

01070



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
POSGRADO

LOS PROCESOS DE CONFORMACION DE REPRESENTACIONES  
EN EL PROFESOR EN SU RELACION CON EL ALUMNO.  
EL CASO DEL SISTEMA ESCOLARIZADO Y EL SISTEMA  
UNIVERSIDAD ABIERTA (SUA) EN LA FFyL DE LA UNAM:

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A

MARTHA GARCIA ACEVEDO



DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TERESA PACHECO MENDEZ



MEXICO, D. F.

2004

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



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.

## AGRADECIMIENTOS,

por el invaluable apoyo y cariño de mi esposo, de mis hijos Betty, Oly, Quique y Toño y de mi suegro. Todos ellos me alentaron a seguir adelante. Gracias por el amor que siempre me han demostrado

a Tere Pacheco por su paciencia y comprensión, por su atinada dirección en la realización de este trabajo.

a todos mi maestros por compartir conmigo sus conocimientos, mil gracias, sin ellos no hubiera podido alcanzar esta meta.

a mis nietos, por los momentos de alegría que me han regalado, gracias a Pao, a Rebequita, a Toñito, a Melisa y a ese pequeñito que pronto veré.

a todos mis amigos por su comprensión, por su paciencia y por alentarme a seguir adelante en esta tarea.

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 REPRESENTACIÓN: ¿CONCEPTO TEÓRICO O PROCESO EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN?	9
1.1.Representación como concepto teórico.	11
1.2.Representación como proceso en permanente construcción.	22
CAPÍTULO 2 LA FORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES	27
2.1 Formas de representación del profesor en su relación con el alumno.32	
2.1.1 Representaciones sociales pragmáticas.	33
2.1.2 Representaciones sociales ideológicas	34
2.1.3 Representaciones sociales vinculadas a la personalidad.	37
2.1.4 Representaciones sociales vinculadas con la profesión	39
2.1.5 Representaciones sociales dogmáticas	41
2.1.6 Representaciones sociales rituales.	43
2.2. Formas de representación abiertas a nuevas posibilidades.	46
2.2.1. Posibilidades de resolución de las representaciones pragmáticas.	47
2.2.2 Posibilidades de resolución de las representaciones ideológicas.	48
2.2.3 Posibilidades de resolución de las representaciones vinculadas con la personalidad.	49
2.2.4. Posibilidades de resolución de las representaciones vinculadas con la profesión	50
2.2.5. Posibilidades de resolución de las representaciones dogmáticas	52
2.2.6. Posibilidades de resolución de las representaciones rituales.	53
CAPÍTULO 3. EL PROFESOR EN SU RELACIÓN CON EL ALUMNO. SUS MEDIACIONES SOCIALES COMO REFERENTES DE SIGNIFICADOS	55
3.1 Mediaciones del entorno social y cultural	59
3.2 Mediaciones del medio institucional	61
3.3 Mediaciones del campo profesional y/o disciplinario	63
3.4 Mediaciones propias del ámbito de la relación maestro-alumno	64
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESOR EN SU RELACIÓN CON EL ALUMNO.	70
4.1 Contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales en las representaciones de tipo pragmático.	72
4.1.1. Su representación en la práctica docente del Estrato A <i>De la casa</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	76
4.1.2. Su representación en la práctica docente del estrato B. <i>En transición</i> . y su comportamiento entre las tres subpoblaciones.	76
4.1.3. Su representación en la práctica docente del estrato C <i>Los inmigrantes</i> . y su comportamiento entre las tres poblaciones	79
4.2. Contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales en las representaciones de tipo ideológico.	83
4.2.1. Su representación en la práctica docente del estrato A <i>De la casa</i> . y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	84
4.2.2. Su representación en la práctica docente del estrato B. <i>En transición</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	87
4.2.3 Su representación en la práctica docente el estrato C <i>Los inmigrantes</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	90
4.3. Contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales	

en las representaciones vinculadas con la personalidad	93
4.3.1. Su representación en la práctica docente caracterizada por el estrato A <i>De la casa</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	93
4.3.2. Su representación en la práctica docente el estrato B <i>En transición</i> , y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	96
4.3.3. Su representación en la práctica docente del estrato C <i>Los inmigrantes</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	99
4.4. Contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales en las representaciones vinculadas con la profesión.	101
4.4.1. Su representación en la práctica docente caracterizada por el estrato A <i>De la casa</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	102
4.4.2. Su representación en la práctica docente del estrato B <i>En transición</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	104
4.4.3. Su representación en la práctica docente del estrato C <i>Los inmigrantes</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	108
4.5. Contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales en las representaciones dogmáticas y rituales.	111
4.5.1. Su representación en la práctica docente del estrato A <i>De la casa</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones.	113
4.5.2 Su representación en la práctica docentes del estrato B <i>En transición</i> y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	116
4.5.3. Su representación en la práctica docente del estrato C <i>Los inmigrantes</i> , y su comportamiento entre las tres subpoblaciones	119
CONCLUSIONES.	122
ANEXOS:	
A. Caracterización del profesorado	129
Sistema Escolarizado (SE)	130
Sistema Universidad Abierta (SUA)	136
Ambos Sistemas (AS)	140
B. Muestreo aleatorio estratificado. Fundamentación y resolución	144
Especificación de la población objetivo	147
Especificación de sub-poblaciones y estratos	148
Sistema Escolarizado (SE)	149
Sistema Universidad Abierta (SUA)	151
Ambos Sistemas (AS)	152
C. Caracterización de la entrevista	154
BIBLIOGRAFÍA	157

## INTRODUCCIÓN

Las relaciones sociales que establecen los individuos en sociedad, juegan un papel relevante en el desarrollo de su identidad social e institucional; la interacción producto de ellas, les han permitido construir códigos de comunicación eficaces para comprender e interpretar el mundo que los rodea.

En el contexto de las relaciones sociales, las representaciones sociales han sido determinantes en la conformación de grupos, comunidades, instituciones y de diversos complejos sociales que guardan características particulares, cuya identidad estriba en los distintos modos de entender el mundo y las variadas formas de materializar el pensamiento en los productos sociales que heredarán a las futuras generaciones.

Analizar las representaciones sociales que los individuos construyen en los distintos contextos sociales en los que se desenvuelven: el político, el económico y el educativo, entre otros, permitirá comprender la postura que los sujetos adoptan ante sí mismos y ante el mundo. En el caso de las representaciones que los sujetos construyen con respecto al ámbito educativo, éstas influirán, con características particulares, en la práctica académica y en las relaciones sociales que los actores materializan en dicho contexto. De este modo, las representaciones sociales producidas por los docentes, atribuyen rasgos distintivos a la interacción que ellos establecen con sus alumnos y por consiguiente en la formación de los futuros profesionales.

Las representaciones sociales del profesor con respecto a su relación con el alumno es uno de los aspectos poco analizados. El interés de investigadores y de autoridades ha estado enfocado al diseño de estrategias curriculares eficientes o bien, al análisis de la influencia externa -como la política o las crisis sociales- en la estructura y en los procesos educativos; de hecho, la preocupación de tales instancias educativas públicas o privadas se ha formulado sobre la base de perspectivas deterministas y fragmentadas que obstruyen una visión más amplia y flexible de la problemática, impidiendo captar los macro y micro procesos a los que histórica y culturalmente se han visto sujetos los individuos para enfrentarse a sí mismos y ante el mundo.

Este trabajo tiene como objetivo contar con elementos explicativos que permitan comprender e interpretar los factores sociales que intervienen en el proceso de conformación de las representaciones que ha construido el profesor universitario de la Facultad de Filosofía y Letras del Sistema Universidad Abierta (SUA) y del Sistema Escolarizado (SE) en su relación cotidiana con el alumno. En este sentido se estudian las representaciones sociales que el profesor ha ido construyendo en su interacción cotidiana con el alumno, concibiendo a estas representaciones como el producto de un proceso de habituación donde el docente reconstruye inter-subjetivamente los signos y símbolos que atribuye a su entorno inmediato, objetivándolos en imágenes: en *figuras y expresiones socializadas (en) una organización de imágenes y de lenguaje (que) recortan y simbolizan actos y situaciones que son o se convierten en comunes* (Moscovici, 1961: 17).

En el primer capítulo se hace una conceptualización de representación social y se destaca el vínculo indisoluble que estas tienen con la cultura, dicha argumentación está sustentada en varios autores entre los que figura Clifford Geertz (2001), asegurando que la producción de signos y símbolos que conforman el pensar y actuar del individuo provienen precisamente de su cultura (Clifford 2001:20). Se establece también, una distinción de la representación social como concepto teórico, retomando las posturas de autores como Durkheim (Peña y González, en Tarrés, 2001: 330), para quien *las ideas son realidades y fuerzas(...) las representaciones colectivas son fuerzas mayores todavía*, para Moscovici en cambio, la representación social establece comportamientos ya que al mismo tiempo, ... *define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, define el significado de las respuestas que debemos darles(...)* es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (1961: 51). Por último, se aborda el estudio de la formación de representación como un proceso en permanente construcción, retomando algunos de los fundamentos teóricos de Hugo Zemelman (1988: 21), quien considera al ser humano como sujeto susceptible de reconstruir sus

representaciones sociales en el marco de una dinámica dialéctica que parte de un *sistema de necesidades* y con posibilidades de proyectarse hacia el futuro.

La importancia que tiene el trabajo de Zemelman (1996: 108) para el desarrollo de esta investigación, reside en el énfasis que el autor pone en la capacidad que tienen los individuos para transformarse de sujetos potenciales a sujetos actuantes, ya que no es posible considerarlos como simples productos históricos o bien, como sujetos determinados indefinidamente por los parámetros normativos de las instituciones que les anteceden.

En el segundo capítulo se profundiza –en un primer apartado– en el análisis de las distintas estructuras de representación del profesor en su relación con el alumno abordándolas desde dos vertientes: a) como sistemas de referencia que permiten interpretar y dar sentido a una realidad y b) como imágenes que sintetizan un conjunto de significados.

En la primera vertiente están incluidas las representaciones derivadas de “sistemas articulados de ideas” como las de tipo pragmático, que responden a estructuras derivadas de prácticas de habituación, entendidas como un acto que se repite con frecuencia; las de tipo ideológico, que además de proporcionar parámetros para evaluar el comportamiento de los sujetos, dan la posibilidad de circunscribir su acción a un orden de ideas y valores predeterminados para percibir el mundo y moldear la conducta; las representaciones vinculadas con la personalidad, referidas a la estructura del carácter o personalidad del profesor quien ejerciendo la autoridad que le confieren los conocimientos adquiridos institucionalmente, las maneja como instrumentos de simulación; por último, las representaciones vinculadas con la profesión que tienen la característica de reducir la ansiedad personal y transformarse en reacciones *contratransferenciales* que se evidencian a través de mecanismos de autodefensa con tintes cientificistas (Devereux, 1991: 117).

En la segunda vertiente se exponen las representaciones sociales originadas por “ideas estereotipadas” de tipo dogmático; estas representaciones tienen la característica de gestarse cognitivamente al margen de la articulación de cualquier otro sistema de creencias que pudiera sustentarlas; son representaciones que se

constituyen a partir de elementos aislados poco compatibles o contradictorios entre sí, sin posibilidad de ser analizados en conjunto ya que los argumentos que los respaldan, gozan de una validez y vigencia que no admite cuestionamientos. En esta segunda vertiente son incluidas también las representaciones de tipo ritual determinadas por normatividades externas en las que tampoco existe posibilidad de reflexionar o cuestionarse pues *contribuyen a unificar los significados discrepantes de la vida social en que el individuo participa* (Gleizer, 2001: 68).

En un segundo apartado del capítulo dos se exponen cada una de las formas potenciales a las que son susceptibles las representaciones antes estudiadas, formas de representación abiertas a nuevas posibilidades de resolución por parte de los profesores, pues se tiene la certeza que todo individuo, tiene la capacidad cognitiva de reconstruir su realidad y plantearse nuevos proyectos de vida, así como de reordenar y optimizar las relaciones sociales que ha establecido con los miembros de su grupo o bien, decidir permanecer inamovible.

Las representaciones sociales aquí estudiadas como “sistemas articulados de ideas” y como “ideas estereotipadas” son consideradas como el punto de partida de la acción social de los profesores que pueden perfilarse hacia nuevas formas de representarse el mundo y abrirse hacia caminos que les permita construir una visión más prometedora que los motive a *construir realidades con una dirección conscientemente definida* (Zemelman, 1997: 126).

En el tercer capítulo se abordan las mediaciones sociales como referentes de significación de las representaciones sociales del profesor en su relación con el alumno. Se analiza en primer término desde el enfoque de Berger y Luckman (2001), cómo mediante el proceso de socialización, los sujetos logran asumir las normas y los valores heredados de las instituciones para identificarse con el grupo social en el que les tocó vivir; posteriormente cómo, el proceso de socialización implica para el sujeto, la internalización del mundo subjetivo de los otros con la finalidad, consciente o inconsciente, de interpretar el mundo para comprenderlo y apropiarse de él (2001:166).

Se retoma al proceso de socialización en sus dos fases: la socialización primaria que se activa en la niñez dentro del seno familiar, donde se le impone al

sujeto todo un sistema de valores, prohibiciones y normas sociales, adoptadas por él sin mayor conflicto, puesto que las considera como dadas de siempre; es en esta etapa cuando se conforman los rasgos distintivos de la personalidad del sujeto y representa la base para la socialización secundaria.

En la socialización secundaria, los sujetos adquieren los distintos conocimientos y roles sociales arraigados directa o indirectamente, en la división social del trabajo. Durante esta fase, los individuos adquieren las normas y valores impuestos por las instituciones sociales como el Estado, la familia o la religión. Estas normas y valores para Berger y Luckman son *campos semánticos* que conforman diversos submundos que circulan en las instituciones y que el sujeto internaliza como realidades parciales contrastándolas con las asumidas durante su socialización primaria. La socialización secundaria se activa de manera importante en el marco de las instituciones y es en éstas donde los profesores son capaces de reproducir o transformar los conocimientos adquiridos en el seno de las mismas.

Al análisis del fenómeno de la socialización, como marco de referencia de las representaciones sociales de los profesores en su relación con el alumno, se suma el planteamiento de Dávila (1990: 223) con respecto a que el pensamiento y las relaciones sociales de los sujetos no surgen de manera espontánea, por el contrario, éstas son influidas por el predominio de determinadas estructuras de significación que emergen de los distintos espacios que, en el caso de los profesores, median los contenidos de significación de sus representaciones sociales y por ende, orientan el sentido de sus relaciones con los demás.

En este tercer capítulo se exponen también, los distintos tipos de mediaciones que interpelan a los sujetos influyendo en sus representaciones sociales; se trata de las mediaciones relativas a: el entorno sociocultural es decir, mediaciones que se gestan como producto de los determinismos que la sociedad y la cultura imprimen en la práctica docente; el contexto institucional, referidas al compromiso que tiene el profesor de responder a los objetivos de la educación establecidos en términos de la obligación para formar "integralmente" a los alumnos; el campo profesional, como experiencias aprendidas por el profesor a lo

largo de su formación y desempeño profesional, donde las ideas y valoraciones adquiridas, sustentarán la concepción que tenga de su práctica docente y que transmitirá a los futuros profesionistas; el ámbito de la relación maestro-alumno donde el profesor se enfrenta a la encrucijada de cumplir por un lado, con los ordenamientos institucionales o curriculares y por el otro, con el compromiso de ser creativo y resolver eficazmente las contingencias que surgen en la cotidianidad de su práctica educativa.

El capítulo cuarto contiene el análisis de los contenidos específicos provenientes de las mediaciones sociales que han conformado las representaciones sociales de los profesores que, para el caso de esta investigación, conformaron la muestra sujeta a estudio a través de la realización de entrevistas. El análisis efectuado con el material empírico y desde la perspectiva teórico-conceptual desarrollada en los capítulos precedentes, constituye el contenido central de este capítulo. Con el propósito de asegurar la congruencia teórica y empírica, así como la sistematización de la información analizada, el capítulo está estructurado con base en tres criterios de organización: el análisis del predominio de los diversos tipos de representaciones sociales, en función del grado de pertenencia del profesor con la institución: los *De la casa*, los *En transición* y *Los inmigrantes*; y por último, en función de su comportamiento en las diferentes sub-poblaciones, es decir, el profesor del sistema escolarizado (SE), del sistema abierto (SUA) y del que se sitúa en ambos sistemas (AS).

Para el análisis conceptual de los datos arrojados por las entrevistas se diseñaron gráficas de barras, se incluyeron fragmentos de las opiniones emitidas por los profesores para facilitar su lectura e interpretación, destacando los elementos de significación que dieran cuenta tanto del contenido de sus mediaciones sociales -sociocultural, institucional, profesional, y de la relación maestro-alumno-, como de sus representaciones sociales -pragmáticas, ideológicas, vinculadas con la personalidad, vinculadas con la profesión, las dogmáticas y las rituales.

Los tres anexos incluidos contienen: el Anexo A, una detallada caracterización de los profesores que conforman el universo de estudio (179

profesores), estableciendo distinciones de acuerdo con el tipo de filiación que tienen con la institución, es decir, Tiempo completo, Medio tiempo y Asignatura, así como en función de la modalidad de enseñanza en la que se encuentran participando (SE, SUA y AS). Con fines de establecer similitudes y diferencias; en cuanto a las características de los profesores se establecieron, al interior de cada grupo, 5 criterios de clasificación: a) la formación disciplinaria de los profesores: psicólogos, historiadores, sociólogos, pedagogos y de otras áreas disciplinarias; b) el nivel de estudios alcanzado: licenciatura, maestría y doctorado; c) el número de asignaturas que cada docente imparte: 1-2, 3-5 y 6 o más; d) el tipo de materias impartidas: metodológicas, de aplicación y teóricas y por último e) la antigüedad, entre 0-5, 6-11, 12-17, 18-23 y 24 años o más. Asimismo, se realiza el análisis de cada una de las sub-poblaciones (SE, SUA y AS) y de sus respectivas clasificaciones.

En el Anexo B se fundamenta el tipo de muestreo elegido, así como la resolución del muestreo aleatorio estratificado, mismo que fue utilizado para el desarrollo del trabajo. Para el reparto del tamaño de la muestra se eligió el criterio por *afijación proporcional* que consiste en calcular que cada estrato cuente con un número de elementos correspondientes al tamaño y proporción de la muestra con respecto al universo. En este Anexo B, también se especifica la población objetivo (población estudiada), dividiéndola en tres sub-poblaciones: SE, SUA y AS; a su vez, cada una de esas sub-poblaciones fue dividida en tres estratos: *De la casa*, *En transición* y *Los inmigrantes*, destacando las características de los profesores que forman parte de cada sub-población y de cada estrato.

El Anexo C contiene una caracterización de la entrevista utilizada como instrumento de recogida de datos. El instrumento consta de 33 preguntas en total, éstas se diseñaron ex profeso y en función del marco teórico conceptual - desarrollado en los capítulos uno, dos y tres-, con la finalidad de recoger las argumentaciones formuladas por los profesores, elementos que permitieron identificar el peso e incidencia de las diversas representaciones sociales de los profesores en su relación con el alumno.

A lo largo de este trabajo se puso especial cuidado en no perder de vista las múltiples posibilidades de articulación que los profesores efectúan con respecto a los elementos de significación depositados en sus representaciones, elementos que tienen que ver con su experiencia con respecto a los ámbitos social, cultural e institucional en los que se ha visto involucrado y que a su vez, le han proporcionado todo un sistema de significados cognitivos para situarse e interpretar el mundo.

El estudio de los factores sociales que intervienen en los procesos de conformación de las representaciones sociales del profesor universitario o de cualquier otro sujeto social, representa un esfuerzo importante pues ello implica tomar en cuenta la historicidad del sujeto, aun cuando éste puede concebirse como restringido y constreñido por el mundo objetivado que le antecede, no está negado a la posibilidad de modificar sus representaciones sociales y de hacer uso de un pensamiento abierto a una gama incalculable de posibilidades de resolución y cambio.

## CAPÍTULO I

### REPRESENTACIÓN: ¿CONCEPTO TEÓRICO O PROCESO EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN?

Literalmente el concepto representación significa: *figura, imagen o idea que sustituye a la realidad* (Diccionario ideológico de la lengua española, 1979: 725). Peña y González (Tarrés, 2001: 328) señalan que una de las primeras definiciones de este término aparece en el Diccionario universal de 1727 como *presentación pública de una cosa o persona, sustitución de algo ausente mediante una imagen a través de la cual se logra instalar lo representado en la memoria nuevamente*. En este último caso se alude a la subjetividad que encierra el signo y el símbolo, elementos con los que el ser humano da materialidad a sus ideas, convierte lo concreto como los objetos de la vida cotidiana y lo intangible como las creencias, los mitos etcétera, en símbolos mentales.

Los símbolos mentales, a su vez, tienen raíces profundas en la cultura. Este concepto ha sido estudiado por un gran número de autores como por ejemplo Bourdieu (1985: 91) quien considera a la cultura *como símbolos objetivados y formas simbólicas interiorizadas*. Este autor privilegia el análisis de lo simbólico porque a este último le otorga la capacidad de encubrir y reproducir lo social; por su parte Edgar Morín (2001:19) afirma que la cultura y la sociedad mantienen una relación mutuamente generadora dado que en el contexto de las interacciones entre individuos, éstos son portadores y transmisores de cultura así, en el devenir de las interacciones sociales al tiempo que los sujetos regeneran a la sociedad, ésta última regenera a la cultura. Geertz (2001: 20) considera que la cultura es esencialmente un concepto semiótico, cree que el ser humano está inserto en una complicada urdimbre de significación que él mismo ha construido y la cultura es precisamente ese tejido en el que vive inmerso.

Sobre el concepto de cultura retomamos aquí lo señalado por Jean-Claude Passeron (Giménez, s/f: 1), quien la define en tres sentidos: como *estilo de vida*, como *comportamiento declarativo* y como *corpus de obras valorizadas*.

Como estilo de vida, Giménez considera que la cultura es: *un conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regulan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo*. El autor afirma que el concepto de cultura vista de esta manera, abarca desde la llamada “cultura material” y las técnicas corporales, hasta las categorías mentales más abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada; de todo ello hace una subdivisión colocando a lo que denomina cultura material y técnicas corporales como formas objetivadas y a las categorías mentales que organizan el lenguaje, los gustos y la acción social, como *formas subjetivadas de la cultura*.

La cultura como *comportamiento declarativo*: es la interpretación que un grupo hace de su vida simbólica, puesto que un grupo social *además de practicar su cultura, tiene la capacidad de interpretarla y expresarla en términos discursivos (como mito, ideología, religión o filosofía)*.

La definición de cultura como *corpus de obras valorizadas* (Giménez, s/f: 2): esta definición alude al *tratamiento privilegiado* que la sociedad le concede a un determinado conjunto de mensajes y comportamientos que consagra como valores artísticos y que funcionan como emblemas o símbolos de un grupo o sociedad.

Para el caso que nos ocupa en este trabajo, nos referiremos a la cultura en sus dos primeros sentidos: como *estilo de vida* y como *comportamiento declarativo*, dado que la representación social tiene su origen tanto en la acción o la *cultura material y técnicas corporales* como en todo el sistema subjetivo u organización del pensamiento humano.

Al concepto de representación, también se le puede definir de diferentes maneras: como representación mental de algo; ese algo puede ser mítico, un objeto, una situación o cosa invisible; en este sentido el concepto de representación guarda una estrecha relación con el mundo del símbolo y el signo.

En este trabajo la representación no significa simplemente la reproducción de, sino más bien la reconstrucción o reelaboración mental de un objeto; por lo tanto, compartimos el supuesto de que la representación es un proceso mental que reconstruye los signos y símbolos, objetivándolos en imágenes mentales y que su función como indica Farr (Moscovici, 1986: 503) es *hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible* y por tanto se considera a la representación susceptible de ser analizada e interpretada.

Asimismo, la representación social se deriva de la interpretación que el individuo construye de su realidad, realidad con posibilidades de reelaborarse bajo un sistema de necesidades, mismas que pueden activar en él su capacidad de construir proyectos fijándose metas, desde esta perspectiva, se reconoce en los seres humanos su capacidad de transformarse de *sujetos potenciales* en *sujetos actuantes* (Zemelman, 1996: 108).

### 1.1 La representación como concepto teórico.

El tema de las representaciones sociales ha estado estrechamente vinculado con las reflexiones acerca de lo que se entiende por hecho social y/o acción social.

Las propuestas más relevantes al respecto son las formuladas por E. Durkheim y Max Weber; mientras que para el primero el objeto de estudio de la sociología son los hechos sociales, otorgándole a la acción social la categoría de cosa al señalar que *en el curso de este siglo se ha establecido una psicología objetiva cuya regla fundamental consiste en estudiar los hechos mentales desde fuera (...) como cosas. Con más razón debe ocurrir lo mismo con los hechos sociales...* (Durkheim, 1995:38), para el segundo, es la acción social, entendida ésta como una *conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo(...) es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo* (Weber, 2002: 5). En el concepto de "acción" de Weber está comprendida la acción manifiesta o interna; ésta última,

alude a la acción que el sujeto deliberadamente se abstiene de ejercer (Schutz, 1993: 45), de ahí la importancia de comprender la subjetividad del individuo.

Para Durkheim el fenómeno social es exterior al ser humano determinándolo; para Weber son los individuos los que orientan y dan sentido a sus acciones; para Durkheim el fundamento del método científico es la causa; en cambio para Weber son las motivaciones que los sujetos le confieren a sus acciones; para Durkheim lo estructural prevalece sobre la acción humana y para Weber esa acción está sobre lo estructural. En cuanto a la metodología, ambos autores difieren notablemente: Durkheim adopta el método cuantitativo, le otorga neutralidad, objetividad y generalidad a los métodos; las reglas del método sociológico exigen que las cosas o hechos sociales sean observables empíricamente; Weber en cambio se adhiere a la subjetividad, a la particularidad y al significado que el sujeto le otorgue a su actividad. Para él la acción social es toda conducta humana a la cual el sujeto le atribuye un sentido subjetivo.

En lo que Durkheim y Weber concuerdan es que ambos buscan un objeto de estudio para la sociología y un método cuya científicidad sea reconocida (cuadro N° 1).

### SOCIOLOGÍA

	OBJETO DE ESTUDIO	MÉTODO	ACUERDO	FENÓMENO SOCIAL	INDIVIDUO
<b>DURKHEIM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Hechos sociales.</li> <li>*Lo colectivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Las acciones son cosas observables empíricamente.</li> <li>*Cuantitativo, neutralidad, objetividad y generalidad.</li> <li>*Principio de causalidad.</li> <li>*Importancia de lo macro</li> <li>*Análisis de lo colectivo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Es exterior y ejerce su coacción sobre el individuo.</li> <li>*Lo estructural sobre la acción humana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El individuo es un ser pasivo, permanece bajo condicionamiento social</li> </ul>
<b>WEBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La acción social.</li> <li>*El individuo y sus pautas de comportamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Significado, particularidad situacional, carga de valores.</li> <li>*Acción: cualquier conducta humana que el sujeto le otorgue un sentido subjetivo.</li> <li>*Importancia de la subjetividad del individuo.</li> <li>*Análisis de lo individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Proveer a la sociología de un objeto y método científicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprender el sentido que el individuo le da a su conducta</li> <li>*La acción individual sobre lo estructural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El individuo orienta y da sentido a sus acciones.</li> </ul>

Cuadro N° 1

Fuente: Tarrés, 2001: 335-336

La divergencia señalada entre ambas posturas ha dado como resultado una división muy clara *en la construcción de objeto de estudio en la investigación social y en la explicación en las ciencias sociales en general* (Tarrés: 2001: 336)

En contraste con estas posturas tan divergentes de Durkheim y Weber, Peña y Gonzáles (Tarrés, 2001) reconocen la imposibilidad de una ruptura entre la acción y la estructura, señalando por el contrario que ambas permanecen en reciprocidad: la estructura hacia la acción o la acción hacia la estructura.

En el campo de las ciencias sociales, podemos situar el origen del estudio de las representaciones sociales con Émile Durkheim quien luchó por colocar a la Sociología en el mismo nivel de las ciencias naturales. Durkheim adaptó el concepto de representaciones colectivas como objeto de estudio específico, sin que éste debiera entenderse sólo como un concepto centrado en los fenómenos colectivos, sino también en los psicológicos y en los sociales; para él *las ideas son realidades y fuerzas (...) las representaciones colectivas son fuerzas mayores todavía, y más eficaces que las representaciones individuales* (Tarrés: 2001: 330).

E. Durkheim, considera que los individuos sólo pueden comunicarse a través de signos que revelan sus *estados interiores* (Tarrés: 2001: 330), dando cuenta al mismo tiempo de su relación con la colectividad, en tanto que las representaciones sociales comprenden símbolos y códigos compartidos y asumidos a partir de la interacción social.

Es pertinente mencionar que después de la larga crisis por la que atravesó este concepto, en los años sesenta S. Moscovici lo rescata, pues para él las representaciones sociales están a punto de *ser un concepto central y común en las ciencias sociales* (Tarrés: 2001:329).

Para este autor (Moscovici,1961: 17) la representación social está conformada por *figuras y expresiones socializadas(...)* es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes, él afirma que una representación social establece comportamientos

porque al mismo tiempo que *define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, define el significado de las respuestas que debemos darles (...) es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos*. Moscovici destaca (1961: 33) que las representaciones sociales tienen como característica *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*; pone énfasis (Moscovici; 1961: 51) en el carácter social de las representaciones ya que éstas han sido engendradas colectivamente, para contribuir en el proceso de formación de las conductas orientando la comunicación social de los individuos.

Una de las disciplinas que posteriormente retomó la figura de representación fue la Antropología en el estudio de las culturas, con la finalidad de comprender los mitos y conocer los códigos lingüísticos -por mencionar algunos aspectos- que se comparten como elementos fundamentales de comunicación. La antropología mediante el método etnográfico analiza el sistema de significaciones o representaciones que el sujeto construye de su realidad con la finalidad de *llegar a una imagen más exacta del hombre ( Geertz, 2001: 51)*.

Importantes avances teóricos fueron los propuestos por Denise Jodelet (1986: 487) señalando que la representación social desempeña una doble tarea en los procesos mentales: *la objetivación y el anclaje*. La autora define la objetivación como la operación transformadora de imágenes en conceptos, hace corresponder cosas con palabras; mediante la objetivación, las nociones abstractas se convierten en ideas y éstas se materializan en la palabra o en el comportamiento de los sujetos, *da textura material a las ideas (...) da cuerpo a esquemas conceptuales*. Al *anclaje* Jodelet lo concibe como un proceso mediante el cual la representación se identifica con un sistema de pensamiento que suscribe a un sujeto en un grupo social específico ya que *explica sus lazos con una cultura o una sociedad determinadas*.

El estudio de las representaciones cobra importancia en la medida que los sujetos elaboran diversas concepciones acerca de un mismo fenómeno e igualmente a su acción corresponden formas específicas y particulares.

De acuerdo con Peña y Gonzáles (Tarrés: 2001: 336) resulta importante destacar que en el devenir del desarrollo humano y dentro de las relaciones sociales que el individuo establece con la sociedad en la que se desenvuelve, no hay una ruptura entre la acción y la estructura, entre lo micro y lo macro, *sino un continuo que va de la estructura a la acción o de la acción a la estructura.*

Los autores resaltan la complicada situación que guardan las representaciones sociales con respecto a las diversas concepciones y formas de manifestación a partir de las cuales éstas se convierten en objeto de estudio. El carácter polifacético de las representaciones sociales (cuadro N° 2), permite una variedad de formas de abordaje conceptual y como consecuencia de ello, una diversidad de procedimientos metodológicos para su análisis. Hay quienes lo consideran un concepto, otros un fenómeno que se manifiesta bajo múltiples formas: imágenes que condensan significados o sistemas de referencia para interpretar sucesos. (Peña y González en Tarrés, 2001: 331). Otros intentos por definir las han apuntado a algunos aspectos que respondan a intereses teórico-metodológicos del investigador.

Para Jodelet (Peña y González, en Tarrés: 2001: 342) las representaciones sociales se presentan bajo diversas formas: como imágenes, como sistemas de referencia y como categorías y teorías. Son imágenes porque condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia dado que nos permiten interpretar lo que nos sucede y darle sentido a lo inesperado; categorías porque nos permiten clasificar circunstancias, fenómenos y a los individuos con quienes nos relacionamos, y teorías porque las representaciones sociales nos permiten establecer hechos sobre los individuos, y aún más, son todo lo anterior cuando a las representaciones sociales se les comprende dentro de la realidad concreta de la vida social.

Para la autora las representaciones sociales tienen seis características: 1) representan un objeto porque *constan de una cara figurativa y otra simbólica,* 2)

tienen el *carácter de imagen*<sup>1</sup>, *puede intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto*, 3) poseen al mismo tiempo *un carácter simbólico y significativo debido a la imposibilidad de diluir el vínculo entre objeto y sujeto*, 4) tienen una característica *que toda representación se construye y reconstruye en el acto de representación*, 5) tiene un carácter *autónomo y creativo* ya que utilizan al mismo tiempo *los elementos descriptivos simbólicos y normativos que la comunidad proporciona a sus miembros* y 6) *conllevan algo social: las categorías que las estructuran y expresan son tomadas de un fondo común de cultura*.

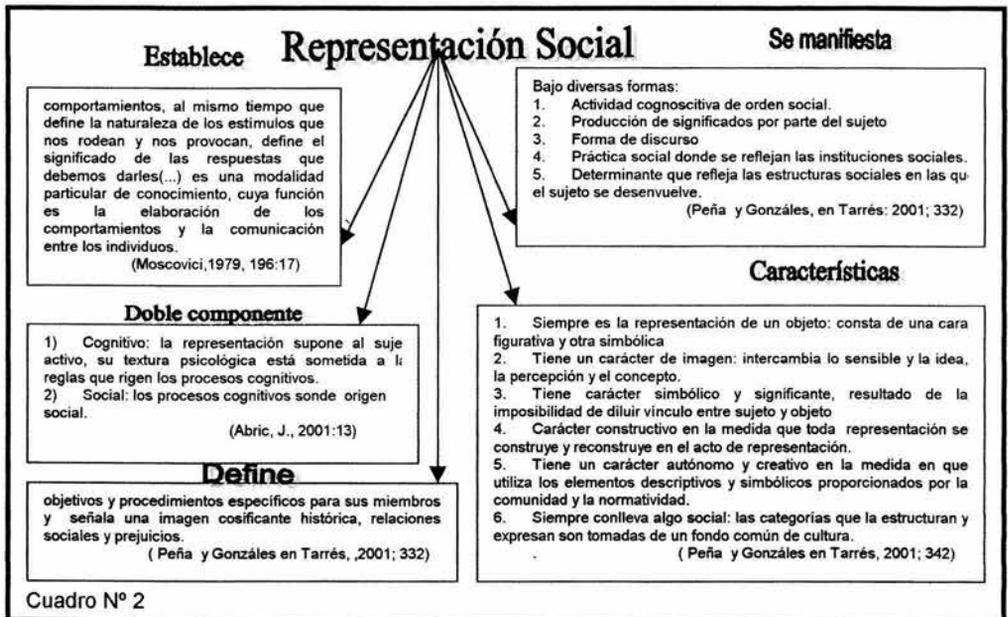
Jodelet (Tarrés: 2001: 332) concuerda con Moscovici al señalar que la representación social, por un lado, define objetivos y modos específicos de proceder de los miembros de un grupo social y por el otro, representa una *imagen cosificante histórica, relaciones y prejuicios*.

Por su parte, J. Abric (2001: 13) aclara que las representaciones sociales tienen un doble componente: cognitivo y social. El cognitivo, en tanto que la representación supone al sujeto como un ente activo cuya textura psicológica *está sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos*, y la social porque esos procesos están determinados directamente por las condiciones sociales en las que el sujeto se desarrolla.

En relación a la complejidad de este concepto, lo acordado por distintos autores es que la representación social *es un fenómeno que requiere de datos y teoría* (Tarrés: 2001: 332).

---

<sup>1</sup> Imagen entendida como grupo de rasgos que representan más o menos una figura concreta, pero no como la representación pasiva del exterior en el interior, comprendidos como radicalmente distintos (Tarrés, 2001: 342)



En el campo de la investigación social específicamente en lo que respecta al estudio de las representaciones sociales, existen por lo menos dos perspectivas teórico-conceptuales las cuales tienen consecuencias en sus procedimientos metodológicos. Peña y Gonzáles (Tarrés, 2001: 338) enmarcan la primera en la *esfera del cognitivismo social* y a la segunda en la *esfera de lo simbólico*.

Así, el estudio de las representaciones sociales reviste un trabajo de gran complejidad que exige una reflexión en cuanto al marco teórico-metodológico pertinente que permita definir las, ya que debido a su complejidad no es posible hacerlo a partir de una sola perspectiva teórica.

La primera perspectiva, la *esfera del cognitivismo social*, pone énfasis en que la orientación cognitiva del sujeto le permite interpretar la realidad de manera muy disímil en relación a la de los demás miembros de su grupo debido a los procesos de elaboración cognitiva que se activa con la información extraída de su realidad concreta; sin embargo, esa interpretación individualizada está ligada o determinada por la realidad colectiva. Por ello, dentro de esta esfera del *cognitivismo social* la *representación social* se interesa por una modalidad de

*conocimiento particular, expresión específica de un pensamiento social* (Peña y González, en Tarrés: 2001: 340).

Esta perspectiva parte de una concepción de acción social de tipo objetivista (Zamora, 1990:14-18) en la que pueden estar comprendidas formas de representación de tipo pragmático y formas de representación de tipo ideológico como sistemas de referencia que permiten interpretar los sucesos, ambas comprometen representaciones sociales derivadas por determinaciones de estructuras institucionales, de la personalidad y de la ciencia, bajo las cuales los individuos se relacionan cotidianamente.

En el cognitivismo social se entrecruzan aspectos que comprometen procesos psicológicos y sociales que requerirán de la utilización de instrumentos que no sólo se orienten a observar y medir conductas, es necesario recurrir a una variada gama de instrumentos como cuestionarios, revisión documental, entrevistas, observaciones, biografías o autobiografías para lograr recuperar la complejidad que encierra el fenómeno de las representaciones sociales.

La segunda perspectiva la enmarcada en la *esfera de lo simbólico* pone especial énfasis en las actividades simbólicas consideradas como producto de la construcción subjetiva de los individuos, lo que Peña y González (Tarrés,2001: 331) identifican como imágenes que condensan un conjunto de significados.

Para esta postura lo fundamental es la acción social llevada a cabo en el ámbito de la vida cotidiana; a la acción social se le interpreta *como la vivencia orientada por un plan o proyecto (...), que a su vez, limita la acción individual y recíproca(...), como un conocimiento socialmente elaborado.* (Peña y González, en Tarrés,2001: 346).

Para quienes se interesan en el análisis de lo simbólico resulta importante detenerse en los pequeños hechos que se producen a diario, el sentido común que se construye con las experiencias diarias, las pautas de conducta que llegan por la tradición, la educación, la relación social, los ritos y los dogmas.

El interés principal para esta vertiente es la descripción de los procesos a través de los cuales los individuos construyen e interpretan su realidad y le dan sentido a sus acciones. Peña y González (Tarrés,2001:347-351) señalan cuatro

elementos principales que forman parte de esos procesos y que permiten la construcción de la realidad social a partir del individuo:

- a). Identidad.
- b). Imagen
- c). Lenguaje
- d). Ideología

a) Identidad, es un elemento que nace de la representación que el individuo ha construido en cuanto a la posición que él mismo se atribuye frente al grupo al que pertenece. *La identidad se refiere a lo objetivo de lo subjetivo(...) la representación es lo subjetivo de lo objetivo (...) aunque comparten el mismo espacio, (identidad y representación) no son lo mismo* (Peña y Gonzáles, en Tarrés, 2001: 348).

b) Imagen. La imagen es uno de los elementos que más caracterizan al ser humano, mediante ella logra percibir el mundo de una manera más simplificada en tanto que es portadora de una gran diversidad de significados que han sido elaborados en su devenir histórico y son enriquecidos por los acontecimientos que capta en su vida diaria.

Las imágenes forman parte de la estructura simbólica mediante la cual los individuos logran comprender la vida social; P. Ricoeur (1991: 51) señala *que si la vida social no tiene una estructura simbólica, no hay manera de comprender cómo vivimos, cómo hacemos cosas y proyectamos esas actividades en ideas, no hay manera de comprender cómo la realidad puede llegar a ser una idea, ni cómo la vida real pueda producir ilusiones, éstos serían hechos simplemente místicos e incomprensibles*.

De este modo, las imágenes guardan una relación muy estrecha con las representaciones sociales ya que la articulación de varias imágenes contribuyen en el proceso de conformación de las representaciones sociales.

c) Lenguaje. El lenguaje guarda una íntima relación con las imágenes, ambos elementos forman parte del complejo proceso de conformación de las representaciones sociales ya que es mediante el lenguaje que el actor social logra darle materialización a sus imágenes. El lenguaje, permite representar lo ausente o invisible, convierte la subjetividad de las ideas e ilusiones de los individuos en códigos concretos y comprensibles para quienes los comparten. Además, el lenguaje indica la dirección y sentido de la acción en tanto que esta última se

gesta en las representaciones que el sujeto elabora de los objetos de su entorno y de las relaciones sociales en las que se producen. De esa forma las acciones no se quedan en un nivel subjetivo sino que tienen repercusiones en la práctica ya que en función de ellas los sujetos interpretan su mundo y se organizan dentro de él para actuar en consecuencia.

Para el estudio y comprensión de las representaciones sociales, el lenguaje juega entonces un papel primordial ya que los códigos lingüísticos reflejan la individualidad y el repertorio simbólico que se comparte en una cultura. Por ello, las representaciones sociales hacen referencia tanto a los fenómenos psicológicos como a los sociales. Incluso, con respecto de los códigos lingüísticos, Bourdieu (Muñoz, 1987: 42) afirma -en contraposición con el estructuralismo lingüístico y la corriente estructuralista en general- que los intercambios simbólicos del lenguaje *no constituyen meros actos de comunicación, sino encubren y reflejan relaciones de poder*, aclarando que este poder no reside en la palabra misma ni es su estructura sintáctica sino en el carisma de las personas capaces de imponer un determinado “deber ser” al mundo y a los seres. Asegura que para interpretar íntegramente los intercambios simbólicos del habla es indispensable no pretender descifrarlos como a una lengua muerta sino reconocer sus funciones y prácticas sociales, *la mera competencia lingüística no es suficiente para comprender el fenómeno del intercambio lingüístico; se hace necesario la competencia para usar en el momento socialmente pertinente y en la forma socialmente definida esta o estas competencias lingüísticas* (Muñoz, 1987: 48).

d) Ideología. Es necesario reconsiderar este concepto tomando en cuenta lo señalado ya por Ricoeur en cuanto al hecho de evitar interpretarlo con base a ideas tradicionalistas que la conciben como falsa conciencia, deformante de la realidad o precientífica, por mencionar solamente algunas acepciones; pues para Ricoeur (1991: 14) *la ideología es lo imaginario, como son los “reflejos” y “ecos” del proceso real de la vida*. Sin embargo, el debate en torno a la definición y contenido de la ideología se prolonga al punto de plantearse la necesidad de asumir

posturas que permitan un análisis más a fondo con el propósito de identificar a la ideología como objeto; algunos aspectos de éste serán abordados más adelante.

En el enfoque de la *esfera de lo simbólico* pueden ser consideradas las representaciones sociales de tipo subjetivista (Zamora, 1990: 18-21) ya que ahí están comprendidas representaciones de tipo dogmático y rituales. Aquí, las condiciones requeridas para la elección de una adecuada metodología quedan condicionadas, como en el enfoque anterior, por las necesidades y criterios del nivel simbólico que el investigador vaya descubriendo en el curso de su trabajo. Podrían incluso ser adecuadas para aplicarse en la *esfera de los simbólico*, los métodos cualitativos y técnicas como la entrevista a profundidad, las historias de vida, la historia oral, la observación participante, etcétera.

Otro instrumento útil para el estudio de las representaciones sociales en esta esfera de lo simbólico es el lenguaje del cuerpo; Pierre Guiraud (Tarrés, 2001: 363), asegura *que un rasgo físico se convierte en significado cuando la cultura en que vivimos le da una determinada valoración* en este sentido, la observación y el análisis del lenguaje corporal aportará pistas de discriminación étnica, de género, etcétera. Otro recurso puede ser también la narrativa, que permite explorar la identidad de los sujetos o grupos, así como los dogmas a los que están adheridos, sus metas y sus deseos.

Es necesario destacar que las representaciones sociales señaladas dentro de las esferas del *cognitivismo social* y *de lo simbólico* han sido presentadas solamente con fines explicativos y de sistematización como dos entidades antagónicas claramente separadas; como dos momentos en los cuales el individuo queda atrapado en una sola opción sin posibilidad alguna de verse situado frente a un mayor número de posibilidades. Sin embargo, hay la certeza de que el individuo, aún ubicado en cualquiera de las esferas cognitivas mencionadas pueda modificar su postura pues, como señala Zemelman (1996: 97), la naturaleza cambiante del ser humano le abre posibilidad de reconocerse *como productora de nuevas realidades*. Esta perspectiva exige tomar en cuenta los distintos *ritmos temporales y escalas de espacios asociados* a su condición de sujeto

productiva, situación que lo hace capaz de reconstruir realidades sin restringirse a una mera condición de producto histórico. El sujeto vive así inmerso en una dialéctica en la que entran en juego el determinismo social y su potencialidad para decidir a no trascender y proyectarse hacia el futuro.

### 1.2. La representación como proceso en permanente construcción.

Las representaciones sociales son procesos que se activan en la realidad dinámica de los sujetos, esta realidad no es estática sino que por naturaleza es un objeto en constante cambio e inmersa en una dinámica dialéctica en la que, al mismo tiempo que la realidad cambia y se desarrolla por el sujeto, éste se transforma y se desarrolla por la realidad social en la que se desenvuelve cotidianamente. Esta dinámica es la base sobre la cual se constituye la subjetividad del sujeto, misma que orienta su pensamiento y su actividad social.

Hugo Zemelman (1996: 106) a través del concepto *subjetividad constituyente*, destaca la necesidad de considerar al individuo como *un campo problemático antes que un objeto claramente definido (...) hay que estudiarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal*. De antemano, el autor advierte (Zemelman, 1996: 97) el inconveniente de pensar al ser humano solamente como simple producto histórico es decir, determinado por las condiciones históricas y determinismos sociales, ideológicos, etcétera entre los que le tocó vivir, sin reconocer que puede tener la capacidad de retomar su pasado, reelaborar su presente, transformarlo y proyectarse al futuro hacia nuevos horizontes. En este sentido Zemelman recomienda descubrir la dialéctica entre determinismo y voluntad humana, creadora o rutinaria, transformadora o reproductora de un orden socioeconómico y cultural establecido en la realidad de los sujetos sociales; sólo así será posible escudriñar en los microprocesos como son los de índole psicológica, o en los macroprocesos que pueden influir en determinismos individuales y sociales. Es de este modo que la *subjetividad constituyente* conjuga dialécticamente ambas dimensiones (Zemelman: 98-117).

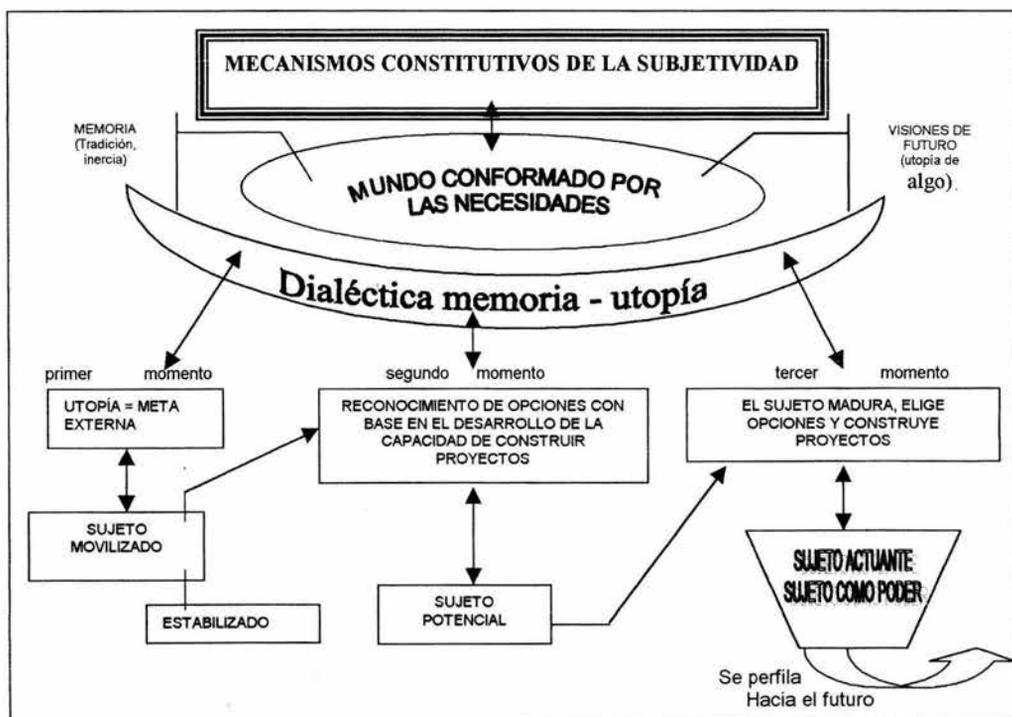
En esta dialéctica el autor pone atención en los *mecanismos constitutivos de la subjetividad* (cuadro N° 3), para distinguir ciertas características presentes en el devenir de la acción social de los sujetos ubicándolos en los diferentes momentos del proceso de subjetividad: *el mundo conformado por las necesidades, el reconocimiento de opciones y la construcción de proyectos* (Zemelman: 106-107).

El mundo de las necesidades está constituido por dos componentes básicos que son a la vez, fundamento de tales necesidades: la *memoria* entendida como tradición e inercia y las *visiones de futuro o utopía de algo*. Ambos, conforman lo que el autor define como *dialéctica memoria-utopía* vinculada a su vez, con el reconocimiento de estas opciones como base para el desarrollo de la capacidad de construir proyectos. En este sentido, el sujeto representa una potencialidad bajo múltiples posibilidades de concretar sus proyectos pero en tanto no los convierta en prácticas, la subjetividad es simplemente dirección de sentido potencial. De este modo, si la *dinámica interna* del individuo está determinada por factores externos como ideologías u otros determinismos que le impiden materializar sus aspiraciones y reconocer su potencial, esa fuerza interior que conduce a los seres humanos hacia la concreción de sus proyectos, será la que lo situará como *sujeto movilizado* (Zemelman: 106-107).

Cuando el individuo, partiendo de su sistema de necesidades se encuentra ante la urgencia de realizar proyectos para resolverlas se plantea opciones viables, pero en tanto no se conviertan en acciones y permanezcan todavía en la subjetividad, el individuo se encontrará en el momento preciso de la dialéctica *memoria-utopía*, en el proceso del desarrollo de la subjetividad; a este sujeto Zemelman (1996:108) lo denomina *sujeto potencial* y cuando éste logra la capacidad de reconocer sus opciones viables y materializar los proyectos, la subjetividad se transforma cualitativamente, colocándolo como *sujeto actuante* denominado también por el autor como *el sujeto como poder*.

El análisis de Zemelman permite comprender que el sujeto y sus representaciones sociales le van a permitir conformar diversas concepciones del

mundo y en consecuencia, sus acciones tendrán una dirección y sentido orientadas ya sea por determinismos ideológicos, dogmáticos, culturales, etcétera o bien, por acciones perfiladas hacia *visiones de futuro o utopías* entendidas éstas últimas, como *la necesidad de sentido que trasciende a lo dado* (Zemelman, 1998: 21) y la visión de futuro como una referencia a un ámbito de la realidad de vida posible que tiene una discontinuidad con respecto a la realidad cotidiana (Zemelman, 1996: 111). De este modo, un pensamiento utópico se perfila hacia lo nuevo, hacia lo inédito.



Cuadro N° 3

Fuente Zemelman, 1996: 106-110.

El devenir de la dinámica dialéctica antes señalada permite comprender por qué las representaciones sociales que en ella se construyen son consideradas como procesos en permanente construcción. De ello se deriva que los conocimientos y hábitos que posee el ser humano, además de ser construidos socialmente y generados a partir del intercambio social en el que éste se

desarrolla, tienen un origen histórico por la experiencia heredada de generaciones pasadas que determinan sistemas de ideas y modelos de pensamiento; es a partir de esto último que el individuo interpreta, con características específicas, el mundo que lo rodea; a este nivel de pensamiento Zemelman denomina (*s/f*: 7) *conciencia teórica* u *organización de información* y la define como *producto de una acumulación cognitiva; refleja una realidad organizada en términos de un conjunto de significaciones que definen un determinado contenido de conocimiento que llamamos sistemático(...)* constituye una forma de pensar a la realidad desde contenidos predeterminados que en consecuencia son asumidos como reales.

Con respecto al conocimiento Zemelman (1996:127) señala que éste mantiene una estrecha relación con la praxis en tanto que ésta activa en el individuo la necesidad de actuar. La praxis trasciende la experiencia cognitiva del ser humano dado que está vinculada con sus necesidades y en consecuencia con una visión de proyecto con miras a transformar y a trascender el propio conocimiento. Así *el proyecto es la conciencia de construcción de futuro y la determinación de las prácticas requeridas para su logro* (Zemelman, 1996: 126). Bajo esta óptica, las interpretaciones que construye el individuo tienen características distintas a las de los demás miembros de su grupo, aún cuando éstas han sido construidas en el devenir de sus relaciones sociales. Es en este ámbito de las relaciones humanas, que las representaciones sociales denotan cierta particularidad dado que para cada individuo reflejan un sistema determinado de significados que ellos mismos, en su relación con otros, han atribuido a las percepciones cotidianas de su realidad; es a partir de estas percepciones que explican su posición ante el mundo, el modo de relacionarse con los demás y sus posibilidades de elección se sitúan ante una gama cada vez más abierta de opciones de sentido.

En este nivel de interpretación, el lenguaje y la conducta permiten objetivar las representaciones sociales que los sujetos construyen y reconstruyen paralelamente tanto en lo social como en lo individual. Así, las representaciones sociales se reflejan en el discurso, en la práctica cotidiana, ubicando al sujeto en determinadas estructuras sociales; como diría Jodelet (Moscovici,1986:473), *son*

*una forma de conocimiento social, una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana (...) es un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto.*

La representación social a la vez que se objetiva en el discurso, establece los esquemas de acción para que el individuo se relacione socialmente de manera muy particular, para direccionar su práctica y su acción social en el marco de las estructuras sociales donde participa. La acción social a la que hacemos referencia es entendida como una actividad dinámica y cambiante de los individuos, constituida por una complicada red de significados que se objetivan en el actuar del sujeto y que revelan un conjunto de procesos históricamente determinados por las estructuras sociales anteriores y presentes, así como por significados contruidos con base a sus propias motivaciones e intenciones.

La acción social, ubicada de esta manera, permite comprender, que en ella circulan y se entrecruzan factores externos e internos: sociológicos y psicológicos, del pasado y presente que orientan y dan sentido a las relaciones cotidianas entre los individuos, cuya experiencia influye en la conformación de necesidades en el *presente vivido* que Zemelman (1996: 114) denomina como lo *micro* y que contribuye a la creación de necesidades por parte del sujeto de acuerdo a su particular forma de pensamiento. Este proceso *micro* o *experiencia vivida* queda articulada, en la dialéctica *memoria-utopía* antes señalada con lo *macro*, es decir, con los determinismos de las experiencias pero reelaboradas con miras al futuro. Ambos planos: micro y macro representan una forma diferente de pensar el mundo y actuar sobre él.

De tal manera, no debemos soslayar que la acción social deviene de una *conciencia teórica* que hace actuar al sujeto bajo determinaciones históricas, con la característica propiamente humana de proyectarse, consciente o inconscientemente, hacia el futuro puesto que es un ser humano *productente de nuevas realidades* (Zemelman, 1996: 97). De ahí que resulte imprescindible considerar que la acción del sujeto actuante, al tiempo que responde a códigos predeterminados derivados de su *conciencia teórica*, tiene la capacidad de

modificarla en términos de tiempo y contexto específicos en el que el acto se produce, debido a sus potencialidades cognitivas, a lo que Zemelman denomina: *conciencia crítico-histórica (...)* una conciencia abierta hacia lo nuevo que se abre hacia lo *productente* (Zemelman, s/f: 7). Todo ello obliga a considerar que los productos concretos del individuo están inmersos en un entramado de relaciones en términos de valores, intereses sociales, políticos, económicos, etcétera.

De ahí que para la comprensión de las representaciones sociales sea necesario considerar al ser humano en su actuar como individuo y como grupo, pues participa en una compleja red de relaciones e interacciones que surgen al interior del contexto social en el que vive, como lo son la familia, la comunidad, entre otros, y que la representación social o *subjetividad simbólica* como la denomina Zemelman (1996:116) es un proceso que articula lo individual y lo colectivo.

## CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES.

La idea de representación social define ante todo un fenómeno en constante movimiento y transformación que se hace patente bajo diversas formas: como “sistemas articulados de ideas”, sistemas de referencia que permiten interpretar y dar sentido a una realidad y también, como “ideas estereotipadas”, imágenes que sintetizan un conjunto de significados; ambas, fundadas en elecciones de sentido ya sean objetivadas o potenciales que son efectuadas por el individuo.

Son objetivadas aquellas elecciones que se materializan en acciones construidas como producto de interacciones, elecciones que determinan al sujeto en su forma de percibir la realidad y en consecuencia, limitando su acción a los marcos institucionales tales como la familia, el Estado o la religión. Son potenciales aquellas elecciones efectuadas por los sujetos quienes, aún encontrándose bajo la presión de lo establecido institucionalmente, poseen la capacidad de tomar conciencia y reelaborar los referentes cognitivos así, en lugar de permanecer inamovibles, supeditados a los lineamientos sociales, culturales, políticos, etcétera tienden a reconocer su potencialidad para construir proyectos

que los conduzca hacia un futuro más prometedor abierto a múltiples posibilidades.

En este segundo capítulo se analizan las representaciones sociales que en el campo educativo construyen los profesores en su relación con el alumno, distinguiéndose dos grupos: primero, las representaciones sociales consideradas "como sistema articulado de ideas" y como "ideas estereotipadas" y segundo, las representaciones sociales abiertas a nuevas posibilidades y que suponen la elección de nuevas opciones de cambio en cuanto a la postura del profesor frente al alumno.

Las relaciones sociales derivadas de un "sistema articulado de ideas" se refieren a las representaciones del profesor gestadas en el devenir de su relación con el alumno y pueden ser de tipo pragmático, derivadas de ideologías, vinculadas con la personalidad o con la profesión.

Las representaciones sociales de tipo pragmático corresponden a esquemas estructurados debido a prácticas de habituación y reificación, entendiendo por habituación a la acción repetida con frecuencia cuya reproducción se logra con economía de esfuerzo y sin tener que pensar ni plantear su nueva ejecución (Berger y Luckman, 2001: 74-150). En el caso de la práctica docente, el profesor valora el desempeño de sus alumnos en términos del deber ser en tanto éstos cubran los lineamientos objetivados establecidos por la institución o bajo los parámetros de valoración adquiridos por las acciones habitualizadas en el devenir de su práctica docente.

Las representaciones sociales derivadas de referentes ideológicos se analizan a partir de dos tipos: las ubicadas dentro del enfoque neutral- descriptivo y dentro del prescriptivo-evaluativo (Gleizer, 1997: 93). En el primero se coloca a la ideología con una acepción no valorativa para fines del análisis político y social es decir, sólo para dar cuenta de cómo es el mundo social y su papel en la configuración de lo social. En el segundo se tiene una concepción de ideología con base en dos ejes de análisis: a) como un sistema de pensamientos ilusorios, por elementos mistificadores de la realidad correspondientes a determinados grupos o clases sociales, dando cuenta de los intereses del contexto histórico en

el que se han gestado y b) como la imposición de los valores y de las ideas de las clases dominantes que detentan el poder como el gobierno, la familia, la escuela o la religión en este caso, la ideología tiene la tarea de valorar lo bueno o lo malo en tanto ofrece marcos normativos de conducta en los distintos contextos sociales.

En el análisis que se hace de la ideología, se contempla la insoslayable intervención de la cultura, ambas, ideología y cultura rigen las decisiones del docente, lo orientan hacia lo que es valioso y lo que no lo es, dictan el deber ser eximiéndolo con ello de la responsabilidad de sus actos, pues los ejecuta bajo parámetros culturales aceptados de siempre. En estas condiciones, el profesor hace elecciones que favorecen a algunos grupos, mientras ignora a otros o bien los relega considerándolos indignos por causas diversas y para él suficientes.

Las representaciones sociales pueden concebirse como imágenes en las que están amalgamados un conjunto de significados que influyen en las conclusiones que los sujetos hacen tanto de lo que les rodea como de sí mismos. Devereux (1991: 245) señala que *lo ajeno e inexplorado fascina a la mente humana y la induce a llenar las lagunas de su conocimiento con proyecciones, o sea con los productos de su propia fantasía, aceptados con demasiada facilidad, incluso por los demás, como hechos*. Trasladando esta premisa al terreno de la relación maestro-alumno, suelen ubicarse docentes, quienes habiendo recibido una formación bajo parámetros científicos, conforman una personalidad cuyas subjetividades le permiten -ante los requerimientos del alumno- distorsionar la información o hacer interpretación de ella bajo el influjo de su sentido común, con la intención, posiblemente, de no defraudar a sus alumnos.

Dentro de las representaciones derivadas de un "sistema articulado de ideas" también identificamos a las representaciones sociales vinculadas con la profesión, ya que las prácticas profesionales -como señala Moscovici (1961:28)-, contribuyen en la conformación de las representaciones de los sujetos que las ejercen. Estas representaciones pueden transformarse como estrategias de distanciamiento cuando el profesor ve amenazada su estabilidad emocional o la eficiencia de su tarea docente y opta por declarar implícita o tácitamente, escaso o nulo interés por la problemática más allá de lo académico que pueda estar afectando el avance de

sus alumnos. A estas estrategias de distanciamiento legítimas o no, Devereux (1991: 117) las denomina *defensas profesionales* que funcionan para reducir la ansiedad que la práctica profesional puede provocar en los sujetos que las ejercen.

En el segundo grupo de formas de representación o sean, las derivadas de "ideas estereotipadas", situamos las representaciones sociales dogmáticas y las representaciones sociales rituales.

Las representaciones de tipo dogmático pueden originarse por los mitos cuyo origen y certeza no se pone en tela de juicio, pues la veracidad o falsedad de sus asertos se amalgaman en las costumbres y tradiciones de la comunidad. Así, los individuos con representaciones sociales dogmáticas poseen percepciones contradictorias del mundo y a pesar de ello, conviven dentro de un todo indiferenciado, bajo una apariencia de legitimidad y de coherencia incuestionable. Además, -como señala Deconchy (Moscovici, 1986: 448)-, los sujetos con representaciones sociales dogmáticas pueden presentar una tendencia etnocentrista rechazando todo aquello que contradiga a sus ideas. Por ello, los profesores con representaciones sociales dogmáticas, suelen objetivar tal postura cuando evalúan a sus alumnos con estricto apego y obediencia a sus propios criterios o bien, actuando con devoción frente a la normatividad institucional. En el primer caso, haciendo distinciones bajo criterios racistas o favoreciendo a determinada clase socioeconómica.

Proponer un cambio de pensamiento requiere en el caso de las representaciones de tipo dogmático, derribar ideas estereotipadas donde la razón, el tiempo y el espacio no tienen importancia, sin embargo, sí hay en el profesor una sobrevaloración a la autoridad y a parámetros subjetivistas que norman su criterio y por tanto, su forma de relacionarse con sus alumnos.

Las representaciones sociales rituales están ubicadas -como también lo están las dogmáticas- dentro de las representaciones que se originan en "ideas estereotipadas" responden también, a determinismos externos, a los mitos o a la tradición cuyos fundamentos no admiten cuestionamiento alguno. Esta situación permite a los sujetos aligerar las contradicciones que surgen cuando éste no logra

esclarecer ni comprender la multiplicidad de problemas o fenómenos que se presentan de manera reiterada; por esta vía, logran mantener un equilibrio mental para entender el mundo que los circunda. En estas circunstancias, los símbolos rituales orientan a los individuos en su actuar cotidiano ya que, como señala Gleizer (1997:54), el ritual es una de las estructuras de reducción de complejidad que ofrece normas y argumentos para que, en el caso de la práctica docente, el profesor pueda enfrentar el desequilibrio mental cuando se encuentra ante problemas cuya solución o explicación no están al alcance de su entendimiento; el ritual limita y regula en gran medida el poder de razonamiento o elección por parte de quien lo ejecuta, *el ritual es un concepto de la acción regulada por normas* (Gleizer, 1997: 54). De ahí que el profesor visualiza la función del docente como una práctica que ha de llevarse a cabo sin importar los sacrificios que pueda padecer en aras del bienestar y de un futuro feliz para sus alumnos.

En la segunda parte de este capítulo se estudian, las formas representación abiertas a nuevas posibilidades de solución, pues se tiene la convicción que - como ya se ha señalado- el ser humano tiene la capacidad cognitiva de reconstruir su realidad, plantearse nuevos proyectos de vida y por consiguiente, replantear y optimizar también las relaciones sociales que ha establecido con los miembros de su grupo o en su caso, decidir permanecer inamovible.

El profesor cuyas representaciones sociales pueden ubicarse dentro de "sistemas articulados de ideas" y/o como "ideas estereotipadas" -estudiadas en este capítulo y en cada una de sus tipificaciones-, está en condiciones de tomar consciencia del lugar que ocupa y de su postura para perfilarse entonces hacia nuevas formas de representarse el mundo y abrirse hacia caminos que le permitan una visión más prometedora, perfilada hacia un futuro que lo motive a *construir realidades con una dirección conscientemente definida* (Zemelman, 1996: 126). Aunque el sujeto se sienta atrapado por las costumbres que su cultura le ha heredado o bien, por los determinismos institucionales que le imponen una forma de ver el mundo y las pautas con las que él se ha de conducir, éste se encuentra inmerso, como lo señala Zemelman (Zemelman, 1996: 108), en *el mundo conformado de las*

*necesidades*. Un mundo constituido por dos momentos: *la memoria* considerada como la historia, la tradición y su inercia que remueve la dinámica interna que lo conscientiza, haciéndolo apto para construir nuevas visiones de futuro o *utopía de algo*, es decir, para esforzarse y satisfacer sus deseos, esperanzas y anhelos, ya que, bajo la tensión y el impulso de lo que Zemelman denomina como *dialéctica memoria-utopía*, el profesor está en condiciones de reconocer las opciones posibles bajo las cuales puede decidir un futuro innovador y transformarse de sujeto movilizado es decir, atrapado por los micro y macro procesos que lo han determinado, a sujeto potencial con capacidad de construir proyectos, convirtiéndose así, en *sujeto actuante* o *sujeto como poder* (Zemelman, 1996: 106-111).

## 2.1. Formas de representación del profesor en su relación con el alumno.

En la educación, las representaciones que el profesor ha construido en la interacción con el alumno también pueden ubicarse en diferentes sentidos: como representaciones cuyos procesos probablemente están determinados por "sistemas articulados de ideas" que pueden ser: de tipo pragmático, representaciones influidas por ideologías, por representaciones vinculadas con la personalidad y también vinculadas con la profesión. Así mismo, identificamos representaciones más asociadas a ideas estereotipadas, cuyos referentes pueden ser: principios dogmáticos o formas de representación rituales. Además de éstas, es posible identificar formas de representación potencial que provienen de posturas cuya visión ante el mundo tienen un horizonte más amplio que trasciende las limitaciones que enfrentan las representaciones objetivadas antes enunciadas; en esta última posición el profesor se encuentra en la capacidad de descubrir las potencialidades cognitivas de los educandos frente al aprendizaje, concebir que éstos desarrollan y transforman constantemente su realidad en nuevas realidades encaminadas hacia horizontes inéditos.

### 2.1.1. Representaciones sociales pragmáticas.

Las formas de representación pragmáticas obedecen a esquemas estructurados que atienden a prácticas de habituación y reificación, entendidas éstas en el sentido planteado por Berger y Luckman (2001: 74,150) como el acto, que se repite con frecuencia creando una pauta que puede reproducirse con un mínimo de esfuerzo e *ipso facto* quedar aprehendida como modelo de acción para quien la ejecuta; las acciones habitualizadas además de reducir esfuerzos para una nueva puesta en práctica, también restringen opciones ya que lograda la habituación la elección queda establecida para acciones posteriores, haciéndose innecesario volver a definir cada situación detalladamente y poder prever la actividad que habrá de realizarse en cada una de ellas. Los autores señalan que una acción habitualizada da lugar a su institucionalización (Berger y Luckman, 2001: 75), los significados que en esa acción se han constituido formarán parte del bagaje de *conocimiento a mano* (Moscovici, 1961: 183), para proyectos futuros.

Las acciones habitualizadas dan origen a la institucionalización en la medida que surge una tipificación recíproca de acciones habitualizadas realizadas por un tipo de actores. La reciprocidad estriba en que al mismo tiempo que las instituciones tipifican tanto a los actores individuales como a las acciones individuales, la tipificación de actores y la tipificación de acciones habitualizadas, tipifican a su vez a las instituciones. De este modo, estas últimas también controlan y determinan el sentido de las acciones de los individuos que las han constituido.

En el terreno de la enseñanza, las formas de representación pragmáticas son el marco de referencia mediante el cual el maestro valora las prácticas del alumno como valiosas o no en la medida que cumplan con los propósitos objetivados propios del sistema educativo.

Aquí predomina una concepción de la acción social de tipo *objetivista* dado que dentro de esta postura no se le otorga importancia al sujeto que ejecuta la acción, lo que realmente interesa es conocer de quién se deriva o hacia qué objetivos ésta se perfila; las acciones están encaminadas hacia metas

determinadas de antemano por las estructuras sociales, *son acciones vistas como prácticas "casi obvias" que se ajustan a reglas y lógicas de instituciones-aparato (...) como resultado inevitable de las determinaciones "objetivas" y no de estrategias subjetivas o intersubjetivas* ( Zamora, 1990: 15).

Con base en los propósitos que persigue la acción social, la actividad del maestro y el tipo de relación social que establezca con el alumno, darán lugar a representaciones de tipo pragmático que revelarán sólo o principalmente un apego al cumplimiento de la normatividad institucional transferida y mediada por el currículo, por los contenidos, por la evaluación, por una idea de aprendizaje que, en conjunto, darán lugar a patrones bien definidos y delimitados en cuanto al tipo de vínculo que establecerá con el alumno.

Las prácticas con una referencia pragmática se manifiestan cuando el profesor limita la construcción del conocimiento en el aula y la relación con el alumno se da en una escala de superior a inferior.

En este contexto, la participación de los alumnos en el aula es escasa o nula, si un miembro del grupo lo hace y su exposición no se ajusta al conocimiento recibido, el profesor con representaciones pragmáticas, hace muestras de disgusto o sanciona la participación del alumno argumentando que sus ideas no corresponden a los objetivos de la materia. En esas condiciones, al estudiante no se le da la posibilidad de exponer aspectos que vayan más allá del orden y de los temas programados.

### 2.1.2. Representaciones sociales ideológicas.

Las representaciones derivadas de referentes ideológicos pueden ser, desde el punto de vista de M. Gleizer (1997:93) de dos tipos: las que atienden a un enfoque a) neutral-descriptivo y b) prescriptivo-evaluativo.

a) Neutral-descriptivo: Este enfoque surge anteponiéndose al enfoque prescriptivo-evaluativo, con la intención de liberar al término ideología de la connotación negativa que se le había atribuido y colocarlo entonces, como una acepción no valorativa para utilidad del análisis político y social. Considera a la

ideología *como parcialmente constitutiva de lo que es real en nuestras sociedades, más no manipulada por intereses sociales* (Gleizer, 1997: 95). En este caso, la ideología manifiesta *las representaciones que existen en determinadas instituciones y en determinadas prácticas* (Gleizer 1997: 95), independientemente de la verdad o realidad que éstas representen pues bien pueden ser parcialmente verdaderas o parcialmente falsas, los parámetros de análisis no están dados en términos de valores o normas morales, como sucede en los criterios de la ciencia, sino sólo para dar cuenta tal como es el mundo social y el papel que juega la ideología en la conformación de lo social.

b) En el enfoque *prescriptivo-evaluativo* (Gleizer 1997: 93) se identifican variaciones en cuanto al significado de la ideología. En la versión marxista se concibe a la ideología como *falsa conciencia*, pero propiamente para este enfoque la ideología es *un modo de pensar distorsionado* (Gleizer 1997: 94).

En la perspectiva *prescriptivo-evaluativo* la concepción que se hace de la ideología se construye en torno a dos ejes de análisis (Gleizer 1997: 94-96):

- A partir de elementos cognitivos bajo una prenoción científicista que evalúa las funciones de la ideología en términos de un conocimiento verdadero o falso, genuino o deformado. La ideología es vista como un sistema de ideas o pensamientos ilusorios, derivados del error y la falsedad, elementos mistificadores de la realidad. A esta postura corresponden las ideas y creencias de un determinado grupo o clase social y da cuenta de sus intereses y del contexto histórico en el que se originan. Estas ideas y creencias se presentan como autónomas pero ocultando sus determinaciones sociales.

- A partir de evaluaciones negativas de las funciones y usos de la ideología. Aquí las funciones de la ideología quedan bajo la imposición de valores e ideas de las clases dominantes y su uso, como herramienta al servicio del poder.

Otras posturas más contemporáneas proponen definiciones como la de Harry Johnson (Gleizer 1997: 94) considerando que *la ideología comprende solamente*

*aquellas partes o aspectos de un sistema de ideas sociales que están deformadas o simplificadas desde un punto de vista científico.*

Las representaciones ideológicas dentro de este enfoque *prescriptivo-evaluativo* están por lo regular enmarcadas o determinadas por el pensar y el sentir de los grupos de poder establecidos en todos los órdenes de la vida social como pueden ser el gobierno o las instituciones llámese familia, escuela, aparato religioso, etcétera. Este tipo de representaciones dan la pauta para determinar como buena o mala, justa o no la conducta de los sujetos y son éstas las que evalúan en el orden político o social, la conducta de los otros, en términos de criterios construidos al interior de un grupo o sociedad, y excluyendo todos aquellos que no concuerdan con los marcos de significación interpretados inconscientemente como buenos, legítimos y justos.

La representación ideológica además de proporcionar parámetros para evaluar la acción de los individuos, da al sujeto la posibilidad de circunscribir su acción social a un orden de ideas y valores preestablecidos para percibir el mundo y moldear su conducta.

La ideología, según Gleizer (1997: 100) es un fenómeno social moderno que surge para ajustar el pensamiento de los individuos que de pronto se encontraron ante nuevas visiones del mundo que echaban abajo concepciones tradicionalistas prevalecientes en la esfera de lo político, lo mítico o lo religioso, funciones que hoy busca suplir.

Aunque la ideología ofrece diferentes marcos de interpretación a circunstancias distintas, conserva el papel integrador y valorativo que ejercían las cosmovisiones religiosas. Ante la "modernidad" la ideología también tiene la tarea de valorar lo que está bien o está mal y ofrecer marcos normativos de conducta en los diferentes ámbitos sociales (Gleizer 1997:101). Geertz (2002: 189) concuerda al respecto, afirmando que *las ideologías son programas que suministran un patrón o modelo para organizar procesos sociales y psicológicos*

Un componente fundamental que da sentido a la ideología es la cultura en la cual se encuentra inserta; en tanto que la cultura regula el uso de *tecnologías*

*materiales*, organiza la acción y el pensamiento de los individuos, también representa el mundo simbólico que el sujeto ha reconstruido para expresarlo en sus mitos, ideologías o en su religión (Giménez, 2002: 1). De este modo, ideología y cultura orientan al ser humano hacia el qué hacer y qué no hacer, sobre lo que es valioso y sobre lo que no lo es; lo que está bajo los cánones del deber ser; quedando así, los individuos exentos de la responsabilidad directa de sus acciones y asumiendo su conducta como algo dado de siempre. La cultura *da forma a la subjetividad humana(...)* y *relega a los individuos la responsabilidad del sentido de sus acciones* (Gleizer, 1997: 98).

En el ámbito educativo, el actuar del profesor derivado de representaciones de tipo ideológico, da lugar a interpretaciones distorsionadas en torno a su relación con el alumno debido a que aplica sus propias elecciones para valorar a partir de ellas, la conducta del alumno sin que él mismo este consciente de la distorsión de su apreciación. Devereux (1991, p. 171) lo explica como sigue: *la pauta cultural a veces prescribe la trayectoria del pensamiento tan rígidamente que resulta en extremo difícil pensar con independencia.*

Representaciones sociales de este tipo pueden ser las que -por mencionar un ejemplo- orienten al docente hacia elecciones que favorecen solamente a ciertos grupos sociales, mientras que a otros los juzga inmerecedores de acceder a la educación por el simple hecho de pertenecer a determinada clase social considerada desfavorecida; para algunos profesores las amas de casa son personas con hábitos de estudio deficientes y con una capacidad de análisis muy limitada, por ello no deben ocupar un lugar que por derecho le corresponde a quienes tienen mayor capacidad intelectual.

### 2.1.3. Representaciones sociales vinculadas con la personalidad.

Las representaciones sociales por su carácter complejo y polisémico pueden interpretarse de diversas formas, una de ellas es concebirlas *como imágenes que condensan un conjunto de significados* (Tarrés, 2001: 331). Por tanto, a las representaciones sociales vinculadas a la personalidad de quien ha tenido una

formación científica *en la que entran determinantes subjetivas de su perspectiva científica afectando radicalmente tanto sus datos como sus conclusiones* (Devereux, 1991: 245).

Vistas de esa manera estas formas de representación social se refieren a la estructura del carácter o personalidad de quien, por la autoridad que le otorgan los conocimientos adquiridos puede distorsionar los datos, confiando en que quienes lo escuchan no están en posibilidades de corroborar su información, pues *quien viene de lejos puede mentir con impunidad* (Devereux, 1991: 245). Esta tendencia a inventar los datos puede deberse, como señala Devereux (1991: 245) a que el ser humano, ante lo desconocido, se inclina a *llenar las lagunas de su conocimiento con proyecciones, o sea con los productos de su propia fantasía, aceptados con demasiada facilidad, incluso por los demás como hechos...* Esta tendencia o necesidad por llenar las *lagunas de conocimiento de conocimiento con productos de su fantasía* conduce al sujeto a emitir pruebas de oídas sin someterlas a juicio siempre que: a) no haya datos disponibles para comprobarlas; b) cuando los individuos que las escuchan no tienen los conocimientos suficientes para refutarlas y c) cuando cubren la necesidad de los escuchas de creer en la promesa de un mundo diferente (Devereux, 1991: 246).

Para abundar con respecto a la personalidad, Peter Woods (1998:15) asegura que en ocasiones *las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas (...) es por uno mismo que se llega a conocer el mundo (...) los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona que vuelve a reflejarlos en la investigación y así sucesivamente.* Este autor considera que la experiencia y la personalidad predisponen hacia la búsqueda o explicación de situaciones no resueltas en el pasado o mostrar una tendencia a empatar con personas con las que se comparten formas de pensar. Así, el docente también puede encontrarse ante una situación similar a la señalada por Woods y proyectar en sus alumnos sus ilusiones, frustraciones o sus formas de ser y de pensar.

En el terreno educativo podemos detectar que profesores con representaciones sociales vinculadas a la personalidad, pueden expresarse -por mencionar un ejemplo- cuando impelido por las *lagunas de su conocimiento* o ante la necesidad de cumplir con su compromiso profesional docente, ofrecer información generada principalmente por el sentido común, con la certeza que quienes lo escuchan no podrán comprobar la veracidad de los datos o bien, proyectarse en sus alumnos.

Para ilustrar este tipo de representaciones se puede mencionar el caso del maestro que llega a la clase sin haberla preparado y se encuentra de pronto ante la pregunta de un alumno; el profesor con aparente seguridad toma del *producto de su propia fantasía* la información que desconoce, pues sabe que el estudiante, por su condición de aprendiz, aceptará como válida su respuesta.

#### 2.1.4. Representaciones sociales vinculadas con la profesión.

Las formas de representación social por su carácter polisémico y complejo pueden interpretarse de muy diversas formas. Como representación social se puede designar una multiplicidad de fenómenos sociales que se estudian a distintos niveles de complejidad: individuales y colectivos, psicológicos y sociales (Jodelet, 1986: 469); ante esa variedad de interpretaciones las representaciones sociales pueden concebirse como "sistemas articulados de ideas" en tanto que, como señala Jodelet: *los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico* (Jodelet, 1986: 470).

El papel del profesional también ha sido analizado desde distintas perspectivas. En la postura gramsciana, el profesional o *intelectual* es considerado como el mediador y transformador de las relaciones entre gobierno y gobernados; se le otorga un rol social relevante en tanto se *convierte en experto que legitima e influye en la conducta moral y en la voluntad, controlando el intercambio de ideas mediante el cual una sociedad establece sus fines y describe y evalúa sus condiciones*

*institucionales* (Popkewitz, 1988: 219). Este autor señala que la misión de los profesionales incluye formas de manipulación social y símbolos que influyen en la conducta moral y en la dirección de la voluntad (Popkewitz, 1988: 223). (Moscovici también asegura que las prácticas profesionales de los científicos como miembros de la ciencia, el arte, la religión, la técnica con frecuencia sin quererlo y sin saberlo, contribuyen en la conformación de representaciones sociales (Moscovici, 1961: 28). Prueba de ello son los intelectuales afiliados a paradigmas educativos dominantes como el conductismo, que han intentado marcar pautas institucionales que rijan al sistema educativo, o como aquellos que se le contraponen contribuyendo al desarrollo de la ciencia, como la educación progresista en la cual está inserto el estructuralismo (Popkewitz, 1988: 221).

Vista de esta manera la posición del profesional en educación influye determinantemente en la conducta y voluntad de los educandos, por lo que es necesario tomar conciencia de ello pues en las relaciones sociales entre profesor-alumno el primero puede afectar a sus alumnos, proponiéndoselo o no, con las ansiedades, temores y creencias que conforman la representación social que él haya construido en el devenir de su formación y práctica profesional condensando *en una imagen cosificante historia, relaciones sociales y prejuicios* (Tarrés, 2001: 332).

Devereux (1991: 117) señala que todo científico del comportamiento dispone de marcos de referencia, de métodos y formas de reducir la ansiedad a la que se está expuesto en el desarrollo de una profesión con miras a no involucrarse moralmente y captar con mayor objetividad su objeto de estudio; afirma que muchas defensas profesionales *son simplemente variedades de la defensa de aislamiento que descontamina el material anxiógeno reprimiendo o negando su contenido afectivo y humano así como su pertinencia personal* (Devereux, 1991: 117).

Por la característica que poseen las *defensas profesionales* de reducir la ansiedad personal, suelen éstas convertirse sistemáticamente *en verdaderas reacciones contratransferenciales que conducen a un acting out autoconstrictor que se disfraza de ciencia* (Devereux, 1991: 117). Para evitar tal situación y obtener un beneficio verdaderamente científico es necesario estar consciente del empleo

neurótico que se le puede dar a tales *defensas profesionales* con lo cual se suele distorsionar considerablemente la percepción de la realidad.

Por otro lado, Devereux aclara que es legítimo que en su práctica el profesional, al verse ante una situación de ansiedad, busque medios susceptibles de reducirla con la finalidad de desarrollar su trabajo eficazmente mediante una buena metodología, *así no vacía la realidad del contenido ansiógeno sino lo 'domestica' al demostrar que también puede ser entendido y elaborado por el yo consciente, de igual modo reduce la ansiedad misma por el insight y la convierte en un dato científicamente utilizable* (Devereux,1991: 133).

Por tanto, puede considerarse que el profesor, quien también está atento en el comportamiento del alumno, pudiera recurrir a *estrategias de distanciamiento* que le permitan superar situaciones de ansiedad al verse ante el riesgo de involucrarse en los conflictos sociales que enfrentan sus alumnos y desarrollar su trabajo con mayor objetividad puesto que, como señala Devereux, los hábitos adquiridos y *regulados socioculturalmente* pueden estar internalizados y asimilados de tal manera que inconscientemente se sienta satisfacción con las *distorsiones mismas de su obediencia a las exigencias institucionales* o sociales.

Los docentes que pueden considerarse con representaciones vinculadas con la profesión son aquellos que, recurriendo a ciertas *defensas de aislamiento* por ejemplo, desde el inicio del curso advierten no tener tiempo para atender ningún asunto que no esté relacionado con el contenido de las asignaturas, o declarar abiertamente que no les gusta involucrarse en los problemas familiares de los alumnos, con miras a desempeñar su tarea docente eficazmente.

### 2.1.5 Representaciones sociales dogmáticas.

Aquí predomina una concepción de la acción social de tipo *subjetivista* que se contrapone con los reduccionismos *objetivistas* presentados en los incisos anteriores. El enfoque subjetivista considera *al sujeto como constructor, prácticamente único, de lo social (...) el mundo social emerge de acciones sociales*

*resultado de la interacción entre sujetos que persiguen objetivos conscientes y que, por lo tanto actúan con intencionalidades particulares* (Zamora, 1990: 18).

Las formas de representación dogmáticas pueden originarse también de un sistema de "ideas estereotipadas", por mitos cuyo origen y certidumbre se diluye en las costumbres o tradiciones de la comunidad sin que sea necesario ponerlas en tela de juicio pues el ser humano dogmático organiza los contenidos de la lectura que hace del espacio social mediante una compleja estructura mental donde se pueden articular lo que Rokeach denomina subsistemas *heterogéneos: el de las creencias que el sujeto adopta y el de las no creencias cuyas interacciones sociales hacen que sepa que otras personas se adhieren a ellas, pero que él no adopta* (Moscovici 1986: 448). Por ello, comprender este tipo de representaciones como "ideas estereotipadas" se debe a que se considera que en un individuo con representaciones dogmáticas están amalgamadas ideas contradictorias dentro de un todo indiferenciado, de tal manera que pretender un cambio de pensamiento requiere echar abajo esas estructuras rígidas para dar paso a nuevas construcciones cognitivas fundamentadas sobre una lógica coherente y razonada. Las formas de representación dogmáticas orientan las opiniones del individuo hacia valoraciones que responden a lo establecido por la costumbre o por la tradición.

En las representaciones dogmáticas predomina una concepción de la acción social de tipo *subjetivista*, ya que la acción social se origina primordialmente en la conciencia del sujeto y tienen la particularidad de gestarse cognitivamente al margen de la articulación de un sistema de creencias. Aquí la representación del sujeto puede contener elementos aislados poco compatibles e incluso contradictorios, sin que exista la posibilidad de analizar tales contradicciones, sus argumentos gozan de una validez y vigencia incuestionable.

En las representaciones dogmáticas hay una subestimación de la razón, del tiempo y del espacio; sin embargo, se sobrevalora la autoridad del principio lógico que orienta acciones y prácticas, imprimiéndoles a éstas la necesaria obediencia y

apego a los principios que las sustentan, entendidas éstas como, iglesias, partidos u organizaciones.

Las representaciones dogmáticas corresponden a individuos que por lo regular adoptan posiciones de tipo etnocentrista, rechazando a todos aquellos que no comparten sus creencias y principios. Al respecto Deonchy (Moscovici, 1986: 445-450) considera que evaluando la actitud de los sujetos se llegaría a descubrir que se es más dogmático en la medida que se es más etnocentrista.

En el caso del profesor con representaciones de este tipo, se manifiesta esta postura dogmática en la medida que evalúa al alumno en términos de sus propios criterios, creencias y con una sobrevaloración de la obediencia a la autoridad. En este caso como en los dos anteriores se establece una relación maestro-alumno de manera totalmente vertical, rechaza a todo aquel que le contradiga como afirma Morin (2001: 136), *el dogmatismo es la unión de la rigidez, el blindaje, la arrogancia doctrinarios. La doctrina posee la verdad ella sola, se arroga todos los derechos.*

Las prácticas del profesor determinado por representaciones de tipo dogmático suelen expresarse mediante posturas etnocentristas; podemos encontrar docentes cuyas expectativas de éxito son más prometedoras cuando los alumnos provienen del extranjero, gozan de “buena posición económica” o son rubios, porque si descienden de grupos étnicos son calificados con escasas posibilidades de avanzar en sus estudios.

#### 2.1.6. Representaciones sociales rituales.

Las representaciones rituales, igual que las dogmáticas, tienen su origen en “ideas estereotipadas” corresponden a determinismos externos, a los mitos o la tradición, no dando lugar a cuestionamientos sobre la validez de sus planteamientos. Esto le permite al sujeto mantener un “equilibrio” mental que lo alivia de la angustia cuando se encuentra ante una multiplicidad de problemas que no logra resolver o comprender porque no están al alcance de su entendimiento ni se encuentran dentro de los límites de su interpretación, pues el

ser humano puede adaptarse a todo aquello que su imaginación pueda afrontar, pero no ante el caos pues una situación caótica, como señala Geertz (2001:98). *amenaza irrumpir (...) los límites de su capacidad analítica, de su fuerza de resistencia y de su visión moral* Por ello, ante una situación con estas características los símbolos (rituales) son el mejor recurso humano pues *nos orientan en la naturaleza, en la sociedad y en todo cuanto hacemos* (Geertz, 2001: 96).

Existe un gran número de definiciones sobre el ritual propuestas por las ópticas sociológicas y antropológicas no obstante, retomamos aquí la perspectiva de su uso actual en las sociedades modernas sujetas a complejos procesos de interacción social, en donde el ritual permite al ser humano enfrentar el cúmulo de estímulos externos a los que cotidianamente nos enfrentamos y ante los cuales somos incapaces de asimilar o comprender.

Dentro de las definiciones antes señaladas, mencionamos la propuesta por Gleizer (1997: 54); ella define al ritual como una de las *estructuras de reducción de complejidad* que funciona como estrategia para enfrentar las angustias del ser humano cuando éste se encuentra ante problemas que le son inaccesibles a su comprensión cognitiva; asimismo, la autora menciona (Gleizer 1997: 58) que los rituales no se caracterizan por ser proposiciones o argumentos; implican la ausencia de una alternativa y limitan considerablemente las elecciones de quienes los realizan. *El ritual es una especie de túnel en el cual uno se sumerge y donde, puesto que no hay posibilidades de virar a derecha o a izquierda, la única cosa por hacer es seguir* (Gleizer 1997: 68). Para Luhmann (Gleizer 1997: 68) *los elementos del proceso y el orden del ritual se fijan de modo inalterable, las palabras son tratadas como cosas, el presente cuenta y no se puede corregir con vistas al futuro ni con base en experiencias pasadas*. Por su parte Habermas (Gleizer 1997: 68: 60), clasifica al ritual como un *concepto de la acción regulada por normas*, además el ritual da sentido a la propia actividad al manipular estratégicamente el contexto en el cual se lleva a cabo el acto de su reproducción, propicia un ambiente que produce entre los participantes una experiencia intensa y se lleva a cabo con la

finalidad de *ordenar, rectificar, o transformar una situación concreta* (Gleizer 1997: 68: 75).

Para Geertz (2001: 96 ) existen tres situaciones ante las cuales el ser humano siente una gran ansiedad por su incapacidad de interpretar una gran cantidad de hechos y fenómenos a los que se enfrenta en un mundo que necesita comprender para orientarse en él: a) los límites de su capacidad analítica, b) los límites de su fuerza de resistencia y b) los límites de su visión moral. Ante ello el ritual ofrece al individuo que lo practica medios no para evitar el sufrimiento sino para expresarlo y al ser expresado poderlo comprender para soportarlo (Geertz 2001: 101) esto se logra cuando, recurriendo al simbolismo del ritual, el sujeto se forma una imagen de un orden del mundo que logra *explicar y hasta celebrar las ambigüedades, los enigmas y paradojas de la existencia humana* (Geertz 2001: 104) también señala que el ritual refuerza y perpetua la estructura social *mediante la simbolización ritual o mítica de los valores sociales* (Geertz 2001: 131) inmersa en las formas rituales que se encuentran en la cultura en cualquier parte del mundo, entendida ésta como *sistemas de interacción de signos interpretables(...)contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos* (acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales) *de manera inteligible* (Geertz 2001: 27). Sin embargo, es necesario destacar que el ritual para que cumpla su función requiere que sus miembros sean protagonistas, pues si solo son espectadores no tendrán el potencial para satisfacer las necesidades de *reducción de complejidad* (Gleizer 2001. 78). Ello permite considerar que las representaciones sociales rituales están determinadas por una normatividad externa que no permite posibilidades de reflexión o cuestionamientos que contribuyan, como señala Gleizer (2001: 68), a *unificar los significados discrepantes de la vida social en que el individuo participa*.

Por tanto, podemos decir que las representaciones sociales de tipo ritualista que el sujeto construye no le permiten vislumbrar otras alternativas de acción sino circunscribirse a una normatividad establecida.

De esta manera es probable que las representaciones del profesor en la relación con el alumno adquieran una dimensión muy particular, dado que consciente o inconscientemente puede considerar al salón de clases como el espacio en el cual se llevan a cabo rituales tales donde él desempeña un papel protagónico, quien, instalado en su pedestal, solucionará o mitigará las angustias del alumno y las propias en su relación con este último.

En este contexto podemos mencionar docentes que consideran que su misión es permanecer junto a sus alumnos, aún en detrimento de su salud porque *hay tantas cosas que hacer con los alumnos*, señalando que lo necesitan sobre todo *en estos tiempos en que los valores morales se han perdido*, percibiéndose incluso como guía espiritual de sus alumnos.

## 2.2. Formas de representación abiertas a nuevas posibilidades.

Las representaciones sociales de los individuos están influidas por los micro y macroprocesos debido a que lo social esta siempre presente e interviene en la conformación de los sujetos sociales de diversas formas: *a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; 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). Las personas poseen como característica propiamente humana, la disponibilidad para abrirse a una multiplicidad de posibles formas de cambio y solución que *el mundo conformado de las necesidades* le ha planteado permitiéndoles mantenerse vinculadas a determinismos institucionales, culturales, ideológicos o bien, para superar su condición de *sujeto movilizado* y/o buscar nuevas opciones de sentido como *sujeto potencial* y proyectarse hacia nuevos horizontes.

Las formas de representación abiertas a nuevas posibilidades, aluden a uno de los momentos que Zemelman distingue como *momentos de la subjetividad social* (cuadro N° 3), cuya base esta en *el mundo conformado de las necesidades constituido*

*por dos sectores básicos:... la memoria y de otra parte, por las visiones de futuro, la utopía de algo* (Zemelman,1996: 106). En esta dinámica, cuando el sujeto esta en disponibilidad de abrirse a nuevas posibilidades de solución, rompe con los determinismos que norman su conducta dirigiéndose hacia el futuro. En este momento Zemelman afirma que el individuo *se vincula con el reconocimiento de las opciones, con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos; así el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentido* (Zemelman,1996: 106).

En consecuencia, el sujeto activa un proceso cognitivo que lo posibilita para construir nuevas representaciones sociales, como puede suceder en el ámbito educativo donde el profesor en un acto reflexivo comprende que el alumno también puede contribuir, con el referente de sus experiencias vividas en la vida cotidiana, a enriquecer los contenidos que se analizan en la dinámica de la clase o bien, reconociendo que aún sin tener habilidades cognitivas para analizar los temas que el curriculum demanda, puede adquirirlas haciendo un importante esfuerzo.

A diferencia de las representaciones gestadas en "ideas estereotipadas" como las representaciones sociales dogmáticas y las rituales, donde abrirse a múltiples opciones de solución supone un cambio de actitudes; en las representaciones fincadas en un "sistema articulado de ideas", perfilarse hacia nuevos derroteros representa para el sujeto enfrentarse a un cambio estructural que involucra una modificación de pensamiento y en consecuencia de personalidad que conduce a una nueva forma de relacionarse con los demás.

### 2.2.1 Posibilidades de resolución de las representaciones pragmáticas.

Los sujetos cuyas representaciones sociales se han conformado atendiendo a "sistemas articulados por ideas" de tipo pragmático, derivadas de comportamientos habitualizados en el seno de las instituciones heredan, a través de los procesos de comunicación establecidos en el devenir de las relaciones sociales, códigos de acción que se perciben como si éstos *poseyeran una realidad*

*propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo* (Berger y Luckman, 2001: 80). Sin embargo, de acuerdo con lo que señalan Berger y Luckman *aunque las rutinas, una vez establecidas, comportan una tendencia a persistir, siempre existe en la consciencia la posibilidad de cambiarlas o abolirlas* (Berger y Luckman, 2001: 80).

Por ello sabemos que, como todo ser humano, quienes poseen representaciones sociales pragmáticas están en posibilidad de trascender las barreras que los restringen modificando el “sistema articulado de ideas” heredadas históricamente por las condiciones sociales que les tocó vivir, pues como sujetos *potenciales* poseen la capacidad de construir nuevas realidades, darle otra dirección y sentido a su práctica y percibir el mundo a partir de innovadoras perspectivas.

Bajo esta concepción es probable ubicar a profesores que hayan evolucionado hacia distintas formas de pensar comprendiendo que los educandos también poseen un referente de conocimientos que pueden compartir para contribuir a enriquecer los contenidos establecidos por la institución y los del profesor, reconocer que en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje todos los miembros involucrados en la tarea, al tiempo que aprenden también enseñan o bien, puede haber profesores que ingresan a sistemas educativos con características organizativas flexibles donde no es indispensable la asistencia regular de los alumnos, no obstante continúan evaluándolos en términos de la presencia en clase argumentando que no es posible aprender si no se asiste con regularidad a clases.

#### 2.2.2. Posibilidades de resolución de las representaciones ideológicas.

Los individuos con formas de representación social de tipo ideológico enmarcadas en lo que se ha señalado como enfoque prescriptivo-evaluativo<sup>2</sup>, asumen consciente o inconscientemente una postura generada por un “sistema articulado de ideas” desde la cual evalúan y legitiman la conducta de los demás en

---

<sup>2</sup>El enfoque prescriptivo-evaluativo quedó expuesto en el punto 2.1.2

términos de lo que es valioso y de lo que no lo es, de lo que se debe hacer y lo que no. Se trata de una postura ideológica que tal vez, sin quererlo tiende a homogeneizar los criterios, pues como señala Geertz (2001: 192) las ideologías son *como mapas de una realidad social problemática y matrices para crear una conciencia colectiva*.

Trasladando esta situación al campo educativo se pueden encontrar profesores con representaciones sociales de tipo ideológico sin embargo, se tiene la certidumbre que el maestro posee disponibilidad para asumir una postura distinta concibiendo nuevas representaciones sociales, en tanto que como individuo tiene como característica propia la capacidad de trascender la realidad. El sujeto aun cuando *rompiendo con sus potenciales internas afectivas* (Zemelman, 1996: 107) se haya sujetado a marcos de referencia preestablecidos puede comprender que alumnos con las particularidades que su individualidad le confiere, tienen el mismo derecho a acceder a la educación independientemente de su condición económica, social, cultural, filiación política o religiosa; de otro modo, hay quienes pretenden que sus educandos se adhieran a sus posturas políticas, de no hacerlo, los excluyen de su círculo. Así mismo, hay quienes tienden a preferir ciertas culturas, considerando que existen culturas “superiores” cuyos miembros aprenden con mayor facilidad; aseguran que “por lo general, a los mexicanos les cuesta más trabajo aprender que a los europeos” o bien, consideran que para quienes han dejado de estudiar por largo tiempo ya no tiene sentido que estudien pues no lo lograrán.

### 2.2.3. Posibilidades de resolución de las representaciones vinculadas a la personalidad.

Las formas de representación social se vinculan a la personalidad en la medida que se constituyen a partir de un “sistema articulado de ideas”; pueden ser consideradas como *imágenes que condensan un conjunto de significados* (Peña y Gonzáles, 2001: 331) debido a que la *estructura del carácter* de individuos que han recibido una formación científica, está conformada por *determinantes subjetivos* procedentes de su *perspectiva científica*, influyendo radicalmente tanto en la

información como en las conclusiones que emiten (Devereux, 1991: 245). Esta situación les da la pauta para tener libertad de formular juicios o transmitir información sin fundamentos científicos a individuos que no están en disposición de corroborar la veracidad de los datos o bien, de proyectar sus anhelos, aspiraciones o fracasos en las personas que los rodean. Sin embargo, las representaciones sociales vinculadas a la personalidad no quedan en un nivel estático en la medida que el individuo tampoco se queda limitado, sin avanzar o, como lo expresa Zemelman, sin trascender lo *dado*; el sujeto social posee la potencialidad *de proyectarse a lo dándose*, es decir, tiene la *capacidad de construir proyectos* (Zemelman,1996:100), descubrir en su dinámica interna las posibles causas de su comportamiento con el propósito de superar los conflictos que lo provocan o bien, *rompiendo con sus potencialidades internas afectivas* (Zemelman,1996:107) opta por continuar determinado por la inercia de su historia.

Una situación similar podemos encontrarla en el terreno educativo, cuando el profesor se encuentra ante contingencias difíciles debido a las *lagunas de su conocimiento*. Sin embargo, por la capacidad de descubrir en su dinámica interna los posibles motivos de su comportamiento, el profesor puede tomar la decisión de adoptar nuevas alternativas didácticas que le permitan superar los problemas que surgen de manera inesperada en el aula cuando -por el afán de no defraudar a sus alumnos- recurra al sentido al común distorsionando la información, sino llevando a cabo su práctica docente bajo características distintas o bien, tomando la decisión de continuar inamovible.

#### 2.2.4. Posibilidades de resolución de las representaciones vinculadas con la profesión.

La representación social puede referirse a una diversidad de fenómenos sociales y analizarse a distintos niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales (Jodelet, 1986: 469) así, las representaciones sociales de tipo profesional, como las vinculadas a la personalidad, también pueden ubicarse como "sistema articulado de ideas" que *permiten interpretar lo que sucede, e incluso*

*dar un sentido a lo inesperado son un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto...* (Jodelet, 1986: 472).

Las representaciones sociales de tipo profesional pueden generarse del compromiso adquirido por el profesional ante la sociedad en el sentido de contribuir a resolver determinada problemática social, en esta perspectiva, suele encontrarse éste ante momentos de angustia que requieran *estrategias de distanciamiento* con la finalidad de no involucrarse afectivamente y cumplir con mayor eficiencia una actividad que, en condiciones normales, le causaría intensos sentimientos de culpabilidad o ansiedad; sin caer en extremos que le impidan captar con objetividad verdadera los hechos de interés (Devereux, 1991: 118-121). De este modo las estrategias pueden ser *empleadas inconsciente y abusivamente como (...) adormecedor de la ansiedad que no tienen nada que ver con la realidad* (Devereux, 1991: 133).

Trasladando esta situación al ámbito educativo pueden detectarse profesores que recurren a estrategias para distanciar el *material ansiógeno* que en su práctica profesional puede surgir cuando el alumno busca una orientación o apoyo para resolver algún problema que no tiene ningún nexo con la actividad académica e incluso, dudas sobre temas que no estén contemplados en el programa curricular. Al abusar el profesor de las estrategias de distanciamiento ante una situación de ansiedad, puede darle resultados negativos y alejar al alumno bloqueando su avance académico.

Sin embargo, debido a las opciones de cambio propias de todo individuo, el profesor con representaciones sociales de tipo profesional, puede optar por utilizar *estrategias de distanciamiento* sin llegar a extremos; utilizándolas de tal manera que ni él ni el alumno entren en angustia ya que *es posible hacer arreglos que permitan estudiar una práctica desagradable sin perjudicar a ningún ser viviente y sin exponerse sin necesidad a una visión que al despertar nuestras angustias reduce la precisión de nuestras observaciones* (Devereux, 1991: 120). Ello permite al profesor tener una visión clara de los efectos de su práctica profesional en el desempeño

de sus educandos, contando con posibilidades para establecer una relación maestro-alumno más fluida que supere los objetivos planteados por él y por sus educandos.

#### 2.2.5. Posibilidades de resolución de las representaciones dogmáticas.

En el caso de las representaciones sociales de tipo dogmático, éstas pueden estar asociadas a “ideas estereotipadas” cuyos fundamentos no admiten ponerse en tela de juicio, pues como señalaba Augusto Comte: *‘el dogmatismo es el estado normal de la inteligencia humana, al que tiende, por su naturaleza, continuamente y en todos los géneros’*. Para G.K. Chesterton *‘el dogma no significa ausencia de pensamiento, sino la finalidad’ del pensamiento* (Morin, 2001: 139). En tales circunstancias, los individuos con este tipo de representación, valoran el modo de pensar y las costumbres de los demás bajo los parámetros que sus costumbres y tradiciones les han marcado rechazando todo aquello que se oponga a ellos.

Sin embargo, aunque el sujeto haya permanecido fuertemente moldeado por la tradición y las costumbres de su cultura y haya construido representaciones sociales de tipo dogmático, ya que es un ser en constante evolución; tiene la capacidad de reconsiderar su conducta y reconocer su *potencialidad* para *construir realidades sin restringirse a la condición de producto histórico* (Zemelman, 1996: 98).

Se tiene la certeza que en el ámbito educativo el docente con representaciones sociales de ese tipo está en posibilidad de abrirse al cambio y aprehender su entorno con una visión distinta del mundo. Esta posibilidad le permite percibir que el aprovechamiento de sus alumnos no está determinado solamente por motivos de nacionalidad, posición económica o color de piel, ya que en su avance académico influyen un sinnúmero de factores como los de tipo afectivo, biológico, político, social y otros. Colocándose en esta perspectiva, el profesor esta en posibilidad de ampliar el rango de expectativas de triunfo de las personas que orienta o bien, descubrir que no existe un fundamento válido para rechazar a los alumnos porque sus modos de expresarse son distintos al suyo,

pues el individuo por su plasticidad cognitiva ha adquirido normas y valores propios de su grupo de origen tan importantes como los suyos.

#### 2.2.6. Posibilidades de resolución de las representaciones rituales.

En lo que respecta a las formas de representación rituales, éstas se originan de la misma manera que las representaciones de tipo dogmático, es decir, por "ideas estereotipas", generadas a su vez por una concepción del mundo donde se fusiona lo real con lo imaginario. La representación social de tipo ritual hace que las preferencias morales adquieran una apariencia de objetividad en los mitos y ritos sagrados (Geertz, 2001: 122). Por ello, estas representaciones no admiten cuestionamiento alguno, dando como resultado que el individuo no perciba otra alternativa más que ceñirse a los parámetros coercitivos de su cultura, pues el ritual tiene como una de sus características, la posibilidad de funcionar como parámetro de conducta aún fuera de su contexto y de *operar como mecanismo ideologizante que transforma ideas en sentimientos y éstos en significados* (Gleizer, 1997: 77).

Sin embargo, nada es perdurable ni se desarrolla hacia la misma dirección, menos aún el pensamiento humano; por ello, los sujetos con representaciones sociales de tipo ritual tienen por naturaleza propia -como todo individuo-, disponibilidad para abrirse al cambio y reconocer opciones viables, construir proyectos que los conduzcan hacia caminos diferentes o hacia utopías retadoras. Así, el profesor con representaciones sociales de este tipo, puede abrirse hacia derroteros que le permitan conformar una visión promisoriosa de futuro que lo motive a *construir realidades con una dirección conscientemente definida* (Zemelman, 1997: 126); él podrá encontrar mecanismos para que, ni se asuma como guía espiritual, ni tampoco sienta que sin él sus alumnos se perderían en un mundo carente de valores morales, ni tampoco arriesgue su salud arrogándose una obligación que cree haber adquirido con su profesión o bien, comprender que un salón de clases no es un recinto en el cual las conductas deban regirse bajo un mismo parámetro:

todos sentados en el mismo lugar, o cancelar la entrada a quienes no lleguen con puntualidad.

### CAPÍTULO 3.

#### EL PROFESOR EN SU RELACIÓN CON EL ALUMNO. LAS MEDIACIONES SOCIALES COMO REFERENTES DE SIGNIFICADO.

En las relaciones sociales se cristalizan las normas, valoraciones y prohibiciones que las instituciones han heredado del pasado y que el sujeto asume como dadas de siempre, de ahí que por lo regular ni siquiera se cuestione su existencia o la pertinencia de sus prescripciones sino por el contrario, se les asimila y las comunica y hereda a las nuevas generaciones. De este modo, los individuos se educan adquiriendo consciente o inconscientemente, el bagaje cultural con el cual logran establecer sus relaciones para ubicarse e identificarse con el grupo social donde les tocó vivir; sólo cuando se ha pasado por un proceso de socialización se llega a ser miembro de la sociedad.

Berger y Luckman (2001: 166) definen la socialización como *la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de ella*. Los autores señalan que el punto de partida de ese proceso de socialización es la internalización mediante la cual, los sujetos aprehenden e interpretan el mundo subjetivo de los otros; más adelante, al aprenderlo e interpretarlo lo hacen suyo. Es de este modo que los sujetos no solamente logran comprender las mutuas definiciones de las situaciones que comparten con los otros sino además, establecen una identificación recíproca entre ellos: *No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro* (Berger y Luckman 2001: 165).

Para estos autores, la socialización atraviesa por dos momentos importantes: la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera es la más importante, durante esta etapa se conforman los rasgos más relevantes de la personalidad y representa la base para la socialización secundaria.

La socialización primaria se lleva a cabo en la niñez, en esta etapa el individuo se encuentra dentro de una estructura social cuyos significantes le serán impuestos, las definiciones que los otros hacen de su situación le son presentadas

a éste como la *realidad objetiva* que asumirá sin conflicto pues para él han estado de siempre.

Los significantes presentados al sujeto en la socialización primaria, están directamente definidos por las particularidades de la estructura sociocultural, al mismo tiempo que mediatizan el proceso de socialización primaria, definen al individuo interpretando éste último sus significados de manera particular y de acuerdo con los diversos factores presentes en su entorno como lo es su idiosincrasia individual biográficamente arraigada.

Berger y Luckman (2001:167) destacan que en la socialización primaria subyace no tanto un aprendizaje cognoscitivo sino más bien, un proceso de socialización portador de una fuerte carga emotiva; de otra manera, el individuo no lograría asumir los roles ni las actitudes de los demás y menos aún, internalizarlos o apropiarse de ellos: *el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias* (Berger y Luckman 2001: 171).

A la socialización secundaria Berger y Luckman la definen como *la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo...* (Berger y Luckman 2001: 175). Paralelamente a esta distribución en toda sociedad más o menos compleja se encuentra, una cierta división social del conocimiento especializado definido institucionalmente y que propiciará una socialización secundaria. Ésta funciona para que el sujeto logre internalizar conductas y vocabularios específicos de los roles propios de las instituciones; le permitirá asumir conductas, normas y valoraciones impuestas por éstas y que lo conduzcan, -como sucede en la socialización primaria- a internalizar los *submundos* que conforman las instituciones, para interpretarlos y aceptarlos como *realidades objetivas*.

Berger y Luckman consideran como *campos semánticos* a la significación derivada de los vocabularios específicos de los roles, de las conductas, de las normas y valoraciones impuestas; esos *campos semánticos* conforman los diversos

*submundos* que circulan en las instituciones, mismos que el sujeto internaliza como *realidades parciales contrastándolos con el mundo de base adquirido durante la socialización primaria* (Berger y Luckman 2001: 175).

En la socialización secundaria los *submundos* son realidades parciales que contrastan con las aprendidas en la socialización primaria, tienen como característica sus componentes normativos, afectivos y cognitivos, por ello, en la socialización secundaria el sujeto internaliza los submundos con tales componentes para comprenderlos y apropiarse de ellos como algo legítimo. En este proceso se requiere de un aparato legitimador acompañado frecuentemente de símbolos rituales o materiales que permitan la permanencia y reproducción de la socialización secundaria, no sin antes un proceso previo de socialización primaria pues para lograr con éxito una socialización secundaria es indispensable *tratar un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado* (porque éste) *tiende a persistir*, así los nuevos contenidos que hayan de internalizarse deben superponerse a esa realidad ya asumida (Berger y Luckman 2001: 175-177).

Las instituciones educativas son uno de los más importantes medios de socialización, es a través de ellas donde se transmite a los sujetos todo el acervo social propio de su cultura, al asimilarlo se individualizan y adquieren la peculiar característica de sujetos sociales con la capacidad de reproducir lo aprendido o transformarlo; la estructura educativa es el *...instrumento de la sociedad en la cultura para la conformación del ser genérico y del individuo como personalidad* (Dávila, 1990: 227). Así, en las relaciones sociales que el profesor establezca se verá reflejado el predominio o no de determinadas estructuras de significación que han mediado su pensamiento, sus pautas de acción y como consecuencia de ello, las formas de relacionarse con los alumnos.

Como todo acto social, las relaciones sociales no surgen de manera espontánea en su conformación, interviene todo *...un sistema complejo de mediaciones* (Dávila, 1990: 223) que circulan en las instituciones como la familia, la educación, la política, la religión, instancias que, aunque con aparente independencia entre sí, están estrechamente entrelazadas y dan sentido a la

dimensión cultural de la sociedad. En la dinámica de las relaciones sociales, la cultura provee al individuo el sistema de significados a través de los cuales él interpreta su mundo, orienta su práctica cotidiana y por ende, define las formas para relacionarse con los demás miembros de su grupo. De ahí que al individuo habrá que entenderlo como *...un campo problemático antes que un objeto claramente definido* ... (Zemelman, 1996:104); ello supone su involucramiento en una dinámica en la que los macro y micro procesos -entendidos los primeros, como la normatividad institucional como el gobierno, la familia, la religión y a los segundos, como las construcciones cognitivas del sujeto gestadas en el devenir de la historia, la cultura, la tradición y las costumbres-, interfieren en los contenidos de la subjetividad que lo constituye, reservándose la posibilidad de reelaborar su dinámica interna y de elegir nuevas e inéditas opciones de sentido.

Visto el individuo en la perspectiva de un campo problemático, el comprender su modo de pensar requiere desentrañar por un lado, las *mediaciones* de los determinismos externos que le han influido o determinado y por el otro, rescatar *...la emergencia de la subjetividad, que no necesariamente se somete a una evolución progresiva* (Zemelman, 1996:105), ya que, como seres en constante cambio y transformación, no es posible captarlos como una expresión simple e inmediata de los *procesos macrohistóricos* ni tampoco como un reflejo de lo que sucede en el *plano de las variables psicológicas*... (Zemelman, 1996:105).

Son distintos los tipos de mediaciones que interpelan a los sujetos sociales en su interacción con el mundo de relaciones existentes en su entorno donde participa; tales mediaciones tienen que ver:

- 1) con el entorno social y cultural, en tanto que estas mediaciones imprimen en el profesor el sello característico de la sociedad y de la cultura como reguladores de su conducta y de determinada visión del mundo, mismas que a su vez, condicionan su práctica docente e influyen en el sentido que dará a sus relaciones sociales.
- 2) con el medio institucional donde la estructura gubernamental, familiar, educativa y religiosa perpetúan y heredan de generación en generación el

acervo social y cultural con el que se socializan sus miembros para acceder a la "cultura" en la que les tocó nacer.

- 3) con el campo profesional y/o disciplinario, ya que las experiencias vividas a lo largo de su formación profesional estarán presentes en el desarrollo de su práctica, tanto en el diseño curricular como en las distintas fases de los procesos educativos en los que el profesor interviene; y por último
- 4) con el ámbito del ejercicio de la docencia, donde se establece una interacción dinámica entre profesor y alumno. Las regularidades y contingencias surgidas en el devenir de la práctica docente -como la disponibilidad del tiempo, o los requerimientos institucionales derivados de la normatividad curricular-, modelan la práctica del docente al mismo tiempo que él es modelado por ésta, imprimiéndole a su relación con el alumno una característica particular.

En suma, aunque el profesor parezca atrapado por determinismos externos, o bien, su pensamiento y comportamiento estén mediados por estructuras de significación que lo limitan, siempre contará con la capacidad de reelaborar su presente, comprender que puede construir nuevas formas de pensar y de relacionarse con sus alumnos y además, que él como todo sujeto social, tiene la capacidad de trascender a un mundo de múltiples posibilidades que lo conduzcan hacia nuevos horizontes de sentido.

### 3.1 Mediaciones del entorno social y cultural.

Las mediaciones propias del entorno social y cultural contribuyen en la conformación de las representaciones sociales de los individuos de tal modo que, las mediaciones de lo social y lo cultural condicionan la conducta, la dirección y el sentido que tomarán sus relaciones sociales en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven.

En el campo educativo, las relaciones maestro-alumno están mediadas por los determinismos que la sociedad y la cultura imprimen. Al docente no solamente se le confiere por ejemplo, la tarea simple y llana de enseñar sino también, la de identificar las diversas dimensiones socioculturales que inciden en el proceso

educativo que le permitan optimizar su desempeño; es obligación de todo profesional -en este caso el profesor universitario- mantenerse atento a las condiciones reales que influyen o pueden influir en el desempeño de su profesión con miras a una educación más apegada a los propósitos de un campo profesional. Al respecto Fernández ( 1994:374) señala que hay varias razones por las que el docente *parece obligado a una enseñanza racional, científica y que eduque, (que) se haga cargo muy intensa y críticamente de la dimensión de complejidad que reviste la profesión del docente* y además, tener presente que a la educación se le define como *una enseñanza que eduque, que sea integral, que no desintegre la personalidad armónica de los alumnos, que incremente el saber y la toma de conciencia de los estudiantes* (Fernández 1994: 374). El autor agrega que la obligación del educador no sólo se acota a que los alumnos aprendan la materia que él imparte pues hacerlo significaría *un empobrecimiento educativo, una enseñanza de peor calidad además de ignorar el derecho del alumno al conocimiento sin mutilaciones....* Además el profesional educativo no debe ignorar las variables del contexto del alumno como lo son los valores, los códigos de interpretación y el lenguaje, entre otros, ya que hacerlo repercutiría en el fracaso escolar que en muchas ocasiones se presenta ligado a otros fracasos más graves como lo son: la desintegración familiar, la drogadicción, etcétera, factores que frenan el logro de la calidad de la educación.

Ante la complejidad de las condicionantes socioculturales, el docente toma una postura muy particular frente a sí mismo y ante la sociedad, ya que tales condicionantes no solamente median el proceso educativo sino también, su personalidad, su desempeño y consecuentemente, sus relaciones sociales. Así, ante la paradoja de los compromisos que la sociedad le confiere y sus anhelos personales, el profesor construye una compleja trama de significados mediante los cuales interpreta su papel como educador y como sujeto social; construye una realidad que le permitirá visualizarse y actuar, ya sea como el profesor atento a la educación integral de sus alumnos o bien, limitarse a cumplir su compromiso con la institución, sin preocuparse demasiado por considerar las causas externas que

podieran mejorar su desempeño y más atento a elevar su posición social, política y económica.

### 3.2. Mediaciones del medio institucional.

Comprender a los sujetos a partir del análisis de las mediaciones socioculturales que lo influyen o determinan, supone un amplio conocimiento de las representaciones sociales que ha construido en los diversos ámbitos institucionales en los que el sujeto ha vivido; sin dejar de reconocer que como sujetos sociales tienen por naturaleza propia la capacidad de reproducir lo aprendido o bien de transformarlo.

El medio institucional, conformado por la estructura del Estado, de la familia, de la educación y de la religión, está destinado principalmente a transmitir y perpetuar el acervo social y cultural de sus miembros mediante un proceso de socialización y aculturación; es así como los sujetos se individualizan y adquieren su peculiar característica de sujetos sociales.

A la estructura educativa se le considera como el *...instrumento de la sociedad en la cultura para la conformación del ser genérico y del individuo como personalidad* (Dávila, 1990: 227). En esta misma línea, la institución y por ende, la intervención del profesor en los procesos de aprendizaje, juegan un papel relevante en la sociedad en general y en los individuos en lo particular; ambas, la estructura y la institución educativa influyen de manera determinante en la conformación del individuo, tanto del profesor como del alumno.

En este amplio proceso de conformación social, la experiencia educadora del profesor representa un quehacer sumamente delicado, como lo señala Fernández (1994: 374), la tarea de enseñar abarca una dimensión compleja donde el docente debe atender todos aquellos planos de la vida social que puedan afectar su tarea de enseñar, debe además responder a los objetivos de la educación encaminados a una formación integral del sujeto, a una enseñanza que no desintegre el conocimiento ni la personalidad armónica de los alumnos, una enseñanza que despierte su sentido crítico y contribuya a una educación de calidad en beneficio de los individuos y de toda la sociedad; en suma, el profesor

debe conocer la...*complejidad sociológica, sociocultural y sociopolítica de la enseñanza* ... (Fernández, 1994. 374).

Ante el cúmulo de compromisos que el profesor adquiere en el ejercicio institucional de su profesión, consciente o inconscientemente toma una posición para actuar en congruencia con lo que para él significa la institución, con lo que representa su tarea de educar y con la imagen que ha construido del alumno. Por lo regular, su comportamiento deviene de la visión que tenga de su profesión, desde esa posición define su personalidad y el lugar que ocupan sus compañeros y la importancia o valor que para él merecen sus alumnos.

En las instituciones educativas, las relaciones sociales que el profesor establece, reflejan el predominio o no de determinadas estructuras de significación que han mediado su pensamiento, objetivado este último en sus pautas de acción y en sus formas de relacionarse con los alumnos; ...*en educación nada es neutro (...) menos lo que intervenga en el medio social o en las personas* ... (Gimeno, 1988: 160).

En este sentido, la relación maestro-alumno presentará características especiales diferenciables y referidas a la diversidad de significados que el docente le atribuya a su trabajo Ghilardi (1993: 21) nos recuerda algunas de las conclusiones de Huberman en torno a la complejidad del papel que juega el profesor en la sociedad industrial; en investigaciones efectuadas en 1978 y en 1980, Huberman observó que el docente presenta una sensación de incertidumbre sobre la validez de su trabajo ante la ausencia de criterios de valoración suficientes que le ofrezcan una visión clara de su desempeño; reporta que los docentes se sienten satisfechos aunque sean pocos los alumnos que alcancen un óptimo desempeño escolar; señala que carecen de momentos de reflexión dentro de un trabajo colegiado; expresan constantemente su frustración por la falta de tiempo para preparar su trabajo o bien, para destinarlo a las actividades en el aula; señala por último, que se sienten imposibilitados para prever el éxito seguro de una lección bien preparada o viceversa (Ghilardi. 1993: 20, 21). A todas estas incertidumbres, se suma el requerimiento de atender los lineamientos curriculares que la institución plantea en los que se encuentran plasmados tanto los intereses de la sociedad como las exigencias de las mismas instituciones. Como lo asegura

Fernández:... *son innumerables las decisiones pedagógicas del diseño y desarrollo curricular en las que no es posible ignorar el contexto sociocultural del sistema social (...) en cuyo seno vive el subsistema escolar, académico* (1994: 375). Estos condicionantes dan como resultado que el docente tenga que desarrollar su trabajo en términos de instrucciones bien precisas, aún cuando ello no garantice un aprendizaje efectivo y de calidad.

Son estas circunstancias y otras las que median en el quehacer del docente como referentes de significación que influyen en varios planos: en su percepción del mundo y del campo educativo, en su relación con el alumno y en su posición ante la institución educativa.

### 3.3. Mediaciones del campo profesional y/o disciplinario.

Las mediaciones que provienen del campo profesional y/o disciplinario de procedencia del profesor inciden de manera importante en sus representaciones sociales y de este modo, interfieren o determinan su forma de relacionarse con el alumno.

La concepción del mundo que el profesor mantenga, guarda una estrecha relación con el proceso experimentado a lo largo de su formación profesional; esta situación esta presente desde la planeación curricular y sus respectivos contenidos donde están implícitas ideas, intenciones, valoraciones que se transmiten al futuro profesional durante el proceso educativo formal a que se ve sujeto, y en el que se le presentará una determinada forma de pensar con respecto a su rol profesional ante la sociedad.

En el caso de las ciencias sociales, Popkewitz (Gimeno, 1995:306) menciona que en los proyectos curriculares iniciados durante el movimiento de reforma de 1960, los educadores consideraban que el aprendizaje de las disciplinas sociales como la antropología, la historia o la política, permitiría al estudiante *...llegar a ser responsable, hasta cierto punto, de sus propias ideas* (puesto que) *el currículo de las ciencias sociales provee ideas clarificadoras para la comprensión de los asuntos*

*sociales*, sin embargo, considerar que se ha logrado o no este objetivo dependerá de las representaciones que se tengan con respecto a los contenidos curriculares.

Cuando el currículo responde a proyectos educativos restrictivos en donde los enfoques metodológicos no permiten estudiar los fenómenos sociales en sus diversas dimensiones, el futuro profesional captará la realidad parcializada y por la inercia de sus representaciones, puede considerar que esa es la manera correcta de lograr *comprender los asuntos sociales*. En cambio, si el currículo se ha planeado para que los alumnos adopten una postura crítica y reflexiva y tomen además en cuenta la problemática sociocultural en donde se producen los fenómenos sociales, el estudiante se formará representaciones que le permitirán visualizar el mundo desde una panorámica más amplia.

De ahí que el diseño y puesta en marcha del currículo represente una fuente de mediaciones y un referente de la diversidad de significados que intervienen en su conformación. Significados con los que el profesional educativo construye sus representaciones sociales, mismas que estarán presentes en su forma de relacionarse con el alumno, ya que en su práctica profesional reproducirá lo aprendido durante su formación profesional para posteriormente transmitirlo a sus alumnos. Como señala Gimeno: *...el currículo es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes, condicionando las coordenadas de su puesto de trabajo e incluso la estricta práctica pedagógica* (Gimeno, 1989: 203).

Si bien tales mediaciones determinan al docente y sus relaciones sociales, éste tiene opciones para encontrar estrategias y enfrentar los posibles determinismos en su acción pedagógica, puede también pensar de manera distinta y optimizar tanto su práctica docente como sus formas de relacionarse con los alumnos.

### 3.4. Mediaciones propias del ámbito de la relación maestro-alumno.

Las mediaciones gestadas en el ámbito del ejercicio de la docencia influyen en los procesos de representación del profesor y en las pautas de conducta para relacionarse con los demás. La práctica docente al desarrollarse

dentro de los marcos institucionales se prefigura por la posición jerárquica del profesor, por la normatividad del funcionamiento demandado por la administración escolar, por la política curricular o también, por la costumbre o tradición que se acata sin discusión.

La práctica del profesor puede encontrarse en dos circunstancias: una, ante el compromiso de ser creativo en cada nueva situación frente a sus alumnos en tanto que en incontables ocasiones *en la media hora (...) que invierte con el alumno tiene que construir y comprender la situación tal como él la encuentra (...) como la encuentra problemática, debe redefinirla* (Gimeno 1989: 202) ya que el docente no *dispone de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas (...), a imagen y semejanza de un tecnólogo científico* (Gimeno 1989: 201); y dos, sentir la obligación de someterse a los contenidos y disposiciones curriculares o institucionales. Esta paradoja puede colocar al docente ante una encrucijada porque la creatividad demanda libertad para discernir y actuar, y las necesidades del currículo o las políticas institucionales exigen cumplimiento con apego a su normatividad.

Ante estas contradicciones, el profesor no tiene más opción que aprender a convivir con ellas asimilándolas de manera muy particular; aún así, no puede imponérsele que construya una realidad en la que median las circunstancias que se le presentan cotidianamente, para definirse a sí mismo y actuar en consecuencia frente a los alumnos y la institución.

Cuando la enseñanza significa para el profesor un proceso en el que es él quien facilita la transformación constante del pensamiento y comportamiento de sus educandos, es entonces cuando el docente propicia que sus alumnos contrasten las propuestas provenientes de las distintas disciplinas científicas, artísticas y especulativas con su vida cotidiana así como también, el experimentarlas en la realidad (Gimeno, 1995: 81). Sin embargo, el logro de tales objetivos será interpretado por el profesor desde su particular enfoque debido a que las mediaciones provenientes de su práctica docente van conformando *lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre*

*alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad* (Gimeno, 1995: 86). En este contexto, la evaluación quedará más bien en términos de las representaciones del profesor y no tanto del currículum.

Debido al carácter sociocultural de las relaciones sociales y a que éstas se desarrollan en un proceso dinámico, profesor y alumno forman parte constitutiva de esa dinámica dialéctica; los significados derivados de la práctica educativa que en ella se construyen están íntimamente ligados a las vivencias e interacciones que ahí se producen. Así, en el aula el profesor se encuentra ante la necesidad de reconocer que su intervención no sólo se desarrolla en función de un currículum destinado a sujetos receptores de información sino también, que su acción influye en la construcción de significados, en la motivación y en la generación de sentimientos entre ambos. Por ello, *el profesor solo no puede sustituir este proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia* (Gimeno, 1995: 100), la interacción y la producción de sentido está ahí, en su vínculo indisociable.

#### CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESOR EN SU RELACIÓN CON EL ALUMNO.

Analizar las representaciones sociales de los sujetos, reviste una tarea compleja ya que requiere una visión amplia de los símbolos culturales que proporcionan a los individuos los elementos cognitivos para poder interpretar y comprender el mundo en el que viven y donde intervienen pautas de conducta para relacionarse, bajo características específicas, con quienes interactúan cotidianamente.

En los procesos educativos, el análisis de las representaciones sociales de los profesores reviste igualmente, una tarea ardua, ya que la herencia del pasado, las contingencias del presente y las necesidades que se van planteando en el trayecto de su práctica profesional, influyen tanto psicológica como sociológicamente en la conformación de su personalidad y en la definición de las pautas de conducta para relacionarse con sus colegas y alumnos; y aún más, para darle dirección y sentido al futuro de su acción social como profesores.

Los acontecimientos considerados como intrascendentes que surgen en la práctica educativa, los pequeños o grandes problemas que cotidianamente emergen dentro de las relaciones sociales de los profesores y las diversas formas de enfrentarlos, constituyen para este trabajo, importantes elementos de análisis, en la medida que tales formas de resolver la problemática educativa cotidiana, están ligadas a la concepción que los profesores tienen del mundo que los rodea, de la institución educativa donde se despliega su experiencia, la de sus compañeros y la de sus alumnos con quienes interactúa.

Con fines de análisis se considera a las representaciones sociales de los profesores de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desde la perspectiva de dos grandes enfoques sociológicos: uno de tipo objetivista, donde se sitúan a las representaciones de los tipos: pragmático, ideológico, vinculadas con la personalidad y las vinculadas con la profesión, representaciones que tienen relación directa con la influencia que ejerce la normatividad institucional, las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos en el trayecto de la formación profesional de los profesores, incidiendo en sus

formas de pensar y hacer, y en consecuencia, estableciendo las características distintivas de sus relaciones sociales. El otro enfoque es el de tipo subjetivista, en él están contempladas representaciones sociales de los tipos: dogmático y ritual, representaciones fuertemente ligadas a los mitos y a la tradición desde donde los profesores, consciente o inconscientemente fundamentan determinadas prácticas sociales. Estos tipos de representaciones tienen que ver con la forma en que los docentes hacen frente a la diversidad de situaciones que la práctica educativa le plantea al profesor y las que él no logra comprender o superar.

Las representaciones sociales del profesor, se originan en los distintos espacios culturales en los que éste se desenvuelve espacios que tienen que ver con: el entorno sociocultural, el de la profesión, el de la personalidad y el de su relación con el alumno.

Aunque a lo largo de este trabajo se ha hecho mención a diferentes posturas teóricas, para conceptualizar la diversidad interpretativa a que da lugar el estudio de las representaciones sociales, ello no significa que los profesores sean poseedores de un solo tipo de representación social, por el contrario, consideramos que en todas ellas está imbricada toda una red de valores, aspiraciones, frustraciones, intereses políticos, económicos -entre otros- que llevan a comportamientos por lo regular, producidos en condiciones y momentos específicos, dando lugar a conductas cuyo referente de significación puede ser, en un momento de tipo pragmático, en otro ideológico, tal vez dogmático o de tipo ritual; la interpretación a que se ve sujeto el profesor como ente social incide en la interpretación que hará de su mundo, a partir de sus experiencias, anhelos, frustraciones o necesidades, todos ellos amalgamados en un conjunto de imágenes que se harán evidentes en su conducta y en sus relaciones con los otros.

Con el interés de recuperar esa gama importante de contenidos que dan cuenta de la diversidad de representaciones sociales de los profesores se recurrió a la aplicación de una entrevista cara a cara, en las tres sub-poblaciones de una muestra previamente establecida (Anexo B). Se procuró que los profesores emitieran sus opiniones desprendiéndose del deber ser institucional, es decir, de

la normatividad emanada de la educación, de la familia, o de la sociedad, intentando expresaran lo más llanamente su percepción de la realidad.

En este trabajo no se pretende hacer valoraciones o afirmaciones categóricas sobre si las conductas detectadas en los docentes son adecuadas o inadecuadas, si son valiosas o no, si son justas o no lo son; el interés esta centrado en detectar cómo se perciben a sí mismos, a su práctica docente, al sitio que ocupan en la institución, ante sus colegas, así como el significado que ellos otorgan a las relaciones sociales entre él y sus alumnos.

Con las opiniones emitidas por los profesores se intenta destacar las intenciones que, sutil o tácitamente expresadas, ofrezcan elementos para identificar hasta qué punto las representaciones formuladas, conducen al docente en una determinada dirección o bien, en un sentido diferente y con posibilidades de reelaborar sus representaciones sociales con contenidos distintos. De ahí que un objetivo central del estudio de las representaciones sociales, ha sido destacar las posibilidades del profesor para romper determinismos externos e internos que limitan el alcance de su acción social y abrir nuevas brechas que los conduzcan hacia alternativas de cambio más variadas y apegadas al ritmo de los cambios del entorno.

En este capítulo se recupera y se sistematiza la información de la conceptualización previamente elaborada con respecto a sus representaciones sociales. En este sentido, el contenido del capítulo está organizado en cinco apartados destinados al estudio de cada una de las representaciones sociales identificadas: pragmáticas, ideológicas, vinculadas a la personalidad, vinculadas a la profesión, dogmáticas y rituales.

A su vez, cada uno de los apartados, está estructurado de acuerdo con los distintos estratos: *De la casa, En transición y Los inmigrantes* establecido para el diseño de la muestra A, B y C, así como la función de las tres sub-poblaciones referidas a las distintas modalidades de enseñanza SE y SUA.

#### 4.1. CONTENIDOS ESPECÍFICOS PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES DE TIPO PRAGMÁTICO.

Los contenidos de representación de tipo pragmático, expresados por el conjunto de profesores de las tres sub-poblaciones que conforman la muestra: Sub-población 1 SE (Sistema Escolarizado), sub-población 2 SUA (Sistema Universidad Abierta) y sub-población 3 AS (ambos sistemas)<sup>3</sup> (Gráfica 1), son el resultado de las múltiples mediaciones a las que se ve sujeto el docente a lo largo de su trayectoria y experiencia en las instituciones; los contenidos que tienen que ver con aquellos espacios sociales donde se desarrollan procesos de distinta naturaleza y que se refieren principalmente a: a) fenómenos de carácter social y con incidencia en la vida universitaria (diferencias culturales, sociales y laborales entre el alumnado, abandono escolar, movimientos estudiantiles, vocación, capacidad intelectual, experiencia familia-aula-profesor); b) procesos institucionales presentes en la experiencia educativa (eficiencia docente, relación institución-maestro y concepción docente-alumno); c) aspectos propios de la profesión (valoraciones referidas a la profesión docente-curricula-alumno) y por último, d) aspectos que tienen que ver específicamente con el vínculo profesor-alumno (expectativas profesionales sobre el alumno, problemas de tipo académico, vínculos afectivos y académicos maestro-alumno).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de la entrevista se observa en un primer plano de importancia, las mediaciones a las que los profesores se ven sensiblemente más expuestos, siendo éstas las referidas al campo institucional seguidas por las del ámbito profesional (Gráfica 2).

Las mediaciones del campo institucional tienen arraigo en la estructura educativa en la que, mediante un largo proceso de socialización, los docentes adquieren rasgos distintivos como agentes transmisores de los códigos y pautas culturales a los que deberán ajustarse las nuevas generaciones. Al asumir el rol de agente transmisor de la cultura que la institución representa para la sociedad, los profesores llegan a sentirse poseedores del conocimiento y se identifican como

---

<sup>3</sup> Los profesores que conforman esta sub-población participan en las dos modalidades de enseñanza: sistema escolarizado (SE) y sistema universidad abierta (SUA).

parte constitutiva de la institución o en su caso, se perciben comprometidos tanto con los intereses de la institución, como con los de los estudiantes.

Las mediaciones procedentes del medio profesional son las referidas al espacio donde los profesores resignifican las experiencias vividas en el devenir de su profesión, proceso durante el cual han asumido los valores e ideas contenidos en el currículo; estos últimos son los que transmiten o imponen a sus alumnos dando como resultado que tanto el profesor como los estudiantes queden constreñidos a determinismos externos provenientes de una normatividad institucional. Así, en la medida que los contenidos curriculares son asumidos por los profesores, será la concepción que éstos tengan tanto de su profesión como del lugar que para ellos tales contenidos deban ocupar en la formación de sus alumnos. Estos últimos, son percibidos por los profesores como sujetos autónomos, con la capacidad de adoptar una actitud crítica y reflexiva ante los fenómenos sociales; sin embargo, los profesores con representaciones sociales de tipo pragmático, ven a los alumnos como entes pasivos que reaccionan solamente bajo el control de una autoridad o bien, supeditados a las normas y pautas de acción definidas en un currículo determinado.

En un tercer plano se aprecia en las representaciones de tipo pragmático de estos profesores, la incidencia de mediaciones provenientes del medio sociocultural. Estas últimas tienen relación con los significados que el profesor construye en la dinámica de su relación con el alumno y en referencia al cúmulo de compromisos que la sociedad y la cultura le transfiere; el docente no solamente debe cumplir con su tarea de enseñar sino también, reconocer las variables socioculturales que inciden en el proceso educativo y por ende, en el desempeño de su profesión docente. Ante tales circunstancias, el profesor conforma sus representaciones para actuar en consecuencia, formándose una concepción particular de sí mismo, de la institución y del alumno.

En un cuarto plano de importancia se ubican las mediaciones circunscritas a la relación maestro-alumno, estas interfieren en las representaciones de tipo pragmático sostenidas por los profesores y bajo la forma de contradicciones a las que ellos se enfrentan cotidianamente en su ejercicio docente. Los profesores

deben, por un lado, ceñir su práctica a un currículo establecido y por el otro, requieren libertad para crear estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a la dinámica escolar que el alumno le plantea día con día.

Ante la disyuntiva planteada por la incidencia de las mediaciones provenientes de la relación profesor-alumno, los profesores construyen representaciones sociales con las que logran enfrentar el cúmulo de contradicciones que envuelven su tarea docente; conciben el desempeño académico de los estudiantes bajo las características específicas de los valores o las creencias que han adquirido en el devenir de su quehacer docente, adoptando una particular concepción de alumno, de aprendizaje y de enseñanza; perciben su práctica educativa como un acto creativo, conciben al alumno capaz de reflexionar sobre el vínculo existente entre la teoría y su práctica cotidiana, asimismo, están convencidos, bajo el influjo de sus representaciones pragmáticas, que el aprendizaje es una simple acumulación de información, restringiendo con ello los procesos de enseñanza a meros esquemas curriculares.

Desde la perspectiva del *grado de pertenencia* del docente con la institución, el peso de los contenidos de sus representaciones pragmáticas variará según cuenten ellos con elementos que los distinguen de entre los profesores considerados como *De la casa*, los *En transición*, o bien, como *Los inmigrantes*.

4.1.1 Su representación en la práctica docente del estrato A. *De la casa* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

En este estrato *De la casa*, las representaciones sociales pragmáticas tienen mayor presencia primero entre los profesores del SE<sup>7</sup> y después entre los docentes que participan en AS<sup>8</sup>. Esta situación contrasta de manera significativa

<sup>4</sup> Profesores con formación disciplinaria diversa, atienden pocos grupos de alumnos. La principal característica de estos profesores es su filiación (tipo de contrato) sólida: son maestros de tiempo completo o medio tiempo.

<sup>5</sup> Los profesores de este estrato tienen una formación disciplinaria diversa, igualmente su nivel de estudios. La principal característica de estos docentes es que su filiación en la institución no es estable: están contratados como profesores de asignatura.

<sup>6</sup> La característica principal de los profesores de este estrato es su formación disciplinaria: son médicos, abogados, contadores, maestros en artes visuales, antropólogos, pintores y actuarios. Éstas no corresponden a las disciplinas que conforman el currículo de la carrera de pedagogía, su filiación en la institución es diverso: hay profesores de tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura.

<sup>7</sup> Entre los profesores de la sub-población 1 SE, las representaciones pragmáticas están presentes en poco más de la cuarta parte de estos docentes.

<sup>8</sup> Las representaciones pragmáticas rebasan escasamente la quinta parte de los profesores de la sub-población 3 AS.

con las representaciones pragmáticas de los docentes del SUA, entre quienes este tipo de representaciones esta presente de manera menos significativa<sup>9</sup>. Esto explica cómo los docentes del SE y de AS, en comparación con los docentes del SUA, (Gráfica 1), muestran una mayor tendencia a interpretar su práctica educativa y las relaciones sociales que establecen con la institución, con sus compañeros y con sus alumnos, bajo criterios derivados del conjunto de acciones habitualizadas e institucionalizadas por el sistema educativo.

Entre los profesores que conforman cada una de las sub-poblaciones se detectan puntos coincidentes en cuanto al comportamiento derivado de sus representaciones pragmáticas, ya que este tipo de representaciones los colocan en situaciones que les son afines en cuanto a su posición frente a la institución, a su práctica y a la relación que mantienen con sus alumnos.

Así, las representaciones pragmáticas de los profesores del SE, y del SUA, presentan comportamientos semejantes entre sí en cuanto a ciertos componentes relativos a los contenidos de representación interferidos por las mediaciones provenientes del ámbito institucional (Gráficas 2); cuando a estos docentes se les plantea la posibilidad de reglamentar el comportamiento de sus alumnos en el aula, no descartan la idea de imponerles pautas rígidas que aseguren su "buen desempeño" (Gráfica 3 y 4, pregunta 7). Esta conducta responde a los códigos culturales adquiridos por el docente durante un importante proceso de socialización dentro de la estructura educativa, una de las características que distinguen a quienes poseen representaciones pragmáticas relacionadas con el campo institucional.

2.7. Si se le encomendara a usted reglamentar el comportamiento de sus alumnos en clase, ¿cuáles serían sus propuestas?	
Profesores del SE: > "...como primer punto que todos participen, que hablen, como segundo punto que lean, que ensayen a escribir..." > "...yo lo hago: deben leer previamente(...) si no que ni entren, que no coman en clase, que no tiren basura..."	Profesores del SUA: > "...El estudiante debe llegar con el material de lectura trabajado, aquí deben venir a participar y a escuchar...sí, si éso yo lo pondría como reglamento de trabajo en el salón de clases."

Las representaciones sociales pragmáticas relacionadas con el ámbito profesional sitúan a los profesores del SUA y de AS en posiciones semejantes (Gráfica 2) en cuanto a que en ellos se refleja una idea fragmentada de la realidad

<sup>9</sup> Entre los profesores de la sub-población 2 SUA, las representaciones pragmáticas sólo están en mucho menos de la décima parte de ellos.

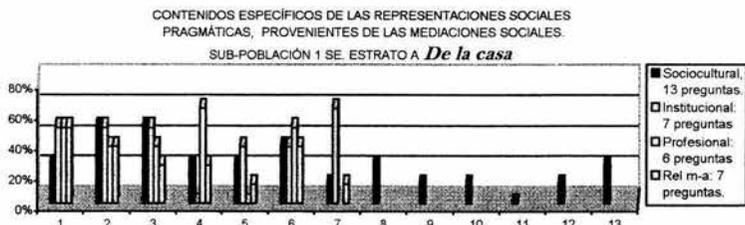
en lo referente a la percepción que tienen de la institución y de la relación con los estudiantes (Gráfica 3 y 4, pregunta 2):

3.2. ¿Qué opina usted sobre la relación que existe entre la institución educativa y los intereses del alumno?	
Profesores del SUA: > "...El SUA satisface a los estudiantes que quieren superarse y hacer una carrera, el sistema es muy noble porque ofrece esa oportunidad a los estudiantes que no pueden dedicar su tiempo completo...no sé lo que suceda en el otro sistema"..	Profesores de AS: > "...no sé si haya una relación particular sobre esto, eso es de la incumbencia de la Facultad, aunque creo que sí la hay..." > "...la UNAM es generosa en opciones para el alumno, puede cubrir un amplio espectro de intereses de los alumnos, si ellos la buscan".

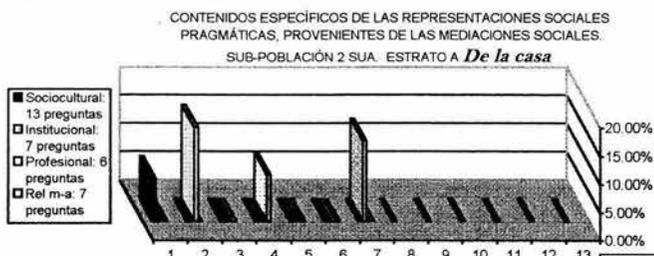
Asimismo, entre el comportamiento de los profesores del SE y el de los docentes de AS con representaciones pragmáticas influidas por las mediaciones del campo profesional, existen ciertas coincidencias en el contenido de sus representaciones. Éstas se revelan al emitir opiniones en relación a las críticas que los estudiantes formulan sobre su desempeño docente; la posición de acuerdo o desacuerdo que los docentes toman ante las observaciones del alumno, tiene que ver con los hábitos adquiridos durante su formación profesional y las representaciones pragmáticas derivadas de la misma (Gráfica 3 y 4, pregunta 4):

3.4. ¿Qué hace usted cuando un alumno le marca observaciones sobre su desempeño como profesor?	
Profesores del SE > "...yo estoy convencida de lo que hago, no voy a cambiar aunque no les guste." > "...acostumbro que me evalúen por escrito..." > "...a estas alturas éso a mi ya no me preocupa..." > "...escucharlos y enfrentar sus razones."	Profesores de AS: > "...No he recibido ninguna observación, porque tengo estudios de doctorado."

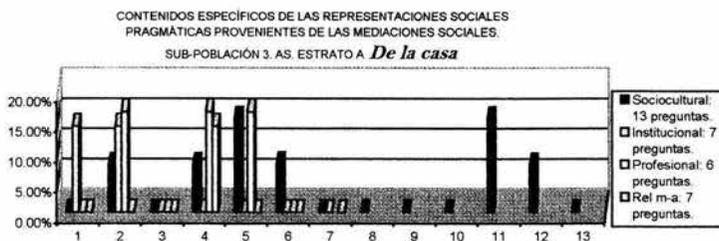
Sin embargo, a la vez que los docentes *De la casa* tienen una idea estereotipada de sí mismos, de la institución, del alumno y de la relación maestro-alumno, muestran una tendencia hacia un posible cambio de pensamiento: expresan que "*acostumbran a ser evaluados*" por sus alumnos y a "*escuchar o enfrentar las razones*" que éstos tienen para hacerles señalamientos sobre su desempeño académico. La posibilidad de un cambio en sus representaciones sociales tendería a orientar a estos docentes a modificar su comportamiento y plantearse nuevas metas con perspectivas diferentes sobre su práctica educativa y sobre las relaciones sociales que de ella se desprenden.



Gráfica 3



Gráfica 4



Gráfica 5

4.1.2 Su representación en la práctica docente del estrato B. *En transición*<sup>10</sup> y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones sociales pragmáticas en los profesores de este estrato *En transición*, están presentes en primer término, entre los docentes del SUA, en segundo, entre los profesores del SE y totalmente ausentes, entre los profesores de AS (Gráfica 6). El sentido común podría indicar que la ausencia de representaciones pragmáticas en estos profesores se debe a que su filiación en la institución es poco estable y atienden pocos grupos de alumnos; no obstante, es importante destacar que las representaciones dominantes entre estos profesores de AS son las vinculadas con la personalidad (Gráfica 6), situación que redimensiona la importancia de las representaciones pragmáticas entre los profesores de esta modalidad de enseñanza.

Los profesores con este tipo de representaciones tienden a hacerse pasar por expertos ante quienes no cuentan con elementos para constatar la veracidad de su discurso, asimismo, consciente o inconscientemente, estos profesores proyectan en sus alumnos las lagunas de su conocimiento o las fantasías y anhelos insatisfechos en la trayectoria de su quehacer profesional.

Entre los profesores del SE y del SUA, las representaciones pragmáticas se detectan casi en el mismo nivel de importancia (Gráfica 6), es decir, su práctica docente y las relaciones sociales que surgen en el contexto educativo están subordinadas estrictamente al compromiso contraído con la institución, principalmente bajo los lineamientos del currículo.

En los profesores del SUA las mediaciones que menos influencia ejercen en sus representaciones pragmáticas son las referidas al campo institucional, mientras que las que interfieren de manera notable son las correspondientes al ámbito de la relación maestro-alumno(Gráfica 7)<sup>11</sup>, mismas que se abordarán más adelante.

---

<sup>10</sup> Los profesores de este estrato tienen una formación disciplinaria diversa: pedagogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e historiadores, igualmente su nivel de estudios. La principal característica de estos docentes es que su filiación en la institución no es estable: están contratados como profesores de asignatura.

<sup>11</sup> Las mediaciones derivadas del contexto institucional inciden en las representaciones pragmáticas en una quinta parte de los profesores del SUA y las del ámbito de la relación maestro-alumno en casi la mitad de ellos.

Las representaciones sociales pragmáticas mediadas por el contexto institucional inciden de manera significativa en los profesores del SE, mientras que en los docentes del SUA están presentes en un número mucho más reducido de profesores (Gráfica 7). La incidencia de estas representaciones se explica cuando los profesores expresan su compromiso con la institución y con la sociedad para formar integralmente a los estudiantes para que éstos, a su vez, respondan a lo que la sociedad espera de ellos (Gráfica 8, Institucional, pregunta 1):

2.1 ¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad?	
Profesores del SE:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; "Estar al día en las innovaciones educativas , propiciar que los estudiantes hagan reflexiones, utilizo medios innovadores como técnicas grupales, tienen que hacer bien su trabajo allá afuera"</li> <li>&gt; "Busco actualizarme constantemente... busco medios innovadores para que entiendan...mi compromiso con la sociedad es muy grande"</li> <li>&gt; "Calendarizar mis acciones...tengo antologías elaboradas desde hace años, nada esta sacado de la manga, sé lo que voy a hacer y sobre todo que estoy formando chicos bien preparados".</li> </ul>	

Las representaciones pragmáticas mediadas por el contexto de la relación maestro-alumno tienen que ver con la posición que los docentes adoptan ante el dilema de ajustar, por un lado, su práctica profesional a los ordenamientos institucionales y, por el otro, a crear estrategias didácticas que resuelvan los problemas que cotidianamente irrumpen en el aula.

Las representaciones pragmáticas mediadas por el ámbito de la relación maestro-alumno guardan cierta similitud entre los profesores del SE y del SUA. Estos profesores tienen una idea estereotipada de su profesión y de alumno, considerando a este último como sujeto pasivo incapaz de solucionar por sí mismo sus conflictos académicos, mientras que a su profesión la perciben como responsable de los problemas que el alumno enfrenta cuando, por ejemplo, no le quedan claros los contenidos del programa (Gráfica 8, pregunta 5).

4.5. ¿De qué manera actúa usted cuando de forma reiterada algún tipo de contenido del programa no queda claro para alguno o algunos de sus estudiantes?	
Profesores del SE:	Profesores del SUA:
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; "Me da mucha pena, les prometo documentarme para la siguiente clase."</li> <li>&gt; "...decirles que dentro de ocho días les digo mi opinión"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; "Seguir explicándoles hasta que les quede."</li> <li>&gt; "Les pido que revisen con cuidado los textos, eso es porque no saben leer."</li> </ul>

Los profesores del SE y del SUA con representaciones pragmáticas mediadas por el contexto sociocultural, emiten opiniones que denotan una situación ambivalente. Estos profesores aseguran que entre los problemas que provocan que el alumno abandone sus estudios se encuentran factores de tipo

político, económico y social, pero también consideran que el abandono escolar afecta muy directamente el prestigio de la institución (Gráfica 8, pregunta 2).

1.2. ¿Cree usted que la idea de abandono escolar tenga importancia en el medio universitario?	
Profesores del SE: ➤ "¡claro! porque afecta el prestigio de la universidad pero en realidad es un problema de todos y en todos sentidos: político, social, económico"	Profesores del SUA: ➤ "En la institución es síntoma de deficiencia y éso le perjudica en su prestigio, eso es preocupante y en cuanto al alumno, significa que pudo ser por problemas sociales o económicos, pues si se aleja es por causas importantes para él"

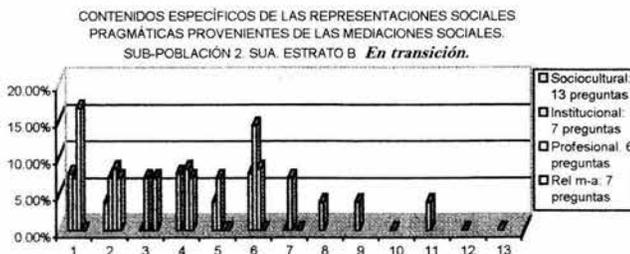
La postura de estos profesores tanto del SE como de SUA, denota una cierta inquietud por un cambio potencial de pensamiento, muestra una visión más amplia de la realidad al percibir una mayor diversidad de factores que afectan el proceso educativo. Esta condición puede conducirlos a un cambio de pensamiento y por tanto, a una modificación de sus relaciones sociales con la institución, con sus compañeros y alumnos.



Gráfica 6

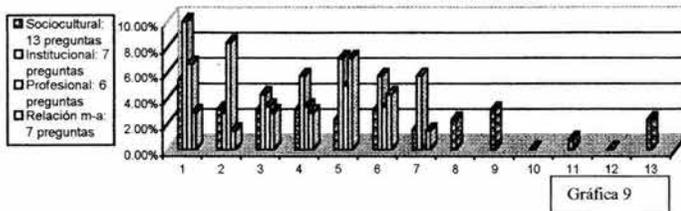


Gráfica 7



Gráfica 8

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
PRAGMÁTICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 1 SE. ESTRATO B *En transición*



4.1.3. Su representación en la práctica docente del estrato C *Los inmigrantes*<sup>12</sup> y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones sociales que mayormente se manifiestan en los profesores del SE -únicos integrantes de este estrato<sup>13</sup>- son las ideológicas; en segundo lugar las representaciones vinculadas con la profesión; sólo hasta el tercero se encuentran las representaciones pragmáticas en el mismo nivel de incidencia con las vinculadas a la personalidad; en el cuarto lugar se sitúan las representaciones dogmáticas y por último, en el quinto, las representaciones rituales (Gráfica 10).

Las mediaciones que influyen de manera destacada en las representaciones pragmáticas de estos profesores son las provenientes del terreno profesional y del institucional, aunque entre ellas hay una diferencia poco significativa<sup>14</sup>; a éstas le siguen las mediaciones provenientes del contexto de la relación maestro-alumno y en último lugar, las mediaciones de la esfera sociocultural (Gráfica 11).

Desde la perspectiva de las representaciones pragmáticas, mediadas por el ambiente institucional y el arraigo en la estructura educativa, los profesores se sitúan como portadores del conocimiento y se identifican con la institución, respondiendo al rol como transmisores de los símbolos y pautas culturales a los que deben ajustarse las nuevas generaciones; esta postura refleja sin duda una idea limitada de la realidad educativa. El concepto estereotipado que tienen de su

<sup>12</sup> La característica principal de los profesores de este estrato es su formación disciplinaria: son médicos, abogados, contadores, maestros en artes visuales, antropólogos, pintores y actuarios. Éstas no corresponden a las disciplinas que conforman el currículo de la carrera de pedagogía, su filiación en la institución es diverso: hay profesores de tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura.

<sup>13</sup> Este estrato C *Los inmigrantes* está conformado únicamente por la sub-población 1 SE, debido a que solamente en el SE participan profesores cuya formación disciplinaria es distinta de las que se contemplan curricularmente en el plan de estudio de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

<sup>14</sup> Mediaciones provenientes del ámbito institucional: 28.57% y mediaciones provenientes del contexto profesional: 27.77%

profesión, de educación y de institución; los lleva a considerar que una educación de calidad estriba en que los conocimientos que como docente él posee, son precisamente los que contribuyen a la óptima formación profesional de sus alumnos y también, que la relación que mantienen con sus alumnos repercute solamente en el prestigio de la institución (Gráfica 11, pregunta 1 y 5):

2.1. ¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ "Actualizarme, empaparme del tema."</li> <li>➤ "Fijarme quienes son los usuarios, aprenderme sus nombres, darles lo mejor posible de mi y éso tiene que ver desde un temario, organizar sesiones, brindarles un tiempo establecido para dudas"</li> <li>➤ "Estar bien preparado, tener un posgrado y actualizarme."</li> </ul>
2.5. ¿Piensa usted que a la institución le afecte el tipo de relación que mantiene con sus alumnos?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ "No creo, lo único que le afecta es la preparación que estén dando porque afectará en su prestigio"</li> <li>➤ "Yo creo que le beneficiaría mucho en su prestigio ...éso nos da credibilidad y prestigio"</li> </ul>

Las mediaciones procedentes del terreno profesional tienen que ver con los significados reelaborados durante la formación profesional de los profesores, en quienes han quedado impresos los contenidos curriculares, éstos bien pudieron estar orientados a formar sujetos reflexivos o por el contrario, a constituir seres pasivos. Así, los valores e ideas asumidas durante su formación profesional, las proyectarán en sus alumnos quedando ambos, profesores y estudiantes, sujetos a los determinismos institucionales. Un ejemplo de ello es cuando el profesor tiene una visión restringida del vínculo que une a la institución con los intereses del estudiante o bien, percibe al alumno como sujeto pasivo carente de una visión amplia de la problemática educativa, visión que frena su desempeño; esto se refleja en situaciones donde el estudiante no aprueba la asignatura que el profesor tiene a su cargo (Gráfica 11, preguntas 2 y 6) :

3.2. ¿Qué opina usted sobre la relación que existe entre la institución educativa y los intereses del alumno?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ " Al alumno es al que le interesa, él viene a tener un título y la UNAM cumple con ello, ellos se llevan más porque la institución no sólo es un edificio ni el rector, somos los profesores.</li> <li>➤ "...si la universidad es capaz de captar todos los intereses, las búsquedas de los estudiantes, todos salen beneficiados, aquí definitivamente se da".</li> </ul>
3.6. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ "Yo le señalo los puntos en dónde no se llevó a cabo el aprendizaje y le señalo la línea que debe seguir para cuando haga el examen."</li> <li>➤ "...depende... si el joven no asiste, ni modo, que presente nuevamente la materia, porque yo constantemente les hago examen, si no asisten ni modo".</li> </ul>

Las representaciones pragmáticas mediadas por el entorno sociocultural (Gráfica 11) se refieren a los significados que el docente ha reelaborado en el marco de la tarea que la sociedad y la cultura le confieren, así como en identificar los diversos factores que inciden en el proceso educativo con miras a perfeccionar su desempeño docente. Sin embargo, quienes poseen representaciones pragmáticas perciben su tarea docente desvinculada de los conflictos que el estudiante pueda estar enfrentando en su proceso de aprendizaje, limitándose, el docente, a cumplir con el compromiso que ha contraído con la institución (Gráfica11, preguntas 5 y II):

1.5. ¿Cree usted que haya una relación entre la tarea del profesor y la problemática social del alumno?
> <i>"Yo pienso que no...esta universidad se convierte a veces en un muro frente a las condiciones específicas del estudiantes y éso se reproduce en el maestro..."</i>
> <i>"...no se pueden atender esos problemas de manera directa, pero el simple hecho de escucharlos ya es un factor importante sobre todo por la figura de autoridad que manejamos"</i>

1.11. ¿Cómo actúa usted cuando en el contexto escolar el alumno le expone algún problema familiar?
> <i>"Casi no los sé tratar...los problemas se tratan sólo como problemas de investigación y las soluciones sólo se darán en ese marco de la investigación, pero no en lo social..."</i>

Las representaciones vinculadas al terreno de las relaciones maestro-alumno revelan al docente cotidianamente enfrentado a las contradicciones que caracterizan su actividad docente, contradicciones entre el deber institucional y la libertad que él necesita para crear estrategias y resolver las contingencias que se le presentan en el aula.

Las representaciones pragmáticas de los docentes de este estrato *Los inmigrantes* derivadas del ámbito de su relación con el alumno se expresan por estos profesores en la medida que este tipo de representaciones son las que ponen en evidencia una percepción superficial con respecto a su práctica educativa, por ejemplo, cuando algún estudiante no ha asimilado adecuadamente los contenidos del programa(Gráfica 11, pregunta 5).

4.5. ¿De qué manera actúa usted cuando de forma reiterada algún tipo de contenido del programa no queda claro para alguno o algunos de sus estudiantes?
> <i>"No me ha pasado tengo una preparación que supera lo requerido para un profesor de licenciatura, pero si me pasara buscaría nuevas perspectivas de explicación, vincularía con algo práctico."</i>

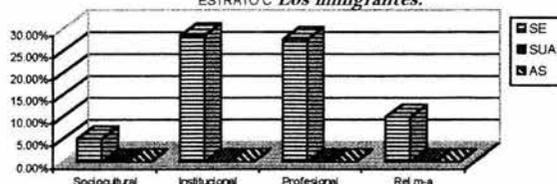
Muy a pesar de los contenidos de las representaciones pragmáticas mostradas por los profesores de este estrato, en sus opiniones están implícitas intenciones de un posible cambio potencial de pensamiento que pudiese apuntar a la construcción de representaciones sociales más abiertas y flexibles, sobre todo cuando expresan la intención de una búsqueda de *nuevas perspectivas de explicación* para sus alumnos.

REPRESENTACIONES SOCIALES  
ESTRATO C. *Los inmigrantes*.



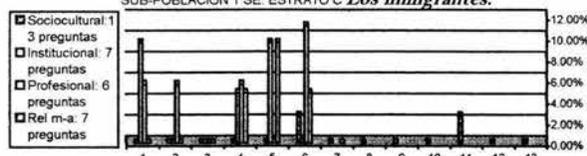
Gráfica 10

MEDIACIONES SOCIALES EN  
LAS REPRESENTACIONES DE TIPO PRAGMÁTICO.  
ESTRATO C. *Los inmigrantes*.



Gráfica 11

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
PRAGMÁTICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 1 SE. ESTRATO C. *Los inmigrantes*.



Gráfica 12

#### 4.2. CONTENIDOS ESPECÍFICOS PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES DE TIPO IDEOLÓGICO.

Las representaciones sociales de tipo ideológico son las que están definidas por los grupos de poder constituidos en las diversas esferas de la vida social como son los representados por el gobierno y las instituciones, entendidas éstas como el Estado, la familia, el aparato religioso o el sistema educativo. En el sistema educativo, las representaciones ideológicas dan la pauta para que los profesores emitan juicios de valor en torno a si es justa o no la conducta de aquellos con quienes interactúan, de acuerdo con los criterios de un determinado grupo o sociedad o bien, relegando a quienes no comparten sus ideas por considerarlas, consciente o inconscientemente, justas y legítimas.

Las representaciones ideológicas que guían el ser y hacer de los profesores del SE, SUA y de AS en el Estrato A considerado como los profesores *De la casa*, ocupan un segundo lugar de importancia. Este tipo de representaciones se manifiestan de manera destacada entre quienes conforman el grupo de profesores agrupados en AS, mientras que entre los profesores del SE y del SUA estas representaciones se reflejan con un peso semejante, aun cuando en menor medida que el registrado entre los profesores de AS (Gráfica 1).

Cabe mencionar que la presencia de las representaciones ideológicas también es importante entre los profesores de AS en los Estratos *De la casa* y de *Los inmigrantes*, solamente en los docentes del Estrato denominado *En transición* predominan las representaciones vinculadas con la personalidad (Gráficas 1, 6 y 9).

Las mediaciones sociales provenientes de los diferentes ámbitos: sociocultural, institucional, profesional y de la relación maestro-alumno influyen de manera significativa entre los profesores que participan en AS y, es entre los profesores del SUA donde estos ámbitos reflejan una menor incidencia.(Gráfica 12).

La situación entre los docentes de AS en cuanto a la presencia significativa de cada una de las mediaciones sociales, los distingue de las otras dos sub-poblaciones (SE y SUA), esto puede deberse a las características particulares de los alumnos del SUA. Los proyectos de vida de estos alumnos se desarrollan con

ritmos de tiempo distintos y con problemáticas socio-afectivas igualmente diferentes. En este sentido, la interacción del profesor con alumnos del SUA y del SE provee al profesor elementos de significación específicos que le permiten valorar su práctica educativa desde la perspectiva de los valores y las normas de cada una de estas instancias institucionales.

El *grado de pertenencia* de los profesores con respecto a la institución educativa, se define por la incidencia de las características específicas que los distinguen entre sí: los *De la casa*, los *En transición* o bien, entre los *Inmigrantes*.

#### 4.2.1. Su representación en la práctica docente del estrato A. *De la casa* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

En las representaciones ideológicas de los profesores del Estrato *De la casa*, destaca la presencia de las mediaciones provenientes del terreno institucional, éstas tienen mayor influencia entre los docentes de AS, les siguen los profesores del SUA con una diferencia poco significativa, mientras que en los profesores del SE, la interferencia de las mediaciones del contexto institucional es poco representativa (Gráfica 12).

Debido a la influencia de las mediaciones del ámbito institucional, los docentes de AS, consideran cumplir con un “deber ser institucional” por ejemplo, en cuestiones que tienen que ver ya sea con la calidad de la educación o bien con el fortalecimiento de la relación institución-docente (Gráfica 15 preguntas 1 y 5):

2.1 ¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad?	
Profesores de AS: ➤ “Aquí sí somos responsables con el trabajo, mi obligación es actualizarme, quiero ser mejor, porque uno no puede enseñarles a los alumnos lo que uno no es,”	Profesores del SUA: ➤ “Seguir aprendiendo, lo que otros maestros no hacen; tener interés en lo que se transmite, yo sí preparo los temas.”
2.5 ¿Piensa usted que a la institución le afecte el tipo de relación que mantiene con sus alumnos?	
Profesores de AS: ➤ “No, al contrario los beneficia. Yo lo valoro así porque al tener y cumplir mi compromiso con la institución creo que no la afectaré.” ➤ “Creo que más bien la beneficia, tanto a ella como a los alumnos, cumplo bien con la institución, me considero buen profesor.”	Profesores del SUA: <i>Debería importarles, pero creo que actualmente se está más atento de programas de cuestiones que tienen que ver con intercambios de otro tipo</i>

En los profesores del SE las representaciones ideológicas mediadas por el contexto institucional se hacen presentes principalmente en el intento por

establecer precisiones en cuanto al sentido de su desempeño docente (Gráfica 13 pregunta 4):

2.4. ¿Cómo define usted su desempeño en esta institución educativa?
Profesores del SE: > "De trabajo, de mucho esfuerzo, yo si me esfuerzo, "Debo ser sincero, mejor que el de muchos"

Las mediaciones provenientes del campo sociocultural influyen de manera importante principalmente entre los profesores de AS, siguiendo los del SE y en último lugar de importancia, en los del SUA. Entre los profesores de estas tres sub-poblaciones, existe una coincidencia en sus representaciones ideológicas al exteriorizar la percepción que tienen de alumno; aunque entre los profesores del SUA, esta percepción se expresa con cierta desesperanza en cuanto al futuro de los alumnos, ésta misma contrasta con la posición, hasta cierto punto satisfactoria, expresada por parte de los profesores del SE y de AS (Gráfica 13 y 15, pregunta 13):

1.13 ¿Cómo percibe usted al alumno de la facultad de Filosofía y Letras en relación con los de las otras facultades de la UNAM?		
Profesores del SE: > "Son como en...(su país); tienen una visión más amplia y preocupados por las cuestiones políticas, culturales, cierta dosis de sistematización..." > "Los otros son menos rigurosos, menos esforzados"	Profesores del SUA: > "Los de aquí serán los más desempleados, los de las carreras humanísticas".	Profesores de AS: > "Son inquietos, podría ser la necesidad de estar expresando constantemente lo que piensan. Aquí se vive constantemente una conferencia..." > "Aquí hay mucha disciplina, es una facultad compleja y creo que eso es un reflejo del mundo social"

La presencia de las mediaciones del ámbito profesional es muy semejante entre los profesores de AS y en los del SE; sin embargo, entre los docentes del SUA, la influencia de este tipo de mediaciones es prácticamente nula. Las mediaciones provenientes del contexto profesional se manifiestan en los profesores de AS al expresar su opinión sobre las características que debería reunir un buen alumno, estas características reflejan las ideas y valores que el profesor ha asumido del currículo haciéndolas propias durante su formación profesional (Gráfica 15, pregunta 6):

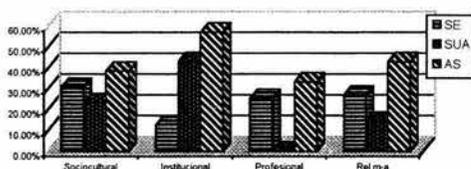
3.1. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?
Profesores de AS : > "Tengo al alumno en control y vamos haciendo correcciones a lo largo del curso, debe estar más atento a mis indicaciones" > "Ninguna en particular, las metas ya se fijaron al principio y periódicamente le informo sobre su actuar"

En los profesores del SE las mediaciones del ámbito institucional se exteriorizan cuando éstos se identifican con la institución, guardan una imagen de

si mismos derivada del rol que han adquirido como transmisores de la cultura y de lo que la institución educativa representa para la sociedad (Gráfica 13 pregunta 5):

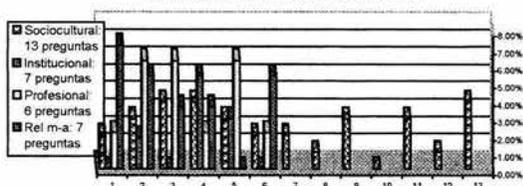
3.5 ¿Con qué compararía usted al profesor universitario?  
 Profesores de SE:  
 > "Somos privilegiados porque tenemos acceso a la cultura y posibilidad de difundirla entre las esferas más necesitadas del país"  
 > "Como un río que lleva conocimiento a muchas partes"

MEDIACIONES SOCIALES EN  
 LAS REPRESENTACIONES IDEOLÓGICAS.  
 ESTRATO A *De la casa*



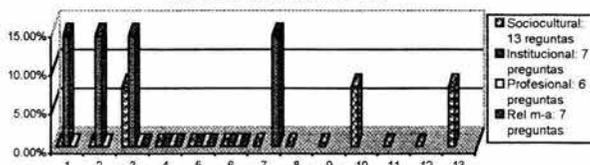
Gráfica 12

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
 IDEOLÓGICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
 SUB-POBLACIÓN 1 SE. ESTRATO A *De la casa*



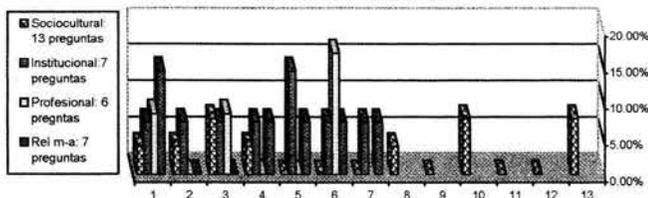
Gráfica 13

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
 IDEOLÓGICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
 SUB-POBLACIÓN 2 SUA *De la casa*



Gráfica 14

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
 IDEOLÓGICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
 SUB-POBLACIÓN 3 AS *De la casa*



Gráfica 15

4.2.2. Su representación en la práctica docente del estrato B. *En transición* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones sociales ideológicas ocupan un tercer lugar de importancia entre los profesores *En transición*, estas representaciones están más presentes entre los docentes de AS, le siguen los profesores del SE y por último, entre los profesores del SUA con una diferencia poco significativa entre estos dos últimos grupos<sup>16</sup> (Gráfica 6).

Las mediaciones sociales provenientes del campo sociocultural ejercen una influencia significativa principalmente entre los docentes de AS, contrastando con la presencia de estas mediaciones y entre los profesores del SE y del SUA con el mismo nivel de incidencia. Las mediaciones asociadas con la esfera institucional se colocan en segundo lugar de relevancia, siendo más significativa la incidencia de éstas entre los docentes de SE y prácticamente ausentes entre los profesores del SUA. Las mediaciones que ocupan un tercer plano de importancia son las provenientes del ámbito profesional, éstas están presentes con la misma relevancia entre los profesores del SE y de AS, en cambio, entre los del SUA, tienen una representatividad poco significativa. Por último, las mediaciones propias del contexto de la relación maestro-alumno influyen principalmente entre los profesores del SE, son escasamente significativas entre los docentes del SUA y ausentes entre los docentes de AS (Gráfica 16).

La característica que distingue a los profesores en cuanto a su *filiación poco estable* en la institución<sup>17</sup> interfiere en sus representaciones ideológicas y consecuentemente, en la diversidad de los contenidos de significación que ellos poseen, otorgándoles con ello, peculiaridades que los distinguen de entre los profesores *De la casa* y de *Los inmigrantes*.

Cabe mencionar que entre los profesores que colaboran en AS, inciden en ellos por un lado y de manera notable, las mediaciones del campo sociocultural y por el otro, son prácticamente inexistentes las del ámbito de la relación maestro-

<sup>16</sup> Las representaciones ideológicas están presentes en poco menos de la mitad de profesores de AS, en la cuarta parte de los del SE y en la quinta parte de los docentes del SUA.

<sup>17</sup> La característica principal de estos profesores es que están contratados como maestros de asignatura.

alumno. Esta situación puede tener su fundamento en el hecho que estos profesores se identifican prioritariamente con la institución debido al esporádico contacto que establecen con los grupos -una de las características de este estrato-; por lo tanto, las vivencias que se activan en la dinámica del aula no resultan significativas en el contexto de las representaciones sociales evidenciadas por estos docentes.

Los profesores de AS con representaciones ideológicas mediadas por el ámbito sociocultural, valoran factores de diversa índole: político, social y económico, elementos que a su juicio, afectan tanto a la institución como a ellos mismos en el desarrollo de las actividades académicas; o bien, dejan en un segundo plano de importancia la problemática sociopolítica que afecta a la institución (Gráfica 19 pregunta 3), expresando una particular preferencia por ciertos grupos de estudiantes (Gráfica 19, pregunta 9).

1.3 ¿Qué opina usted de la huelga del 99 en la UNAM y cuál fu su papel como profesor?
Profesores de AS:
➤ " Estuve con un grupo de profesores interesados en ver en qué se podía ayudar para resolver el problema, se pensaba que tanto autoridades como alumnos son pasajeros y la constante de la universidad son los profesores. Yo no tuve contacto con los alumnos.

1.9 ¿Considera usted que pueda hablarse de preferencias entre las alumnas, principalmente entre las que son amas de casa y las que no lo son?
Profesores de AS:
➤ "Creo que en algún momento sí hay un tipo de identificación con quien tiene que trabajar, que tiene familia y que se ve que esta luchando por ser algo"

La influencia de las mediaciones procedentes del campo institucional están presentes principalmente entre los profesores del SE, esto se expresa cuando estos profesores emiten valoraciones en torno a determinadas características del alumno, descalificando a quienes no las poseen (Gráfica 17, pregunta 6):

2.6 ¿Cuáles son para usted las características de un buen alumno?
Profesores del SE:
➤ "El que está convencido de lo que quiere y el que está comprometido con su carrera La verdad a los que no tienen esas cualidades los considero mediocres o definitivamente malos alumnos."

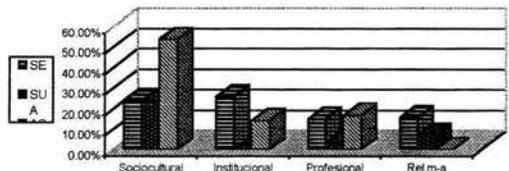
Entre los docentes del SE y de AS, hay coincidencias en lo relativo a la incidencia en ellos de mediaciones asociadas con el campo profesional. Estas mediaciones sólo se manifiestan entre quienes valoran su actividad educativa en términos de las ideas y apreciaciones desprendidas del currículo, ideas adquiridas a lo largo de la trayectoria de su formación profesional; tales mediaciones se

hacen evidentes sobre todo cuando los profesores se enfrentan a cuestionamientos relativos a la relación entre institución-alumno:

3.2. ¿Qué opina usted sobre la relación que existe entre la institución educativa y los intereses del alumno?  
 Profesores del SE:  
 ➤ "Es total, no puede haber escuela sin alumnos, ni a la inversa, si hay intereses académicos en su totalidad, en otras su misión es sólo académica"

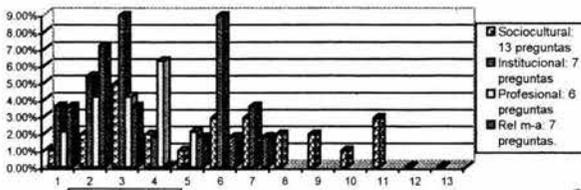
Entre los profesores de este estrato no se detectó, en el contenido de sus representaciones sociales, alguna posibilidad de abrir su campo de elecciones de sentido que lograra promover un cambio de comportamiento en cuanto a su relación con la institución o con sus alumnos.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES IDEOLÓGICAS.  
 ESTRATO B *En transición*



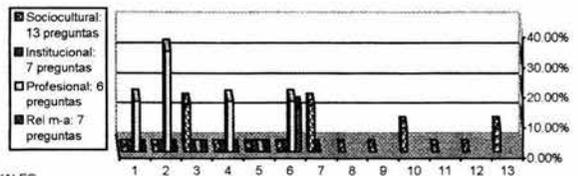
Gráfica 16

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IDEOLÓGICAS. SUB-POBLACIÓN 1 SE. ESTRATO B *En transición*.



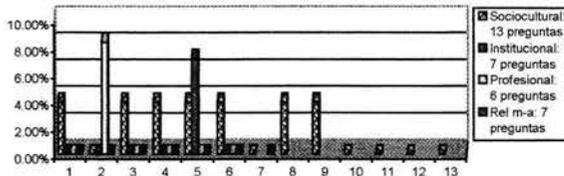
Gráfica 17

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IDEOLÓGICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 2. SUA. ESTRATO B *En transición*



Gráfica 18

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IDEOLÓGICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 3 AS. Estrato B *En transición*.



Gráfica 19

#### 4.2.3. Su representación en la práctica docente del estrato C. *Los inmigrantes* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

La formación disciplinaria de los profesores que integran este estrato de *Los inmigrantes* es ajena a las disciplinas que conforman el currículo de la licenciatura en pedagogía. Estos profesores provienen de disciplinas como la medicina, derecho, arquitectura, ingeniería, periodismo, antropología, contaduría, y sin embargo, en la planta docente del SUA y en la de AS, no participan profesores cuya formación disciplinaria tenga las características señaladas. De ahí que el estrato C *Los inmigrantes* de la muestra esté conformado solamente por profesores del SE.

Las mediaciones sociales que interfieren en las representaciones ideológicas de los profesores del SE son principalmente las que provienen de la esfera institucional; sin embargo, las que menos interferencia presentan son las vinculadas al campo de la relación maestro-alumno. Esta situación sugiere que existe un grado de identificación del profesor con la institución que le permite no conflictuarse ante la necesidad de cumplir tanto con el compromiso contraído con ésta, como el de ser creativo ante las contingencias que cotidianamente surgen en el aula.

A las mediaciones asociadas con el ámbito institucional, les siguen las del campo profesional, seguidas con una diferencia mínima por las predominantes del contexto sociocultural<sup>18</sup>; por último, en el cuarto lugar, figuran las mediaciones del contexto de la relación maestro-alumno (Gráfica 20).

Desde la perspectiva del grado de pertenencia del docente con la institución educativa, el contraste que presentan los contenidos de significación plasmados en sus representaciones ideológicas, varía de acuerdo con las características propias de estos docentes y que los distinguen como *De la casa* y los considerados *En transición*.

---

<sup>18</sup> Las mediaciones de la esfera sociocultural intervienen en las representaciones de los profesores en una cuarta parte de ellos y las del contexto profesional en un poco más de la cuarta parte de los profesores del SE.

Las representaciones sociales ideológicas, mediadas por el contexto institucional se reflejan en la percepción que los docentes tienen acerca de lo que significa ser un buen profesor, rechazando a quienes no reúnen las cualidades que, desde su particular punto de vista, son las aceptables (Gráfica 21, pregunta 3):

2.3. ¿Cuáles son las características de un buen docente?
Profesores del SE:
> "La comunicación, la versatilidad, que los alumnos sientan que están con un amigo, no sólo tener la biblioteca en el cerebro. Creo que sin esas cualidades no podrá pensarse como buen profesor"
> Ser profesional, si no...creo firmemente que no se es buen profesor."

Las representaciones ideológicas de los profesores que han sido interferidas por la influencia del campo profesional se hacen patentes cuando el docente emite su opinión en torno a los problemas que puede enfrentar al evaluar el avance académico de sus alumnos (Gráfica 21, pregunta 6):

3.6 ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?
Profesores del SE:
> "Por mi experiencia, ahora eso a mi no me conmueve, porque quien no aprueba es porque flojeó y no está comprometido consigo mismo"

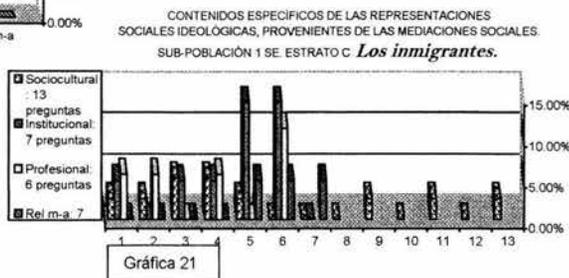
Las mediaciones que provienen del campo sociocultural contribuyen a que los profesores con representaciones ideológicas, tengan una percepción particular del alumno de la Facultad de Filosofía y Letras, resaltando las cualidades de algunos grupos o bien, descalificando a otros (Gráfica 21, pregunta 13):

1.13. ¿Cómo percibe usted al alumno de la Facultad de Filosofía y Letras en relación con los de las otras facultades de la UNAM?
Profesores del SE:
> Los de aquí son seres políticamente más activos, más sociales, participan en organizaciones, tienen una postura ideológica más definida y con una gran capacidad de dialogar, ellos son diferentes hasta en su vestido, lenguaje, en cambio los de las otras facultades son pasivos como que no les interesa lo que sucede afuera, como que son muy cuadrados."
> "Estos tienen un nivel de análisis superior, hay un alto índice en ellos de crítica y reflexión que los coloca por encima de los muchachos de las otras facultades"

Las mediaciones referidas al contexto de la relación maestro-alumno se evidencian cuando a los profesores se les cuestiona, por ejemplo, sobre la percepción que tienen de su relación con el alumno, a ésta la valoran de acuerdo con sus propios puntos de vista (Gráfica 21, pregunta 7):

4.7. ¿Cómo percibe usted su relación con los alumnos?
Profesores del SE:
> "Muy buena, creo caracterizarme por ser una persona muy abierta, los alumnos me tienen mucha confianza, y conmigo trabajan muy bien"

Entre los profesores del SE, que conforman este estrato no se detectó en el contenido de sus representaciones ideológicas algún componente de significación que abra la posibilidad de un cambio potencial de comportamiento, ya que su persistencia en legitimar tanto su conducta como la de los demás, en términos de lo que, según su criterio es valioso y se debe hacer, no les permite vislumbrar una nueva forma de relacionarse con la institución, con sus compañeros y con sus alumnos.



#### 4.3. CONTENIDOS ESPECÍFICOS PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD.

Las representaciones sociales vinculadas con la personalidad están referidas a la estructura del temperamento de quienes han recibido una formación profesional. Este tipo de representaciones interviene en la lectura de la actividad profesional y en consecuencia en el comportamiento de los sujetos.

Al enfrentarse a lo desconocido los individuos orientan su atención a la búsqueda de una respuesta, son susceptibles a llenar las lagunas de su conocimiento con productos de su imaginación aceptándolos con bastante frecuencia, como hechos contundentes. Así, por la facultad que le confieren los conocimientos científicos adquiridos, el profesor puede posicionarse como experto ante quienes lo escuchan, confiando en que éstos no podrán comprobar la veracidad de sus afirmaciones y también, proyectarán en los otros los anhelos insatisfechos a lo largo de su formación profesional.

En las representaciones de los profesores relacionadas con la personalidad, media una red de significados provenientes de los diversos campos sociales de tal forma que, partiendo de la perspectiva del *grado de pertenencia* del profesor con respecto a la institución, la influencia de los contenidos de sus representaciones relacionadas con la personalidad, varía según posean ellos elementos que los distinguen de entre los docentes *En transición*, o bien, entre *Los inmigrantes*.

##### 4.3.1. Su representación en la práctica docente del estrato A *De la casa* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones vinculadas con la personalidad de los docentes del SUA están mediadas de manera importante por los significados construidos en el contexto de su relación con el alumno, proyectando en sus alumnos los temores personales guardados con respecto a las experiencias vividas durante su trayectoria profesional, temores reflejados en las expectativas que ellos tienen sobre el futuro profesional de sus alumnos (Gráfica 24, preguntas 1 y 2):

4.1. ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al futuro profesional de sus alumnos?
Profesores del SUA: > Muy problemática, por experiencia propia sé que el campo laboral del pedagogo es muy problemático."

4.2. ¿Qué expectativas visualiza en el estudiante que trabaja?
Profesores del SUA: > Son las mismas que te dije en la pregunta anterior y mis razones también son las mismas. Es igual para el estudiante que trabaja y para el que no trabaja."

Entre los docentes del SE y de AS, este tipo de mediaciones relacionadas con la personalidad están presentes de manera semejante entre ambos sectores de profesores, aunque sólo con una ligera diferencia entre ellos,<sup>19</sup> esta diferencia se manifiesta, en los profesores del SE al expresar el deseo que sus experiencias pasadas durante su formación disciplinaria, no las vivan de nuevo sus alumnos (Gráfica 23, pregunta 5):

4.5. ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al futuro profesional de sus alumnos?
Profesores del SE: > " A mi me desesperaba que el profesor no permitía tan fácilmente que preguntáramos, ahora yo misma les pido que lo hagan y con mucho gusto lo explico tantas veces como sea necesario."

Entre los profesores de AS, este tipo de mediaciones se manifiestan cuando declaran su tolerancia hacia los problemas que afectan el desempeño de sus alumnos, ya que a su juicio se trata de conflictos que también a ellos les han afectado: (Gráfica 25, pregunta 3):

4.3. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que usted ha detectado que afectan el avance académico de sus alumnos?
Profesores de AS: > "Es el tiempo y su dificultad para establecer un compromiso, pero sobre todo el tiempo, yo los comprendo porque el tiempo a todos nos come"

Las representaciones sociales vinculadas con la personalidad y mediadas por el campo sociocultural, están situadas en un segundo plano de importancia entre los profesores de este estrato, estando más presentes entre los profesores del SUA; sin embargo, entre las mediaciones del orden sociocultural de estos últimos y las de los profesores del SE, hay una diferencia poco significativa<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> En los profesores de AS, las mediaciones del contexto de la relación maestro-alumno están presentes en poco más de una tercera parte de los profesores, mientras que en los del SE escasamente en una tercera parte de ellos.

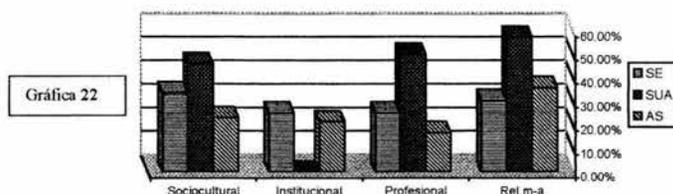
<sup>20</sup> La diferencia de mediaciones del contexto sociocultural entre los profesores del SUA y del SE es de escasamente una décima (46.15% en el SUA y 35.65 entre los del SE).

Las mediaciones socioculturales se hacen presentes cuando los profesores, tanto del SUA como del SE, emiten opiniones poco convincentes incluso para ellos mismos, en torno a si consideran que exista una relación entre la tarea del docente y los conflictos sociales del alumno (Gráficas 24 y 23, pregunta 5):

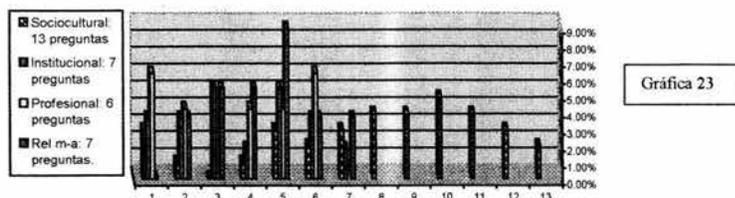
1.5. ¿Cree usted que haya una relación entre la tarea del profesor y la problemática social del alumno?	
Profesores del SUA :	Profesores del SE:
➤ "Intuyo que afecta al docente...evidentemente que afecta a los dos, la problemática social es lo económico y el poco tiempo".	➤ "Si es que hay una, tiene que ser porque la tarea del profesor es social, necesariamente tiene que ver, hay que compartir (la problemática) reflexionarse...tal vez lo que uno opine pueda servir para algo".

En el grupo de profesores que conforman este estrato se detectó un posible cambio potencial de conducta con respecto a sus representaciones vinculadas con la personalidad, indicando que las características de un buen profesor es "tener vocación para la docencia, ser responsables y moverse en un cambio constante, preparándose, tomando cursos etc." Tales ideas pueden constituirse en un principio generador de un comportamiento que los impulse a visualizar nuevos caminos y por lo tanto a modificar este tipo de representaciones.

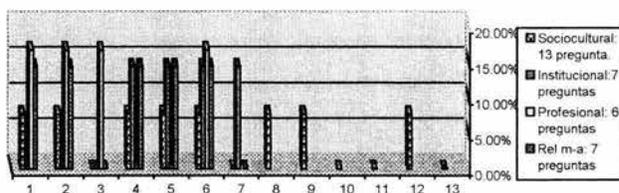
MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES  
VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD. ESTRATO A *De la casa*.



CONTENIDOS ESPECIFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS  
CON LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 1 SE. ESTRATO A *De la casa*



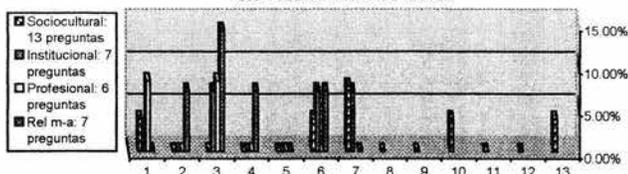
CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
VINCLADAS CON LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES  
SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 2 SUA De la casa



Gráfica 24

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCLADAS CON  
LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.

SUB-POBLACIÓN 3 AS *De la casa*



Gráfica 25

4.3.2. Su representación en la práctica docente del estrato B *En transición* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

En los profesores de este estrato denominados *En transición*, las diversas mediaciones: sociocultural, institucional, profesional y de la relación maestro-alumno, están presentes cada una de ellas, de manera destacada, principalmente entre los profesores de AS. Esta situación puede ser explicada por el hecho de que estos docentes, al interactuar con alumnos de ambas modalidades (SE y SUA), cuyas condiciones académicas son diferentes en cuanto al tiempo disponible para recibir el apoyo correspondiente a su proceso de aprendizaje, los hace vulnerables a los conflictos que estos alumnos enfrentan; estos docentes muestran una tendencia mayor, con respecto a los profesores del SE y del SUA, a proyectar en los alumnos los conflictos vividos, posiblemente como estrategia para brindar al alumno el apoyo que estos docentes no recibieron.

Las mediaciones que ocupan el primer plano de importancia son las relativas al ámbito profesional (Gráfica 26); la incidencia de éstas, destaca entre los profesores de AS, sobre todo cuando por ejemplo, demuestran una postura ante el alumno que denota el deseo de apoyarlo en su carrera profesional y no tenga que enfrentar los conflictos de tipo académico que el profesor atravesó durante la

trayectoria de su formación profesional. Esta postura del profesor queda de manifiesto cuando el alumno expone, en la dinámica de la clase, información no contemplada en el programa de estudio (Gráfica 29, pregunta 1):

3.1 ¿Qué actitud toma usted en clase cuando un alumno expone información que rebasa la requerida en el programa de estudio?
Profesores de AS: ➤ " Lo animo a que nos enseñe más a todos, pero sí veo cómo lo dice, y con qué actitud lo dice, porque cuando lo hace para hacer que los demás se sientan como tontos, esa actitud nunca me ha parecido.

Las mediaciones provenientes del ámbito de la relación maestro-alumno, inciden significativamente entre los profesores de AS, mientras que la influencia de estas mediaciones es menor en los docentes del SUA y mínima en los del SE.

Entre los docentes del SE, del SUA y de AS se identificó una coincidencia de opiniones con respecto a las expectativas que tienen en cuanto al futuro profesional de sus alumnos; en su conjunto estos profesores consideran que, como ellos, también sus alumnos lograrán desempeñarse satisfactoriamente cuando se inserten en su respectivo campo profesional(Gráficas 27, 28 y 29, pregunta 1):

4.1 ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al futuro profesional de sus alumnos?		
Profesores de SE: ➤ " Son muy altas, sé que pueden entrar a un trabajo que se vincule con lo educativo, aunque no es nada fácil, a mí por ejemplo, me costó mucho trabajo colocarme aquí en la facultad. Espero que a ellos no, pero...quien sabe..."	Profesores del SE: ➤ Por experiencia propia sé que pueden insertarse en el campo laboral como pedagogos y que sí se titularán".	Profesores de AS: ➤ "Creo que en general van a salir por el esfuerzo que hacen, todos generalmente se colocan y lo hacen bien no veo por qué si yo lo pude hacer ellos no".

Asimismo, en las representaciones sociales relacionadas con la personalidad, los contenidos mediados por el contexto sociocultural, aunque con mínima incidencia<sup>21</sup> entre los profesores del SUA, quedaron expuestos al plantear su posición con respecto a la problemática social del alumno, reiterando por esta vía su preocupación por que el estudiante no se enfrente a los conflictos que en el pasado el profesor experimentó: (Gráfica 28, pregunta 11):

1.11 ¿Cómo actúa usted cuando en el contexto escolar el alumno le expone algún problema familiar?
Profesores del SUA: ➤ " Es bueno atenderlos en la medida que lo sepas manejar, como un ejemplo, puede ser significativo lo que hago: hablo un poco con mis alumnos y hasta les hago recomendaciones de una terapia. ¡caramba! Muchos de nosotros ya hemos pasado por esos trances".

<sup>21</sup> Las mediaciones del campo sociocultural están presentes en los profesores del SUA solamente en poco más de una décima parte de ellos, mientras que en los profesores del SE influyen en más de una tercera parte y en los de AS en casi la mitad de los docentes.

En los profesores de este estrato *En transición*, no se detectó algún elemento significativo en los contenidos de sus representaciones que pudieran indicar algún cambio potencial de pensamiento y en consecuencia, de sus representaciones vinculadas con la personalidad.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES  
VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD. ESTRATO B. *En transición*.

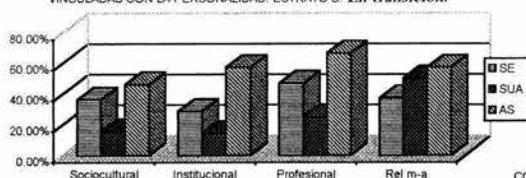


Gráfico 26

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES  
SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 1 SE. *En transición*.



Gráfico 27

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON  
LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 2 SUA. *En transición*.

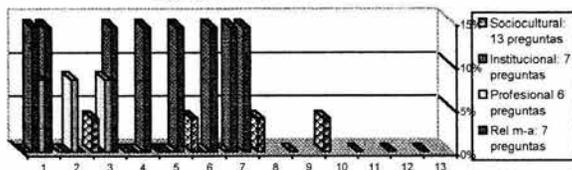


Gráfico 28

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACION 3 AS. *En transición*.

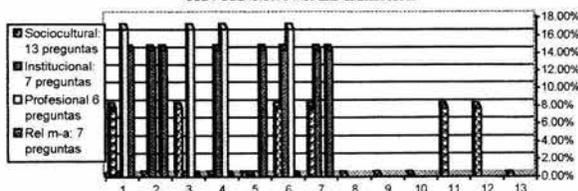


Gráfico 29

### 4.3.3. Su representación en la práctica docente del estrato C *Los inmigrantes* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones vinculadas a la personalidad inciden de manera poco significativa entre los profesores de este estrato(Gráfica 9).<sup>22</sup>

Las mediaciones del contexto sociocultural y las provenientes del campo de las relaciones entre maestro-alumno se ubican casi en un mismo rango de importancia<sup>23</sup>; siendo las mediaciones provenientes del ámbito sociocultural las que tienen una mayor presencia entre estos docentes. A ellas le siguen, también con poca diferencia entre sí, tanto las provenientes del ámbito institucional como las vinculadas con el campo profesional (Gráfica 30).

La incidencia de las mediaciones provenientes del campo sociocultural (Gráfica 30), permiten a los profesores, en su afán de explicarse ciertos hechos sociales, a inclinarse a encubrir la información que desconocen con recursos propios de su imaginación o de sentido común. Esta situación se manifiesta evidente cuando el profesor, en sus representaciones relacionadas con la personalidad, expresa su opinión sobre la posibilidad de establecer diferencias entre los alumnos que asisten a las dos modalidades de estudio (SE y SUA) (Gráfica 31, pregunta 1):

1.1. ¿Considera usted que es posible hablar de diferencias entre un alumno SUA y un alumno del SE?
Profesores del SE: > " No solamente se trata de una diferencia de edad sino en cuanto a la organización de sus estructuras mentales, los del SUA, como alumnos ya adultos son personas que vienen no por una formación sino por un complemento, por una búsqueda de conocimiento. Al estudiante del SE siempre hay que estarlo formando y eso también es una diferencia en sus estructuras mentales, en experiencia en saberes acumulados y sobre todo en la aplicación de éstos"

Las mediaciones sociales que tienen que ver con el contexto de la relación maestro-alumno, cobran relevancia cuando el profesor define su forma de actuar en el aula ante los reiterados cuestionamientos de sus alumnos. En el contenido de sus representaciones se hacen presentes sus temores, así como el recurso que en principio él considera adecuado para superarlos y desempeñar así, de manera eficiente su tarea docente (Gráfica 31, pregunta 4):

<sup>22</sup> Las representaciones vinculadas a la personalidad interfieren solamente en poco más de la décima parte de los profesores del estrato C *Los inmigrantes*.

<sup>23</sup> Las mediaciones del campo sociocultural y de la relación maestro-alumno están presentes en apenas una quinta parte de los profesores de este estrato.

4.4. Cuando algún contenido solicitado por el alumno escapa a su conocimiento qué actitud adopta usted ante esa petición?

Profesores del SE:

➤ " Siempre he temido fallarle a mis alumnos, por eso he llegado al doctorado, así es que eso a mí no me ha pasado, porque siempre me pongo a estudiar.

La incidencia de las mediaciones propias del campo institucional en las representaciones vinculadas con la personalidad de estos profesores, son identificadas por ellos mismos al pretender transferir a sus alumnos sus experiencias vividas; describen la actitud que ellos como profesores asumen cuando el grupo no logra cumplir con los objetivos del programa (Gráfica 31, pregunta 2):

2.2 ¿Qué actitud toma usted cuando el grupo no alcanza los objetivos del programa?

Profesores del SE:

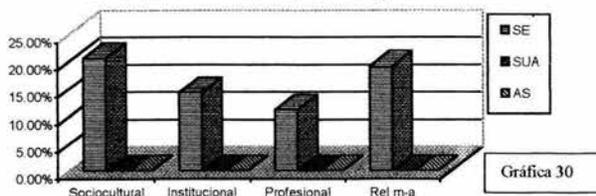
➤ " Como le dije mi vida ha sido tranquila, yo diría que feliz, será por eso que no me angustiaría si eso sucediera, porque a mí eso no me sucede, si me sucediera busco alternativas didácticas y ya".

➤ Está difícil, tiene que haber un terremoto, no me ha sucedido, soy ordenado y por lo tanto les exijo orden a mis alumnos, aunque la disciplina en la que me meto es bastante flexible. Si eso sucediera tendría que revisar el programa, mi rendimiento, el de los alumnos. Tengo una regla, yo exijo mucho porque siempre doy mucho.

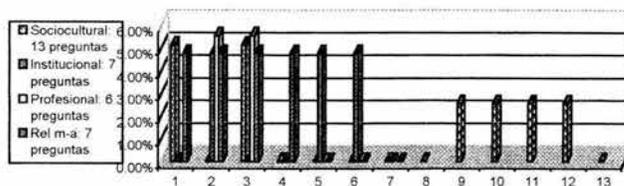
En las opiniones que los docentes de este estrato manifiestan se detectan algunas contradicciones en torno a su comportamiento con los alumnos; por un lado, expresan "soy ordenado y por lo tanto exijo orden a mis alumnos" pero por el otro, están en desacuerdo en reglamentar el comportamiento de los alumnos en clase. Otros aseguran que "la disciplina en la que me meto es bastante flexible" pero a su vez, expresan que cuando el alumno expone información más allá de la planeada, " no se lo puedo permitir porque desajusta mi clase".

En el fondo de tales contradicciones puede haber la posibilidad de un cambio potencial de conducta que oriente a estos profesores a tomar una postura que los defina ante sí mismos y en su relación con el alumno, cambios que los impulse a una modificación de sus representaciones sociales vinculadas con la personalidad.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD. Estrato C. *Los inmigrantes.*



CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 3 AS. *Los inmigrantes.*



Gráfica 30

#### 4.4. CONTENIDOS ESPECÍFICOS PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN.

Las representaciones sociales vinculadas con la profesión se gestan gracias al cúmulo de significados que el docente construye a lo largo de su desempeño en su profesión; al profesional educativo se le otorga un rol social importante como experto que justifica e influye no sólo en la conducta moral y en la voluntad de los sujetos con quienes interactúa sino incluso, en las pautas institucionales del sistema educativo. Así, en la dinámica de su práctica profesional, el docente va conformando una visión de sí mismo, de su práctica profesional y de sus relaciones sociales.

El cúmulo de compromisos sociales y profesionales que el docente debe enfrentar, inciden en la construcción de sus representaciones sociales y éstas a su vez, repercuten en el sentido que éste dá a su relación con el alumno. El educando, consciente o inconscientemente, se ve afectado debido a las ansiedades, temores o creencias que manifiesta a través de sus representaciones. En estas condiciones, el profesor recurre a estrategias de distanciamiento para no involucrarse moralmente con sus alumnos y tratar de percibir con imparcialidad su objeto de estudio a fin de desarrollar eficientemente su práctica docente.

Las representaciones vinculadas con la profesión, ocupan el cuarto lugar de importancia entre los docentes del SE, del SUA y de AS, tanto del estrato A *De la casa* (Gráfica 1) como del estrato B *En transición* (Gráfica 6); sólo en el caso del estrato C *Los inmigrantes* (Gráfica 9), este tipo de representaciones se colocan en

el tercer lugar<sup>24</sup>. Los profesores de este último estrato se encuentran más susceptibles a la influencia de representaciones vinculadas con el campo profesional.

#### 4.4.1 Su representación en la práctica docente del estrato A *De la casa* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Los contenidos de las mediaciones a las que son más sensibles los profesores *De la casa* del SE, SUA y AS, son las de tipo profesional, les siguen las provenientes del contexto sociocultural, posteriormente las referidas al campo de la relación maestro-alumno, y por último las mediaciones del ámbito sociocultural (Gráfica 32).

Los profesores del SUA destacan entre los del SE y los de AS, porque en sus representaciones se detecta una mayor presencia de contenidos vinculados con las mediaciones del campo profesional. Estos contenidos guían a los docentes a aplicar estrategias didácticas que, a su juicio, les permiten evaluar su trabajo en la perspectiva de desempeñarlo con mayor eficiencia (Gráfica 34, pregunta 4):

3.4. ¿Qué hace usted cuando un alumno le marca observaciones sobre su desempeño como profesor?
Profesores del SUA: ➤ Yo acostumbro hacer una evaluación al principio y al final de semestre, en él les pido que me evalúen”.

Los profesores de AS con representaciones de esa naturaleza tratan de no involucrarse en los conflictos personales que pudieran estar afectando el proceso de aprendizaje de sus alumnos; él sólo interviene en aquellos problema que pueda resolver en el marco de su compromiso profesional (Gráfica 35, pregunta 6):

3.6. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?
Profesores de AS: ➤ Yo hago un seguimiento, pero si reprobaba por cuestiones económicas o laborales pues ni modo, ahí no me meto, lo que hago es invitarlos a que en el periodo de rectificación me entreguen trabajos”..

Estas representaciones sociales vinculadas con la profesión, aunque interfieren en un reducido número de profesores, debido al carácter de experto que les otorga su misma profesión, inciden en las opiniones que revelan la postura

<sup>24</sup> Entre los profesores del estrato A *De la casa* y del Estrato B *En transición* las representaciones vinculadas con la profesión están presentes en casi una quinta parte de los profesores; sólo entre los docentes del estrato C *Los inmigrantes* se presentan en poco más de la quinta parte de estos docentes.

del profesor ante los planes de estudio, es decir, justificando la relativa urgencia de un cambio en sus contenidos curriculares ( Gráfica 33, pregunta 3):

3.3. ¿Qué opina del plan de estudios de la carrera de pedagogía del sistema al que usted pertenece?
Profesores del SE:
> "Son planes viejos, los del SE se están trabajando desde hace años, pero no se si se ha concluido. Sin embargo los profesores en la práctica los vamos actualizando, pero en sí el plan de estudios ya no atiende las necesidades del mercado".
> "Es obsoleto, sin embargo, los profesores hemos actualizado, hemos introducido nuevos temas, eso hace que no sea tan importante si han abortado los intentos"

Las representaciones vinculadas con la profesión con referencia a los contenidos específicos provenientes de las mediaciones socioculturales se presentan de manera más acentuada entre los profesores de AS, éstos señalan que para desempeñar con eficiencia su trabajo docente, el vínculo con los problemas sociales del alumno, debe establecerse bajo ciertas condiciones que no pongan en riesgo su profesionalismo (Gráfica 35, pregunta 5):

1.5. " ¿Cree usted que haya una relación entre la tarea del profesor y la problemática social del alumno?
Profesores de AS:
> Si, pro se juegan en territorios distintos, el problema es cuando se confunde un lado y el otro, cuando se piensa que el profesor es una especie de padre que tiene que proteger a todos . El profesor debe trabajar como tal en el terreno profesional..."
> " Mi compromiso es enseñar con profesionalismo, eso se pierde si me involucro con ellos"

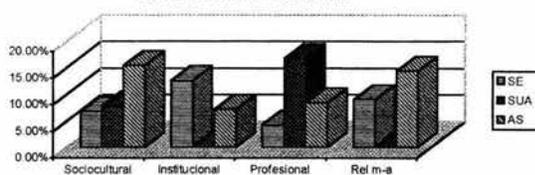
Entre los profesores del SE y del SUA, se detectó la presencia de este tipo de representaciones al interponer estos profesores cierta distancia entre su tarea docente y los problemas familiares de sus alumnos, distancia que obedece a la prioridad que estos profesores atribuyen a su compromiso profesional (Gráfica 33 y 34, pregunta 11):

1.11. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?	
Profesores del SE:	Profesores del SUA:
> " Uno no puede ser grosero con los alumnos y los escucha, pero no se puede hacer más, se malacostumbran a que uno está siempre ayudándolos, pero creo que así más se les perjudica"	> "Con frecuencia me sucede porque los temas que imparto tocan problemas psicológicos y creo que por ello se acercan a mí, sin embargo, no acostumbro involucrarme con ellos, por experiencia sé que después esperan que les perdona algunas actividades y eso no es posible en lugar de ayudarlos los perjudicaría"

Los profesores del SE y del SUA, en razón de sus representaciones vinculadas con la profesión, se caracterizan por priorizar su compromiso como docentes sobre los conflictos académicos y sociales del alumno; sin embargo, y de manera paralela, muestran también una franca preocupación por los problemas

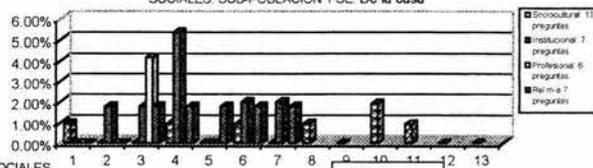
que perjudican el avance académico, esto se refleja cuando señalan: “uno no puede ser grosero con los alumnos y los escucha”, o bien, que no se involucran en los problemas personales de sus educandos, ya que “ en lugar de ayudarlos los perjudicarían”. Un cambio posible de actitud sobre estas formas de enfrentar tales situaciones, daría a su tarea docente y a la relación con sus alumnos un significado distinto, no obstante, tal posibilidad no se plantea.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN ESTRATO A *De la casa*



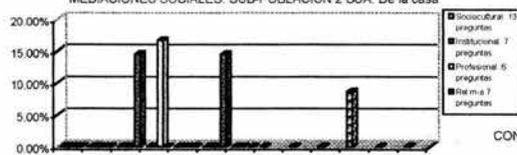
Gráfica 32

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 1 SE *De la casa*



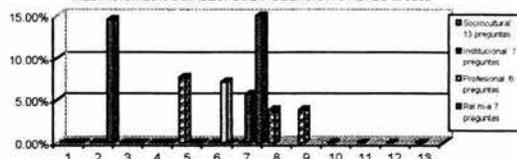
Gráfica 33

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 2 SUA *De la casa*



Gráfica 34

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 3 AS *De la casa*



Gráfica 35

#### 4.4.2. Su representación con la práctica docente del estrato B *En transición* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones

En el comportamiento de las representaciones sociales vinculadas con la profesión de los profesores que conforman este estrato *En transición* destaca el predominio de las mediaciones sociales procedentes del entorno institucional,

principalmente entre los docentes de AS; a éstas le siguen las mediaciones de la esfera profesional donde la presencia entre los profesores de AS es muy importante, aunque menor entre los del SE. A estas mediaciones siguen, en un tercer término, las provenientes del contexto sociocultural cuyo predominio es casi el mismo entre los profesores de AS y del SE, y menos relevante entre los del SUA. Por último, las mediaciones provenientes del ámbito de la relación maestro-alumno reflejan una incidencia más notoria entre los profesores del SUA y prácticamente nula entre los de AS (Gráfica 6).

Entre los profesores del SE se aprecia la influencia<sup>25</sup> de una gama más amplia de contenidos provenientes de las diversas mediaciones sociales aunque en un rango de frecuencia más reducido; por el contrario, entre los profesores de AS, tales mediaciones inciden en una elevada frecuencia pero con escasa variedad de elementos de contenido. Esto podría interpretarse en el sentido de que las mediaciones sociales de los distintos espacios sociocultural, institucional y de la relación maestro-alumno, son las dominantes entre los docentes de AS (Gráfica 36-39).

Los profesores de AS con representaciones mediadas por el campo profesional, opinan que la institución mantiene un vínculo con los intereses del alumno y al respecto, él percibe la necesidad de tomar medidas de distanciamiento para no afectar esa relación (Gráfica 39, pregunta 2):

3.2. ¿Qué opina usted sobre la relación que existe entre la institución educativa y los intereses del alumno?
Profesores de AS:
> "Sí han una relación y la institución, es decir, el maestro, trata de buscar cómo mediarlas y solucionarlas para no afectar a uno o a otro".

Entre los docentes del SUA, las mediaciones provenientes del ámbito profesional les permiten, debido a la percepción que tienen de su profesión y del rol de expertos que la sociedad les ha conferido, influir en la conducta de sus compañeros en cuanto al sentido que deban darle a su práctica educativa, ya que según su opinión, ésta no debe estar tan apegada a los ordenamientos curriculares del plan de estudios (Gráfica 38, pregunta 3):

<sup>25</sup> Entre los profesores del SE, la presencia de contenidos de sus mediaciones fluctúa solamente en un rango entre 0.00% a 3.00% y las de AS, entre 0.00 a 20.00%

3.3. ¿Qué opina usted del plan de estudios de la carrera de pedagogía del sistema al que pertenece?
Profesores del SUA::
➤ " No me parece, mal, no me parece mal. El problema es que le dan mucho peso al currículo cuando debe dársele importancia, como les sugiero a mis compañeros, a las prácticas de los profesores y a los procesos cognitivos del estudiante".

Las mediaciones provenientes del campo profesional de los docentes del SE, están contenidas en elementos de significación que tienen que ver con los señalamientos que los estudiantes hacen al profesor con respecto a su desempeño académico o en su caso, con las contribuciones del maestro, que de manera extraordinaria, ofrece a sus alumnos para que aprueben las asignaturas. En ambos casos, el profesor establece barreras entre él y el alumno con la finalidad de beneficiarlos en su formación profesional (Gráfica 35, pregunta 4 y 6):

2.1. ¿Qué hace usted cuando un alumno le marca observaciones sobre su desempeño como profesor?	3.6. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia?
Profesores del SE:	
➤ " Ni modo, yo no voy a cambiar creo, que la experiencia que tengo en estos asuntos me ha enseñado que consentir al alumno no le beneficia en nada, ellos deben afrontar su responsabilidad"	"Procuró ayudarlos lo más posible, las más oportunidades que se pueda, tratar de alentarlos, que no se desanimen, les digo que cuentan conmigo, nada más que eso sí, exclusivamente en lo referente a lo académico."

Las mediaciones provenientes del campo institucional y presentes en las representaciones de los profesores de AS, contribuyen a que éstos conformen una concepción particular de su práctica profesional, misma que a su vez suele influir en la opinión de sus compañeros; por ejemplo, los profesores de AS advierten que es necesario establecer un equilibrio entre las demandas del currículo, el compromiso del docente, y el nivel cognitivo del estudiante; de lo contrario, no se dará cumplimiento a lo que, desde su opinión personal, demanda una educación de calidad (Gráfica 39, pregunta 1):

2.1. ¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad?
Profesores del SUA::
➤ " yo creo que uno tiene que estar constantemente formándose para tratar de que lo que suceda en clase tenga una calidad, pero también creo que para lograrlo hay tener el cuidado de ser congruente con el plan de estudios y también con el nivel del estudiante".

También entre los profesores de AS, las mediaciones provenientes del orden sociocultural cobran sentido cuando señalan que, el hecho de involucrarse en los problemas sociales del alumno requiere -como estrategia de distanciamiento- de una sólida experiencia por parte del profesor, para no poner en riesgo su papel docente (Gráfica 39, pregunta 5):

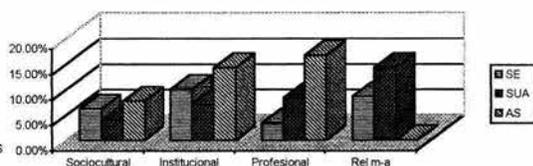
1.5. ¿Cree usted que haya una relación entre la tarea del profesor y la problemática social del alumno?

Profesores de AS:

> ...influye, ayuda al alumno a sentirse más libre (...) menos presionado (...) cuando puede sentir que piensa y que su opinión es valiosa, eso le va ayudando a desenvolverse mejor, siempre y cuando el maestro tenga la experiencia suficiente para no inmiscuirse demasiado y poner en riesgo su papel".

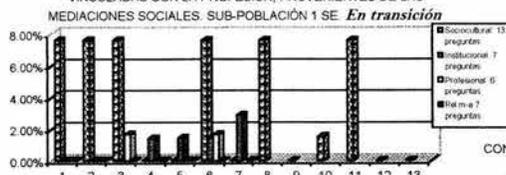
Cabe señalar que entre los docentes del SE, del SUA y de AS, no se manifiesta tendencia alguna que indique la posibilidad de cambio o flexibilización de sus representaciones sociales vinculadas con la profesión; quienes fueron cuestionados sobre los distintos contenidos relacionados con el vínculo que mantienen con sus compañeros y con sus alumno, mostraron firmeza en sus posturas y sus opiniones con respecto a la necesidad de establecer distancia entre el quehacer del profesor y del alumno, fueron contundentes, todo ello con miras a cumplir eficientemente su tarea docente.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN ESTRATO B *En transición*



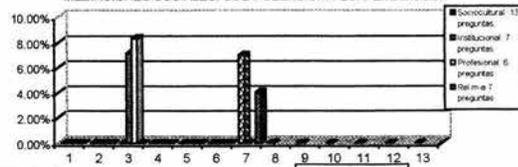
Gráfica 36

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 1 SE. *En transición*



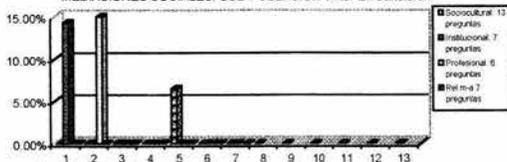
Gráfica 37

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 1 SUA. *En transición*



Gráfica 38

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 1 AS. *En transición*



Gráfica 39

4.4.3. Su representación en la práctica docente del estrato C *Los inmigrantes* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las mediaciones sociales del campo sociocultural son las que se encuentran más involucradas en las representaciones de los profesores de este estrato, después de ellas están las relativas al ámbito de la relación maestro-alumno y por último las mediaciones del terreno institucional, junto con las del ámbito profesional ocupan un tercer lugar, presentando una diferencia poco significativa entre estos dos últimos tipo de mediaciones (Gráfica 40).

El influjo que ejercen las mediaciones procedentes de la esfera sociocultural en los profesores del SE *Los inmigrantes*, poseedores de representaciones sociales vinculadas con la profesión, establecen una cierta distancia entre su práctica docente y las condiciones sociales de sus alumnos, con la finalidad de llevar a cabo su tarea de enseñar con más eficiencia (Gráfica 41):

1.9 ¿Considera usted que pueda hablarse de preferencias entre las alumnas, principalmente entre las que son amas de casa y las que no lo son?
Profesores del SE:
> " Una de las cosas, que como docente menos me interesa es saber si son amas de casa o no lo son, si me fijara en ello me preguntó ¿cómo tendría que manejar mi clase? No, yo apenas conozco su nombre, no me gusta saber más de lo que como maestro debo saber de ellas"
> " No yo no hago esos distingos, no pregunto y si me entero, se me olvida quien es casada, yo las veo a todas como alumnas.

Los profesores de este grupo, cuyas representaciones están mediadas por la dinámica de sus relaciones con el alumno, se ven reflejadas en las precauciones que toman ante las diferencias que surgen con sus alumnos, reconociendo que de no manejarlas adecuadamente se perdería la riqueza de la clase y por tanto su trabajo docente se vería dañado (Gráfica 41, pregunta 6):

4.6 ¿Qué piensa usted de las diferencias que llega a enfrentar con sus alumnos cuando éstas se presentan?
Profesores del SE:
> " Son enriquecedoras, podemos tener diferentes puntos de vista que enriquecen esta experiencia, el proceso, el espacio; si se saben manejar se convierten en algo agradable, porque si no, se convierten en un caos y la clase se viene abajo. Creo que en ese sentido soy tolerante, de preferencia, yo guardo mi distancia en esas circunstancias".
> " Mira, yo no me meto con sus ideas, yo llevo la clase con respeto absoluto, si las tienen pues que las justifiquen , es enriquecedor pero nada más.

Las mediaciones del contexto institucional que influyen en las representaciones de estos profesores del SE, los han llevado a concebir un

concepto de educación de calidad en el cual está contenida la certeza que inmiscuirse en cuestiones particulares del educando reduce la calidad de la educación que el profesor imparta (Gráfica 41, pregunta 1):

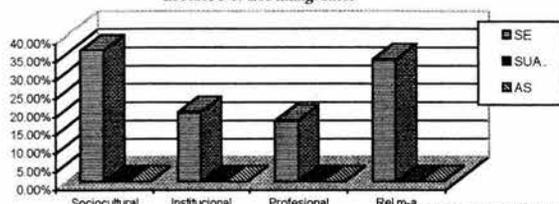
2.1 ¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad? I
Profesores del SE:
> Para lograrla es indispensable ser profesional, estar metido en esto, en aterrizar constantemente y tener algo que decir a los alumnos y una cosa que me parece trascendental: no flaquear ante los alumnos sobre todo cuando te quieren chantajear con sus problemas, porque les haces caso y ya valió queso tu trabajo"

Las mediaciones que estos profesores poseen, generadas en el ámbito profesional, se concretan cuando manifiestan marcar una división entre ellos y el alumno para no verse afectados con las observaciones, que sobre su desempeño académico, les puede hacer el alumno (Gráfica 41, pregunta 4):

2.4 ¿Qué hace usted cuando un alumno le marca observaciones sobre su desempeño como profesor?
Profesores del SE:
> "Bueno, creo que la opinión del alumno es respetable. A mi no me ha sucedido que hagan observaciones de mi trabajo, éso debe ser porque siempre trato al alumno con respeto y así también ellos me respetan., creo que colocados cada quien en su lugar se puede trabajar mejor y avanzar mejor(...) respeto la opinión del alumno ."

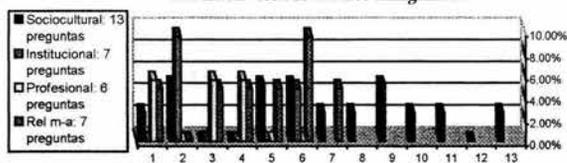
En las representaciones sociales vinculadas con la profesión de los profesores de este estrato no se detecta algún cambio potencial de comportamiento, toda vez que se presentan dos constantes en sus opiniones que tienen que ver, una con la certeza de marcar límites entre su práctica docente y los problemas del alumno: *"Una de las cosas, que como docente menos me interesa es saber si son amas de casa o no lo son"*, *"...creo que colocados cada quien en su lugar..."* y la otra la de asegurar con ello la eficiencia de su trabajo: *"...si me fijara en ello, me pregunto ¿cómo tendría que manejar mi clase?"*, (sin tomar en cuenta las diferencias)...*se puede trabajar mejor y avanzar mejor..."*

**MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES  
SOCIALES VINCULADAS A LA PROFESIÓN  
ESTRATO C. Los inmigrantes**



Gráfica 40

**CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
VINCULADAS CON LA PROFESIÓN, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES  
SOCIALES. SUB-POBLACIÓN 3 AS *Los inmigrantes***



Gráfica 41

#### 4.5. CONTENIDOS ESPECÍFICOS PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES DOGMÁTICAS Y RITUALES.

En el campo educativo las representaciones dogmáticas y las rituales manifestadas por los profesores se generan como un sistema de “ideas estereotipadas” bajo la forma de mitos, cuyo origen y vigencia se materializa en las costumbres y tradiciones de los distintos grupos sociales. En las ideas estereotipadas de los profesores no hay cabida a cuestionamientos en tanto que quienes las poseen no advierten la necesidad de corroborar la veracidad de sus proposiciones; en la estructura cognitiva de los docentes se ha logrado articular todo un sistema de ideas no del todo coincidentes, pero dentro de un todo indiferenciado. Con ello, el profesor asegura superar las angustias provocadas por los conflictos o situaciones que están más allá de su capacidad de entendimiento, de ahí que, pensar en un cambio de pensamiento en los profesores con representaciones dogmáticas o rituales supondría, desarticular el conjunto de estructuras rígidas para reconstruirlas con base en una lógica más coherente, razonada y en función de los cambios del entorno.

Aunque las representaciones dogmáticas y rituales tienen como común denominador un componente de significación cognitivo que permite a quienes las poseen, aliviar las angustias que produce el enfrentarse a situaciones contradictorias o poco compatibles con ellos mismos, cada una de ellas los conduce a conductas con características distintivas determinándolos como profesores con representaciones sociales de tipo dogmático o ritual.

Los profesores con representaciones sociales dogmáticas por lo regular, subestiman la razón, el tiempo y el espacio; en cambio muestran, un apego y obediencia a los principios sustentados por las acciones o prácticas de la institución educativa. Quienes poseen este tipo de representaciones presentan conductas de tipo etnocentrista, rechazando a todos aquellos que no comparten sus ideas, así, el docente es tan etnocentrista como dogmático.

Los profesores que poseen representaciones sociales de tipo ritualista, incurren en el ritual para aliviar las contradicciones que enfrentan en situaciones que no logran comprender o controlar; el ritual responde a una estructura de

reducción de la complejidad que caracteriza a su entorno, como una forma de enfrentar las tensiones que la práctica educativa le provoca como docente; el ritual da sentido a la propia actividad educativa, al manipular estratégicamente el contexto en el cual ésta se lleva a cabo; el ritual permite también, crear un ambiente en el que se logra ordenar, corregir o transformar una situación compleja y desestabilizadora.

Entre las representaciones sociales de los profesores de este estrato *De la casa*, las representaciones sociales dogmáticas ocupan un quinto lugar de importancia, mientras que las de tipo ritualista quedan en el sexto lugar (Gráfica 1). Cabe mencionar que estos dos tipos de representaciones tienen una ingerencia poco significativa en la percepción que tienen los profesores de su práctica docente y de las relaciones sociales que de ella se derivan.<sup>26</sup>

Las mediaciones sociales con mayor incidencia en las representaciones dogmáticas de los profesores del SE y de AS son primero, las provenientes del campo sociocultural y después, las de la relación maestro-alumno; no obstante, están prácticamente ausentes las referidas al terreno institucional y al profesional, siendo en los profesores de AS donde recae una mayor influencia de mediaciones propias del contexto sociocultural.

Debido a que los profesores del SUA del estrato *De la casa* no reportan representaciones sociales dogmáticas, consecuentemente tampoco se identifica la influencia de algún tipo de mediaciones sociales. Esto pudiera ser interpretado en el sentido que los docentes del SUA no asumen una postura etnocentrista en el contexto de las relaciones sociales que establecen con sus alumnos (Gráfica 43).

Los profesores con representaciones sociales rituales revelan en primer lugar, la incidencia de las mediaciones provenientes del campo sociocultural, a éstas le siguen las correspondientes al terreno profesional e institucional, destacando aquí que solamente en los docentes de AS, influyen ambas mediaciones en sus representaciones sociales de tipo ritual. Por último, las

<sup>26</sup> Las representaciones dogmáticas en los profesores del estrato A *De la casa* se presentan en una escala mínima de presencia que ni siquiera alcanza una décima parte en el grupo de profesores del SE, ni del SUA. En los profesores de AS este tipo de representaciones están presentes en casi una décima parte del grupo. La presencia de representaciones de tipo ritualista es todavía menor entre los profesores del SE y de AS y ausentes en los profesores del SUA.

mediaciones propias de la relación maestro-alumno, no están presentes de manera evidente en las representaciones de los profesores de ninguna de las tres sub-poblaciones. (Gráfica 43), esto puede interpretarse en el sentido que en los profesores de este estrato, tales mediaciones no han influido lo suficiente para verse reflejadas en sus representaciones sociales rituales ni tampoco en las relaciones sociales que mantienen con sus alumnos.

Cabe señalar que tanto las representaciones dogmáticas como las rituales, son poco significativas entre los profesores *De la casa*<sup>27</sup>.

4.5.1. Su representación en la práctica docente del estrato A *De la casa* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Las representaciones dogmáticas mediadas por los significados reelaborados del ámbito sociocultural, están referidas a la responsabilidad que el docente asume ante su tarea de considerar las diversas variables sociales que afectan el desempeño del alumno en su formación profesional, así como las que él como docente tiene que enfrentar además de sus respectivas tareas académicas.

Los profesores de AS con representaciones dogmáticas, relacionadas con el ámbito sociocultural, hacen hincapié en las diferencias existentes entre los alumnos de las distintas modalidades de estudio. Estos profesores, tal vez, en su afán de apoyar a aquellos alumnos que perciben como más comprometidos con sus estudios, pero enfrentando serios problemas afectivos, hacen expresa su preferencia por los estudiantes del SUA (Gráfica 45, pregunta 1).

1.1. ¿Considera usted que es posible hablar de diferencias entre un alumno SUA y un alumno del SE?	
	Repr. Sociales Dogmáticas.
Profesores del SE:	
➤ "Si son muy marcadas, en el SUA ya tienen una vida conformada familiar o profesionalmente. Los del SUA a pesar de su situación complicada en cuanto al tiempo están más comprometidos con sus estudios. Tal vez por ello tengo preferencia por estos alumnos".	

Las representaciones rituales mediadas por el contexto sociocultural, refrendan la postura dogmática de estos profesores cuando comparan su salón

<sup>27</sup> Las representaciones dogmáticas y las rituales fluctúan en un rango que apenas rebasa una décima parte de los profesores del Estrato A *De la casa*

de clases con un espacio en el cual podría establecerse una mejor comunicación y un enlace más estrecho con aquellos alumnos más comprometidos con sus estudios (Gráfica 48, pregunta 12):

1.12. ¿Con qué cosa o situación compararía usted su salón de clases?
Repr. Sociales rituales.
Profesores del AS: > "Con un bosque, allí daría mejor mi clase, haría una mejor comunicación, un mejor enlace hasta espiritual sobre todo con aquellos alumnos que también aman su carrera"

Para aliviar la angustia que puede provocarles la necesidad de apoyar a sus alumnos, los profesores con representaciones dogmáticas del SE y del AS, tienden a marcar preferencias entre ellos (Gráfica 43, pregunta 8) :

1.8. ¿Qué opina usted sobre el desempeño escolar del estudiante que trabaja y del que se dedica preferentemente a estudiar?	
Repr. Sociales Dogmáticas.	
Profesores del SE: > Opino que el que trabaja valora más su tiempo, es más productivo, los otros pierden la perspectiva, mis mejores alumnos son los que trabajan. > Cuando el trabajo de los alumnos está vinculado con sus estudios, se desempeñan mucho mejor.	Profesores de AS: > Los alumnos del SUA trabajan mejor, están más motivados, tienen más ganas, son más disciplinados, yo creo que por ello tengo cierta preferencia por estos chicos.

En las representaciones sociales rituales mediadas por el contexto sociocultural se detectan contenidos de significación coincidentes entre los profesores del SE, SUA y AS, en cuanto a la comparación que hacen de su salón de clases; aseguran encontrar en ese espacio, un lugar donde enfrentar las angustias provocadas por los problemas que padecen sus alumnos y que tal vez, ellos desearían resolver (Gráficas 46, 47 y 48, pregunta 12):

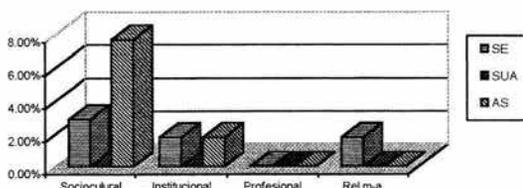
1.121. ¿Con qué cosa o situación compararía usted su salón de clases?		
Repr. Sociales rituales		
Profesores del SE: > "Es un espacio de renovación, de reflexión, me siento verdaderamente renovado en clase. Allí percibo la buena vibra de mis alumnos como si ellos me transmitieran su energía." > Es una reunión social fructífera, o tensa, o tal vez improductiva depende de cómo logre controlar la situación, los contenidos y a los alumnos".	Profesores del SUA > " Es un e espacio de relación, de intercambio social muy valioso en donde el grupo, incluyéndome yo, reflexionamos, hacemos un ejercicio de tipo intelectual, cognitivo, en ese espacio fluye y se crea un intercambio interpersonal"	Profesores de AS > " Es un espacio de libertad para mostrar aprendizaje e ignorancia de los alumnos para poder sacar lo mejor de sí, es un espacio en donde se percibe la energía del alumno y del maestro".

Las representaciones dogmáticas mediadas por las experiencias vividas en el terreno institucional, conducen al profesor del SE, a rechazar o menospreciar a sus colegas que no reúnan las características que, según su criterio, son las que corresponden a "un buen profesor" (Gráfica 43, pregunta 3):

2.3. ¿Cuáles son para usted las características de un buen profesor?  
 Repr. Sociales Dogmáticas.  
 Profesores del SE:  
 > Que sea humano, sensible, que le guste la docencia, amor por la profesión. Quienes no reúnan estas características pues creo que no deberían llamarse profesores.

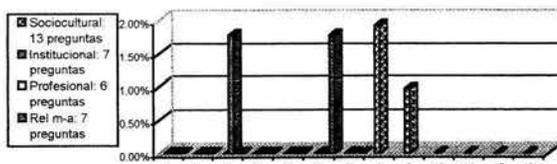
En las representaciones sociales dogmáticas y rituales de los profesores que conforman este estrato *De la casa* no se detectó algún elemento indicativo que prometiera un posible cambio de comportamiento, dado que este tipo de representaciones no permite a los sujetos que las poseen, vislumbrar o hacer consciente la incongruencia de sus razonamientos; en ellos, consciente o inconscientemente no hay cabida a la comprobación de sus razonamientos.

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES  
 DOGMÁTICAS. ESTRATO A *De la casa*



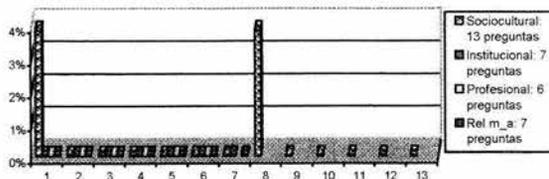
Gráfica 42

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
 DOGMÁTICAS. PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
 SUB-POBLACIÓN 1 SE ESTRATO A, *De la casa*



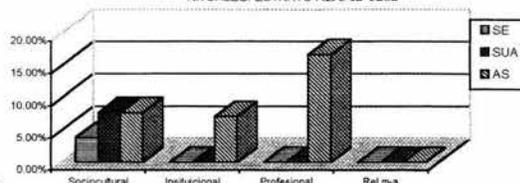
Gráfica 43

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
 DOGMÁTICAS. PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES.  
 SUB-POBLACIÓN 3 AS ESTRATO A *De la casa*



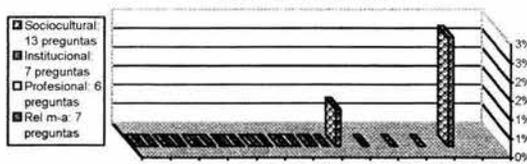
Gráfica 44

MEDIACIONES SOCIALES EN LAS REPRESENTACIONES  
RITUALES. ESTRATO A *De la casa*



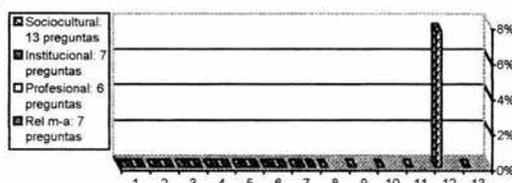
Gráfica 45

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
RITUALES. PROVENIENTES DE LA MEDIACIONES SOCIALES  
SUB-POBLACIÓN 1 SE *De la casa*



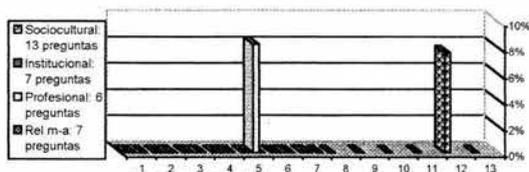
Gráfica 46

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
RITUALES. PROVENIENTES DE LA MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 2 SUA. *De la casa*



Gráfica 47

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
RITUALES. PROVENIENTES DE LA MEDIACIONES SOCIALES.  
SUB-POBLACIÓN 3 AS *De la casa*



Gráfica 48

4.5.2. Su representación en la práctica docente del estrato B *En transición* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

En las representaciones sociales dogmáticas y rituales de los profesores del Estrato B *En transición*, las del ámbito institucional son las que ocupan el primer lugar de importancia, siendo en los docentes del SUA donde este tipo de mediaciones recaen de manera significativa.

En las representaciones dogmáticas, la incidencia de las mediaciones del campo profesional ocupa el segundo lugar de importancia y las del contexto sociocultural el tercer lugar, principalmente entre los profesores del SE. En los profesores con representaciones rituales, las mediaciones que ocupan el segundo

lugar son las del contexto sociocultural y en tercer lugar, las del campo profesional.

Los profesores de AS no manifiestan evidencias de la presencia de representaciones dogmáticas ni rituales, debido a que en el comportamiento de estos docentes no se detecta algún elemento significativo que revele ideas estereotipadas que les impida comprender y superar las angustias que les plantea su tarea educativa cotidiana (Gráfica 6).

Las representaciones dogmáticas y las rituales de los profesores de este estrato *En transición* del SE y del SUA se ubican en un nivel de importancia aún menor que en los profesores del estrato *De la casa*, presentado en el apartado anterior<sup>28</sup>.

En las representaciones sociales dogmáticas y rituales de los profesores del SUA, mediadas por el contexto institucional, se detectaron contenidos específicos que tienen que ver con las concepciones relativas a la idea del “buen profesor”; mientras algunos docentes descalifican a aquellos cuyas cualidades no son congruentes con su marco de referencia, para otros “un buen profesor” es aquel que su comportamiento dentro del aula se desenvuelve con ciertas características de tipo ritual ( Gráficas 51 y 54, pregunta 3).

2.3. ¿Cuáles son para usted las características de un buen profesor?	
Repr. Dogmáticas	Repr. Rituales.
Profesores del SUA: ➤ “Un buen profesor es abierto, disciplinado, trabaja en orden, con sistematización, que tenga conocimiento, que escuche y se involucre con sus alumnos, en la academia, pero no en lo personal ése es un buen profesor los demás son %\$”	Profesores del SUA: ➤ “ Lo primero es compromiso con lo que hace, que sepa responder al llamado de la vocación, que tenga el oficio, una formación constante, un manejo adecuado del lenguaje, que sepa desplazarse en el salón, las herramientas adecuadas en el pizarrón, que incite a hablar a pensar, que sea una persona moralmente correcta”.

Las mediaciones provenientes de la esfera sociocultural en los profesores del SE con representaciones rituales, inciden en el sentido que los profesores comparan su salón de clases con un espacio donde se llevan a cabo prácticas ritualistas; mientras que las representaciones dogmáticas de los docentes del SE

<sup>28</sup> 28 Las representaciones dogmáticas y las rituales fluctúan en un rango que ni siquiera alcanza una décima parte de los profesores del Estrato B *En transición*.

tienen que ver con aspectos referidos a las distinciones que ellos hacen entre los estudiantes de la FFyL y los de las otras facultades de la institución (Gráficas 50 y 53, preguntas 12 y 13):

1.12. ¿Con qué cosa o situación compararía usted su salón de clases?
<b>Repr. Rituales</b>
Profesores del SE
➤ “Con un templo del saber”
➤ “Es un espacio de reflexión en donde mi papel es el de dirigir”
➤ “Es como mi propia casa en donde todo debe estar limpio, ordenado, con un ambiente agradable, respetuoso, en donde las cosas se hagan como deben ser”

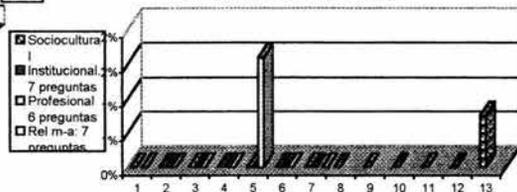
1.13. ¿Cómo percibe usted al alumno de la facultad de Filosofía y Letras en relación con los de las otras facultades?
<b>Repr. Dogmáticas</b>
Profesores del SE
➤ “Esta facultad es mi casa, ellos son mis consentidos”
➤ “Los de aquí son muy superficiales, la verdad no comparto con ellos su modo de ser”

En las representaciones sociales dogmáticas y rituales de los profesores que conforman este estrato *En transición* no se detectó algún elemento que revele la posibilidad de cambio de pensamiento y por consiguiente, darle un giro distinto a las relaciones sociales con sus alumnos y compañeros.



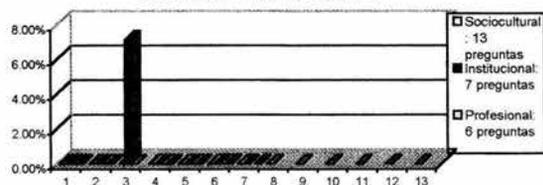
Gráfica 49

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
DOGMÁTICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES  
SUB-POBLACIÓN 1 SE. *En transición*



Gráfica 50

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES  
DOGMÁTICAS, PROVENIENTES DE LAS MEDIACIONES SOCIALES  
SUB-POBLACIÓN 2 SUA. *En transición*



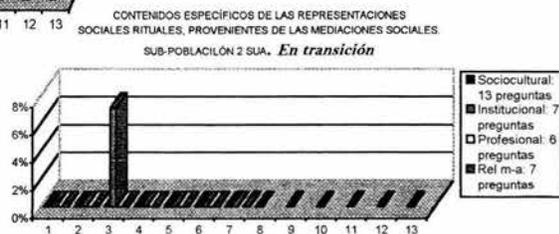
Gráfica 51



Gráfica 52



Gráfica 53



Gráfica 54

4.5.3. Su representación en la práctica docente del estrato C *los inmigrantes* y su comportamiento entre las tres sub-poblaciones.

Este estrato está formado únicamente por profesores de la sub-población 1 SE, debido a que en las otras dos sub-poblaciones (SUA y AS), no se encontró el número suficiente de profesores que representaran a este estrato C *Los inmigrantes*.<sup>29</sup>

Las representaciones sociales dogmáticas ocupan el quinto lugar de importancia y las rituales el sexto entre los profesores denominados *Los inmigrantes*, siendo los del SE -como ya se ha mencionado- los únicos representativos que conforman este estrato (Gráfica 10). En ellos destacan las representaciones dogmáticas y rituales mediadas solamente por los significados

<sup>29</sup> Los profesores de este estrato son médicos, antropólogos, abogados, contadores, sin embargo, la planta docente del SUA y de AS no cuenta con profesores con tales disciplinas.

construidos en función de la incidencia de las mediaciones provenientes del contexto sociocultural.

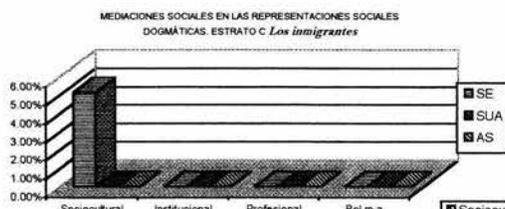
Los profesores con representaciones dogmáticas, presentan una tendencia a inclinarse por ciertos grupos sociales gracias a su afinidad en cuanto a aspectos de tipo afectivo (Gráfica 54 , pregunta 9):

1.9. ¿Considera usted que pueda hablarse de preferencias entre las alumnas, principalmente entre las que son amas de casa y las que no lo son?
<b>Repr. Sociales Dogmáticas.</b>
Profesores del SE: > "Por mujeres que son madres de familia si, cuando tienen problemas relacionados con la maternidad"

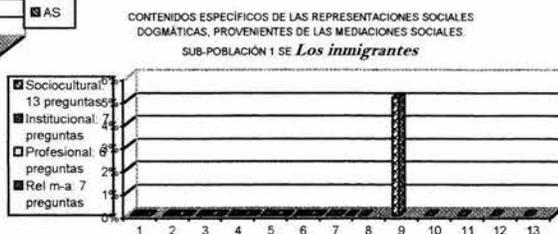
Estos profesores, quienes poseen representaciones rituales mediadas por el ámbito sociocultural, señalan que podrían comparar su salón de clases con la familia y con el ambiente de respeto y amistad que en ella encuentran (Gráfica 58, pregunta 12):

1.12. ¿Con qué cosa o situación compararía usted su salón de clases?
<b>Repr. Sociales rituales.</b>
Profesores del SE: > "Mi salón de clases es como mi familia. Allí se dan todas las interacciones: sorpresas agradables o desagradables pero todo en un ambiente de respeto, allí percibo algo que me provoca el amor a mis alumnos y la amistad que hay entre nosotros"

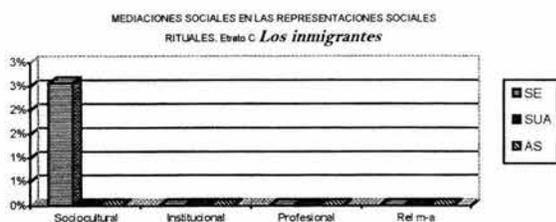
En las representaciones sociales dogmáticas y rituales de los profesores *Los inmigrantes*, tampoco se detectan elementos indicativos que apunten hacia un cambio potencial de percepción que pueda orientar el comportamiento de estos profesores hacia una nueva visión de la realidad y por tanto hacia la construcción de representaciones sociales menos tendientes a los dogmas y a los rituales.



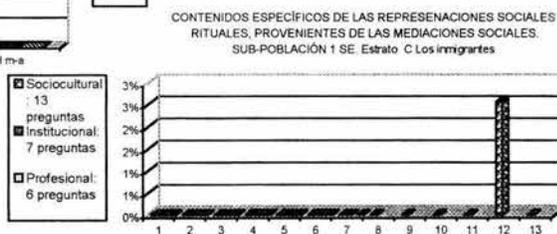
Gráfica 55



Gráfica 56



Gráfica 57



Gráfica 58

## CONCLUSIONES.

El objetivo planteado en este trabajo de analizar los procesos de conformación de las representaciones sociales de los profesores de Pedagogía de la FF y L de la UNAM nos lleva a exponer las siguientes conclusiones:

Ante el cuestionamiento planteado en el capítulo I, con respecto a si la representación es un concepto teórico o un proceso en permanente construcción, se puede señalar en primer lugar, que el término representación es un concepto esencialmente social, está íntimamente vinculado a los signos y símbolos mentales de todo ser humano.

La representación o representación social, es un concepto teórico porque ofrece elementos explicativos que permiten al individuo entender el mundo que lo circunda, encontrar argumentos para analizar la conducta social. Entre las propuestas más interesantes para analizar la acción del ser humano las encontramos en las bases teórico-metodológicas que Durckheim y Weber dejaron: el primero de ellos declara estudiarla en términos de objetos susceptibles de ser medidos como cosas; el segundo, como acciones que han de interpretarse. Ante estas dos posiciones Peña y Gonzáles ( Tarrés, 2001) reconocen la pertinencia de analizar la acción social desde ambos enfoques debido a la imposibilidad de ruptura de ambas posturas.

Las representaciones sociales al tiempo que han de ser consideradas como concepto teórico, también significan un proceso en permanente construcción debido a que en la dinámica social en la que los individuos se relacionan, éstas le brindan distintos modos de entenderse a sí mismo, de comprender su entorno y transformarlo. Las representaciones tienen como rasgo distintivo contener el bagaje cultural heredado, los valores y prohibiciones del presente, permitiéndoles a los sujetos definir un modo de pensar y de ser; un tipo de comunicación que ha de establecer con los otros y los contenidos subjetivos de su realidad. Así, las representaciones sociales son imágenes que condensan significados, son sistemas de referencia porque nos permiten comprender lo que nos sucede, son categorías porque nos brindan

elementos para clasificar los fenómenos sociales y a los individuos con los que interactuamos; son teorías porque permiten explicar los hechos o las acciones de los sujetos.

De acuerdo con Jodelet y Moscovici, las representaciones sociales, por un lado definen objetivos y las formas peculiares de conducirse de los grupos sociales; y por el otro, representan la subjetividad del individuo construida socialmente en su devenir histórico.

En las representaciones sociales, el lenguaje juega un papel relevante en tanto que a través de los códigos del lenguaje se logra un acercamiento sobre cómo piensan los sujetos, qué esperan del futuro próximo o lejano y aún más, revelan sus frustraciones y sus anhelos. En relación a esta última premisa, resulta interesante el análisis que presenta Zemelman sobre el estudio de los sujetos sociales para el cual es necesario captarlos en su complejidad, analizar los *mecanismos constitutivos de la subjetividad* partiendo, en primera instancia del *mundo conformado de las necesidades* del individuo, en tanto que este *mundo* está vinculado con la tradición y las visiones de futuro, originando todo un *sistema de necesidades* que promueven en el sujeto planteamientos hacia nuevos proyectos para resolverlas. Así, partiendo de tal sistema, los individuos logran tomar decisiones si romper las ataduras de su historia, las impuestas por la cultura y las establecidas por las diversas instituciones como la familia, el Estado, la religión y la educación, que sujetan su presente y su futuro; o bien, decidir continuar indiferente.

\*\*\*

Las representaciones sociales definidas como movimiento en constante transformación se hacen presentes como “sistemas articulados de ideas”, que permiten interpretar y darle sentido a la realidad social y como “ideas estereotipadas” referidas éstas últimas al conjunto de imágenes que condensan un conjunto de significados, ambas, fundadas en opciones de sentido objetivadas o potenciales que el propio individuo realiza. Las objetivadas se refieren a las acciones que el sujeto construye en la interacción social y que lo determinan, dirigen su forma de entender la

realidad y por tanto limitan su acción a lo establecido por las instituciones; y las potenciales se refieren a la capacidad que tiene el ser humano para decidirse a romper con las limitantes que lo han coartado para decidir nuevas formas de ver su realidad y modificarla.

En las representaciones sociales entendidas como "sistemas articulados de ideas" están comprendidas las representaciones de tipo pragmático, estructuradas éstas bajo prácticas habitualizadas en el terreno de las instituciones; las representaciones de tipo ideológico construidas dentro de un sistema de valores e ideas establecidos por los distintos grupos de poder como el Estado, la familia, la educación o la religión; valores e ideas aceptados como únicos y legítimos; las representaciones vinculadas con la personalidad referidas a la concepción que el sujeto tiene de sí mismo y de su profesión, debido a la cual se arrojan el poder de emitir información con apariencia de datos de la ciencia; las representaciones vinculadas con la profesión están relacionadas con las prácticas de distanciamiento a las que recurren los individuos para cumplir el compromiso asumido con su profesión.

En el marco de las "ideas estereotipadas" se ubica a las representaciones de tipo dogmático y a las rituales, ambas originadas en los mitos o la tradición cuyos fundamentos el individuo no siente la necesidad de razonar o cuestionar; este tipo de representaciones le permiten mitigar las angustias provocadas por los hechos o situaciones que no logra comprender. Lo que distingue a tales representaciones es el que quienes poseen representaciones dogmáticas adoptan una posición etnocentrista marcando diferencias entre quienes no comparten sus ideas, mientras que las rituales, se caracterizan porque a través de prácticas ritualistas, los sujetos alivian sus angustias cuando no logran comprender o interpretar los fenómenos que le son inaccesibles a su capacidad de entendimiento.

Sin embargo, el ser humano tiene la posibilidad de abrirse a nuevas posibilidades de representación. Para ello, Zemelman distingue como momentos de la subjetividad social, basada en el mundo conformado por las necesidades, estructurado en dos niveles: la memoria y las visiones de futuro, la memoria representa la historicidad del sujeto que lo ata a los determinismos que la cultura le ha impuesto y *las visiones de futuro* o como también lo denomina Zemelman: *la*

*utopía de algo*. Esa concepción de Zemelman indica que el individuo tiene la capacidad de romper las ataduras del pasado y aún las del presente, para *construir nuevos proyectos de vida* y por tanto, nuevas formas de representación.

\*\*\*

En el terreno de la educación las representaciones sociales de los profesores juegan un papel de gran trascendencia, debido a que del tipo de representaciones sociales que posean y las vivencias asumidas en la trayectoria de su formación profesional y personal, dependerán los distintos modos con los que los desarrollen su práctica docente, las distintas maneras de relacionarse socialmente con sus alumnos con los que interactúan y sobre todo, los ideales, valores o frustraciones que transmitirán al futuro profesional que, de manera determinante ejercerán en la formación profesional y personal de sus educandos. Las representaciones sociales debido al proceso dinámico que las caracteriza, al tiempo que el profesor transmite a sus alumnos los contenidos subjetivos de sus representaciones, éstos a su vez las incorporan y comparten con los otros. Es necesario enfatizar que las representaciones sociales son *praxis*; no son estáticas, en el devenir de su historia se transforman, proyectan al individuo hacia nuevas concepciones del mundo y por tanto a nuevas formas de comunicación y de relación social.

\*\*\*

Los profesores universitarios por tener definitividad en la institución, son considerados en este trabajo como profesores *De la casa*; los docentes contratados como profesores de asignatura, algunos con antigüedad considerable, otros con pocos años en la institución, se han designado *En transición*, dado que en algún momento pueden obtener su definitividad y los docentes que no tienen una formación disciplinaria similar a la de los profesores *De la casa* o a la de los profesores *En transición*, se les ha denominado *Los inmigrantes*.

Los docentes de la carrera de Pedagogía de la FFyL, en su gran mayoría son profesores de asignatura, su nivel profesional es la licenciatura y su formación disciplinaria es mayoritariamente la Pedagogía.

\*\*\*

El estudio sobre los procesos de conformación de las representaciones sociales de los profesores arrojó datos interesantes referidos al tipo de representación social que poseen y a las mediaciones que en ellas han influido.

Se detectó que las representaciones sociales que predominan entre los profesores de la carrera de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, son en primer lugar, las vinculadas con la personalidad entre la mitad de los docentes de AS *En transición*, y mediadas por el ámbito profesional y después de estos profesores en menos de la mitad de docentes del SUA *De la casa*, representaciones influidas por las mediaciones del campo de la relación maestro-alumno y en menos de la quinta parte de los profesores del SE *Los inmigrantes* e influidas por las mediaciones del ámbito sociocultural.

Así, estos docentes se esfuerzan para que en sus alumnos no se repitan las experiencias adversas que ellos padecieron en el trayecto de su formación profesional o suelen emitir juicios basados en el sentido común o sin fundamentos científicos con respecto a las características cognitivas de los alumnos de las distintas modalidades de estudio.

En segundo lugar se encuentran las representaciones ideológicas en casi la mitad de profesores del SUA *De la casa* mediadas por el ámbito institucional, en poco más de una tercera parte de profesores de AS *En transición* y las mediaciones que en ellas influyen son las del campo sociocultural; por último, este tipo de representaciones están en una cuarta parte de los profesores del SE *Los inmigrantes*, mediadas por el contexto institucional. Por ello, y tal vez con miras a desempeñar eficazmente su tarea docente, estos profesores han concebido un perfil de profesor apegado a sus propias valoraciones basadas en el esfuerzo por lograr una superación profesional, responsabilizándose por su trabajo docente y su compromiso ante la institución y en segundo término interesados por los problemas sociales del alumno, estimando que quienes no concuerdan con ellos en tales valoraciones no deben considerarse como “buenos profesores” o como “buenos

estudiantes” si éstos no muestran capacidad de crítica o sentido del compromiso con sus estudios.

En tercer lugar se ubican las representaciones de tipo pragmático entre los profesores del SUA *En transición*, mediadas por el ámbito profesional y en una quinta parte de los docentes del SE *En transición* mediadas principalmente, por el ámbito de la relación maestro-alumno.

Este tipo de representaciones hacen sensible a los profesores al apego a la institución educativa, generado por las conductas habitualizadas que se han llevado a cabo prioritariamente en el contexto de su práctica docente y en segundo lugar durante su relación con el alumno. Por ello los profesores con representaciones de tipo pragmático suelen defender abiertamente el prestigio de la UNAM cuando ésta se ve amenazada por problemas políticos o económicos, o aplazando los conflictos personales de los alumnos, procurando no involucrarse demasiado en ellos en aras, tal vez, de llevar a cabo una enseñanza eficiente.

En cuarto lugar se ubican las representaciones vinculadas a la profesión presentes en una décima parte de profesores del SE *En Transición*, mediadas por el ámbito institucional, y en los profesores del SUA *En Transición* mediadas por el contexto de la relación maestro-alumno, y en una cuarta parte de los docentes del SE *Los inmigrantes*, influidas por el contexto sociocultural. Estos docentes, probablemente con el afán de llevar a cabo eficazmente su práctica docente, toman distancia ante los problemas sociales del alumno, atendiendo prioritariamente lo estrictamente académico.

En quinto lugar se detectaron las representaciones dogmáticas y rituales. Ambos tipo de representación tienen una incidencia escasamente relevante entre los profesores de la carrera de Pedagogía de la FFyL de la UNAM: tanto las dogmáticas como las rituales están presentes solamente en una décima parte de los profesores del SE *De la casa*; las dogmáticas mediadas por el campo sociocultural y las rituales por el campo profesional; las representaciones dogmáticas se detectaron en los profesores del SE *Los inmigrantes* en menos de la décima parte de ellos e influidas por las mediaciones del campo sociocultural y las dogmáticas igualmente, en menos

de la décima parte de los docentes del SUA *En transición* mediadas por el contexto institucional.

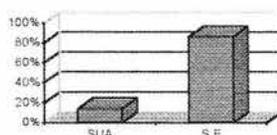
Estas representaciones solamente se han expresado a través de la imagen que los profesores tienen de su salón o de su práctica docente.

Resulta pertinente reiterar que las representaciones sociales de los sujetos están estrechamente ligadas no solamente a las experiencias que surgen en la vida profesional y personal de los individuos; sino también llevan implícito las huellas del tiempo y del espacio social y cultural en el que se han construido, y aún más, las representaciones sociales tienen que ver con las condiciones biológicas y afectivas propias de todo individuo.

## ANEXO A. CARACTERIZACIÓN DEL PROFESORADO.

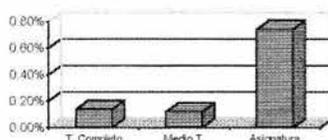
La licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se imparte bajo dos modalidades de enseñanza: el Sistema Escolarizado y el Sistema Abierto. El primero es la modalidad de estudio tradicional; se asiste a clases con regularidad y generalmente, acuden estudiantes que pueden dedicar la mayor parte del tiempo a sus estudios; en cambio, el Sistema Universidad Abierta o Sistema Abierto, ha sido diseñado para personas que por diversas circunstancias no pudieron concluir sus estudios universitarios o desean cursar una segunda carrera sin tener como registro la presencia regular en un salón de clase. En la primera modalidad el vínculo profesor-alumno es estrecho, en tanto que éste juega un rol protagónico en la clase, es él quien principalmente interpreta el contenido de los textos para transmitirlo a los alumnos; el proceso de aprendizaje del alumno es estimulado prioritariamente por el docente, siendo ésta la característica principal de la modalidad del Sistema Escolarizado. La segunda modalidad es en el alumno en quien recae la mayor parte de la responsabilidad de su aprendizaje ya que él es quien tiene la tarea de analizar, comprender, interpretar y exponer el contenido de los temas, adjudicándole al docente sólo la tarea de orientarlo.

La planta docente de la licenciatura en Pedagogía está compuesta por 179 profesores, procedentes de diversas disciplinas como psicólogos, historiadores, abogados, sociólogos, pedagogos, filósofos y otros. Del total de maestros, 14% imparten materias en el Sistema Universidad Abierta, y el 86% en el Sistema Escolarizado.



El total de profesores de la licenciatura en Pedagogía se ha dividido en tres grupos: profesores que solamente imparten alguna o algunas asignaturas únicamente en el Sistema Escolarizado (SE), los maestros que se desempeñan exclusivamente en el Sistema Abierto (SUA) y los docentes que forman parte de Ambos Sistemas (AS).

En cada uno de estos grupos se distinguen tres tipos por su filiación en la institución (tipo de contrato): los de Tiempo Completo, donde se incluyen profesores que han obtenido la definitividad por parte de la institución; los profesores de Medio Tiempo, quienes tienen definitividad sólo en alguna o algunas materias, y los profesores de Asignatura sin definitividad en ninguna materia, siendo éstos los de mayor presencia en la carrera.



En la caracterización del profesorado que se presenta a continuación se toman en consideración los siguientes ángulos: La formación disciplinaria de los profesores es diversa, predominando la Pedagogía, Psicología, Historia y Sociología. Su nivel de estudios alcanzado varía entre: licenciatura, maestría o doctorado; así como el número de materias que cada uno imparte. Las materias impartidas por el tipo de contenido son: metodológicas, de aplicación y teóricas; las metodológicas se refieren a las asignaturas cuyo contenido aborda explícitamente métodos o aspectos de la investigación educativa como los Seminarios de Tesis o Metodología de la Investigación; las de aplicación engloban las materias cuyo contenido está referido a la práctica educativa como la didáctica, orientación educativa, la psicopatología del escolar, legislación educativa, prácticas escolares, y las materias teóricas son asignaturas cuyo contenido trata las diversas propuestas teóricas provenientes de otros campos disciplinarios como la psicología, la filosofía, la sociología y los análisis de la historia de la educación y la política educativa. La antigüedad del docente en la Facultad de Filosofía y Letras es otro de los rasgos considerados para esta caracterización.

#### SISTEMA ESCOLARIZADO (SE).

La planta docente de la licenciatura en Pedagogía del Sistema Escolarizado está formada por 154 profesores provenientes de diversas disciplinas en orden de mayor a menor número: pedagogos, psicólogos, historiadores, sociólogos y en

menor escala, docentes procedentes de otras áreas como Filosofía, Derecho, Contaduría, Ciencias de la Comunicación, Economía, Geografía, etcétera.

a) Formación disciplinaria de los profesores. En el SE se encontró que los pedagogos de asignatura representan el grupo más numeroso de la planta docente (44%) y el más pequeño es el de los historiadores de Asignatura; tan sólo el 11% de los profesores de Tiempo Completo son pedagogos, el 01% son psicólogos. De los profesores de Medio Tiempo, el 05% son pedagogos, el 02% son sociólogos y el 01% son psicólogos. De los de Asignatura el 44% son pedagogos, el 17% son de otras disciplinas, el 10% psicólogos, el 05% sociólogos y el 04% historiadores.

En este rubro destaca el hecho de que en cada una de las clasificaciones que indican la filiación con la institución de los profesores (Tiempo Completo, Medio Tiempo y Asignatura) los pedagogos representan el porcentaje más alto: Profesores de Tiempo Completo 11%, de Medio Tiempo 05% y de Asignatura 44%.

SISTEMA ESCOLARIZADO 2003 FORMACIÓN DISCIPLINARIA						
	PSICOLOGÍA	HISTORIA	SOCIOLOGÍA	PEDAGOGÍA	OTROS.	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	01%	0%	0%	11%	0%	12%
MEDIO TIEMPO	01%	0%	02%	05%	0%	08%
ASIGNATURA	10%	04%	05%	44%	17%	80%
TOTAL	12%	04%	07%	60%	17%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de la Sría Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

b) Nivel de estudios alcanzado. En este apartado encontramos que la mayoría de los docentes con Tiempo Completo tienen maestría (07%), quienes tienen doctorado representan un 04% y con licenciatura un 02%. Los profesores de Medio Tiempo, el mayor número de ellos tiene licenciatura (08%) y los de maestría y doctorado, cada uno apenas alcanza un 01%. Los maestros de Asignatura quienes tienen licenciatura figuran como el grupo

mayoritario, representando el 49%, les siguen quienes tienen maestría con un 16%, seguidos por los profesores con doctorado con un 12%.

Resumiendo, en este rubro se aprecia que los profesores con licenciatura es el grupo mayoritario, ubicándose entre los docentes de Asignatura; entre los de Tiempo Completo el grupo mayor tiene maestría y los de Medio Tiempo licenciatura con el 08%.

SISTEMA ESCOLARIZADO 2003 NIVEL DE ESTUDIOS				
	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	02%	07%	04%	13%
MEDIO TIEMPO	08%	01%	01%	10%
ASIGNATURA	49%	16%	12%	77%
TOTAL	59%	24%	17%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

c) Número de materias. Se hizo una clasificación con base en el número de asignaturas que cada uno de ellos imparte: de una a dos, de tres a cinco y de seis o más. Se encontró que el 10% de los docentes de Tiempo Completo imparten de una a dos materias, el 05% de ellos, de tres a cinco asignaturas y sólo un 04 % de profesores tienen a su cargo seis materias o más. Los maestros de Medio tiempo el 06% están a cargo de tres a cinco asignaturas, el 04% imparten de seis materias o más y el 01 % de ellos imparten de una a dos materias. El 37% de los maestros de Asignatura imparten de una a dos materias, el 22% de tres a cinco y el 11%, de seis o más asignaturas.

En este renglón se distingue: los profesores de Tiempo Completo, la mayoría de ellos (10%) imparte de una a dos asignaturas. Los de Medio Tiempo, el porcentaje más alto de ellos (06%) está a cargo de tres a cinco y los de Asignatura la mayoría (37%) atiende de una a dos materias.

SISTEMA . ESCOLARIZADO 2003 NÚM. DE MATERIAS				
	1-2	3-5	6 ó +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	10%	05%	04%	19%
MEDIO TIEMPO	01%	06%	04%	11%
ASIGNATURA	37%	22%	11%	70%
TOTAL	48%	33%	19%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

d) Tipo de materias. En este renglón se encontró que en el grupo de profesores de Tiempo Completo el 08% maneja asignaturas teóricas, el 04% abordan aspectos metodológicos y el 03% de aplicación ; los maestros de Medio Tiempo el 06% teóricas el 05%, tienen a su cargo asignaturas de aplicación y el 03% tiene asignaturas metodológicas; en cuanto a los profesores de Asignatura el 36% teóricas, 23% imparten materias metodológicas y el 12% de aplicación.

SISTEMA ESCOLARIZADO 2003 TIPO DE MATERIAS				
	METODOLÓGICA	APLICACIÓN	TEÓRICAS	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	04%	03%	08%	15%
MEDIO TIEMPO	03%	05%	06%	14%
ASIGNATURA	23%	12%	36%	71%
TOTAL	30%	20%	50%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de la Coordinación del Colegio de Pedagogía y el Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

En cuanto al tipo de materias, las de tipo teórico (50%) son las que se imparte principalmente: el 36% entre los profesores de Asignatura, el 08% entre los Tiempo Completo y el 06% con los de Medio Tiempo.

e) Antigüedad. Entre los profesores de Tiempo Completo se encontró que el 06% tiene 24 ó más años y el 05% de 6 a 11 años de servicio en la

FFyL; entre los docentes de Medio Tiempo, el 05% tiene entre 12 a 17 años, el 04% tiene 24 años o más de antigüedad y el 02% de 18 a 23; y entre los profesores de Asignatura un 30% tiene entre 12 a 17 años, el 16% tiene entre 6 a 11 años, el 14% de 18 a 23, el 12% tiene 24 años o más y el 06% de ellos tiene una antigüedad entre 0 a 5 años de servicio en la Facultad.

SISTEMA ESCOLARIZADO. 2003 ANTIGÜEDAD						
FILIACIÓN \ AÑOS	0-5	6-11	12-17	18-23	24 ó +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	0%	05%	0%	0%	06%	11%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	05%	02%	04%	11%
ASIGNATURA	06%	16%	30%	14%	12%	78%
TOTAL	06%	21%	35%	16%	22%	100%

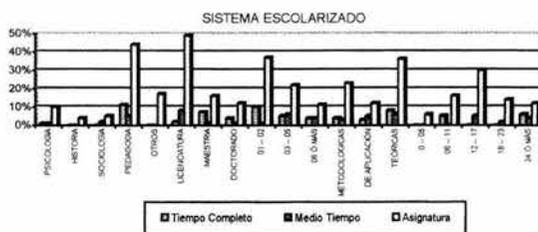
Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de la Coordinación del Colegio de Pedagogía y el Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

En este rubro se aprecia que entre los profesores de Tiempo Completo, la mayoría (06%) tiene una antigüedad de 24 años o más. Entre los de Medio Tiempo (05%) entre 12 a 17 y entre los de Asignatura el mayor porcentaje 30% de ellos tiene también una antigüedad entre 12 a 17 años.

La caracterización efectuada con base en algunos rasgos del perfil académico de los profesores del Sistema Escolarizado nos permite avanzar las siguientes apreciaciones:

La planta docente de este sistema la forman principalmente profesores de asignatura, la especialidad que predomina es la de pedagogos con un 44% seguida de psicólogos con el 10%. El nivel de estudios más generalizado es la licenciatura con el 49%, el siguiente es el de maestría con un 16% y el 12% doctorado. El 37% imparte de 1 a 2 materias y el 22% de 3 a 5. El 36% de docentes de Asignatura imparten asignaturas de tipo teórico y el 23% de tipo metodológico. En síntesis, en este Sistema predominan los profesores de Asignatura la mayoría de ellos con licenciatura; los profesores de Tiempo Completo y Medio Tiempo son

principalmente pedagogos, pero el mayor número de ellos se ubican en los profesores de Asignatura; el grupo más numeroso en cuanto a su antigüedad, esta entre los profesores de Asignatura con 12 a 17 años de servicio (30%), le siguen los docentes con Tiempo Completo (06%) con 24 años o más y los de Medio Tiempo (05%) con antigüedad entre 12 a 17 años.



## SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (SUA).

La planta docente de este sistema está compuesta por 24 profesores. De este grupo 16 atienden alumnos solamente en este sistema y los 8 restantes, en AS.

a) Formación Disciplinaria. En la formación disciplinaria de los docentes de este sistema de enseñanza continúa destacándose el hecho de que entre los maestros de Tiempo Completo el 13% son pedagogos, y un 06% son psicólogos, y en los de Medio Tiempo el 06% son pedagogos e igual porcentaje (06%) son de otras disciplinas, y en los de Asignatura encontramos que un 32% son pedagogos, el 19% son de otras disciplinas e igual porcentaje (06%) psicólogos, historiadores y sociólogos.

En este sistema de enseñanza destacan los pedagogos por ser los más numerosos de la planta docente. Los profesores de Asignatura predominan con 32%, los de Tiempo Completo con 13%, y los de Medio Tiempo con 12%

F. DISCIPLINARIA FILIACIÓN	PSICOLOGÍA	HISTORIA	SOCIOLOGÍA	PEDAGOGÍA	OTROS	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	06%	0%	0%	13%	0%	19%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	06%	06%	12%
ASIGNATURA	06%	06%	06%	32%	19%	69%
TOTAL	12%	06%	06%	57	19%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de la Sría Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

b) Nivel de Estudios. En este nivel el porcentaje más alto vuelve a caer entre los profesores de Asignatura: el 75% tiene licenciatura; entre los de Tiempo Completo el 13% tiene maestría y en los de Medio Tiempo el 06%, licenciatura. El nivel de estudios entre la mayoría de profesores (81%) es la licenciatura: el 75% está entre los profesores de Asignatura y el 06% restante entre los docentes de Medio Tiempo. Entre los profesores de Tiempo Completo el nivel de estudios que predomina es la maestría con el 13%.

SISTEMA ABIERTO 2003. NIVEL DE ESTUDIOS				
	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	06%	13%	0%	19%
MEDIO TIEMPO	06%	0%	0%	06%
ASIGNATURA	75%	0%	0%	75%
TOTAL	87%	13%	0%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos la Sría Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

c) **Número de Materias.** Entre los profesores de Asignatura el 50% imparten 6 ó más materias; los de Tiempo Completo la mayoría de ellos (10%) imparten de 1 a 2 materias, y el 03% de 3 a 5; los maestros de Medio Tiempo el 06% atienden de 6 ó más materias.

En este apartado se destaca el hecho de que los maestros de asignatura y de Medio Tiempo (56%) atienden el mayor número de materias ( 6 ó más): 50% de los profesores de Asignatura y el 6% de Medio Tiempo, en contraste con los de Tiempo Completo que sólo el 10% de ellos atiende únicamente de 1 a 2.

SISTEMA ABIERTO. (SUA) 2003 NUM. DE MATERIAS				
	1-2	3-5	6, +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	10%	03%	06%	19%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	06%	06%
ASIGNATURA	09%	16%	50%	75%
TOTAL	19%	19%	62%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sría. Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

d) **Tipo de Materias.** En el rango de profesores de Asignatura, el 31% imparten asignaturas teóricas y encontramos equilibrio entre las asignaturas de tipo metodológico y las de aplicación con el 13% en cada una de ellas; en los de Tiempo Completo, el 19% teóricas y el 12% imparte asignaturas de tipo metodológico; y entre los docentes con Medio Tiempo encontramos que el 06% imparten materias de tipo metodológico y con igual porcentaje imparte teóricas.

En este rango la mayor parte de profesores (56%) imparte asignaturas teóricas: el 19% de profesores de Tiempo Completo, el 06% de docentes de Medio Tiempo y los profesores de Asignatura, el 31%. aunque en este renglón también el 06% de profesores de Medio Tiempo imparte asignaturas de tipo metodológico;

SISTEMA ABIERTO (SUA) 2003 TIPO DE MATERIAS				
	METODOLÓGICAS	APLICACIÓN	TEÓRICAS	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	12%	0%	19%	31%
MEDIO TIEMPO	06%	0%	06%	12%
ASIGNATURA	13%	13%	31%	57%
TOTAL	31%	13%	56%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos la Sria. Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

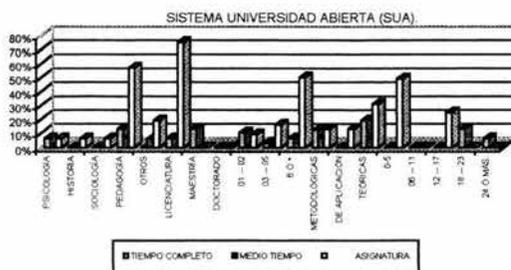
e) **Antigüedad.** Entre los profesores del SUA los docentes de Asignatura, el 44% de ellos tiene entre 0 y 5, un 19% entre 6 a 11, el 12% entre 12 y 17 años de antigüedad; los de Tiempo Completo, el 13% tiene entre 18 y 23 años, y el 06% tienen 24 años o más de servicio; entre los maestros de Medio Tiempo el 06% tiene 24 ó más años de antigüedad.

En resumen en este rubro, la mayoría de los profesores de Asignatura (75%) tiene el menor número de años de antigüedad: 44% entre 0 a 5 años, el 19% entre 6 a 11 y 11% 12 entre 12 a 17 años, mientras que los profesores de Tiempo Completo se ubican en el lado opuesto: el 13% tiene entre 18 a 23 y el 06%, 24 años o más de servicio.

SISTEMA ABIERTO (SUA) 2003 ANTIGÜEDAD						
	0-5	6-11	12-17	18-23+	24 o +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	0%	0%	0%	13%	06%	19%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	0%	06%	06%
ASIGNATURA	44%	19%	12%	0%	0%	75%
TOTALES	44%	19%	12%	13%	12%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

Podemos concluir que la planta docente del Sistema Universidad Abierta está compuesta predominantemente (57%) por pedagogos: 32% con profesores de Asignatura, 13% con docentes de Tiempo Completo y con profesores de Medio Tiempo con un 06%. La mayoría de los docentes son pedagogos con licenciatura (87%): profesores de Asignatura 75%, de Medio Tiempo 06% y de Tiempo Completo 06%; imparten mayoritariamente (62%) de 6 materias o más: los de Asignatura 50%, de Medio Tiempo 06% y de Tiempo Completo 06%; siendo las de tipo teórico (56%) las que predominan: 31% de profesores de Asignatura, 19% de Tiempo Completo y el 06% de Medio Tiempo; y la mayoría (63%) son profesores de Asignatura, cuya antigüedad oscila entre los 0 a 17 años: 44% entre 0 a 5, 19% entre 6 a 11 y 12% entre 12 a 17; mientras que entre los profesores de Tiempo Completo y Medio Tiempo están quienes tienen mayor antigüedad: 13% tienen entre 18 a 23 años, 06% de Tiempo Completo tienen 24 años o más e igual porcentaje (06%) de Medio Tiempo, también 24 años o más de antigüedad:



## AMBOS SISTEMAS (AS).

Dentro de la planta docente del SUA, ocho profesores colaboran en AS de enseñanza (SE y SUA) estos docentes tienen las siguientes características:

**Formación Disciplinaria.** Entre los profesores de Tiempo completo encontramos que el 25% de ellos son pedagogos.

En este grupo no hay profesores de Medio Tiempo.

Entre los profesores de Asignatura el 37% son pedagogos, el 14% son psicólogos, el mismo porcentaje (14%) son de otras disciplinas y el 10% son sociólogos.

En este grupo de profesores destaca el que también -como entre los profesores del SE y del SUA- la mayoría (62%) son pedagogos: entre los de Tiempo Completo con un 25%; y entre los de Asignatura con el 37%.

AS. 2003. FORMACIÓN DISCIPLINARIA.						
	PSICOLOGIA	HISTORIA	SOCIOLOGIA	PEDAGOGIA	OTROS	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	25 %
MEDIO TIEMPO	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
ASIGNATURA	14 %	0 %	10 %	37 %	14 %	75 %
TOTAL	14 %	0 %	10 %	62 %	14 %	100 %

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en el archivo de Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

a) **Nivel de Estudios.** Entre los profesores de Tiempo Completo, encontramos que 25% de ellos tiene maestría; y entre los de Asignatura 38% de ellos tiene licenciatura, un 25% maestría y el resto: 12%, tiene doctorado.

Por tanto, en AS los docentes tienen principalmente maestría (50%): 25% los de Tiempo Completo y 25% los de Asignatura.

AS. NIVEL DE ESTUDIOS				
	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	0%	25%	0%	25%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	0%
ASIGNATURA	38%	25%	12%	75%
TOTAL	38%	50%	12%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y el Depto. del Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

b) Núm. de Materias. el 37% de profesores de Asignatura tiene de 6 ó más materias. El 25% imparte de 1 a 2 materias y el 12% de 3 a 5. Entre los maestros de Tiempo Completo el 25% atiende de 1 a 2 materias.

En resumen, en este rubro se encontró que el mayor porcentaje (75%) de profesores de Asignatura son quienes atienden más materias y los de Tiempo Completo atienden menos: el 25% sólo de 1 a 2 asignaturas.

AS. NÚM. DE MATERIAS.				
	1-2	3-5	6- +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	25%	0%	0%	25%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	0%
ASIGNATURA	25%	12%	37%	75%
TOTAL	50%	13%	37%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

c) Tipo de Materias. Entre los profesores de Asignatura, el 25% imparte asignaturas teóricas, un 13% metodológicas y 12% de profesores atiende asignaturas de aplicación; entre los maestros de Tiempo Completo el 13% imparte materias de tipo metodológico, un 12% de las denominadas de aplicación y el 25% teóricas.

En este rango las materias que mayoritariamente se imparten son las de tipo teórico (50%) y las menos son de aplicación (24%)

AS. TIPO DE MATERIAS.				
	METODOLÓGICAS	APLICACIÓN	TEÓRICAS	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	13%	12%	25%	50%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	0%
ASIGNATURA	13%	12%	25%	50
TOTAL	26%	24%	50%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sria Académica de la Coordinación del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

e) Antigüedad. Entre los profesores de AS encontramos que entre los profesores de Asignatura, el 49% tiene una antigüedad entre 0 y 5, un 25% tienen entre 12 a 17 años de laborar en la FFyL y entre los de Tiempo Completo el 13% de ellos tienen una antigüedad entre 18 y 23 años y 13% con 24 años ó más de antigüedad.

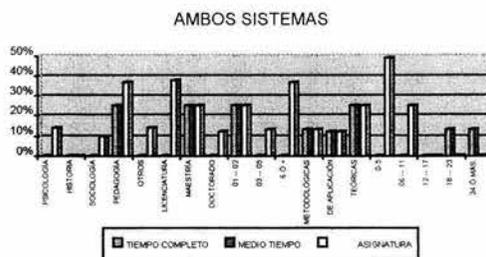
En lo que respecta a este rubro destaca el hecho que la mayoría de profesores de Asignatura (49%) tienen una antigüedad que oscila entre 0 a 11 años, mientras que entre los de Tiempo Completo, el 26% tiene de 18 a 24 años o más de antigüedad.

AS ANTIGÜEDAD						
FILIACIÓN \ AÑOS	0-5	6-11	12-17	18-23	24 ó +	TOTAL
TIEMPO COMPLETO	0%	0%	0%	13%	13%	26%
MEDIO TIEMPO	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ASIGNATURA	49%	25%	0%	0%	0%	74%
TOTAL	49%	25%	0%	13%	13%	100%

Fuente: Información organizada a partir de los datos obtenidos en la Sria Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. (2003).

En resumen, la característica de este grupo de profesores que colabora en AS es que la mayoría de ellos son pedagogos con maestría, el principal tipo de materias que imparten son las teóricas, los profesores de Tiempo Completo

atienden de 1 a 2 materias y los de Asignatura de 6 ó más. La mayor parte de los profesores de Asignatura (74%) tienen una antigüedad que oscila entre 0 a 11 años, mientras que entre los de Tiempo Completo, el 26%, tiene entre 18 a 24 años o más de servicio en la FFyL.



## ANEXO B. MUESTREO ALEATORIO ESTRATIFICADO. FUNDAMENTACIÓN Y RESOLUCIÓN

Para el tratamiento de la *población* o *universo estadístico*<sup>29</sup> se consideró pertinente el establecimiento de un muestreo aleatorio estratificado, entendiendo por muestreo el proceso mediante el cual *se toma información sólo de una parte de los elementos de la población estadística* (Pérez, 2000: 21), debido a la imposibilidad que representaría obtener información de todos los elementos que forman parte de la población por los costos económicos y de tiempo.

Pérez (ibid) señala que la muestra es *un subconjunto lo más representativo posible de una población*, destacando que la población global que se desea investigar se denomina *población objetivo*.

En el caso de la presente investigación, la imposibilidad de estudiar toda la población objetivo radica, además de los costos económicos y de tiempo que supone, que existen problemas que impiden obtener información confiable debido a diversos factores: errores en la fuente secundaria de información<sup>30</sup> de algunos de sus elementos<sup>31</sup>, negativas de algunos sujetos para someterse a entrevistas<sup>32</sup>, la dificultad para localizarlos<sup>33</sup> o bien a *errores en los instrumentos de medida de la característica que se estudia en los sujetos de la población* (ibid). Así, la población objetivo tiende a sufrir una delimitación mayor al momento de obtener la información de los sujetos, dando lugar al concepto de *población investigada*, es decir, a la población que realmente es objeto de estudio. Más adelante haremos algunas precisiones adicionales al respecto.

Cochran (1998:125) señala 4 razones primordiales que fundamentan la viabilidad de un muestreo aleatorio estratificado:

1.- Cuando los datos deben tener una precisión conocida en algunas subdivisiones de la población.

<sup>29</sup> Conjunto de elementos sobre los que se toma información. PÉREZ, CÉSAR. (2000). *Técnicas de muestreo estadístico*. p. 21

<sup>30</sup> Listados proporcionados por la Sria. Académica del Colegio de Pedagogía y del Depto. de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras, (2003)

<sup>31</sup> Docentes no contratados durante el periodo en el que se aplica la entrevista.

<sup>32</sup> Negativas a causa de compromisos académicos contraídos con anterioridad, como año sabático o por incapacidad de salud.

<sup>33</sup> Docentes que modifican la asignación inicial de aula.

2.-Por conveniencia administrativa cuando existe la necesidad de que cada una de las instancias pertenecientes a una entidad investigadora, deban encargarse de una parte de la población.

3.- Cuando por las características de la población hay marcadas diferencias en cada una de sus partes, por lo que se hace necesario colocar a cada una de ellas en estratos diferentes.

4.- El muestreo aleatorio estratificado da la posibilidad de una ganancia en la precisión de las estimaciones de características de la población total.

Estos elementos permiten la *división de una población heterogénea en subpoblaciones, en las que cada una es internamente homogénea(...)* Si cada estrato es homogéneo en cuanto a que las medidas varíen ligeramente de una unidad a otra, una estimación precisa de cualquier media de estrato se puede obtener a partir de una pequeña muestra en dicho estrato. Posteriormente podrán combinarse estas estimaciones en una estimación precisa para toda la población. (ibid: 126)

Para Hernández (1996: 217), la muestra probabilística estratificada se utiliza cuando es necesario estratificar la muestra *en relación a estratos o categorías que se presentan en la población y que además estos estratos o categorías son relevantes para los objetivos del estudio (...)* se divide a la población en subpoblaciones o estratos y se selecciona una muestra para cada estrato, lo cual implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato...

Raúl Rojas Soriano (1995: 167-168) señala que el principio básico en el que se apoya este tipo de muestreo es dividir la población en estratos con la finalidad de obtener representatividad de los distintos subgrupos o estratos que componen la población y hacer comparaciones entre ellos. En cada estrato se selecciona una muestra, cuya suma representa la muestra total.

Rojas también señala que la estratificación debe basarse en el criterio de observar que existan las mayores diferencias posibles entre los estratos pero dentro de los mismos la menor discrepancia.

Para el reparto del tamaño de la muestra en los diferentes estratos o subpoblaciones, Cabalgante (2003: 4) destaca dos criterios: a) la *afijación igual*, que consiste en que todos los estratos tengan el mismo número de elementos en la muestra y b) la *afijación proporcional*: se refiere a que cada estrato debe tener un número de elementos en la muestra que sea proporcional a su tamaño; esto se logra *dividiendo el tamaño de la muestra entre el tamaño de la población y multiplicando por el tamaño de cada estrato...*

Las características del muestreo aleatorio estratificado que señalan los autores mencionados, abren la posibilidad del uso de este tipo de muestreo en esta investigación, en tanto que interesa obtener una muestra representativa de la población de docentes en la carrera de Pedagogía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Para ello, se definen diferentes subpoblaciones de acuerdo con la modalidad de estudio a la que pertenecen los profesores, eligiendo para el reparto de los elementos de cada estrato, el criterio de *afijación proporcional* arriba señalado.

Para la determinación de la muestra se retomaron las características de los docentes que conforman la población o universo (179 docentes) - expuestas en el Anexo A-: 1) Modalidad de enseñanza en la que se desempeña: Sistema Escolarizado (SE) Sistema Abierto (SUA), y aquellos profesores que atiendan en ambas modalidades de estudio: (AS); 2) Formación disciplinaria del profesor: Psicología, Historia, Sociología, Pedagogía, Filosofía y Otros: maestros que provienen de otras disciplinas, destacan: Contaduría, Biología, Derecho, Arquitectura, Medicina, Antropología; 3) Nivel de especialización alcanzado por el docente con niveles de formación que van de la licenciatura hasta el doctorado; 4) Antigüedad dentro de la FFyL de la UNAM, la cual oscila entre diferentes rangos: de 0-5, 6-11, 12 años o más; 5) Número de materias que imparte: de 1-2, 3-5, 6 asignaturas o más; 6) Tipo de materias que el maestro imparte por el contenido de éstas: metodológicas, de aplicación y teóricas; 7) Afiliación o tipo de contratación que tiene con la institución: Tiempo Completo, Medio Tiempo y Asignatura.

## ESPECIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETIVO.

Para la elección de la *población objetivo* se tomó en cuenta a todos los profesores de la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ya que por su trayectoria docente y por la incidencia de mediaciones derivadas de su entorno sociocultural, son poseedores de un referente cognitivo en el que los macro y microprocesos han condensado en ellos una riqueza de contenidos de significación que los hace depositarios de las características propias de la comunidad docente y por ende, de la institución educativa.

Hablar de representación social alude a los símbolos y signos culturales que el entorno del profesor le provee como elementos subjetivos con los que construye su pensamiento para materializarlo en la práctica docente y en su relación con el alumno. Las representaciones sociales también se refieren a un proceso en permanente construcción, producto del carácter dinámico del pensamiento humano puesto que el profesor reelabora los contenidos de significación emanados culturalmente, elementos que le permiten reconstruir sus representaciones, su comportamiento y con ello, sus relaciones sociales.

Se detectan en esta población tipo las condiciones bajo las cuales en las relaciones del profesor con el alumno, predominan formas de representación con diversos referentes de significado: pragmático, ideológico, vinculadas con la personalidad, vinculadas con la profesión, dogmáticas y rituales. Sin embargo, también fue posible detectar, en el profesor aunque en menor medida, un cambio de actitud debido a que en el proceso, sus referentes de significación pudieron orientarse hacia formas de representación abiertas a nuevas posibilidades de resolución, trascendiendo las formas estrictamente pragmáticas, ideológicas, vinculadas con la profesión, con la personalidad, dogmáticas y rituales.

Con base en los resultados de una entrevista expresamente diseñada bajo esta óptica, fue posible configurar el universo de representaciones sociales, representaciones que contienen los símbolos y signos culturales que el entorno del profesor le provee como elementos subjetivos, con los que él construye su pensamiento para materializarlo en la práctica docente y en su relación con el

alumno. Asimismo, este universo de representaciones hace referencia al proceso permanente de construcción al que se ve sujeto el carácter dinámico del pensamiento humano; el profesor reelabora los contenidos de significación emanados de la cultura, permitiéndose reconstruir sus representaciones, su comportamiento y con ello, sus relaciones sociales.

## ESPECIFICACIÓN DE SUB-POBLACIONES Y ESTRATOS.

Las ventajas de la aplicación del muestreo estratificado en esta investigación tienen como fundamento:

Primero, la peculiaridad de la población. Ésta se compone de grupos cuyos elementos poseen características distintas que los hacen conformar un universo marcadamente heterogéneo, destacándose como una de las principales diferencias, que sus miembros colaboran en modalidades de enseñanza distintas, cuyas particularidades guardan al interior cierta homogeneidad.

Segundo, la interferencia de problemas de índole tanto administrativo como académico-personal. Los administrativos se refieren al hecho de que existen profesores que pueden no estar contratados en el semestre en el que se realice el levantamiento de datos y los académico-personales que tienen que ver con los compromisos académicos o personales contraídos por los sujetos con anterioridad que no les permiten atender la aplicación de la entrevista.

La población de docentes quedó conformada por tres grupos o subpoblaciones que tienen que ver con los docentes que participan en las distintas modalidades de estudio que se imparten en la facultad:

Subpoblación 1 SE: Profesores que pertenecen sólo al Sistema Escolarizado.

Subpoblación 2 SUA: Profesores que imparten asignaturas sólo en el Sistema Universidad Abierta.

Subpoblación 3 AS: grupo de docentes que colaboran en las dos modalidades de estudio.

Cada subpoblación se dividió en tres estratos, cada uno de ellos agrupa a los sujetos con características homogéneas y que responden a las siguientes consideraciones:

A) Profesores cuya formación disciplinaria es diversa, su filiación institucional es sólida, su proceso de socialización secundaria es relevante en la medida que ha transcurrido un lapso importante de su experiencia dentro de la institución, lo que muestra un alto grado de socialización secundaria con respecto a su identificación con la institución educativa y con determinados referentes de significado que se harán evidentes en el contenido de sus representaciones. En el caso de estos individuos es posible distinguir, quienes mantienen además un contacto con pocos grupos, y con diversidad de tipos de contenido, de aprendizaje, metodológico, de aplicación y/ o teórico.

B) Docentes con una formación disciplinaria diversa, su nivel de estudios es igualmente diverso. La principal característica de estos docentes es que su filiación con la institución no es estable; su proceso de socialización secundaria dentro de la institución es variable, socialización que se ve reflejada en sus representaciones sociales y en el sentido que dan a su práctica y a la relación con el alumno; los docentes ubicados en este estrato tienen contacto con pocos grupos e imparten materias con diversidad de contenidos que pueden ser metodológicos, de aplicación y/o teóricos.

C) Docentes cuya formación disciplinaria no corresponde a las disciplinas que conforman el currículo de la carrera de pedagogía, su nivel de especialidad es diverso: tienen doctorado, maestría o licenciatura; su proceso de socialización secundaria dentro de la institución en algunos es importante, mientras que en otros no lo es; su relación maestro-alumno se establece con diversidad de grupos e imparten asignaturas con variados tipos de contenido.

#### SUB-POBLACIÓN 1. SISTEMA ESCOLARIZADO (SE). ESTRATO A. *DE LA CASA*

Quienes coincidieron con este estrato fueron 56 profesores con una formación disciplinaria en la que predomina la Pedagogía: 40 profesores son pedagogos, 8 son psicólogos, 5 filósofos, 2 sociólogos y solamente 1 historiador;

el nivel de especialidad de estos profesores es diverso: 14 de ellos tienen doctorado, 17 tienen maestría y 25 tienen licenciatura; la filiación sólida de estos docentes en la institución es su principal característica, ya que están contratados como profesores de Tiempo completo o de Medio tiempo, el proceso de socialización de estos docentes es principalmente significativa: 53 profesores tienen una antigüedad que fluctúa entre los 13 a 43 años, solamente 3 de ellos tienen entre 7 y 9 años, el contacto con sus alumnos en algunos profesores es frecuente, mientras que en otros no lo es: 46 profesores atienden entre 1 y 2 materias, 6 imparten 3 materias y solamente 1 de ellos está a cargo de 4 materias, cuyo tipo de contenido es diverso: metodológico, de aplicación y teórico.

#### ESTRATO B. *EN TRANSICIÓN.*

Dentro de este rubro coinciden 86 profesores con una formación disciplinaria diversa: 55 profesores son pedagogos, 13 son psicólogos, 9 son filósofos, 5 son sociólogos y 4 historiadores; estos profesores tienen mayoritariamente, licenciatura: 59 de ellos son licenciados, 17 tienen maestría y 10 tienen doctorado; la filiación en la institución de estos profesores no es estable, en tanto que están contratados como maestros de asignatura, su grado de socialización secundaria en la institución es variable: 51 profesores tiene 12 años o más de antigüedad, 20 entre 1 y 5 años; y 17 tiene entre 6 y 11 años; estos profesores en su mayoría, no tienen un contacto frecuente con los alumnos: 83 de ellos atiende entre 1 y 2 materias y sólo 3 maestros atiende entre 3 y 5 grupos; el tipo de contenido de estas asignaturas es diverso: metodológico, de aplicación y/o teórico.

#### ESTRATO C. *LOS INMIGRANTES*

Los profesores ubicados en este estrato son 12, su formación disciplinaria no corresponde a las que conforman el currículo de la carrera de pedagogía: 2 son médicos, 2 son abogados, 1 arquitecto, 1 ingeniero, 1 periodista, 1 maestro en artes visuales, 1 antropólogo, 1 contador público, 1 pintor y 1 actuario; la filiación de estos docentes es variable, ya que 8 de

ellos están contratados como profesores de Asignatura y 3 son profesores de Tiempo completo, sólo 1 de ellos es profesor de Medio tiempo; su grado de socialización secundaria también es variable: 8 de ellos tiene más de 12 años de colaborar con la institución, y 4 de tiene entre 2 y 6 años de antigüedad; estos docentes tienen contacto con pocos grupos: 11 docentes atienden entre 1 y 2 materias y solamente 1 está a cargo de 3 asignaturas; cuyo tipo de contenido es teórico, metodológico o de aplicación.

#### SUB-POBLACIÓN 2. SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (SUA) ESTRATO A. *DE LA CASA*

En este grupo ubicamos a 5 profesores, cuya formación disciplinaria es diversa: 4 docentes son pedagogos y uno es psicólogo; su nivel de especialidad es igualmente diverso: 3 profesores tienen maestría y 2 tienen licenciatura, su filiación en la institución es estable: 3 docentes están contratados como profesores de Tiempo completo y 2 como profesores de medio tiempo; estos 5 profesores tienen un proceso de socialización secundaria relevante en la institución, puesto que su antigüedad oscila entre los 18 y 25 años; el contacto con sus alumnos es en 2 de ellos poco frecuente, ya que imparten pocas materias: 4 atienden entre 1 y 3, y solamente 1 docente imparte 5 asignaturas; el tipo de contenido de las asignaturas es teórico, de aplicación y/o metodológico.

#### ESTRATO B. *EN TRANSICIÓN.*

En este estrato se ubican 8 profesores, cuya formación disciplinaria es mayoritariamente, la Pedagogía 4 son pedagogos, 2 son filósofos, 1 es psicólogo y 1 más es sociólogo; estos 10 docentes tienen un nivel de especialidad en su mayoría poco significativo: en su totalidad tienen licenciatura; su filiación en la institución es poco estable, en la medida que los todos ellos tienen contrato con la institución como profesores de Asignatura y su proceso de socialización secundaria es poco significativa, ya que su antigüedad oscila entre 1 y 6 años, solamente 1 de ellos tiene 12

años como profesor en la institución. Estos 8 profesores tienen un contacto poco frecuente con los alumnos: 6 profesores imparten entre 1 y 3 materias, sólo 2 de ellos imparte 4 asignaturas; el tipo de contenido de las materias que imparte este grupo de profesores es diverso: teórico, de aplicación y/o metodológico.

#### ESTRATO C. *LOS INMIGRANTES.*

En este estrato sólo hay 1 profesor cuya formación disciplinaria no corresponde a las disciplinas que conforman el currículo de la carrera de pedagogía debido a que es bibliotecólogo, su nivel de especialidad es poco relevante: tiene licenciatura; su proceso de socialización secundaria es incipiente, ya que solamente tiene 1 año de antigüedad en la institución y atiende solamente 2 asignaturas de tipo metodológico.

#### SUB-POBLACIÓN 3. AMBOS SISTEMAS (AS).

##### ESTRATO A. *DE LA CASA*

Los profesores que conforman este estrato son 7 docentes pedagogos y 1 psicólogo, el nivel de especialidad de estos 6 docentes es diverso: 4 de ellos tienen maestría, 2 tienen licenciatura y 1 tiene doctorado; su filiación en la institución es estable, ya que los 7 son profesores de Tiempo completo, su socialización secundaria en la institución es mayoritariamente relevante: 5 docentes tienen una antigüedad que oscila entre 22 y 30 años y 2 en un rango que va de entre 5 y 9 años; el contacto con los alumnos no es frecuente: 6 profesores atienden 2 materias y 1 está a cargo de 5 asignaturas; el contenido de las asignaturas que imparte este grupo de profesores es tipo teórico, de aplicación y/o metodológico.

##### ESTRATO B. *EN TRANSICIÓN*

En este estrato se ubican 3 docentes, 2 son pedagogos y 1 es historiador; su nivel de especialidad es diverso: dos de ellos tienen licenciatura y uno maestría; su filiación en la institución es variable: los 3 son profesores de Asignatura; el proceso de socialización de estos 3 docentes

oscila en un el rango de antigüedad entre los 3 y 12 años; estos profesores atienden de 1 a 3 materias; el tipo de contenido que imparten estos docentes es teórico y de aplicación.

### ESTRATO C. *LOS INMIGRANTES*

No hay profesores para este estrato.

La muestra de definió a partir del 15% de la población total  $179(0.15\%) = 27$  elementos; se procedió a colocar en una urna 179 fichas numeradas, una por cada elemento, eligiendo números al azar hasta completar 27 y el criterio para conformar los elementos de cada subpoblación se llevó a cabo por *afijación proporcional*: dividiendo el tamaño de la muestra entre el tamaño de la población y multiplicando por el tamaño de cada estrato. Cada estrato quedó como sigue:

SUB-POBLACIÓN	ESTRATOS			POBLACIÓN ESTUDIADA
	A De la casa	B En transición	C Los inmigrantes	
SE	SUJETO N°	SUJETO N°	SUJETO N°	
	18	9	7	
	38	24	71	
	51	77	102	
	69	83		
	70	87		
	106	93		
	125	95		
	151	134		
		146		
	147			
			21	
SUA	120	2	0	
		40	0	
			3	
AS	23	11	0	
	35	0	0	
			3	
POBLACIÓN ESTUDIADA				27

## ANEXO C. CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

Para el tipo de muestro aleatorio estratificado elegido se consideró pertinente recurrir a la entrevista abierta como instrumento de captura de información ya que se pretendió recoger aquella información generada por los propios profesores en torno a su relación con el alumno, información que tiene que ver con los contenidos específicos de sus representaciones sociales; representaciones sociales cuya incidencia se condensa en los rasgos de su personalidad, de su identidad profesional, de su posición ante la institución y en la relación social que mantiene con esta última, con sus colegas y con sus alumnos.

La entrevista consta de 33 preguntas abiertas, éstas se agruparon de acuerdo a los diversos contextos entre los que el profesor se desenvuelve, contextos donde se originan las mediaciones de distinta naturaleza que influyen en la construcción de sus representaciones sociales, como son: el ámbito sociocultural, el institucional, profesional y el ámbito de su relación con el alumno. Para cada uno de estos ámbitos se diseñaron preguntas que permitieran detectar el tipo de contenido específico que da sentido y fundamento a las representaciones que posee el profesor, ya sean representaciones sociales pragmáticas, ideológicas, vinculadas con la personalidad, vinculadas con la profesión, dogmáticas o rituales.

Para el contexto sociocultural se diseñaron 13 preguntas, para el institucional 7, para el profesional 6 y para la relación maestro-alumno 6 preguntas.

### GUIÓN DE LA ENTREVISTA.

#### 1.-CONTEXTO SOCIOCULTURAL.

1.1 ¿Considera usted que es posible hablar de diferencias entre un alumno SUA y un alumno del SE?

1.2. ¿Cree usted que la idea de abandono escolar tenga importancia en el medio universitario?

1.3 ¿Qué opina usted de la huelga del 99 en la UNAM y cuál fue su papel como profesor?

1.4 ¿Cuando se habla de vocación para la docencia a qué cree usted que se esté haciendo referencia?

1.5. ¿Cree usted que haya una relación entre la tarea del profesor y la problemática social del alumno?

1.6 ¿Qué opina sobre la capacidad intelectual ?

1.7 ¿Cuáles son los recuerdos de su vida que tiene más presentes?

1.8.¿Qué opina usted sobre el desempeño escolar del estudiante que trabaja y del que se dedica preferentemente a estudiar?

1.9.¿Considera usted que pueda hablarse de preferencias entre las alumnas, principalmente entre las que son amas de casa y las que no lo son?

1.10.¿Hablar de capacidad de aprendizaje implica referirse a la raza o etnia?

1.11 ¿Cómo actúa usted cuando en el contexto escolar el alumno le expone algún problema familiar?

1.12 ¿Con qué cosa o situación compararía usted su salón de clases?.

1.13. ¿Cómo percibe usted al alumno de la facultad de Filosofía y Letras en relación con los de otras facultades de la UNAM?

## 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL.

2.1¿Qué hace usted para lograr una educación de calidad?

2.2.¿Qué actitud toma usted cuando el grupo no alcanza los objetivos del programa?

2.3.¿Cuáles son para usted las características de un buen profesor?

2.4.¿Cómo define usted su desempeño en esta institución educativa?

2.5. ¿Piensa usted que a la institución le afecta el tipo de relación que mantiene con sus alumnos?

2.6 ¿Cuáles son para usted las características de un buen alumno?

2.7.Si se le encomendara a usted reglamentar el comportamiento de sus alumnos en clase, ¿cuáles serían sus propuestas?

## 3.CONTEXTO PROFESIONAL.

3.1 .¿ Qué actitud toma usted en clase cuando un alumno expone información que rebasa la requerida en el programa de estudio?

3.2 ¿Qué opina usted sobre la relación que existe entre la institución educativa y los intereses del alumno?

3.3 ¿Qué opina del plan de estudios de la carrera de pedagogía del sistema al que usted pertenece?

3.4. ¿Qué hace usted cuando un alumno le marca observaciones sobre su desempeño como profesor?

3.5. ¿Con qué compararía usted al profesor universitario?

3.6. ¿Qué actitud toma usted cuando alguno de sus alumnos no aprueba su materia

#### 4. CONTEXTO DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO.

4.1.¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al futuro profesional de sus alumnos?

4.2.¿Qué expectativas visualiza en el estudiante que trabaja?.

4.3 ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que usted ha detectado que afectan el avance académico de sus alumnos?

4.4. Cuando algún contenido solicitado por el alumno escapa a su conocimiento ¿qué actitud adopta usted ante esa petición?

4.5 ¿De qué manera actúa usted cuando de forma reiterada algún tipo de contenido del programa no queda claro para alguno o algunos de sus estudiantes?

4.6. ¿Qué piensa usted de las diferencias que llega a enfrentar con sus alumnos cuando éstas se presentan?

4.7 ¿Cómo percibe usted su relación con los alumnos?

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, JEAN-CLAUDE (2001) *Prácticas sociales y representaciones* . México, Coyoacán.
- BERGER P. T. LUCKMANN (1976) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GHILARDI FRANCO. (1993) "Contenidos y paradojas del profesionalismo docente" En *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, PIERRE Y OTROS. (1975) *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, S. XXI
- \_\_\_\_\_ (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, rijalbo.
- \_\_\_\_\_ (sf) *Actes de Recherche en Sciences Sociales*. Núm 59.
- CIRESE, ALBERTO MARIO. (1976). *Cultura hegemónica e cultura subalterna* Palermo, Palumbao.
- CLIFFORD, J. Y MARCUS G.E. (1986). (eds) *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- COCHRAN, WILLIAM G. (1980) *Técnicas de muestreo*. México, CECSA.
- DEVEREUX, GEORGE. (1991) 6ª ed. "Cap. VII,XI,XII,XVII,XVIII" En *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, S XXI.
- DÁVILA ALDÁS FRANCISCO (1996). " Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa". En *Teoría y educación* México, CESU-UNAM,
- \_\_\_\_\_ (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México, ANUIES.UNESCO.UNAM.
- DURKHEIM, E. (1995), *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. (1993). *El consumo cultural en México*. México CNCA.
- \_\_\_\_\_ (1996). (coord.). *Identidades religiosas y sociales en México*. México Inv. Soc./Inst. Francés de América Latina.

- \_\_\_\_\_ (1989<sup>a</sup>). *Las culturas populares en el capitalismo* México, Nueva Imagen
- \_\_\_\_\_ (1989b). *Culturas híbridas*. México, CNCA/Grijalbo.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MIGUEL. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.
- GARFINKEL (1984) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, Ing.: Polity Press.
- GEERTZ, CLIFFORD (2002). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GIMÉNEZ GILBERTO. (s/f.) *La investigación cultural en México, una aproximación*. Ponencia. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/GGIMENEZ.html> (consultado en nov. del 2002).
- GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. (1989) "Ca. VII" En *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- \_\_\_\_\_ (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria.
- GLEIZER SALZMAN, MARCELA. (1997) *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. Edo. de México, FLACSO-Juan Pablos.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. (1996). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.
- MARDONES, J.M. Y N. URSUA. (1999) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Coyoacán.
- MORIN EDGAR. (2001) *El Método. Las ideas*. Madrid, Cátedra.
- MOSCOVICI, SERGE. (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Madrid, Piedad.
- \_\_\_\_\_ (1961) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Tr. Nilda Maria Finatti. Buenos Aires. Huemul.
- MUÑOZ DARDÉ, VERÓNICA. (1987) "Bourdieu y su consideración social del lenguaje" En *Revista española de investigaciones sociológicas*. N°. 37 enero-marzo, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas.
- NICOLA, ABBAGNANO (1974). *Diccionario de filosofía*. México, FCE.

- PACHECO, MA. TERESA. (2000) *La investigación universitaria en ciencias sociales*. México, Porrúa y CESU-UNAM.
- POPKEWITZ, THOMAS (1988). *Investigación educativa*. Madrid, Mondatori.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO. (1999) 2ª Ed. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- ROJAS SORIANO, RAÚL. (1985) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, UNAM.
- SCHUTZ, A. (1995) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Tr. Eduardo L. Prieto. Barcelona Paidós.
- TARRÉS, MA. LUISA. (2001) (Coord) "La representación social. Teoría, método y técnica" En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Col. de Méx., FLACSO y Porrúa.
- WEBER, MAX. (1964) *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. 14ª reimpr. 2002. México, FCE.
- WOODS, PETER (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ZAMORA ARREOLA, A. "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras" En *Sociológica. Subjetividad en lo social*. Año 5 número 14. septiembre-diciembre de 1990.
- ZEMELMAN M., HUGO.(s/f) *Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica*. Ponencia en el Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Utopía*, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1997) *El futuro como ciencia y utopía*, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México, Colegio de México.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. (2ª reimpr. 2000). México, C. de Méx.

---

(1987) "Razones para un debate epistemológico" En *Revista mexicana de sociología*. No. 187, México, IIS-UNAM. Enero-marzo.