombia, Programa Interdisciplinario de investigaciones en Educación.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México, Fontamara.
- Martínez García, Manuel Francisco y Manuel García Ramírez. "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales". En: Clemente Díaz, Miguel. (coordinador). Psicología social: métodos y técnicas de investigación. Ed. Eudema. (Universidad Complutense) Madrid, España.
- Martínez Miguelez, Miguel. (1993). El paradigma emergente. Barcelona, Gedisa.
- Martínez, Manuel. (1982). La psicología humanista. México, Trillas.

Marum Espinoza., Elia. (1995). "Globalización e Integración económica: nuevas premisas para el posgrado". Reforma y utopía. Num 8, pp. 7-21.

Mclaren, Peter. (1993). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, Rei-Aique.

Mclaren, Peter. (1994). La escuela como un performance ritual. México, Paidós.

Mclaren, Peter. (1995). La vida en las escuelas. México, siglo XXI.

Memoria del primer coloquio Nacional: "Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos". México, Octubre del 2002.

Memoria de la Sexta Conferencia Internacional sobre "Representaciones sociales" Stirling, Escocia. Agosto del 2002.

Mendoza López, María Del Rosario. (1990). "Currículo Oculto y resistencia escolar" Arataja. NUM 2. (Jul. 1990). Pp. 29-32.

Ministerio de Educación Y Ciencia. (1992). La Formación del Profesorado Universitario. España.

Miranda Arroyo, Juan Carlos. (1987). "El Concepto de Currículum Oculto. II Parte" Foro Universitario. NUM 76. (Marzo, 1987). Pp 29-40.

Miranda Arroyo, Juan Carlos. (1987). "El Concepto de Currículum Oculto". Foro Universitario. NUM. 75. (Feb. 1987). Pp. 31-42.

Moran Oviedo, Porfirio. (1987). "Formación de Profesores y profesionalización de la Docencia: Una consideración desde la perspectiva del Cise". Perfiles Educativos. México. (38):(Oct-Dic, 1987): Pp.42-50.

Moran Oviedo, Porfirio. (1994). La Didáctica formación de profesores y vinculo docencia-investigación." Acta Sociológica. México. (11):(May-Ago, 1994). Pp. 127-137.

Morán Oviedo, Porfirio. (1994). La Docencia como actividad profesional. México, Gernika.

Moscovici, Sergei. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.

Moscovici, Sergei. (1982). La era de las representaciones sociales. En J.P. Cool y J.P. Leyens. Cognitive approaches to social behavior. La Haya. M. Nijhoff.

Moscovici, Sergei. (1982). La psicología social. 2 tomos. Paidós, Barcelona..

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Moscovici, Sergei. (1993). La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de las masas. FCE, México.

Ojalvo M., Victoria. (1987). "Aspecto Socio-Psicológico de las Relaciones Profesor-Alumno y su importancia para el trabajo Educativo" Educación Superior Contemporánea. Cuba. 60): (1987). Pp. 183-192.

Oliveira Da Silva, Elcio; Moreira, Mariano Y Grando Neiva, Ignés. (1996) "O contrato didático e o currículo oculto: Um duplo olhar sobre o fazer pedagógico" Revista Zetetike. Vol. 4. NUM. 6. (Jul-Dez. 1996). Pp. 9-23.

Olmedo, Javier. (1987). "La formación de profesores: Algunas preguntas que sería urgente responder." Revista de la educación Superior. México.016(2(62).(Abr-Jun, 1987).Pp. 72-92

Ornelas Tavarez, Gloria E.; García Méndez, Julieta Valentina. (1990). "Balance 1979-1989 en la formación Docente". Arataia, México. (2):(Jul, 1990): Pp. 11-16.

Ornelas, Carlos. (1995). El Sistema Educativo Nacional. México, Cide-Nacional Financiera-Fce.

Ortiz León, Ana Martina. (1988). "El Currículo Oculto." Likatsin: Contexto Educativo. Vol.2. NUM. 5. (Oct-Dic. 1988). Pp. 65-72.

Ottone, Ernesto.(1996). "De como estar sin dejar de ser, notas acerca de competitividad, educación y cultura". Nueva sociedad. Num. 146. (Noviembre-diciembre de 1996) Venezuela, edit. Texto. pp. 136-147.

Pages, Joan. (1996). "Las Representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?" Investigación en la Escuela. España. (28):(1996): Pp. 103-113.

Pallán Figueroa, Carlos y Pierre Van der Doncr. (1995). Evaluación de la calidad y gestión del cambio. México, ANUIES.

Peña Aguilar Antonio (1997) La representación social del poder por los estudiantes de Psicología. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. 109 páginas.

Pérez Alvarez, Sergio. (1997). "Formación del docente universitario." Educación. Cuba. (91):(May-Ago, 1997): Pp. 17-19.

Pérez Gómez, Angel I. (1995). "La Escuela. Encrucijada de culturas". Revista de investigación en la escuela. NUM. 26. (1995). Pp. 7-23.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pérez Juárez, Esther. (1993). "Reflexiones críticas en torno a la docencia". Perfiles educativos. S.D.

Pérez Rivera, Graciela. (1987). "La Formación Docente en la Perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) De La UNAM". Perfiles Educativos. México. (38): (Oct-Dic, 1987): Pp. 5-19.

Pérez Vázquez, Laura Rebeca Y Varela Guerra, José Francisco. (1993). "De lo Utopico a lo viable en la Formación de Profesores." II. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Pick, Susan y López; Ana Luisa. (1984). Como investigar en ciencias sociales. México, Trillas.

Piña Osorio, Juan Manuel. (1990). "Modernización y cotidianidad Escolar". Cero en Conducta. Vol 5. NUM. 1-19. (1990). Pp. 41-46.

Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). La interpretación de la vida cotidiana Escolar. México, UNAM-CESU-Plaza Y Valdés.

Portán, Rafael y Rivero, Ana. (1998). El conocimiento de los profesores, una propuesta formativa en el área de ciencias. Diada, Sevilla.

Poujol Galván, Guadalupe Y Aranda Franco, Rocío. (1993). "De la Reflexión a la Acción: Aspectos en la Formación de Docentes." II. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Quiroz, Rafael. (2001). "La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI". Educación 2001. (Marzo del 2001). Pp. 21-31

Ravelo Blancas, Patricia (1998). Representaciones sociales de los procesos de salud - enfermedad en obreras del vestido de la ciudad de México". Tesis de doctorado en sociología. Facultad de Ciencias Políticas Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Director: Dr. Enrique Rajchenberg.

Reyes Fernández, Gerónimo. (1996). "La Educación Superior y el Tratado de Libre Comercio." Integración. México. 8(8):(Ene-Dic,1996): Pp. 101-104.

Robles Agundes, Ramón Gumberto. (1989). "El Curriculum Oculto y sus repercusiones sociales." Arataja. (Mayo 1989). Pp. 13-17.

Robles Cabral, Paulina T. (2000). La Representación Social de la Autoridad en Obreros y Profesionistas. Tesis de Maestría en Psicología social. Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Director de Tesis: Abraham Quiroz Palacios

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Rockwell, Elsie. (Comp.). (1991). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, SEP- el caballito.
- Rocher, Guy. (1982). Introducción a la sociología general. Barcelona, Herder.
- Rodríguez Gómez, Gregorio. (1998). Metodología de la investigación cualitativa. Madrid, Aljibe.
- Rodríguez Ousset, Azucena. (1994). "Problemas, desafíos y mitos en la formación Docente." Perfiles Educativos. México. (63): (Ene-Mar, 1994): Pp. 3-7.
- Rulz Larraguivel, E. (1985). "Reflexiones sobre la realidad del Currículum". Perfiles Educativos. NUM 29-30. (Jul-Dic 1985). Pp. 65-77.
- Ruiz Larraguivel, Estela. (1985). "Currículum y realidad Curricular." Revista Universidades. NUM. 101. (Jul-Sep 1985). Pp. 122-130.
- Sacristán, Gimeno Y Pérez Gómez, Ángel (Comps). (1989). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel. C (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- Sacristán, Gimeno. (1989). El Currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- Salamón, Magdalena. (1982). "Gramsci: apuntes para una propuesta educativa". Perfiles educativos. Num. 15. (Enero-Febrero de 1982). Pp. 3-15.
- Sandoval, Etlvina. (2000). Las tramas de la escuela secundaria. México. UPN-Plaza y Valdés.
- Santoni Rugiu, Antonio. (1996). Nostalgia del maestro artesano. México, Porrúa.
- Sañudo Guerra, Lya. (1993). "Hacia un modelo de Transformación de la práctica Docente." II Congreso Nacional de investigación Educativa.
- Schaff, Adam. (1974). Historia y verdad. México, Grijalbo.
- Tedesco, Juan Carlos. (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". Nueva sociedad. No. 146. Caracas, Edit, Texto. pp. 74 - 89.
- Toledo Herмосillo, Maria Eugenia, Et. Al. (1998). El Traspasío Escolar. México, Paidós.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Torres Santomé, Jurjo. (1991). El Currículum Oculto. Madrid, Morata.
- UNESCO. (1998). Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid, Santillana-Unesco.
- Universidad de Stirling. (2002). Memorias de la Sexta Conferencia internacional de Representaciones Sociales. Escocia, Universidad de Stirling.
- UNAM y otras instituciones educativas. (2002). Memorias del Primer Coloquio Nacional: Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos. México, UNAM.
- UPN. (Antología). (1987). Análisis de la práctica docente. México, SEP-UPN.
- Valles, Miguel. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, Síntesis.
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1984). Manual de técnica de la investigación educacional. México, Paidós.
- Witrock, Merlin. (1995). Investigación de la enseñanza. Vol. 3. México, Paidós.
- Wright Mills, Charles. (1979). La imaginación sociológica. México, F.C.E.
- Ynclán, Gabriela. (comp.). (1999). Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria. México, SNTE.
- Zarzar Charur, Carlos. (1993). Habilidades básicas para la docencia. México, Patria
- Zarzar Charur, Carlos (Comp.) (1988). Formación de Profesores Universitarios: (Análisis y Evaluación de Experiencias). México, Sep-Nueva Imagen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN